



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة

اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد التاسع والعشرون (جزء ثان) .. سبتمبر 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 بالعيد 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 بخت..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 الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ. د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ. د/ محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ. د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ. د/ محمود كامل الناقث .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ. د/ منصور أحمد غوثي .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ. د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. 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 (٢٩) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت فى تعلم العلوم لتنمية التحصيل المعرفى ومهارات حل المشكلة وفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي" .. إعداد : د / أميمة محمد عفيفي أحمد .	٤٨ - ١١
(٢)	" فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني فى تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة" .. إعداد : د/ هناء محمد زكى .	٧٩ - ٤٩
(٣)	" التقييم الذاتى للمدارس فى ضوء المعايير القومية، اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي فى مصر: دراسة ميدانية" .. إعداد : د / علي أحمد مقرب علوانى .	١٤٨ - ٨١
(٤)	" دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين فى السلوك الاستقوائى والمُناخ المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية" .. إعداد : د / ماجدة حسين محمود .	١٦٩ - ١٤٩
(٥)	" واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله" .. إعداد : د / إبراهيم محمد عبد الله حسن .	٢٠٢ - ١٧١
(٦)	" استراتيجية بناءية مقترحة لتدريس الاقتصاد المنزلي وأثرها فى تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طالبات المرحلة الثانوية" .. إعداد : أ / ميساء بنت هاشم بن زامل الشريف .	٢٥٨ - ٢٠٣
(٧)	" واقع بحوث تعليم اللغة العربية وتعلمها بكلية التربية جامعة أم القرى (دراسة مسحية تحليلية)" .. إعداد : أ / زكية صالح صالح المالكي.	٢٨٦ - ٢٥٩

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : د. 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 بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- ◀◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- ◀◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- ◀◀ تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات 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 ؛ لئتم 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 لقواعد 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 المرسلّة تكلفته 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 التاسع والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو التاسع على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزئين .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلة وفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي " .. إعداد : د / أميمة محمد عفيفي أحمد .

وثانيها بعنوان : " فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة " .. إعداد : د / هناء محمد زكي .

وثالثها بعنوان : " التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية ، اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر : دراسة ميدانية " .. إعداد : د / علي أحمد مقرب علواني .

ورابعها بعنوان : " دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في السلوك الاستقوائي والمناخ المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية " .. إعداد : د / ماجدة حسين محمود .

وخامسها بعنوان : " واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقته ذلك بمعتقداتهم حوله " .. إعداد : د / إبراهيم محمد عبد الله حسن .

وسادسها بعنوان : " استراتيجية بنائية مقترحة لتدريس الاقتصاد المنزلي وأثرها في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طالبات المرحلة الثانوية " .. إعداد : أ / ميساء بنت هاشم بن زامل الشريف .

وسابعها بعنوان : " واقع بحوث تعليم اللغة العربية وتعلمها بكلية التربية جامعة أم القرى (دراسة مسحية تحليلية) " .. إعداد : أ / زكية صالح صالح المالكي .

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

obeikandi.com

البحث الأول:

” دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت فى تعلم العلوم لتنمية
التحصيل المعرفى ومهارات حل المشكلة وفعالية الذات لدى تلاميذ
الصف الثانى الإعدادي ”

إعداد

د / أميمة محمد عفيفي أحمد

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم - معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

obeikandi.com

” دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت فى تعلم العلوم لتنمية التحصيل المعرفى ومهارات حل المشكلة وفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ”

د / أميمة محمد عفيفي أحمد

• مقدمة :

من أهم المقومات التي تعين الفرد وتجعله قادراً على مواجهة تعقيدات الحياة امتلاك مهارات متنوعة من التفكير، وأصبح التعلم الفعال لمهارات التفكير في الوقت الراهن من أهم أهداف التربية الحديثة وحاجة ملحة أكثر من أى وقت مضى ؛ لمواجهة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف مناحى الحياة ، حيث لا تعتمد مواجهة هذه التحديات فقط على الكم المعرفى لدى الأفراد بقدر ما تعتمد على كيفية البحث عن المعلومات وإنتاج المعرفة واستخدامها وتوظيفها وتطبيقها ؛ من أجل التكيف مع المستجدات واتخاذ القرارات الصحيحة لمواجهة مشكلات الحياة.

وتعد مهارات التفكير من أهم مؤشرات معايير خريج مرحلة التعليم الأساسى بمصر ، ومن هذه المهارات مهارات حل المشكلة والتي حظيت اهتماماً كبيراً فى المجالات العامة لمعايير الخريج ممثلة في مجال التفكير "المعيار الثانى : حل المشكلات" ومجال المهارات الحياتية وإدارة الحياة "المعيار الثالث : تحمل المسئولية" ومجال التعلم طوال الحياة "المعيار الثالث : التعلم للعمل" ، ومجال التنور العلمى والرياضياتى والتكنولوجى " المعيار الأول : امتلاك التفكير العلمى " (حسين بشير وآخرون ، ١٣٦، ٢٠١١ - ١٦٠ : الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد ، ٢٠١١)

وتعد مادة العلوم مجالاً خصباً لتعليم وتعلم وتنمية مهارات أنواع التفكير المختلفة ومنها مهارات حل المشكلة بما تهدف إليه من تفسير للظواهر الطبيعية وبما تتضمنه المادة من موضوعات ومشكلات وقضايا علمية اجتماعية مثل الاحترار العالمى وتآكل طبقة الأوزون والهواتف الخلوية والهندسة الوراثية والجينات والاستنساخ والأنواع المهددة بالانقراض والتوازن البيئى والنفايات والتي أصبح حلها ومواجهتها من الأهداف المستحقة للتربية العلمية ؛ لتوفير الحياة الكريمة للإنسان . (Jones, et al.,2010,511-513; Puk & Stibbards, 2011,202; Lee , 2012,459) (عاصم إبراهيم، ٢٠١٠، ٣٤٦)

ولا تتطلب تنمية مهارات حل المشكلة تدريب المتعلم على استخدام المهارات العليا للتفكير مثل التحليل والتركيب لعناصر الموقف المشكل الذى يواجهه والتنظيم الجيد لمعارفه السابقة وربطها بالمعلومات المتاحة لديه للوصول إلى الحل الصحيح فقط ، بينما يتأثر سلوك المتعلم في حله للمشكلة بالعوامل الشخصية ؛ حيث ترجع النظرية المعرفية الاجتماعية لرأدها باندورا Pandura بناء المعرفة وحدوث التعلم إلى التفاعل بين المكونين الاجتماعى والفردى، وكذلك لم تقتصر في تفسيرها للتعلم على التركيز على القدرات

^١ مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم - معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

والمهارات والامكانيات التي يمتلكها الفرد فقط ، بل أكدت على ما يعتقد الفرد في نفسه عن تلك القدرات والمهارات والامكانيات وعن مدى ما يمكن أن تحققه له ، فالاعتقاد الإيجابي في قدرته على إنجاز المهام التي تنوط به شرط أساسي للتعلم والتحصيل ، وهذا الاعتقاد الإيجابي يعرف بفعالية الذات ، ففعالية الذات المرتفعة تعطى شعوراً بالثقة بالنفس وتساعد على حث دافعية الفرد والتي بدورها تؤدي إلى بذل الجهد والقدرة على التغلب على المشكلات والتحكم في أمور الحياة ، ومن ثم ينبغي الاهتمام بتنمية الفعالية الذاتية للمتعلم (عادل البنا، ٢٠٠٧، ٢٤- ٢٦؛ إبراهيم الدسوقي، ٢٠٠٧، ٢٧٦ - ٢٧٨ ، Bandura, 2002, Thomas,et al., 2008;

مما سبق تتضح أهمية تنمية مهارات حل المشكلة وفعالية الذات بالإضافة إلى التحصيل المعرفي والتي تعد من أهم أهداف تعليم العلوم ؛ لذا أصبح من الضروري استخدام معلمى العلوم استراتيجيات وبرامج تعليم التفكير المناسبة وتوفير البيئات المناسبة التي تسهم في تنمية فعالية الذات ومهارات حل المشكلة والتحصيل المعرفي لدى المتعلمين ، حيث يتم حل المشكلة بوضع المتعلم في موقف يقوم فيه بالتفاعل بعقلانية ووعي تجاه مشكلة علمية أو اجتماعية أو بيئية ويتطلب ذلك تحديد المشكلة وجمع المعلومات المرتبطة بها ، واقتراح الحلول المناسبة في شكل فروض قابلة للبحث ، واختيار أنسبها في ضوء معايير محددة ثم وضع خطة لاختبار صحة الفرض المختار وتنفيذها ، والتوصل لحل للمشكلة وتعميمه، استخدامه في تفسير مواقف جديدة (خير شواهي وآخرون، ٢٠١٠، ٣٤؛ إيمان محمدي، ٢٠٠٩؛ Abdullah,et al,2010,74; Liu,et al.,2006; Pouliot, 2009)

ويعد برنامج كورت CoRT لصاحبه العالم دي بونو De Bono والذي يتكون من ستة أجزاء ، ويتضمن كل جزء عشر أدوات تفكير تهم الفرد في حياته اليومية وهى "توسعة مجال الإدراك ، التنظيم ، التفاعل ، الإبداع ، المعلومات والعواطف ، العمل" من أشهر البرامج العالمية في مجال تعليم التفكير؛ وذلك لما يتميز به من بساطة وعملية وإمكانية التطبيق على جميع الأعمار ومختلف القدرات من المتعلمين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة والفائقين والموهوبين والمعرضين للخطر، إضافة إلى إتاحتها الفرصة لتطبيق كل أجزائه أو بعضها حسب الوقت المتاح ؛ فهو مكون من دروس مستقلة ليست مبنية هرمياً عدا اشتراط تدريس أدوات الجزء الأول منه أولاً ، ولا يعتمد على معرفة أو خبرة سابقة ، بل يركز على ممارسة الأداة نفسها ، ويتميز بالتكامل من حيث وضوح أهدافه وأساليب تعلمه والمواد التعليمية وأدوات التقويم لفحص مستوى التغيير في تفكير الطلاب ، ويعمل على توسيع إدراك المتعلمين، ويساعدهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات وطرح الأسئلة ويزيد من ثقتهم بأنفسهم كما أنه يحسن من مهارات اتخاذ القرار ويعطى اهتماماً لمشاعر واعتقادات الفرد .

وكذلك يدرس منفصلاً كمادة مستقلة للتفكير وفقاً للأسلوب المباشر في تعليم التفكير أو ضمن المواد الدراسية المختلفة ويطبق البرنامج في أكثر من ثلاثين (فتحى جروان ، ٢٠٠٧، ٣٣؛ إدوارد دى بونو، ٢٠٠٨، ١٢؛ جابر عبد الحميد Robertson, 2007,4 ١٥٦، ٢٠١٠)

وقد ثبت فاعلية دمج أدوات تفكير برنامج CoRT في محتوى المواد الدراسية المختلفة في تنمية العديد من مهارات التفكير (هبة الرشيدى، ٢٠١١؛ فاطمة بنت سلطان، ٢٠١٠؛ معتز إبراهيم، خالد عبد المنعم ٢٠٠٩؛ إيمان بارعيد، ٢٠٠٩ علاء أبو الرايات، ٢٠٠٨؛ شيرين الصمودى ٢٠٠٦)

وهناك العديد من الدراسات التي أوصت بدمج أدوات تفكير برنامج كورت في محتوى مادة العلوم في مصر وفي البلاد العربية في مختلف المراحل الدراسية (نوال فهمى، ٢٠١٢؛ سميرة المحتسب، رجاء سويدان، ٢٠١٠؛ سليمان البلوشي خالد الفرعي، ٢٠٠٩؛ عزت عبد الرؤوف، ٢٠٠٩)

• الإحساس بمشكلة البحث :

على الرغم من الاهتمام العالمي والعربي بتعليم وتعلم مهارات التفكير واستخدام استراتيجيات وبرامج التفكير في تعلم محتوى مادة العلوم وكذلك التأكيد على أهمية تنمية مهارات حل المشكلة وفعالية الذات والتي تعد من أهم أهداف التربية العلمية، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحسين التعليم في مصر، إلا أن واقع تعليم وتعلم العلوم في مصر ما زال يعتمد على تلقين المعلومات من قبل المعلم وحفظها واسترجاعها من قبل المتعلم مما أدى ويؤدي إلى تحصيل المستويات الدنيا من المعرفة فقط؛ ومن ثم انخفاض التحصيل المعرفي، وكذلك عدم الاهتمام بتعليم وتعلم مهارات التفكير؛ مما أدى ويؤدي إلى تخريج متعلمين ليس لديهم القدرة على التفكير ومواجهة المشكلات الحياتية ومنخفضي فعالية الذات، وهذا ما أكدته أحدث مؤتمرات التربية العلمية بمصر عام ٢٠١١، وما أكدته العديد من الدراسات ومنها (حسام مازن، ٢٠١١؛ محمد نصر، ٢٠١١؛ مدحت النمر، ٢٠١١؛ نوال فهمى، ٢٠١٢؛ إيمان محمدى، ٢٠٠٩؛ NCES, Timss, 2007)

وما تم رصده سابقاً أكدته خبرة الباحثة من خلال ملاحظاتها أثناء إشرافها على التربية العملية بمدارس محافظة الجيزة، وتأكدت منه علمياً من خلال دراسة استكشافية شملت :

« استطلاع رأى لمجموعة من معلمى ومعلمات العلوم (٦٣ معلم ومعلمة) من إدارات تعليمية مختلفة بمحافظتى القاهرة والجيزة وتضمن الاستطلاع سؤالين مفتوحين عن ما يمارسونه من طرق تدريس تفعل دور المتعلم، وعن ما يعرفونه عن برامج التفكير التي تستخدم في تعليم العلوم، وأسفرت نتيجة الاستطلاع عن القصور في تفعيل استخدام المعلمين للطرق التي تعتمد على نشاط المتعلم وبنائه للمعلومات بنفسه، وعدم معرفتهم ببرامج التفكير وعدم استخدامها .

« فحص درجات مجموعة من تلميذات المرحلة الإعدادية (٢٠٠ تلميذة) في اختبارات العلوم الفصلية ببعض المدارس التي تم الإشراف عليها بمحافظة الجيزة للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠، وتم تطبيق اختبار مهارات حل المشكلة وقياس الفعالية العامة للذات ^١ وأكدت

* اختبار حل المشكلة إعداد ليلي عبد الله حسام الدين، نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠٠٥). أثر التدريس وفقاً لنموذج وودز وتاريخ العلم في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلة وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة التربية العلمية، مج ٨، ع ٣١، ٨٠.

نتيجة الفحص ضعف متوسط التحصيل المعرفي وقصور في مهارات حل المشكلة وانخفاض فعالية الذات لدى التلميذات المجموعة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١): نتائج الدراسة الاستكشافية لمستوى التحصيل ومهارات حل المشكلات وفعالية الذات	
الأداة	المتوسط
اختبارات تحصيل (٤٠ درجة)	متوسط الدرجات ٢٤ درجة، والدرجة النهائية (٤٠ درجة) .
اختبار حل المشكلة	متوسط الدرجات ٧.٣ درجة، والدرجة النهائية (٣٠ درجة)
مقياس الفعالية العامة للذات	متوسط الدرجات ٦٨ ، والدرجة النهائية ١٨٩

• تحديد مشكلة البحث :

مما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف التحصيل المعرفي في العلوم وقصور في مهارات حل المشكلة وانخفاض فعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . ولمواجهة هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم وتعرف فاعليتها في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلة وفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات التالية :-

- « ما التصور المقترح لوحديتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" وفقا لدمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم محتويهما ؟
- « ما فاعلية دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- « ما فاعلية دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم في تنمية مهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟
- « ما فاعلية دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم في تنمية الفعالية العامة للذات العامة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

• حدود البحث :

- « اقتصر البحث الحالي على مجموعة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرستي الجيزة والزهراء الإعدادية- بنات بإدارة جنوب الجيزة التعليمية نظرا لما تقدمه هاتان المدرستان من تسهيلات للباحثة بخصوص تطبيق تجربة البحث، ولأن الصف الثالث الإعدادي يمثل شهادة عامة ، ويمثل الصف الثاني أساساً للمصفوف الدراسية التالية .
- « وحدتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" المقررتين على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١م ؛ لعدة أسباب منها احتواء موضوعات الوحدتين: أ- العديد من القضايا العلمية الاجتماعية مثل تآكل طبقة الأوزون والاحترار العالمي والتهديد بالانقراض. والتي يمكن معالجتها من خلال دمج بعض أدوات تفكير

□ مقياس الفعالية العامة للذات إعداد روبرت تبتون وإيفرت ورتنجنون Tipton,R.M& Worthington.E.I
تعريب محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٠)

برنامج كورت في تعلم موضوعاتها لتنمية مهارات حل المشكلة. ب . العديد من الحقائق والمفاهيم والمبادئ المجردة التي يصعب فهمها على المتعلمين مما يتطلب محاولة زيادة تحصيلها من خلال دمج أدوات كورت في تعلمها . ج . زمن تدريس الوحدة كبير نسبياً ؛ مما يسمح بممارسة أدوات كورت في تعلمها لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية مهارات حل المشكلة وفعالية الذات .

« بعض أدوات تفكير برنامج كورت المناسبة للدمج في تعلم محتويات موضوعات وحدتي "الغلاف الجوي" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" والتي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات حل المشكلة وفعالية الذات ، وشملت أدوات الجزء الأول "توسعه مجال الإدراك" ، وأدوات : (التعرف - التحليل - المقارنة - الاستنتاج) من الجزء الثاني "التنظيم" ، وأداة (البرهان) من الجزء الثالث "التفاعل" ، وأدوات: (المدخلات العشوائية - إزالة الأخطاء - تعريف المشكلة) من الجزء الرابع "الإبداع" ، وأداة : (التبسيط والتوضيح) ، من الجزء الخامس "المعلومات والعواطف" ، وأداة : (التوسع) ومن الجزء السادس "العمل"

« مهارات حل المشكلة (تحديد المشكلة - جمع المعلومات - فرض الفروض واختيار أنسبها - اختبار صحة الفروض - التوصل لحل المشكلة) ؛ حيث تمثل مؤشرات معيار حل المشكلة لخريج مرحلة التعليم الأساسي كما أقرتها هيئة ضمان الجودة والاعتماد بمصر، وكذلك يمكن تنميتها من خلال المحتوى العلمي المختار.

« يقصد بفعالية الذات في هذا البحث الفعالية العامة للذات .

• تحديد مصطلحات البحث :

تم تحديد مصطلحات البحث في ضوء ما ورد من تعريفات متعددة بالدراسات والبحوث السابقة كما يلي:

• برنامج كورت CoRT Programe

برنامج عالمي لتعليم لتفكير للعالم إدوارد دي بونو وضع سنة ١٩٧٠م ، واشتق اسم البرنامج (CoRT) من اسم المؤسسة التي عملت علي نشره وتطويره وهي مؤسسة البحث المعرفي في كامبردج بانجلترا (Conitive Research Trust) ويتكون البرنامج من ستة أجزاء ويشمل كل جزء عشرة دروس (أدوات) ، ويقوم البرنامج علي تقديم التفكير باعتباره مهارة يمكن تعليمها وتعلمها، ويتخذ طريقة الأداة منهجاً في تعليم التفكير "أداة تفكير - تمرين تدريبي - تطبيق" فالبرنامج مصمم لتقديم مهارات التفكير من خلال مجموعة من الأدوات العملية التي يتم تدريب المتعلمين علي استخدامها في مواقف تعليمية متنوعة ثم يطبقونها في أي موضوع في المنهج أو في حياتهم خارج المدرسة .

• دمج أدوات تفكير كورت Incorporation of CoRT Programe Tools

يعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه التدريب على ممارسة وتطبيق بعض مهارات التفكير ممثلة في بعض أدوات برنامج كورت أثناء خطوات تعلم محتوى العلوم ممثلاً في وحدتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" المقررتين على الصف الثاني الإعدادي ، وذلك وفقاً للخطوات الموضحة بإجراءات البحث .

• **التحصيل المعرفى Cognitive achievement:**

يعرف إجرائياً بأنه مقدار ما تكتسبه تلميذات الصف الثانى الإعدادى من معلومات بعد دراستهن وحدتي "الغلاف الجوى وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" وفقاً لدمج بعض أدوات تفكير كورت في التعلم، وذلك عند مستويات بلوم الستة، ويقاس إحصائياً بالدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة في اختبار التحصيل المعرفى الذي أعدته الباحثة.

• **مهارات حل المشكلة Problem Solving Skills:**

تعرف إجرائياً بأنها عملية تفكيرية تستخدم فيها تلميذة الصف الثانى الإعدادى ما لديها من معارف ومهارات مكتسبة سابقاً بدقة وسرعة واتقان وتكيف مع المواقف المتغيرة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً لديها أو لحل صعوبة محددة لديها متبعة مجموعة من الإجراءات والتي تشمل تحديد المشكلة، جمع المعلومات المناسبة حولها، توليد البدائل "الفروض" الممكنة لحلها، اختيار أفضل الفروض واختباره لبيان مدى ملاءمته، والتوصل للحل وتقييمه، والنظر إذا كان لهذا الحل قيمة تعمم، ويقاس إحصائياً في هذا البحث بالدرجة الكلية التي تحصل عليها تلميذة الصف الثانى الإعدادى في اختبار حل المشكلة الذي أعدته الباحثة.

• **فعالية الذات Self efficacy:**

وتقصد بها الباحثة في البحث الحالى الفعالية العامة للذات وهي اعتقاد تلميذة الصف الثانى في قدرتها على الأداء الجيد وإنجاز الأهداف وتحقيق النجاح في مهام المواقف المختلفة عند مستوى معين ويقاس إحصائياً بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في مقياس الفعالية العامة للذات إعداد روبرت تبتون وايفرت ورثنتجون Tipton, R.M & Worthington, E.L تعريب محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٠)

• **أهداف البحث:**

هدف البحث إلى

- « دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم محتوى العلوم .
- « تنمية التحصيل المعرفى في العلوم ومهارات حل المشكلة والفعالية العامة للذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى .

• **أهمية البحث:**

- ترجع أهمية البحث الحالى إلى أنه قد يفيد:
- « معلمى العلوم والباحثين : فى توجيه أنظارهم إلى أهمية دمج بعض أدوات برنامج كورت فى تعلم مادة العلوم، وتقديم دليل المعلم لهم فى الوحدتين المختارتين، واختباري التحصيل وحل المشكلة : للاسترشاد بها كنموذج فى التدريس والتقييم فى وحدات أخرى.
- « مخططى مناهج العلوم ومطوريهـا: حيث يوجه أنظارهم إلى إمكانية الاستفادة من دمج بعض أدوات برنامج كورت فى تعلم مادة العلوم فى إعداد أدلة المعلم، ومن ثم مساهمة الاتجاهات الحديثة فى التدريس.
- « المتعلمين : فى تنمية التحصيل المعرفى فى العلوم بمستوياته العليا ومهارات حل المشكلة والفعالية العامة للذات.

• الإطار النظري :

"دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت فى تعلم العلوم لتنمية التحصيل ومهارات حل المشكلة وفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي" تهدف الباحثة من استعراض هذا الإطار النظري التوصل إلى خطوات دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت فى تعلم العلوم ، ومن ثم اشتمل على محاور برنامج كورت - مهارات حل المشكلة - فعالية الذات "

• أولا : برنامج كورت CoRT Programme

ظهر برنامج كورت العالمى CoRt لتعليم التفكير لصاحبه البريطانى الدكتور إدوارد دي بونو De Bono العلامة الخبير فى التعليم المباشر للتفكير والتفكير الإبداعي عام ١٩٧٠م عن مؤسسة البحث المعرفى Cognitive Research Trust " فى كامبريدج .

• الأساس النظري الذى يقوم عليها برنامج كورت للتفكير :

يرى دى بونو أن تعليم التفكير ليس هو تعليم المنطق فقط ، بل إن تعليم التفكير هو "تعليم الإدراك" والأداة فى ذلك هو المنطق ، والإدراك هو تنظيم المعلومات على شكل نماذج Patterns داخل الدماغ واستخدامها عند الحاجة إليها . فالتفكير هو الإدراك ، وإدراك الأشياء من حولنا يتم عندما نوجه انتباهنا إليها وقد يزيد هذا الإدراك أو ينقص حسب قدرتنا وتمكننا من توجيه الانتباه للاتجاه المرغوب فيه . إلا أن المشكلة فى توجيه الانتباه تتمثل فى أن الانتباه لا يتجه دوماً نحو الاتجاه الذى نفضله ، لذلك اعتمد دى بونو فى برنامج كورت على طريقة أساسية يمكن تطبيقها فى الحياة العملية على أى موقف بدلا من جعلها تنبع من داخل الفرد نفسه ولقد سماها "طريقة الأداة" Tool Method ويقصد بها تعليم التلاميذ استخدام أدوات معينة تمنحهم الفرصة لتوسيع دائرة تفكيرهم بشكل يتصف بالدقة والشمول ، ولكنه يشترط ضرورة توفير التدريب المستمر على هذه الأدوات ؛ لى ترسخ فى أذهان المتعلمين وتصبح جزء من ممارستهم اليومية فى المواقف المختلفة التى يمرون بها فى حياتهم العملية خارج المدرسة . فيقوم برنامج الكورت لدى دى بونو على مصطلح أساسى وهو Operacy ويعنى الإجرائية العملية الفعالة والمؤثرة أو مهارة الفعل ، أى أن التفكير بدون ممارسة لا يكون فعالا ، وابتكر دى بونو مصطلح التفكير الجانبى Lateral Thinking ويعنى تغير الطريقة التى ننظر بها إلى الأشياء والهروب من التفكير التقليدى ولا يهتم التفكير الجانبى بإنتاج البدائل فقط ، بل بتغيير الأنماط بالتحول إلى ما هو أحسن وأفضل أى التفكير بإبداع ، وبذلك أكد دى بونو على تنمية الجانبيين الرئيسيين للإدراك وهما الاتساع فى التفكير Breadth والتغير Change ويتم ذلك من خلال استخدام أدوات كورت العملية (Veltman, 2007; Grissom, 2004)؛ إدوارد دى بونو، ٢٠٠٨، ١٣

• أهداف برنامج كورت :

وفقا للأساس النظري لبرنامج كورت يمكن إيجاز أهداف البرنامج فيما يلى (Nwachukwu, & Iordaa, 2009, 133; Inclusive Learning Group, 2006) :

« التسليم بان التفكير مهارة يمكن تنميتها وتحسينها من خلال الانتباه والتعلم والتدريب خلال المنهج بشكل مباشر وبحرية مناسبة.

« إعداد المتعلمين ليكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين ومستمتعين في نفس الوقت؛ للخروج من روتين التعليم الحالي المعتمد على الحفظ والتلقين إلى التعليم المعتمد على التفكير والتدريب المستمر له ، وربط المتعلمين بحياتهم اليومية مما يجعلهم قادرين على الدخول في مجال العمل بكفاءة وفاعلية .

« تشجيع المتعلمين والمدرسين على النظر بصورة موضوعية تجاه تفكيرهم وتفكير الآخرين، وتقدير واحترام الذات والثقة في القدرة على التفكير "أنا مفكر"

« إكساب المتعلمين أدوات تفكير متحركة تعمل بشكل جيد في جميع المواقف وفي كل نواحي المنهج أو في حياتهم العامة خارج المدرسة .

• مكونات برنامج كورت :

يتكون برنامج كورت من ستة أجزاء ، ويحمل كل جزء اسماً وهدفاً يجب تحقيقه خلال دروس الجزء؛ حيث يحتوي كل جزء على عشرة دروس "أدوات" وتهدف كل أداة إلى تنمية مهارة تفكير معينة (إدوارد دي بونو، ٢٠٠٨ ؛ فتحى جروان، ٢٠٠٧؛ ذوقان عبيدات، سهيلة أبو سميد، ٢٠٠٧؛ صالح أبو جادو، محمد نوفل ٢٠٠٧؛ جابر عبد الحميد، ٢٠١٠؛ عبد الحكيم الصافي، سليم قارة، ٢٠١٠) كما يلي

جدول (٢) أجزاء برنامج كورت وأدواته

أجزاء برنامج كورت	أدوات برنامج كورت
كورت ١ (توسعة مجال الإدراك) Breadth : الهدف الأساسي من هذا الجزء هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى المتعلمين، وهو جزء أساسي ويجب أن يدرس قبل أي من الأجزاء الأخرى.	معالجة الأفكار PMI ، اعتبار جميع العوامل، CAF القوانين Rules، النتائج المنطقية وما يتبعها C&S، الأهداف AGO، التخطيط Planning، الأولويات المهمة الأولى FIP، البدائل والاحتمالات والخيارات APC، القرارات Decisions، وجهات نظر الآخرين OPV
كورت ٢ (التنظيم) Organization : يساعد هذا الجزء التلاميذ على تنظيم أفكارهم ، فالدروس الخمسة الأولى تساعد المتعلمين على تحديد معالم المشكلة ، والخمسة الأخيرة تعلم التلميذ كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول.	تعرف Recognize، حلل Analyze، قارن Compare، اختار Select، أوجد طرق أخرى Find other ways، ابدأ Start، نظم Organize، ركز Focus، ادمج Consolidate، استنتج Conclude
كورت ٣ (التفاعل) Interaction : يهتم هذا الجزء بتطوير عملية المناقشة والتفاوض لدى المتعلمين ، وذلك حتى يستطيع المتعلمون تقييم مداركهم والسيطرة عليها.	التحقق من الطرفين (EBS)، الدليل Evidence Type، الدليل - قيم الدلائل Evidence values، الدليل - البنية Evidence Structure، الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة Agreement " To be right1 "، أن تكون على صواب " To be right2 "، أن تكون على خطأ " To be wrong2 "، أن تكون على خطأ " To be wrong2 "، المحصلة النهائية The final outcome
كورت ٤ (الإبداع Creativity) : في كورت ٤ يتم تناول الإبداع كجزء طبيعي من عملية التفكير ، وبالتالي يمكن تعليمه للمتعلمين وتدريبهم عليه ، والهدف الأساسي هو تدريب المتعلمين على الهروب الواعي من حصر الأفكار ، وبالتالي إنتاج الأفكار الجديدة	نعم ولا وإبداعي Yes, no and creative، الحجر المتدرج Stepping Stone، مدخلات عشوائية Random input، معارضة الفكر Concept Challenge، الفكرة الرئيسية Dominant Idea، تعريف المشكلة Define the Problem، إزالة الأخطاء Remove Faults، الربط Combination، المتطلبات Requirements، تقييم Assesment
كورت ٥ (المعلومات والعواطف) Information & Feeling : في كورت ٥ يتعلم المتعلمون كيفية جمع وتقييم المعلومات بشكل فاعل ، كما يتعلمون كيفية التعرف على سبل تأثير مشاعرهم وقيمهم وعواطفهم على عمليات بناء المعلومات .	المعلومات Information، الاستسلة Questions، مفاتيح الحل Clues، التناقضات Contradiction، التوقع - التسمين Ready، الاعتقاد Belief، الآراء والبدائل الجاهزة - Emotions، القيم Values، التبسيط والتوضيح Simplification & Clarification
كورت ٦ (العمل) Action : تختص الوحدات الخمسة الأولى من الكورت بجوانب خاصة من التفكير، أما كورت ٦ فمختلف تماماً ، إذ أنه يهتم بعملية التفكير في مجموعها بدءاً من اختيار الهدف وانتهاءً بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل .	هدف TARGET، توسع Expand، اختصر Contract هدف- توسع-اختصر (Target - Expand - Contract) - TEC، الهدف Purpose، مدخل Input، الحلول Solutions، الاختيار Choice، العملية Operation، جمع العمليات السابقة - TEC PISCO

• الأساسيات القائم عليها برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير :

من خلال تأمل الأساس النظري لبرنامج كورت ، وأهدافه يمكن استنتاج الأساسيات القائم عليها البرنامج وأدواته والتي تتلخص فيما يلي (إدوارد دى بونو، ٢٠٠٨) : العمل الجماعي- التدريبات- الإثراء - التحفيز - التنويع - الإثارة - الإنجاز - التركيز - الضبط والانضباط . السرعة - التعزيز - الاختيار ومراعاة المراحل السنية والقدرات الفردية .

هذا وترى الباحثة أن معظم الأساسيات القائم عليها برنامج كورت تتناسب مع أسس الفلسفة البنائية من حيث إيجابية المتعلم وبناء معلوماته بنفسه والربط بين المعلومات وتنظيمها

• بطاقة العمل لأداة كورت للتفكير :

لقد قدم دى بونو شكلاً نموذجياً لكيفية إدارة كل درس " أداة " من دروس كورت وذلك وفقاً " لطريقة الأداة" Tool Method ، الإجرائية العملية Operacy ومتبعاً نهج (أداة تفكير - تمرين تدريبي - تطبيق) ووضع لكل أداة بطاقة عمل للمتعلم وتشمل خمسة أقسام وهي المقدمة ، والتدريبات ، والعمليات ، والمبادئ ، والمشروع (شيرين الصمودى ، ٢٠٠٦؛ إدوارد دى بونو، ٢٠٠٨؛ عبد الحكيم الصافى، سليم قارة ٢٠١٠)

• تعليم العلوم وبرنامج كورت :

اهتمت العديد من الدراسات باستخدام برنامج كورت في تنمية أهداف تعليم العلوم ومنها :

❖ دراسة (نوال فهمي ، ٢٠١٢) والتي توصلت إلى وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام أدوات الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) من برنامج كورت في تدريس وحدتي " الحرارة " و "الكهربية" في تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمصر .

❖ دراسة عبدالله وآخرون (Abdullah,et,al,2010) والتي توصلت إلى فاعلية موديول للتفكير الناقد قائم على دمج سبع أدوات من الجزء الأول لبرنامج كورت في تعلم منهج التربية الصحية لدى طالبات مدرسة التمرريض بشمال ماليزيا في تنمية التفكير الناقد لديهن واتخاذ القرار في ممارستهن مع المرضى .

❖ دراسة (عبد الرحمن الشهراني ، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم قائم على دمج مهارات تفكير الجزء الأول من برنامج كورت CoRT فى دروس وحدة " الكهرباء والمغناطيسية " في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالسعودية .

❖ دراسة (سمية المحتسب ورجاء سويدان ، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى أن لدمج أدوات تفكير ثلاث أجزاء من برنامج كورت "توسعة مجال الإدراك ، والتنظيم، وحل المشكلة" في محتوى وحدتي " جسم الإنسان " و "الخصائص الفيزيائية للمادة" أثراً فاعلاً في كل من التحصيل وعمليات العلم والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلميذات الصف السابع الأساسي بفلسطين ❖ دراسة (مروة صابر

(٢٠١٠) والتي توصلت إلى فاعلية استخدام عشر أدوات من برنامج كورت في تدريس وحدتي " المادة وتركيبها " ، " الطاقة " فى تنمية التحصيل والتفكير الابتكارى والقدرة على اتخاذ القرار فى العلوم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بمصر .

❖ دراسة (شيماء عبد السلام ، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى فاعلية استخدام برنامج كورت " جزئى " الإدراك والإبداع " فى رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الابتكارى فى مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية * دراسة (سليمان البلوشي، خالد الفرعي ، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أثر تدريس فصلى " الطاقة الحرارية والشغل " ، " الطاقة والحركة " باستخدام (١٢ أداة) من برنامج كورت فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان ، بينما لم يوجد أثر لها فى التحصيل الدراسى للعلوم .

❖ دراسة عزت عبدالرؤف (٢٠٠٩) ، والتي توصلت إلى تفوق أسلوب دمج تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت (مهارات الجزء الأول "توسعة الإدراك " وأربع مهارات من الجزء الثانى " التنظيم " وهي التحليل والمقارنة والدمج والاستنتاج) فى " وحدة التفاعل بين الكائنات الحية " بمادة الأحياء على أسلوب فصل تعليم المهارات فى تنمية كل من التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ، بينما لا يوجد فرق بينهما فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

❖ دراسة رول وباريرا (Rule, & Barrera , 2008) والتي توصلت إلى فاعلية التكامل بين مدخل حل المشكلة وبرنامج كورت للتفكير ممثلاً فى المجال الأول " توسعة الإدراك " فى تحصيل موضوع تكيف الطيور وتنمية اتجاه حب الاستطلاع والتعبير اللغوى وفعالية الذات التكنولوجية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى

❖ دراسة روبرتسون (Robertson, 2007) ، أكدت فوائد برنامج كورت فى تنمية القدرة على اتخاذ القرار فى العلوم وتنمية المستويات العليا للتفكير وزيادة تقدير الذات .

❖ دراسة رول وباريرا (Rule, & Barrera , 2006) والتي توصلت إلى فاعلية استخدام أدوات تفكير كورت المساندة للتعلم القائم على المشكلة فى تنمية التحصيل والميل العلمى والتعبير اللغوى كذلك الاتجاه الإيجابي نحو التعلم القائم على المشكلة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن لدمج أدوات تفكير كورت فى تعلم العلوم أثراً فاعلاً فى تنمية التحصيل ، ومفهوم الذات الأكاديمي، وفعالية الذات التكنولوجية ، واتجاه حب الاستطلاع، والتعبير اللغوى والتفكير بأنواعه " الاستدلالي والناقد والابتكارى واتخاذ القرار لدى متعلمى المراحل العمرية المختلفة بمختلف البلاد العربية والأجنبية ، بينما - فى حدود علم الباحثة - توجد ندرة فى الدراسات العربية والأجنبية التى اهتمت بدمج أدوات برنامج كورت فى تعلم موضوعات علوم بيئية وجيولوجية لتنمية مهارات حل المشكلة والفاعلية

العامة للذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . هذا وقد استفادت الباحثة من معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بدمج أدوات كورت في مختلف المواد ومنها العلوم في بناء المواد التعليمية للبحث .

• ثانيا : مهارات حل المشكلة :

يعد حل المشكلة عملية تفكير مركبة ترتبط عن قرب بمهارات التفكير الابتكاري والناقد، فالتفكير الابتكاري ضروري لفرض الفروض التي يتم الاختيار من بينها والتنبؤ بالنتائج المترتبة علي تنفيذ كل فرض، وتتمثل أهمية التفكير الناقد في تقييم هذه الفروض، ومن ثم ترتبط باستخدام مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والاستدلال والتقويم، ولقد أصبح المعيار ليكون مواطن المستقبل مسئولا هو الكفاءة في حل المشكلات الاجتماعية أو العلمية أو البيئية أو العلمية الاجتماعية، هذا وتعد مهارات حل المشكلة من أهم خصائص الفرد المتنور علمياً، وتنمي ذاتية المتعلم وتحثه على فهم العلوم واكتساب المفاهيم العلمية وتنمي فعاليته داخل الفصل وتنشط قدراته العقلية وتحقق التعلم حتى يتمكن (سوزان حسن، ٢٠١٢، ٤٦٨، Lee, 2009; Dillon, 2012, 459; Chang, 2010)

• إجراءات عملية حل المشكلة :

تمر عملية حل المشكلة بالإجراءات التالية والتي تمارس فيها مهارات حل المشكلة: (Abdullah, et al, 2010, 80; Schellens, et al., 2009, 78-79; Baysal, 2009, 76; فتحى جروان، ٢٠٠٧، ٩٢-٩٠؛ صالح أبو جادو، محمد نوفل، ٢٠٠٧، ٣٧٤-٣٧٩؛ علاء سيفين، ١٥١، ٢٠١١-١٥٦)، هذا وقد حددت الباحثة التعريفات الإجرائية التالية للمهارات:

« الشعور بالمشكلة وتحديدها : وتعنى المهارة في إدراك الجوانب المهمة في المشكلة والتمييز بين الأسئلة أو العبارات التي تشير إليها وتحديد الصيغة الذي يعبر عن المشكلة تعبيراً دقيقاً .

« جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة : وتعني اختيار أفضل طريقة للحصول على المعلومات التي تساعد في حل المشكلة المطروحة .

« فرض الفروض : وتعنى توليد وصياغة جميع الحلول المؤقتة الممكنة والمقبولة أى التي تتصف بإمكانية التطبيق فعلا والتي يمكن أن تسهم في الوصول إلى الهدف المرغوب .

« اختيار أنسب الفروض : وتعنى التمييز بين الفروض وتحديد المناسب منها في ضوء معايير النتائج المترتبة علي تنفيذ الفرض وهى المنفعة، ودرجة المخاطرة التي ينطوي عليها ، ومتطلبات تنفيذه " التكلفة والجهد والوقت اللازم " ودرجة تحقيقه للهدف ، وقيم الفرد ومحددات المجتمع .

« اختبار صحة الفرض المختار : وتعنى التمييز بين عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة الفرض ووضع خطة لاختبار صحة الفرض وتنفيذها للتأكد من صحته .

« الوصول إلى حل المشكلة وتقييمه : وتعني صياغة حل المشكلة وتقييم تحقيقه للهدف .

« تعميم الحل : ويعنى تطبيق الحل أو النتيجة التي تم التوصل إليها في مواقف مشابهة .

« تفسير النتائج : وتعنى معرفة العلاقات بين مجموعة أحداث والربط بين الأسباب والنتائج

• تعليم العلوم وتنمية مهارات حل المشكلة :

ثبت فعالية العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات حل المشكلة ومنها استراتيجية "تنبأ - لاحظ - اشرح" (سوزان حسن، ٢٠١٢) نموذجى التعلم البنائى وحل المشكلات إبداعياً (رائد عليوة، ٢٠١١)، استراتيجيات الذكاءات المتعددة (نهى حسنى شفيق، ٢٠١١)، التعلم المستند إلى المشكلة (Maxfield, 2011; Ge, et al, 2010)، المدخل المنظومي (محسن السيد، ٢٠١٠)، تعلم الأقران في فريق (Akinyele, 2010)، خرائط التعارض (ناريمان إسماعيل، ٢٠١٠)، خرائط التفكير (سواء السيد، ٢٠٠٩)، برنامج إثرائي قائم على حل المشكلات باستخدام الكمبيوتر (عمرو عبد الفتاح، ٢٠٠٩) استراتيجيات ما وراء المعرفة (جاكلين جرجس، ٢٠٠٩)، التعلم الاستقصائي العملي الموجه (Rajan& Marcus, 2009)، مدخل الاستقصاء الموجه في معمل الكيمياء (Yousefzadeh, et al., 2007)

ويتضح من عرض الدراسات السابقة ندرة الأبحاث التي اهتمت باستخدام برنامج كورت لتنمية مهارات حل المشكلة في العلوم، هذا وقد استفادت الباحثة من معظم الدراسات السابقة في بناء اختبار حل المشكلة .

• ثالثاً : فعالية الذات Self – efficacy

يعد مصطلح الفعالية الذاتية من المصطلحات الحديثة التي ظهرت على يد البرت باندورا Albert Bandura في نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية والذي له العديد من المصطلحات المرادفة مثل كفاءة الذات . الذات الفاعلة . الفاعلية الذاتية . ويمكن التمييز بين فعالية الذات ومفهوم الذات ؛ حيث إن فعالية الذات مصدرها حكم الفرد على نفسه ، أما مفهوم الذات يكون مصدره أحكام الآخرين على الفرد كما أن فعالية الذات دائماً تحمل المعنى الإيجابي للفرد عن نفسه أما مفهوم الذات فيتضمن اتجاهات سلبية وأخرى إيجابية . وتترادف فعالية الذات مع الثقة بالذات. (إيمان محمدى ٢٠٠٩، ٤٠- ٤٣)

• خصائص فعالية الذات :

تتميز فعالية الذات بعدة خصائص يمكن إيجازها فيما يلي (محمد العزب ٢٠٠٤، منال مصطفى، ٢٠٠٥)

- « تشير فعالية الذات إلى حكم واعتقاد الفرد نحو أدائه لمهمة محددة .
- « فعالية الذات ليست فطرية ولكنها قابلة للتنمية ، فهي بناء ديناميكي يتغير من وقت لآخر مروراً بالخبرات الجديدة ، وقد تكتسب من الأسرة أو المحيطين
- « تتأثر فعالية الذات بمهارات الفرد ودفاعيته وخبراته السابقة وكذلك قدراته العقلية والجسدية والنفسية والأنشطة المدرسية والتدريب والتعلم .

• مكونات فعالية الذات والعوامل المؤثر فيها :

لفعالية الذات مكونات ثابتة وهى شدة الفعالية Magnitude والتي تختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف وتوضح بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد فى توقعات الفعالية، والقوة

Strength وتتمثل في المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة ، والعمومية Generality وتعنى انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف مشابهة لمواقف تعرض لها الفرد من قبل. (مصطفى هيلات وأخران ، ٢٠١٠ ، ٢٧٢؛ محمد العزب ، ٢٠٠٤ ، ٥٠)

حدد باندورا (١٩٨٦) أنه من مصادر التأثير في فعالية الذات الخبرات التبادلية التمثيلية Vicarious Experiences التي يكتسبها المتعلم من ملاحظته لأداء معلمه وزملائه الآخرين ، فملاحظة نجاح الآخرين تزيد من فعالية الذات ، وكذلك الخبرات أو الانجازات الأدائية Performance Accomplishment تعد المصدر الأكثر تأثيراً في تكوين فعالية الذات فالنجاح يبني اعتقاداً قوياً بالفعالية الذاتية والفشل يهدمه ، والإقناع الاجتماعي Social persuasion من خلال التعزيز من الأقران أو المعلم أو الوالدين ، فبالرغم من تأثيره المحدود إلا أنه يرفع ويزيد من الإنجاز والنجاح ومن ثم فعالية الذات ، والحالة الانفعالية Emotional State ، فالقلق والضغط والتعب تؤدي إلى أحكام سلبية عن فعالية الذات (إبراهيم الدسوقي ، ٢٠٠٧ ، ٢٧٨؛ Moorefield-Lang, 2010,8; Maddrey, 2011,20) هذا وقد حرصت الباحثة على توفير معظم مصادر التأثير في فعالية الذات أثناء دمج أدوات كرت المحددة في هذا البحث في تعلم العلوم .

• تنمية فعالية الذات :

هناك العديد من الدراسات اهتمت بتنمية فعالية الذات بأنواعها لدى مراحل عمرية مختلفة باستخدام العديد من استراتيجيات ونماذج التدريس مثل :

« الألعاب التعليمية الحديثة والتي ثبت فاعليتها في تحسين فعالية الذات الرياضية لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة بأمريكا وهذا ما أكدته دراسة ريتزهاوت وأخران (Ritzhaupt,et al., 2011)

« طريقة حل المشكلات والتي ثبت فاعليتها في تحسين فعالية الذات البرمجية لدى طلاب الجامعة الذين يدرسون مقدمة الكمبيوتر وهذا ما أكدته دراسة مادري (Maddrey, 2011) .

« دراسة الفنون والتي ثبت فاعليتها في تنمية فعالية الذات والدافعية لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة بأمريكا وهذا ما أكدته دراسة موورفيلد -لانج (Moorefield-Lang 2010)

« استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلة في مادة العلوم والتي ثبت فاعليتها في تنمية الفعالية العامة للذات لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي وهذا ما أكدته دراسة (إيمان محمدى ، ٢٠٠٩) .

« الوسائط المتعددة والتي ثبت فاعليتها في تنمية فعالية الذات لدى طلاب الجامعة وهذا ما أكدته دراسة زينج وأخرون (Zheng,et al.,2009)

« التعلم المستند إلى المشكلة بمساندة الكمبيوتر والذي ثبت فاعليته في تنمية فعالية الذات لتعلم العلوم لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة وهذا ما أكدته دراسة ليو وآخرون (Liu,et al.,2006)

« برنامج تدريبي للحل الابتكاري للمشكلة والذي ثبت فاعليته في تنمية الفعالية العامة للذات لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي وهذا ما أكدته دراسة (منال مصطفى ، ٢٠٠٥)

« الأنشطة المدرسية والتي ثبت فاعليتها في تنمية الفعالية العامة للذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وهذا ما أكدته دراسة (محمد العزب ، ٢٠٠٤)

• برنامج كورت ومهارات حل المشكلة وفعالية الذات :

يوضح باندورا Pandura أن أداء الفرد لا يتطلب اكتساب المهارات فقط وإنما لابد من الاعتقاد بفعالية الذات في استخدام تلك المهارات (منال مصطفى ، ٢٠٠٥ ، ٧٠) ، فتعلم العلوم وفقا لدمج أدوات كورت والقائم على الحرية وإيجابية أثناء ممارسة أنشطة التعلم وإتاحة الوقت لممارسة مهارات التفكير وتقديم التغذية الراجعة يساعد على زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم والمثابرة لإنجاز ما يكلفون به ومن ثم الإحساس بالإنجاز وكل هذا يرتبط بزيادة فعالية الذات تجاه المهارات التي يستخدمها الطلاب عند مواجهة المشكلات حيث يعمل برنامج كورت على توسيع إدراك المتعلمين، ويساعدهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات

• العلاقة بين التحصيل المعرفي و مهارات حل المشكلة وفعالية الذات :

تزيد ممارسة مهارات التفكير أثناء تعلم العلوم من درجة فعالية الذات والتحصيل (Liu, et al., 2006, Lawson, et al., 2007, 706) ، وفعالية الذات المرتفعة تعطي شعوراً بالثقة بالنفس وتساعد على حث دافعية الفرد والتي بدورها تؤدي إلى بذل الجهد ومن ثم ممارسة مهارات حل المشكلة ومن ثم زيادة التحصيل ، والشعور بالإنجاز والتحصيل يزيد من فعالية الذات ومن ممارسة واكتساب مهارات حل المشكلة (عادل البناء، ٢٠٠٧، ٢٤ - ٢٦؛ إبراهيم الدسوقي، ٢٠٠٧، ٢٧٦ - ٢٧٨؛ Thomas, et al., 2008) ، لذا ترى الباحثة أن العلاقة بين متغيرات البحث علاقة تبادلية ، حيث إن كل متغير من المتغيرات يكمل عمل المتغير الآخر، وكذلك يتبادل معه في الأثر .

• فروض البحث :

- على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تم فرض الفروض التالية :
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية "والتي درست وفقا لدمج بعض أدوات برنامج كورت في تعلم مادة العلوم" والضابطة "والتي درست وفقا للطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
 - « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلة لصالح المجموعة التجريبية.
 - « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلة الكلي ومهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي .
 - « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الفعالية العامة للذات لصالح المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية العامة للذات لصالح التطبيق البعدي.

• خطوات البحث وإجراءاته :

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة مايلي :

تم الإجابة عن التساؤل الأول للبحث والذي نص على : ما التصور المقترح لوحديتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" وفقا لدمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم محتويهما؟ من خلال الإجراءات التالية :

« أولا : الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة والتي لها صلة بـ (برنامج كورت - مهارات حل المشكلة - فعالية الذات) .

« ثانياً : اختيار المحتوى العلمي : تم اختيار وحدتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" من مقرر العلوم للصف الثاني الإعدادي " الفصل الدراسي الأول " للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ للمبررات التي تم ذكرها في حدود البحث وقامت الباحثة بتحليل المحتوى العلمي للوحدتين لعدة أهداف منها: تحديد جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية المتضمنة بهما ، وصياغة أهدافهما العامة والإجرائية وتحديد طرائق التدريس المناسبة وبناء الاختبار التحصيل المعرفي ، وتحديد مهارات حل المشكلة التي يمكن تنميتها. وتأكدت الباحثة من ثبات التحليل من خلال إعادته بعد ثلاثة أسابيع وذلك باستخدام معادلة كوبر Coper لنسبة الاتفاق (رجاء أبو علام ، ٢٠١١ ، ٤٨٥) ، وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٢٪) ، بينما تأكدت من صدق التحليل من خلال قيام زميل آخر* بالتحليل وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٣٪) وهي نسبة يمكن الوثوق بها.

« ثالثاً : تحليل الأجزاء الست لبرنامج كورت : بعد تحديد جوانب التعلم المتضمنة بالوحدتين والأهداف الإجرائية لهما ، قامت الباحثة بتحليل الأجزاء الست لبرنامج كورت لتحديد أدوات التفكير التي يمكن دمجها في تعلم محتوى الوحدتين وتحقيق أهدافهما وتسهم في تنمية مهارات حل المشكلة. هذا وقد تأكدت الباحثة من ثبات التحليل من خلال إعادته بعد ثلاثة أسابيع وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩١٪) ، بينما تأكدت من صدقه من خلال قيام نفس الزميل الذي قام بتحليل المحتوى العلمي بتحليل أجزاء الكورت الست وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٤٪) وهي نسبة يمكن الوثوق بها. وتمثل الاتفاق في تحديد عشرين أداة تفكير شاملة أدوات الجزء الأول* وقد حددت الباحثة الهدف العام من التدريب على كل أداة

* د. السعدي الغول السعدي : مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية بالبحر الأحمر - جامعة جنوب الوادي .

* ملحق (١) أدوات تفكير برنامج كورت للملازمة للدمج في دروس وحدتي " الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض " و" الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض " .

والذي التزمت به أثناء دمج الأدوات في تعلم محتوى العلوم ويشير الرقم الموجود بجوار كل أداة إلى رقم بطاقة عمل التلميذ الخاصة بالأداة وفقا لترتيب دمجها في المحتوى.

جدول (٣) أدوات تفكير كورت المستخدمة في البحث

٤- معالجة الأفكار (Plus-Minus-Interest): ويعطى المتعلمون فكرة ما ويطلب منهم التفكير في جوانبها الإيجابية والسلبية والمثيرة بدلا من قبولها أو رفضها.	٧- تعرف (Recognize): يحدد المتعلمون المشكلات والمواقف بغرض مناقشتها بشكل أفضل.
٢- اعتبار جميع العوامل (Consider All Factors): يطلب من المتعلمين دراسة العوامل ذات العلاقة لاستكشاف الحالات الجديدة وليس الاكتفاء بدراسة العوامل الواضحة.	٥- حلل (Analyze): يتعلم المتعلمون طريقتين لتجزئة المشكلات الصعبة والتعامل معها.
١٤- القواعد (Rules): يستخدم المتعلمون مهارات التفكير والعوامل العقلانية في دراسة القوانين لاستحداث قوانين جديدة. وذلك باستخدام الأدوات الأولتين.	٨- قارن (Compare): يتعلم المتعلمون أن المقارنة المقصودة بين شئين أو فكرتين مختلفتين قد تولد أفكار جديدة إضافية حولهما.
٣- النتائج المنطقية وما يتبعها (Consequence and Sequel): تثير الانتباه للنظر للمستقبل بالنظر إلى العواقب الفورية والقصيرة والمتوسطة والبعيدة المدى لكل حدث وخطه وقرار ومشكلة.	٦- استنتج (Conclude): يتعلم المتعلمون كيف يصلوا إلى القرارات عن طريق الاستنتاج.
١- الأهداف (Aims, Goals, Objectives): يتعلم المتعلمون كيف يصنفون أهدافهم وأهداف الآخرين، ويتدربون على اكتشاف وتوضيح وسائل الوصول إلى أهدافهم وأهداف الآخرين.	١٩- البرهان (Evidence Type): يتعلم المتعلمون التمييز بين الحقيقة والراءى حتى يتمكنوا من فحص الدليل بتمعن وبأسلوب مقبول وطبيعي.
١٥- التخطيط (Planning): يتعلم المتعلمون مهارات التخطيط للعمل باستخدام الأدوات السابقة.	١٦- مدخلات عشوائية (Random Input): هي أداة لإنتاج أفكار جديدة حول المشكلة من خلال إعطاء المتعلمين أفكاراً عشوائية وغير مترابطة لتوليد أفكار جديدة.
١٧- الأولويات المهمة الأولى (First Important Priorities): يتعلم المتعلمون تحديد أولوياتهم في اختيار الاحتمالات والبدائل.	١٢- تعريف المشكلة (Problem): يتعلم المتعلمون بذل الجهد في سبيل تعريف دقيق للمشكلة وذلك لتسهيل حلها.
١٣- البدائل والاحتمالات والخيارات (Alternatives, Possibilities, Choices): يتعلم المتعلمون استنباط البدائل والتفسيرات بدلا من اللجوء إلى ردود أفعال نفعالية وعاطفية.	١١- إزالة الأخطاء (Remove Faults): يتعلم المتعلمون تطوير فكرة معينة وذلك بإزالة جميع الأخطاء التي تدور حول الفكرة.
١٨- القرارات (Decisions): يستخدم المتعلمون الأدوات السابقة على عمليات اتخاذ القرار.	١٠- التبسيط (Simplification and Calrification): يتم توضيح الفرق بين المعنيين.
٢٠- وجهات نظر الآخرين (Other Peoples Views): يتعلم المتعلمون كيف يحصلون على تغذية راجعة من الآخرين؛ بهدف إعطاء أفكار جديدة أكثر ملائمة.	٩- توسع (Expand): يتعلم المتعلمون التوسع في الأهداف وتحليلها وفحص مدى ارتباطها بالأهداف الأخرى.

• رابعا : إعداد مادتى التعلم : وشملتا دليلي التلميذ والمعلم :

• إعداد دليل التلميذ وفقاً لدمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم العلوم :

شمل دليل التلميذ مقدمة مبسطة عن أدوات تفكير برنامج كورت ، وكتيب نشاط التلميذ وفقا لدمج أدوات برنامج كورت في تعلم محتوى وحدتي "الغلاف

الجوى وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" وذلك في ضوء الأهداف العامة والسلوكية التي تم صياغتها للوحدتين نتيجة تحليل محتويهما والمذكورة تفصيلاً في دليل المعلم ، وبطاقات عمل التلميذ لأدوات كورت التي تم تحديدها .

١- إعداد كتيب نشاط التلميذ وفقاً لدمج أدوات برنامج كورت في تعلم محتوى الوجدتين
شمل كتيب نشاط التلميذ الأنشطة التدريبية على مهارات التفكير من خلال اكتشاف المتعلم المحتوى العلمي للموضوعات الأربع المتضمنة بالوحدتين وشمل كل نشاط تدريبي " رقم النشاط ، وعنوانه المعبر عن الهدف من النشاط واسم أداة كورت التي يتدرب عليها خلال إجراء النشاط ، وخطوات النشاط " وكذلك يحتوي الكتيب بعض الأنشطة التطبيقية على المحتوى العلمي المستهدف من الأنشطة التدريبية .

٢- إعداد بطاقات عمل التلميذ لأدوات تفكير كورت
تم إعداد بطاقات عمل التلميذ لأدوات تفكير كورت المحددة سابقاً ، وتكونت البطاقة من خمسة " أقسام " وهي المقدمة ، والتدريبات ، والعمليات ، والمبادئ والمشروع ، مع مراعاة أن الباحثة قامت بإجراء بعض التعديلات على بطاقات عمل برنامج كورت بما يتناسب مع خصائص متعلم المرحلة الإعدادية ومحتوى وأهداف وطبيعة الوجدتين "موضوع البحث" . هذا وقد تم عرض بطاقات عمل التلميذ ، وكتيب الأنشطة مرفقاً معهما الأهداف السلوكية للوحدتين على مجموعة من محكمي البحث ❖❖ للحكم على صحتها العلمية ، ومدى مناسبة النشاط للتدريب على مهارة التفكير الموضوع لها ، وتمت التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين وأصبح كتيب نشاط التلميذ ❖❖ وبطاقات العمل ❖❖ في صورتها النهائية . وشملت بطاقة عمل التلميذ أداة التفكير في صورتها النهائية المقدمة : وتشمل توضيحاً للجانب المحدد لمهارة التفكير الخاصة بالأداة وشرحاً لمفهوم المهارة ، وأهداف المهارة التي تتضمنها الأداة ، ومثالاً لتطبيق المهارة .
❖❖ التدريبات : وهي عبارة عن أنشطة تتضمن مواقف أو مشكلات ترتبط بمحتوى الموضوع الدراسي والموجودة بكتيب نشاط التلميذ ، ويمارس المتعلمون مهارة التفكير من خلالها ، وروعي ألا يقل عدد التدريبات عن تدريبيين .
❖❖ العملية : وهي عبارة عن أسئلة يتم طرحها من قبل المعلم على التلاميذ لقياس مدى فهمهم للمهارة التفكيرية ومن الضروري مناقشة كل الاسئلة الموجودة على مستوى الفصل ككل والتأكد من إجابة المتعلمين على هذا القسم وبشكل دال على حسن الفهم والاستيعاب .
❖❖ المبادئ : وهي مجموعة المبادئ أو القواعد الأساسية التي يقوم عليها الدرس "الأداة" ، وتفسر وتشرح طبيعة المهارة التفكيرية وكيفية التعامل معها والتي تقدم بعد عملية المناقشة .
❖❖ المشروع : وهو عبارة عن تدريب تقويمي يمكن للتلاميذ معالجته باستخدام الأداة ، ويقدم إما أثناء الحصة أو يؤجل كواجب منزلي يتم مناقشة نتائجه مع المعلم في الحصة التالية وذلك وفق تخطيط المعلم وتوفر الوقت لديه .

* ملحق (٢) أسماء السادة محكمي البحث
** ملحق (٣ - ١) كتيب نشاط التلميذ وفقاً لدمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم .
* ملحق (٣ - ٢) بطاقات عمل التلميذ لأدوات تفكير كورت

• إعداد دليل المعلم وفقاً لدمج أدوات برنامج كورت في تعلم العلوم :

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم للوحدتين المختارتين وفقاً لدمج أدوات برنامج كورت المحددة ، وقد اشتمل الدليل على : أساس نظري عن برنامج كورت ، الأهداف العامة لتدريس الوحدتين ، التوزيع الزمني لتدريسهما ، طرق التدريس المستخدمة في تدريسهما ، مصادر المعرفة لهما ، مجموعة دروس الوحدتين وفقاً لدمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلمهما . وقد شمل كل درس : عنوان الموضوع . الأهداف السلوكية . الأفكار الرئيسية . مصادر التعلم . طرق التدريس . أدوات برنامج كورت . إجراءات التدريس وتشمل المراحل التالية " التهيئة للدرس ثم عرض أداة كورت للتفكير ثم التفكير النشط " التدريبات ثم العملية الخاصة بأداة التفكير ثم المبادئ الخاصة بأداة التفكير ثم المشروع الخاص بأداة التفكير ثم تقويم الدرس ، وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من السادة محكمي البحث لإبداء الرأي في الصحة العلمية للدليل ، ومناسبة أدوات كورت المختارة لتحقيق أهداف كل درس ، ومدى توافق خطوات التدريس وفقاً لدمج أدوات كورت للتفكير ، وملاءمة طرق التدريس ومصادر التعلم المستخدمة . وقد قامت الباحثة بالتعديلات وفقاً لملاحظات سيادتهم ، وأصبح دليل المعلم في صورته النهائية ❖❖❖ . وسار دمج أدوات تفكير كورت خلال دروس العلوم وفقاً للخطوات التالية :

❖ التهيئة للدرس : في هذه الخطوة يقوم المعلم بالتهيئة لموضوع درس العلوم أو لأي عنصر من عناصره بالأسلوب الذي يناسب المحتوى العلمي ، متعرفاً على ما لدى المتعلمين من معلومات سابقة عن موضوع الدرس من خلال المناقشة البسيطة . ويطلب منهم تدوين هذه المعلومات في المكان المخصص لها في كتيب نشاط التلميذ ، وكذلك يتم التهيئة لمهارة التفكير المراد تنميتها من خلال إبراز أهميتها في حياتهم اليومية وفي تعلم محتوى الدرس .

❖ عرض أداة كورت للتفكير : في هذه الخطوة يأخذ المعلم الدور المحوري ؛ حيث يقوم المعلم باستخدام جهاز " البروجيكتور " لعرض المقدمة الموجودة ببطاقة عمل التلميذ والخاصة بالأداة موضحاً للتلاميذ الجانب المحدد للتفكير الخاص بالأداة ، وشارحاً لهم مفهوم مهارة التفكير ، وأهداف المهارة التي تتضمنها الأداة ثم يقدم لهم المثال الموجود لديهم بالمقدمة لتطبيق المهارة ليكون نموذجاً للتلاميذ يوضح لهم كيفية التعامل مع الأنشطة في القسم التالي بالبطاقة " التدريبات " باستخدام مهارة التفكير . ويجب أن لا يستغرق المعلم وقتاً كبيراً في قسم المقدمة ؛ حيث إن الوقت المحدد لتعلم كل أداة " ٣٥ دقيقة تقريباً .

❖ التفكير النشط " التدريبات " : في هذه الخطوة يوجه المعلم التلاميذ للقيام بصورة جماعية تعاونية ببعض الأنشطة الموجودة لديهم بكتيب النشاط الخاص بالتلميذ والمرتبطة بالمحتوى والقائمة على استخدام " الاكتشاف " والتي يمارسون خلال إجرائها مهارة التفكير " أي أنهم يتدربون على ممارسة مهارة التفكير أثناء تعلم المحتوى العلمي " وتحقيق بعض أهداف دراسة الموضوع ، بحيث يكونوا مفكرين ومتفاعلين ونشطين ، ويكون المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً للتلاميذ أثناء قيام المتعلمين بالأنشطة . ومناقشاً لهم

*** ملحق (٤) دليل المعلم وفقاً لدمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم .

ومتغلباً على ما يواجههم من صعوبات ومستخلصاً معهم المعلومات بعد إجراء الأنشطة ، ومكلفاً لهم بالقيام بأنشطة تطبيقية للمحتوى. وقد استخدمت الباحثة طرق التدريس القائمة على فكر الفلسفة البنائية واختلفت باختلاف أهداف المحتوى العلمي وكذلك نوع أداة التفكير التي يمارسها المتعلمون . ومن هذه الطرق "الاكتشاف التعاوني . الطريقة العملية الاستكشافية . حل المشكلة . لعب الأدوار"

« العملية الخاصة بأداة التفكير : في هذه الخطوة يفتح المعلم باب النقاش لمدة خمس دقائق مع جميع التلاميذ بصورة فردية وتلقى الإجابة عن الأسئلة الموجودة في قسم العملية ببطاقة عمل التلميذ الخاصة بالأداة ؛ لقياس مدى فهمهم للمهارة التفكيرية

« المبادئ الخاصة بأداة التفكير : في هذه الخطوة يقوم المعلم بعرض المبادئ التي تم التوصل إليها من خلال النقاش في خطوة العملية السابقة على السبورة ، ومن الأفضل مناقشة هذه المبادئ وقراءتها قراءة نقدية وإعادة صياغتها بشكل أفضل وأكثر قدرة على توضيح المهارة التفكيرية والتعبير عنها .

« المشروع الخاص بأداة التفكير " التطبيق " : في هذه الخطوة يكلف المعلم التلاميذ بتنفيذ التدريب التقويمي الموجود ببطاقة عمل التلميذ الخاصة بالأداة كواجب منزلي وذلك لتقويم اكتساب المتعلم لأداة التفكير من خلال تطبيق مهارة التفكير في مواقف جديدة ثم يقوم بمناقشتهم في هذا الواجب في الوقت المناسب لذلك .

« المرور بالخطوات الست السابقة لدمج أي أداة تفكير أخرى بدءاً من التهيئة إلى المشروع .

« تقويم الدرس : ويشمل التقويم لمحتوى الدرس ومهارات التفكير المدمجة في تعلم الدرس .

• تمت الإجابة عن الأسئلة الثاني والثالث والرابع للبحث والتي نصت على :

« ما فاعلية دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم في تنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

« ما فاعلية دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم في تنمية مهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

« ما فاعلية دمج بعض أدوات تفكير برنامج كورت في تعلم العلوم في تنمية فعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

من خلال الإجراءات التالية :

• خامساً : إعداد واختيار أدوات البحث :

• أ- إعداد اختبار التحصيل المعرفي :

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ . مجموعة البحث - لمعارف الوجدتين "موضوع البحث" عند المستويات الست لبلوم ، وقد تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ويلى كل مفردة أربعة بدائل . هذا وقد شملت كراسة أسئلة الاختبار صفحة تعليمات تضمنت الهدف من الاختبار ووصفه باختصار وطريقة الإجابة عنه ، وتلى صفحة التعليمات مفردات الاختبار التحصيلي وورقة إجابة منفصلة بها مكان مخصص لبيانات التلميذ وتم

التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من محكمي البحث لإبداء الرأي في مدى سلامة الصياغة العلمية والمضمون العلمي لمفردات الاختبار وارتباطها بمحتوى الوحدتين موضع التجريب وملاءمتها لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وصلاحياتها لقياس مستويات بلوم التي تندرج تحتها ، ومدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار ، وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين .

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة عددها "٤٠" تلميذة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي " ممن درسن الوحدتين سابقا بمدرسة الزهراء بإدارة جنوب الجيزة التعليمية يوم الثلاثاء (٢٨/٩/٢٠١٠) للأغراض التالية: ١. حساب زمن الاختبار ، وكان متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ ستين دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة التعليمات. ٢. حساب ثبات الاختبار: وقد تم باستخدام طريقة كيو دروري تشاردسون ٢١ (أمين على ، ٢٠١٠ ، ٥٧٩) ، ووجد أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٨٣) ، وهو يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الثبات. ٣. حساب معاملات السهولة لمفردات الاختبار: وترواحت بين (٠.٢٨ - ٧٢) ٤. حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار: وترواحت بين (٠.٣٥ - ٠.٨٠) ٥. التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ولم توجد أية استفسارات. وتكونت الصورة النهائية للاختبار من " ٦٠ مفردة " * وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار " ٦٠ درجة " بواقع درجة لكل مفردة يجب عنها التلميذ إجابة صحيحة ، ويوضح الجدول (٤) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي

جدول (٤) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي في وحدتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض"

الموضوع	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع	النسبة
الغلاف الجوي	٢٥ ، ٤١ ، ٦٠	٥٩ ، ١٠	٥ ، ١٤ ، ١٥٨	١٣ ، ٢٠	٣١ ، ١٨ ، ٣٨ ، ٣٤	٣٠	١٨	٣٠%
الأوزون	٣٢ ، ٣٣ ، ٥٢	٢١ ، ١٩ ، ١١ ، ٢٤ ، ٢٣ ، ٣٩ ، ٣٥ ، ٥٦ ، ٥٤ ، ٤٩	١٥ ، ٢	٢٢	٥٧		١٧	٢٨.٣٤ %
الحفريات	٥٣	٤٠ ، ٣ ، ٥٥ ، ٥١	٤٨	٢٦ ، ٧ ، ٤٧	٤٣ ، ٣٦	١٧	١٢	٢٠%
الانقراض	٢٧ ، ٢٨ ، ٤٥	٤٤ ، ١٦ ، ٦ ، ٤٢		٩	٣٧ ، ٢٩ ، ٥٠	٤٦ ، ٤	١٣	٢١.٦٦ %
المجموع	١٠	٢٠	٩	٧	١٠	٤	٦٠	١٠٠%
النسبة المئوية	١٦.٦٦ %	٣٣.٣٤ %	١٥ %	١١.٦٧ %	١٦.٦٦ %	٦.٦٧ %		

* ملحق (٥) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في وحدتي " وحدتي "الغلاف الجوي" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض"

• ب - إعداد اختبار حل المشكلة :

هدف الاختبار إلى قياس بعض مهارات حل المشكلة (تحديد المشكلة . جمع المعلومات . فرض الفروض واختيار أنسبها . اختبار صحة الفروض . التوصل لحل المشكلة) لدى التلاميذ مجموعة البحث.

تكون الاختبار في صورته الأولى من خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات حل المشكلة المحددة مسبقاً ، وكانت مضردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ، تتضمن كل مضردة مشكلة علمية أو بيئية أو اجتماعية أو حياتية ويلي كل مضردة أربعة بدائل ، وشمل الاختبار المشكلات التالية " تلوث التربة والغذاء . الزيادة السكانية . القطع الجائر للأشجار . أخطار الموجات الكهرومغناطيسية . الاحتباس الحراري . الأمطار الحامضية . أخطار ثاني أكسيد الكبريت . التلوث الإشعاعي . أخطار ثاني أكسيد الكربون . تلوث المياه . التلوث بالرصاص . نقص المياه . تلوث المياه الجوفية . التسمم الغذائي . الانقراض . التلوث الحراري للماء . التلوث الضوضائي . افتقاد المياه والصرف الصحي . الإخلال بالتوازن البيئي . المخصبات الزراعية . تلوث التربة . التدخين . الأمية . انفلونزا الخنازير . مشكلات حياتية " . وشمل الاختبار صفحة التعليمات والمضردات وورقة إجابة منفصلة .

تم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من محكمي البحث وذلك لتعرف مدى انتماء المضردة للمهارة الفرعية الخاصة بها ، ووضوح المطلوب من كل مضردة ، وملاءمة البدائل المقترحة لها ، وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين .

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة عددها " ٤٠ تلميذة " نفس مجموعة التجربة الاستطلاعية" للاختبار التحصيلي وفي نفس التاريخ للأغراض التالية: ١- حساب زمن الاختبار ، وكان متوسط الزمن أربعين دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة التعليمات ٢- حساب ثبات الاختبار : وقد تم باستخدام طريقة "كيودر ريتشاردسون ٢١ " ووجد أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠,٧٨) وهو يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الثبات ٣- حساب معاملات السهولة لمضردات الاختبار : وترواحت بين (٠,٣٧ - ٧٥) ٤- حساب معاملات التمييز لمضردات الاختبار : وترواحت بين (٠,٤١ - ٠,٨٢) ٥- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ، ولم توجد أية استفسارات . وتكونت الصورة النهائية للاختبار من " ٣٠ مضردة " ❖ وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار " ٣٠ درجة " بواقع درجة لكل مضردة يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة ، ويوضح جدول (٥) مواصفات اختبار حل المشكلة في صورته النهائية .

جدول (٥) مواصفات اختبار حل المشكلة

مهارات حل المشكلة	أرقام المضردات	مجموع العبارات	النسبة
١- تحديد المشكلة	١، ٦، ١١، ٢٦، ٢١	٦	٢٠%
٢- جمع المعلومات	٧، ٢٤، ١٢، ٢٧، ١٧	٦	٢٠%
٣- فرض الفروض واختيار أنسبها	٨، ٣، ١٣، ٢٨، ٢٣	٦	٢٠%
٤- اختبار صحة الفروض	٤، ٩، ٢٩، ٢٤، ١٩، ١٤	٦	٢٠%
٥- التوصل لحل المشكلة	٥، ٣٠، ٢٥، ٢٠، ١٥، ١٠	٦	٢٠%

* ملحق (٦) الصورة النهائية لاختبار حل المشكلة .

• ج- مقياس الفعالية العامة للذات: إعداد روبرت تيبتون وأيفرت ورثنجتون (١٩٨٤)
استخدمت الباحثة مقياس روبرت تيبتون وأيفرت ورثنجتون ١٩٨٤ Tipton, R.M & Worthington, E.L ، والذي قام بتعريبه محمد السيد عبد الرحمن سنة ١٩٩٠، وذلك لمناسبته لتلاميذ المرحلة الإعدادية حيث استخدمته العديد من الدراسات لقياس الفعالية العامة للذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ومنها دراستي (منال صطفى ، ٢٠٠٥ ؛ محمد العزب ، ٢٠٠٤) ويهدف المقياس إلى قياس الفعالية العامة للذات ويتكون من (٢٧) * بنداً مصاغة بطريقة تقريرية يجاب عنها باختيار بديل واحد من البدائل السبعة " موافق تماماً - موافق بدرجة كبيرة - موافق إلى حد ما - غير متأكد - غير موافق إلى حد ما - غير موافق بدرجة كبيرة - غير موافق تماماً تصحيح المقياس : يتكون المقياس من (١٨) بنداً موجباً و(٩) بنود سالبة ، وفي حالة البنود الموجبة تبدأ التقديرات من سبع درجات للبديل "موافق تماماً" وتنتهي بدرجة واحدة للبديل "غير موافق تماماً" ، والعكس صحيح في حالة البنود السالبة (١- ٢- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ٢٢- ٢٥- ٢٦) وتتراوح درجة الفرد على المقياس من (٢٧ - ١٨٩) درجة

صدق المقياس : قد قام محمد السيد عبد الرحمن بإجراء دراستين للتأكد من صدق المقياس ، حيث هدفتا إلى دراسة العلاقة بين الفعالية العامة للذات ودرجة المثابرة ، وبين الفعالية العامة للذات والقدرة على تغيير بعض العادات مثل إنقاص الوزن وخفض نسبة التدخين ، وقد وجد من خلال الدراستين أن المقياس يتمتع في صورته العربية بدرجة جيدة من الصدق في الغرض الذي بنى من أجله وهو قياس الفعالية العامة للذات؛ حيث وجد أن له القدرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات .

ثبات المقياس : قام مصمما المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس الكلية للمقياس وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٧) عبارة ، وقام معرب المقياس "محمد سيد عبد الرحمن" بحساب ثباته على عينتين بطريقتي إعادة التطبيق بفواصل زمني ثلاثة أسابيع وبالنسبة لعينة المدخنين كان معامل الارتباط بين التطبيقين يساوي ٠,٦٩ وهو دال عند (٠,٠١) وبالنسبة لغير المدخنين كان معامل الارتباط (٠,٧٦) وهو دال عند (٠,٠١) ، وقامت الباحثة في البحث الحالي بحساب الثبات للمقياس باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ ، وبلغ (٠,٨٦) وذلك من خلال تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية للبحث وهو معامل ارتباط مناسب.

• سادسا : اختيار مجموعة البحث :

تم اختيار مجموعة البحث من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بإدارة جنوب الجيزة بمحافظة الجيزة ، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وتم حذف التلميذات غير المنتظمات في البحث كما بالجدول (٦) .

* ملحق (٧) مقياس الفعالية العامة للذات إعداد روبرت تيبتون وأيفرت ورثنجتون ، تعريب محمد السيد عبد الرحمن

جدول (٦) مواصفات مجموعة البحث

المجموعة	المعالجة التدريسية	الفصل	العدد التجريبي	العدد الأصلي
التجريبية " مدرسة الجيزة "	دمج أدوات كورت في تعلم العلوم	٢/٢	٥٠	٥٧
الضابطة " مدرسة الزهراء "	المعتادة	١/٢ ٣/٢	٥٠	٦٤

• سابعاً : التطبيق الميداني :

لقد مر التطبيق الميداني للبحث بالمراحل التالية:

- ١- مرحلة ما قبل "دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم" : وقد تم خلالها لقاء الباحثة بمعلمة علوم فصل المجموعة التجريبية ؛ لتوضيح الغرض من البحث ، وأهميته والفلسفة القائم عليها ، وكيفية استخدام دليل المعلم وفقاً لدمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم العلوم ، وكيفية تدريب التلميذات على استخدامها .
- ٢- تدريب التلميذات على استخدام أدوات تفكير كورت في تعلم العلوم.

٢- مرحلة التطبيق القبلي لأدوات البحث

تم تطبيق أدوات البحث الحالي المتمثلة في اختباري التحصيل المعرفي وحل المشكلة ومقياس الفعالية العامة للذات على المجموعة المختارة ، وذلك قبل بداية تدريس وحدتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض" بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١. يومي الأربعاء والخميس ٢٧ ، ٢٨ / ١٠ / ٢٠١٠م ، وذلك للحصول على الدرجات القبليّة المتطلبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة ، ولبيان مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يلي نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث كما يتضح من الجدول (٧)

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) لنتائج التطبيق القبلي لاختباري التحصيل وحل المشكلة ومقياس الفعالية العامة للذات

الأداة	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية ن = ٥٠		المجموعة الضابطة ن = ٥٠		قيمة ت ودالاتها*
		ع	م	ع	م	
اختبار التحصيلي المعرفي	٦٠	٤.٧٤	٠.٨٢٨	٤.٧٢	٠.٨٣٤	٠.١٢٠
اختبار حل المشكلة	٣٠	٢.٧٨	٠.٨٤	٣.٠٤	١.٢٤	١.٢٢-
مقياس الفعالية العامة للذات	١٨٩	٧٥.٥٠	٢.٩	٧٤.٩٨	٠.٨٢	١.٢١

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختباري التحصيل المعرفي وحل المشكلة ومقياس الفعالية العامة للذات ، الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات التحصيل المعرفي وحل المشكلة والفعالية العامة للذات.

* قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

٣- مرحلة دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم :

في هذه المرحلة بدأت تجربة البحث يوم الأحد ٣١/١٠/٢٠١٠ م ، حيث درست المجموعة التجريبية وفقاً لدمج بعض أدوات كورت في تعلم الوحدات بواسطة معلمة الفصل بعد تدريب الباحثة لها على استخدامها ، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدات بالطريقة المعتادة بواسطة معلمة الفصل .

وراعت الباحثة تكافؤ المعلمتين من حيث الخبرة في التدريس ، وكذلك تساوى المدة الزمنية للتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة وهى (٣٤ حصة دراسية بمعدل ١٧ فترة والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم ، حيث انتهت تجربة البحث يوم الخميس ٣٠/١٢/٢٠١٠ م ، وحرصت الباحثة على متابعة المجموعتين للتأكد من سير التدريس وفقاً للغرض المحدد، وقد لوحظ ضعف إقبال تلميذات المجموعة التجريبية في بداية التجربة على التعلم وفقاً لدمج بعض أدوات كورت في تعلم الوحدات ، ثم زاد إقبالهن وأتقن استخدامها تدريجياً .

٤- مرحلة التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدات للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختباري التحصيل المعرفي وحل المشكلة ومقياس الفعالية العامة للذات يومي الأحد والأثنين ٢٠١١/ ١/ ٣ م

• سابعاً : المعالجة الإحصائية :

تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، واختبار (ت) للعينتين المرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث ، كما تم حساب حجم التأثير ونسبة الكسب المعدل كمؤشر لفاعلية دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم كمؤشر مستقر بالنسبة لتلميذات المجموعة التجريبية في تحقيق الأهداف المنشودة من البحث .

• نتائج البحث وتفسيرها :

في ضوء مشكلة البحث وللإجابة عن تساؤلاته والتحقق من صحة فروضه جاءت نتائج البحث على النحو التالي :

• أولاً : نتائج تطبيق اختبار التحصيل المعرفي :

للتحقق من صحة الفرض الأول للبحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ومستوياته الفرعية كما هو موضح بالجدول (٨)

يتضح من الجدول (٨) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيل المعرفي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة للاختبار الكلى ومستوياته الست وأن حجم تأثير دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم العلوم كبير في تنمية التحصيل المعرفي وبذلك يرفض الفرض الصفري الأول ويقبل الفرض الأول للبحث .

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على المجموعتين التجريبية والضابطة

مستويات الاختبار التحصيلي	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية ن = ٥٠		المجموعة الضابطة ن = ٥٠		قيم (ت) ودلالاتها	حجم التأثير ودلالته
		١م	١ع	٢م	٢ع		
التذكر	١٠	٩.٣٨	٠.٦٩	٦.٠٤	١.٤١	١٤.٩٨	٣.٠٢
الفهم	٢٠	١٧.٥٢	٠.٩٩	٩.٣٤	٠.٤٨	٥٢.٤٠	١٠.٨٥
التطبيق	٩	٧.٥٨	١.٢٦	٣.٣٤	٠.٤٧	٢٢.١٩	٤.٤٨
التحليل	٧	٤.٩٢	٠.٩٦	٣.٦٦	٠.٤٨	٨.٢٦	١.٦٧
التركيب	١٠	٧.٢٦	٠.٦٦	٥.٣٤	٠.٤٧	١٦.٥٨	٣.٣٥
التقويم	٤	٣.٥٠	٠.٥١	٢.٠٢	٠.٨٢	١٠.٨٦	٢.١٩
الاختبار الكلي	٦٠	٥٠.١٦	١.٠٦	٢٩.٧٤	٢.٨٨	٤٧.١١	٩.٥٢

• حجم تأثير وفاعلية دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم مادة العلوم في تنمية التحصيل :
تم حساب مربع إيتا وحجم تأثير وفاعلية دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم مادة العلوم في تنمية التحصيل المعرفي كما هو موضح بالجدول (٩)

جدول (٩) متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي ومربع إيتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدل

الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	متوسط الدرجات قليلاً	متوسط الدرجات بعدياً	ت	η^2	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل
٦٠	٤.٧٤	٥٠.١٦	٢٠٣.٤	٠.٩٩	٥٨.١١	١.٥١

يتضح من الجدول (٩) أن حجم تأثير المتغير المستقل في تحصيل مادة العلوم - كما يقيسه اختبار التحصيل المعرفي - كبير ، حيث يرجع (٩٩٪) من التباين الكلي للتحصيل ككل إلى تأثير "دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم" ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل (١.٥١) والتي تفوق الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك Black وهو (١.٢) ، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس وحدتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات والانقراض وفقاً" لدمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم "ذو فاعلية في زيادة التحصيل المعرفي لتلميذات الصف الثاني الإعدادي مجموعة البحث ، وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعي الثاني للبحث.

وفي ضوء ما سبق يتصف "دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم" بالفاعلية في تنمية التحصيل المعرفي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (نوال فهمي ، ٢٠١٢ ؛ سمية المحتسب ورجاء سويدان ، ٢٠١٠ ؛ مروة صابر ، ٢٠١٠ ؛ شيماء عبد السلام ، ٢٠١٠) (Rule, & Barrera , 2008)

ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى بناء الأنشطة العلمية الاستكشافية في الوجدتين المختارتين على أسس برنامج كورت والمتمثلة في الإجرائية العملية الفعالة Operacy أي تطبيق التلميذات لمهارات التفكير أثناء تعلم المحتوى في مجموعات تعاونية وإيجابية التلميذات، مما جعل التعلم ذا معنى والمعلومات أكثر ثباتاً وبقاءً ووظيفية ومن ثم زيادة التحصيل.

* قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١
حجم التأثير كبير .

ويمكن تفسير تنمية المستويات الفرعية للتحصيل إلى إسهام ممارسة أداة التعرف " في تنمية مستوى التذكر، وأدوات (الاستنتاج، المقارنة، والتبسيط والتوضيح، والبرهان، وإزالة الخطأ) في تنمية مستوى الفهم، وأداة التحليل في تنمية مستوى التحليل، وأداة "معالجة الأفكار" في تنمية مستوى التقويم وأداتى (المدخلات العشوائية، والبدائل. الاحتمالات. الخيارات) في تنمية مستوى التركيب، وترجع تنمية مستوى التطبيق إلى انتقال الأثر من تطبيق مهارة التفكير إلى تطبيق المعلومات في المواقف الجديدة والمرتبطة بالحياة وكذلك إلى أداة التوسع، كما تسهم استخدام أداتى الأهداف والتخطيط إلى زيادة التحصيل حيث تتبع التلميذات مدى تحقق الأهداف وكذلك يمكن إرجاع زيادة التحصيل إلى طبيعة الأسئلة التقويمية التكوينية والنهائية للمستويات العليا والدنيا للمعرفة وكذلك لمهارات التفكير في كل درس.

• ثانياً : نتائج تطبيق اختبار حل المشكلة :

• التحقق من صحة الفرض الثانى :

للتحقق من صحة الفرض الثانى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلة ومهاراته الفرعية كما هو موضح بالجدول (١٠)

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلة على المجموعتين التجريبية والضابطة وحجم التأثير

مهارات اختبار حل المشكلة	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية ن = ٥٠		المجموعة الضابطة ن = ٥٠		قيم (ت) ودلالاتها	حجم التأثير ودلالته
		١٤	١٤	٢٤	٢٤		
تحديد المشكلة	٦	٥.٤٨	٥.٥٠	١.٧٤	٠.٨٣	٢٧.٢٦	٥.٥١
جمع المعلومات	٦	٥.٨٤	٥.٣٧	١.٥٢	٠.٥٠	٤٨.٨٠	٩.٨٥
فرض الفروض واختيار أنسبها	٦	٤.٦٨	٥.٤٧	٢.٧٢	٠.٨٣	١٤.٤٦	٢.٩٢
اختبار صحة الفروض	٦	٤.٥٠	٥.٥١	٢.٢٤	٠.٤٣	٢٤.٠٦	٤.٨٦
التوصل لحل المشكلة	٦	٥.١٨	٥.٦٩	٢.٠٠	١.٠١	١٨.٣٨	٣.٧١
الاختبار الكلى	٣٠	٢٥.٦٨	٥.٤٧	١٠.٢٢	١.٦٣	٦٤.٣٤	١٣.٠٠

يتضح من الجدول (١٠) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة للاختبار الكلى ومهاراته الخمس الفرعية، وأن حجم تأثير " دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم " فى تنمية مهارات حل المشكلة كبير، وبذلك يرفض الفرض الصفري الثانى ويقبل الفرض الثانى للبحث .

• التحقق من صحة الفرض الثالث :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات ومهاراته الفرعية كما هو موضح بالجدول (١١)

* قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ . ** حجم التأثير كبير بالنسبة.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلة على المجموعة التجريبية وحجم التأثير

اختبار مهارات حل المشكلة	الدرجة الكلية	التطبيق القبلي ٥٠ = ن		التطبيق البعدي ٥٠ = ن		قيم (ت) ودلالاتها	حجم التأثير ودلالته
		١٤	١٤	١٤	١٤		
تحديد المشكلة	٦	٠.٧٦	٠.٤٣	٠.٤٨	٠.٥٠	٥٤.٩٤	١٥.٦٩
جمع المعلومات	٦	٠.٧٦	٠.٤٣	٠.٨٤	٠.٣٧	٧٣.٥٧	٢١.٠٢
فرض الفروض واختيار أنسبها	٦	٠.٥٠	٠.٥١	٤.٦٨	٠.٤٧	٤٢.٧٨	١٢.٢٢
اختبار صحة الفروض	٦	٠.٢٤	٠.٤٣	٤.٥٠	٠.٥١	٥٠.٢٣	١٤.٣٥
التوصل لحل المشكلة	٦	٠.٥٢	٠.٥٠	٥.١٨	٠.٦٩	٣٨.٨٧	١١.١١
الاختبار الكلي	٣٠	٢.٧٨	٠.٨٤	٢٥.٦٨	٠.٤٧	١٥٦.٤٤	٤٤.٧٠

يتضح من الجدول (١١) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلة لصالح التطبيق البعدي وذلك بالنسبة للاختبار الكلي ومهاراته الخمس الفرعية ، وأن حجم تأثير " دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم " فى تنمية مهارات حل المشكلة كبير، وبذلك يرفض الفرض الصفري الثالث ويقبل الفرض الثالث للبحث .

• حجم تأثير وفاعلية استخدام دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم مادة العلوم في تنمية مهارات حل المشكلة :

تم حساب مربع إيتا وحجم التأثير وفاعلية دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم مادة العلوم فى تنمية مهارات حل المشكلة كما هو موضح بالجدول (١٢)

جدول (١٢) متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار حل المشكلة ومربع إيتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدل لبلاك

الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلة	متوسط الدرجات قبلًا	متوسط الدرجات بعديًا	ت	η^2	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
٣٠	٢.٧٨	٢٥.٦٨	١٥٦.٤٤	٠.٩٩	٤٤.٧٠	١.٦٠

يتضح من الجدول (١٢) أن حجم تأثير المتغير المستقل فى تنمية مهارات حل المشكلة - كما يقيسه اختبار حل المشكلة - كبير ، حيث يرجع (٩٩%) من التباين الكلى لحل المشكلة إلى تأثير " دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم " ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل (١,٦٠) والتي تفوق الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك Black وهو (١,٢)، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس وحدتي "الغلاف لجوى وحماية كوكب الأرض" و" الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض وفقا " لدمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم " ذو فاعلية فى تنمية مهارات حل المشكلة لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادي مجموعة البحث ، وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعى الثالث للبحث. وفي ضوء ما سبق يتصف " دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم " بالفاعلية في تنمية مهارات حل المشكلة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (نوال فهمي

* قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ . ** حجم التأثير كبير

٢٠١٢ سمية المحتسب ورجاء سويدان ،٢٠١٠:عبد الرحمن الشهراني ٢٠١٠؛ مروة صابر، ٢٠١٠؛ Abdullah,et,al,2010؛ Robertson, 2007) في تنميتها لأنواع التفكير المختلفة .

ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى أنه تم تعامل التلميذات أثناء دراسة الوجدتين مع عدد من المشكلات التي تربطن بحياتهن اليومية ومارسن فيها أدوات تفكير كورت لتحديدها وجمع المعلومات حولها وتوليد الفروض لحلها واستخدام المناقشة لتقييم الفروض ووضع الخطط لاختبار صحة الفروض والتوصل للحل مما أدى إلى انتقال أثر التعلم ممثلاً في حل مشكلات أخرى ، وأن ممارسة التلميذات لأدوات (الأهداف ، وتعريف المشكلة ، والتبسيط والتوضيح " ساعد في تنمية مهارة تحديد المشكلة عند التلميذات ، وممارسة أدوات " المدخلات العشوائية، و" البدائل والاحتمالات والخيارات ، إزالة الأخطاء ، و التوسع) ساعد في تنمية مهارة فرض الفروض ، وممارسة أدوات (معالجة الأفكار، اعتبار جميع العوامل ،القواعد ، النتائج المنطقية وما يتبعها،المقارنة، الأولويات المهمة الأولى وجهات نظر الآخرين ، القرارات) ساعد في تنمية مهارتي اختيار أنسب الفروض وتقييم حل المشكلة . كما أن تحمل التلميذات للمسئولية أثناء إجراء الأنشطة العلمية التعاونية وممارسة التفاوض العلمى وكذلك أدوات التخطيط والنتائج المنطقية وما يتبعها ساعد في تنمية عملية حل المشكلة الكلية.

• ثالثاً : نتائج تطبيق مقياس الفعالية العامة للذات :

• التحقق من صحة الفرض الرابع :

للتحقق من صحة الفرض الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الفعالية العامة للذات كما هو موضح بالجدول (١٣)

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات العامة على المجموعتين التجريبية والضابطة وحجم التأثير

مقياس الفعالية العامة للذات	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية ن = ٥٠		المجموعة الضابطة ن = ٥٠		قيم (ت) ودلالاتها	حجم التأثير ودلالته
		١٤	١٤	٢٤	٢٤		
١٨٩	١٦٢.٣٢	٢٠.٧٥	٨٨.٨٢	٢٠.٧٥	١٧٧.٨٨	٣٥.٦٥	

يتضح من الجدول (١٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الفعالية العامة للذات لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وأن حجم تأثير"دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم" في تنمية الفعالية العامة للذات كبير،وبذلك يرفض الفرض الصفري الرابع ويقبل الفرض الرابع للبحث.

• التحقق من صحة الفرض الخامس :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية العامة .

.. قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١
حجم التأثير كبير

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية العامة للذات على المجموعة التجريبية وحجم التأثير

مقياس الفعالية العامة للذات	الدرجة الكلية	التطبيق القبلي ٥٠ = ن		التطبيق البعدي ٥٠ = ن		قيم (ت) ودلالاتها	حجم التأثير ودلالته
		١٤	١٦	٢٤	٢٦		
	١٨٩	٧٥.٥٠	٢.٩٠	١٦٢.٣٢	٢٠.٧٥	٣٠.١٣٣	٨٦.٠٩

يتضح من الجدول (١٤) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية العامة للذات لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم تأثير "دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم" في تنمية الفعالية العامة للذات كبير، وبذلك يرفض الفرض الصفري الخامس ويقبل الفرض الخامس للبحث.

• حجم تأثير وفاعلية استخدام دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم مادة العلوم في تنمية الفعالية العامة للذات :

تم حساب مربع إيتا وحجم التأثير وفاعلية دمج بعض أدوات تفكير كورت في تعلم مادة العلوم في تنمية الفعالية العامة للذات كما هو موضح بالجدول (١٥)

جدول (١٥) متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الفعالية العامة للذات ومربع إيتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدل

الدرجة الكلية لمقياس الفعالية العامة للذات	متوسط الدرجات قبلًا	متوسط الدرجات بعدًا	قيمة ت	١٢	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل
١٨٩	٧٥.٥٠	١٦٢.٣٢	٣	٣٠.١٣	٨٦.٠٩	١.٢٢

يتضح من الجدول (١٥) أن حجم تأثير المتغير المستقل في تنمية الفعالية العامة للذات. كما يقيسه مقياس الفعالية العامة للذات. كبير، حيث يرجع (٩٩%) من التباين الكلي الفعالية العامة للذات إلى تأثير "دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم"، ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل (١.٢٢) والتي تفوق الحد الأدنى للفاعلية كما حدده بليك Black وهو (١.٢)، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس وحدتي "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" و"الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض وفقا" لدمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم "ذو فاعلية في تنمية الفعالية العامة للذات لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي مجموعة البحث، وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعي الرابع للبحث. وفي ضوء ما سبق يتصف "دمج بعض أدوات كورت في تعلم العلوم" بالفاعلية في تنمية الفعالية العامة للذات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (إيمان محمد، ٢٠٠٩؛ Liu, et al., 2006؛ Rule, & Barrera, 2008) استخدام الطرق المختلفة في تعليم العلوم وتنمية فعالية الذات العامة والتكنولوجية. ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى أنه تم تنمية فعالية الذات من خلال إحساس التلميذات بالإنجازات الأدائية أثناء ممارسة الأنشطة العلمية التعاونية التي من خلالها تدربت التلميذات على ممارسة

* قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١.
حجم التأثير كبير.

أدوات تفكير كورت ، ومن خلال التعزيزات والإقناعات اللفظية من قبل المعلمة بأنهن يستطعن تحقيق المزيد من النجاح وذلك أثناء إجراء الأنشطة والمناقشات الجماعية بعد الأنشطة ، وكذلك ملاحظة نجاح زميلاتهن ، وتوفر البيئة الآمنة التي تقلل من القلق والضغط والتعب ، وإتاحة الحرية للتلميذات مما ساعد على زيادة الاعتقاد في النجاح وإنجاز المهام ومن ثم تنمية فعالية الذات والسوإاح بانتقال هذا التوقع بالنجاح إلى مواقف الحياة المختلفة فيما بعد ممثلاً في الفعالية العامة للذات.

• توصيات البحث ومقترحاته :

توصى الباحث باستخدام أدوات تفكير برنامج كورت ضمن مناهج العلوم والمواد الدراسية المختلفة . واستخدام برامج التفكير المختلفة في تعلم مادة العلوم وفروعها .

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية

- ◀ دمج بعض أدوات كورت في مادة الكيمياء لتنمية الفهم والتفكير الاستدلالي
- ◀ دمج بعض أدوات كورت في مادة الفيزياء لتنمية عادات العقل .
- ◀ دمج بعض أدوات كورت في مادة الأحياء لتنمية القدرة على التصرف في المواقف الحياتية وفعالية الذات .
- ◀ دمج بعض أدوات كورت في مادة العلوم لتنمية المواطنة البيئية .

• قائمة المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- إدوارد دى بونو (٢٠٠٨) . برنامج الكورت لتعليم التفكير " دليل البرنامج " ترجمة دينا عمر فيضى ، عمان ، الأردن ، دار الفكر .
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١) : وثيقة المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي، الإصدار الثاني ، القاهرة .
- أمين على سليمان (٢٠١٠) . القياس والتقويم في العلوم الإنسانية . القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- إيمان سالم أحمد بارعیده (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير . مجلة دراسات في المناهج والأشرف التربوي - السعودية ، مج ١ ، ع ٢٨ ، ١٢٨ - ١٨١ .
- إيمان على محمدی (٢٠٠٩) . أثر استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي . رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠١٠) . أطر التفكير ونظرياته " دليل للتدريس والتعلم والبحث " . ط٢ ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة .
- جاكين بشرى جرجس (٢٠٠٩) . أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة واكتساب المفاهيم الفيزيائية لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنوفية.

- حسام محمد مازن (٢٠١١). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية . الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر " التربية العلمية : فكر جديد لواقع جديد " ، ٦٣ - ٨٧ .
- حسين بشير محمود ، مجدى عبد الوهاب قاسم ، أحلام الباز حسن (٢٠١١) . المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعى . القاهرة : دار الفكر العربى .
- خير سليمان شواهين، شهرزاد صالح بدندي، تغريد صالح بدندي (٢٠١٠) . المرجع الشامل في برنامج التفكير كورت CORT والبرنامج العلمي المتكامل لحل المشكلة ISPPS ، سلسلة مراجع التفكير ٣ . إريد ، الأردن ، عالم الكتب الحديث .
- ذوقان عبيدات ، سهيلة أبو سميد (٢٠٠٧) . استراتيجيات التدريس في القرن الحادى والعشرين" دليل المعلم والمُشرف التربوى " . عمان ، الأردن ، دار الفكر .
- رائد محمد عليوة (٢٠١١) . تأثير ثلاثة نماذج من طرق التدريس في القدرة على حل المشكلات وفق الأسلوب العبري لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن . المجلة التربوية - الكويت ، مج ٢٥ ، ع ٩٩ ، ٣٣٧ - ٣٧٦ .
- رجاء محمود أبو علام (٢٠١١) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، القاهرة، دار النشر للجامعات .
- سليمان بن محمد بن سليمان البلوشي؛ خالد بن يحيى بن محمد الفرعي (٢٠٠٩) . أثر تدريس العلوم باستخدام أدوات تفكير من برنامج (كورت) في التحصيل والتفكير الناقد . المجلة العربية للتربية - تونس ، مج ٢٩ ، ع ١٠٤ ، ١٣٢
- سمية المحتسب، رجاء سويدان (٢٠١٠) . أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج CoRT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين . مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية - فلسطين ، مج ٢٤ ، ع ٢٣١١ ، ٢٣٣٤ .
- سناء عبد العظيم السيد عبد الرحمن (٢٠٠٩) . فاعلية استخدام بعض خرائط التفكير لتدريس مادة العلوم في التحصيل واكتساب مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى رسالة ماجستير ،كلية التربية جامعة الزقازيق .
- سوزان محمد حسن السيد (٢٠١٢) . فاعلية استخدام استراتيجية تنبأ - لاحظ - اشرح (POE) لتعليم العلوم في تنمية التفكير الاستدلالي وبعض مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالسعودية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٢١٤ ، ج ٢ يناير، ٤٦٣ - ٥٠٤
- شيرين سعد عبد الرؤف الصمودى (٢٠٠٦) : تنمية مهارات فن البيع والترويج لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية في ضوء برنامج كورت لتعليم التفكير . رسالة ماجستير كلية التربية جامعة طنطا .
- شيما عبد السلام عبد السلام سليم (٢٠١٠) . فاعلية استخدام برنامج كورت في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الابتكارى في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير ، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة .
- صالح محمد على أبو جادو ، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧) . تعليم التفكير : النظرية والتطبيق . عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عادل السعيد البنا (٢٠٠٧) . محددات توجهات الهدف (تمكن ، إقدام ، إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة و الفعالية الذاتية و المعتقدات المعرفية . مجلة كلية التربية بالاسكندرية ، مج ١٧ ، ع ٢٣ ، ١١٦ .

- عاصم محمد إبراهيم (٢٠١٠) . فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم في تنمية التحصيل المعرفي والوعي الصحي ومهارات اتخاذ القرار . **المجلة التربوية** ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ٢٨، ٣١١ع - ٣٨٥
- عبد الحكيم محمود الصافي، سليم محمد قارة (٢٠١٠) . **تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية** . عمان ، الأردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- عبد الرحمن عايض سعد آل مناع الشهراني (٢٠١٠) : برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء نموذج كورت CoRT لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الملك خالد .
- عزت عبدالرؤف (٢٠٠٩) . أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي (الدمج مقابل الفصل) في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . **المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)** . مصر ، مج ٣ ، ٩٨٤ - ١٠٢٣ .
- علاء المرسى حامد أبو الرايات (٢٠٠٨) : فعالية استخدام استراتيجيات دي بونو لتدريس الهندسة اللاقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى الطلاب المعلمين وعلاقة ذلك بأنماطهم المعرفية . رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة طنطا .
- علاء شوقي ملقى سيفين (٢٠١١) . **التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية " رؤية عصرية في أساليب التدريس "** . القاهرة ، عالم الكتب .
- عمرو صالح عبد الفتاح (٢٠٠٩) . أثر برنامج إثرائي قائم على حل المشكلات باستخدام الكمبيوتر في تدريس الأحياء على اكتساب مهارات حل المشكلات والتحصيل المعرفي والتفكير المتشعب لدى طلاب الصف الأول الثانوي الفائقين . رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة المنيا .
- فاطمة بنت سلطان بن راشد الحبرية (٢٠١٠) . تصور مقترح لتطبيق برنامج كورت (١) في مادة الثقافة الإسلامية : وحدة العقيدة للفصل الدراسي الأول من الصف الحادي عشر . **مجلة التطوير التربوي** ، سلطنة عمان ، س ٨ ، ٥٥ ، ٥٧ - ٦٢ .
- فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧) : **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ط ٣ . العين الإمارات ، دار الكتاب الجامعي .
- محمد الدسوقي عبدالعزيز الشافعي (٢٠٠٧) . فعالية الذات ومركز التحكم في علاقتهما بالتحصيل في المستويات المعرفية المختلفة لدى عينة من طلاب كلية التربية . **المؤتمر العلمي الحادي عشر - التربية وحقوق الانسان** - مصر ، مج ٢ ، ٢٧٢ - ٣٠٩ .
- محسن محمد السيد منصور (٢٠١٠) . تطوير منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل المنظومي على تنمية التحصيل و مهارات حل المشكلات الفيزيائية وتوليد الأفكار وتقييمها . رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة المنصورة .
- محمد سامح العزب (٢٠٠٤) . الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .
- محمد على نصر (٢٠١١) . التربية العلمية " مفهوم قديم وفكر جديد ، ومستقبل مأمول حديث . الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **المؤتمر العلمي الخامس عشر " التربية العلمية : فكر جديد لواقع جديد "** ، ٣٥ - ٤٧ .
- مدحت أحمد النمر (٢٠١١) . تثوير تعليم العلوم بمصر . الجمعية المصرية للتربية العلمية **المؤتمر العلمي الخامس عشر " التربية العلمية : فكر جديد لواقع جديد "** ، ٤٩ - ٦٢ .

- مروة عبد الله صابر الشاعر (٢٠١٠). فعالية استخدام برنامج كورت في تنمية التفكير الابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير ، كلية البنات جامعة عين شمس .
- مصطفى قسيم هيلات ، أحمد محمد الزعبي ، نور أحمد شديفات (٢٠١٠) . أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية . مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، مج ١١، ع ١، ٢٦٥ - ٢٩٠ .
- معتز أحمد إبراهيم : خالد عبد العظيم عبد المنعم (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال تدريس الرياضيات واللغة العربية باستخدام برنامج كورت. دراسات تربوية واجتماعية ، مصر، مج ١٥، ع ٤، ٧٣٥ - ٨٢٤ .
- منال محمود مصطفى (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي للحل الابتكاري للمشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .
- ناريمان جمعة إسماعيل إبراهيم مراد (٢٠١٠) فاعلية استخدام خرائط التعارض في تصويب الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارة حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الزقازيق .
- نهي حسني شفيق (٢٠١١) : " أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلات وإثارة الدافعية للتعلم في مادة الفيزياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي " ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- نوال عبد الفتاح فهمي خليل (٢٠١٢) . أثر استخدام برنامج كورت في تحصيل العلوم وبفاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، مجلة التربية العلمية ، مج ١٥، ع ٢، ٢٤٩ - ٢٨٤
- هبة عبد الله يوسف الرشيدى (٢٠١١) . فعالية برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في التحصيل الأكاديمي وتنمية بعض مهارات التعلم ذاتي التنظيم من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية جامعة المنصورة .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠ - ٢٠١١): كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي الأول)، القاهرة، مطابع وزارة التربية والتعليم.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Abdullah, A., Alzaidiyeen, N. & Yee, N.(2010) The Practices of Critical Thinking Component and Its Impact in Malaysian Nurses Health Education, **International Education Studies**,3(1),Februray, 73-82
- Akinyele,A.(2010). Peer-Led Team Learning and Improved Performance in an Allied Health Chemistry Course. **The Chemical Educator**, Vol. 15, 353-360
- Bandura,A.(2002). **Self - efficacy :the exercise of control** .copy 5 freeman and company.
- Baysal, Z.(2009) . An Application of the Decision-making Model for Democracy Education: A Sample of a Third Grade Social Sciences Lesson. **Educational Sciences: Theory & Practice**,9 (1) ,Winter , 75-84 - Chang,C. (2010). Does Problem Solving = Prior Knowledge + Reasoning Skills in Earth Science? An

- Exploratory Study. **Research in Science Education**, 40(2) , 103-116
- Dillon, J. (2009). On Scientific Literacy and Curriculum Reform **International Journal of Environmental & Science Education**,4(3) July, 201-213
- De Bono, E. (2008). The CoRT thinking programme. Retrieved March 17, 2008 from <http://www.edwdebono.com/debono/cort>
- Donaldson, A.(2010) . Critical Thinking Module Evaluation. New Educational Paradigm for Learning and Instruction, **The 11th International Conference on Education Research September 29 – 1October.**
- Ge, Xun; Planas, Lourdes G& Er, N. (2010) A Cognitive Support System to Scaffold Students' Problem-based Learning in a Web-based Learning Environment. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, 4(1) Article 4. Available at: <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol4/iss1/4>
- Grissom,T.,(2004) .Creative and Critical Thinking Skills in Practice.Indiana State University, Retrieved from ([http://www.ux1eiu.edu/~gtgrissom/cimt862/grissom paper / pdf](http://www.ux1eiu.edu/~gtgrissom/cimt862/grissom%20paper.pdf))
- Inclusive Learning Group (2006). Differentiated Instruction For Inclusion , Module 4: Introduction to Critical and Creative Thinking Retrieved from http://inclusive.ie/course/content/module4_sec2.html
- Jones, A., McKim, A. & Reiss,M.(2010) . Ethics in the Science and Technology Classroom: A New Approach to Teaching and Learning. **International Journal of Environmental & Science Education**, 5(4) October, 511-514
- Kim, M.& Chin, C. (2011) Pre-service Teachers' Views on Practical Work with Inquiry Orientation in Textbook-Oriented Science Classrooms. **International Journal of Environmental & Science Education** , 6(1) January, 23-37.
- Lawson, A., Banks, D. & Logvin, M. (2007). Self-Efficacy, Reasoning Ability, and Achievement in College Biology. **Journal of Research in Science Teaching**, 44,(5), 706–724.
- Lee ,Y.,(2012) Socio-Scientific Issues in Health Contexts: Treading a ruggedterrain. **International Journal of Science Education**, 34(3), 459-483
- Liu, M., Hsieh, P., Cho,Y.& Schallert,D.(2006). Middle School Students' Self-Efficacy, Attitudes, and Achievement in a Computer-Enhanced Problem-Based Learning Environment.

Journal of Interactive Learning Research, 17(3), 225-242.
Retrieved from <http://www.editlib.org/p/18928>.

- Maddrey, E.(2011). The Effect of Problem-Solving Instruction on the Programming Self-efficacy and Achievement of Introductory Computer Science Students . An Abstract of a Dissertation submitted to Nova Southeastern University as a Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Computing Technology in Education.
- Maxfield, M.. (2011): The Effect of Small Group Cooperation Methods and Question Strategies on Problem Solving Skills, Achievement, and Attitude During Problem- Based Learning, (Ph.D), College and Graduate School of Education, Kent State University.
- Moorefield-Lang, H. (2010) . Arts Voices: Middle School Students and the Relationships of the Arts to their Motivation and Self-Efficacy. **The Qualitative Report**, 15 (1) January , 1-17. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-1/moorefield-lang.pdf>
- Nwachukwu, T., & Iordaaah, T.(2009) Effect of Training on Junior and Senior Secondary School Students' Creative Thinking Performance, **Sustainable Human Development Review**, 1(4) December, 131-139.
- NCES.(2007) . The National Center for Education Statistics The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2007 ,<http://nces.ed.gov/timms/results07.asp>.
- Pouliot, C.(2009) Using the Deficit Model, Public Debate Model and Co-production of Knowledge Models to Interpret Points of View of Students Concerning Citizens' Participation in Socioscientific Issues. **International Journal of Environmental & Science Education**, 4(1) January, 49-73
- Puk , T.& Stibbards, A.(2011) Growth in ecological concept development and conceptual understanding in teacher education: The discerning teacher. **International Journal of Environmental & Science Education** 6(3) July, 191-211
- Rajan, N. Marcus, L. (2009). Student Attitudes and Learning Outcomes from Process Oriented Guided-Inquiry Learning (POGIL) Strategy in an Introductory Chemistry Course for Non-science Majors: An Action Research Study. **The Chemical Educator**, Volume 14 Issue 2 pp 85-93.

- Ritzhaupt, A., Higgins, H. & Allred, B. (2011). Effects of modern educational game play on attitudes towards mathematics, mathematics self-efficacy, and mathematics achievement. **Journal of Interactive Learning Research**, 22(2), 277-297.
- Robertson,I.(2007).Introduction to Eddward De Bono's Thinking Programs for Students. **Presented at the Thirteenth International Coneference on Thinking, Norrkoping, Sweden.**
- Rule, A. & Barrera, M., (2006). CoRT Thinking Skills Guide PBL Science. **Academic Exchange Quarterly**, 10(4), 145-149.
- Rule, A.,& Barrera, M. (2008) Three Authentic Curriculum-Integration Approaches to Bird Adaptations that Incorporate Technology and Thinking Skills , ED501247
- Schellens, T.; Van Keer, H. ; De Wever; B. & Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: effects on critical thinking. **Interactive Learning Environments**, 17(1), 9 -77.
- Thomas, G., Anderson, D.& Nashon, S.(2008). Development of an Instrument Designed to Investigate Elements of Science Students' Metacognition, Self-Efficacy and Learning Processes: The SEMLI-S. **International Journal of Science Education**, 30(13) October, 1701–1724
- Yousefzadeh, M. Martin, E& Rogers, A. (2007) A Guided-Inquiry Approach to the General Chemistry Laboratory. **The Chemical Educator**, 12 (6) , 396-398
- Zheng, R., McAlack, M., Wilmes, B.,Kohler-Evans,P. & Williamson, J.(2009). Effects of multimedia on cognitive load, self-efficacy, and multiple rule-based problem solving. **British Journal of Educational Technology**. 40(5) , 790–803

البحث الثاني :

” فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة ”

إعداد :

د/ هناء محمد زكى

obeikandi.com

” فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة ”

د/ هناء محمد زكي

• مقدمة الدراسة :

شهدت العقود الخمسة الأولى من القرن العشرين سيطرة السلوكية على علم النفس، حيث انصب الاهتمام على السلوك الظاهري للفرد، بينما اكتسب الجانب الانفعالي أهمية بالغة لدى علماء النفس التحليليين، وخلال العقد السادس من القرن ذاته اهتم المعرفيون بالجانب العقلي دون اعتبار للجانب الانفعالي، وقد أخذت الرؤية العلمية غير المتوازنة للحياة العقلية الخالية من الانفعالات تتغير تدريجيا خلال السنوات الأولى من عقد السبعينات، حيث تم تناول الفرد كوحدة واحدة من خلال تفاعل أفكاره ومشاعره ، وانفعالاته وسلوكياته على اعتبار أن العلاقة بينهما هي علاقة تأثير متبادل، (محمد إبراهيم غنيم ، ٢٠٠١: ٤٥). ومن منظور الذكاء الوجداني لا تكفي العاطفة أو العقل بمفردهما، ولكنهما معا يسمحان بفاعلية أكبر في الحياة اليومية فالعقل بدون عاطفة سيكون ضعيف ، كما أن العاطفة بدون عقل ستكون عمياء (Casey et al., 2008: 264).

ويشير مايروسالوفى (Mayer & Salovey, 1993 :437) الى قوة الجانب الوجداني في تحريف وتصحيح وتغيير وتشبث التفكير . كما يضيف عثمان الخضر (٢٠٠٢: ١٩- ٢٠) أن الانفعالات توجه التفكير فقلق الطالب في الامتحان مثلا يدفعه الى تحجيم الأنشطة التي لا تصب في خانة الاستعداد للامتحان ، وفي اطار العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير أشارت نتائج دراسة لاندو وويزلر (Landau & Weissler ١٩٩٨) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كما أشارت نتائج دراسة كاثرين Cuthrine, 2000 إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد لدى عينة من الراشدين ، كما اشارت نتائج دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢) إلى علاقة الذكاء الوجداني ببعض مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري .

على جانب آخر قد تحدث المعتقدات اللاعقلانية للفرد نتيجة لأخطاء في الفهم والتفسير أثناء التفكير في موقف ما ، أو فهم يشوه صورة الواقع نتيجة لذلك تتولد سلسلة من المعتقدات التي لا تقود الا الى الهزيمة الذاتية كما يؤدي ضعف التفكير الناقد الى اخطاء في تجهيز المعلومات ويؤدي ذلك الى استمرار وجهات النظر الغير عقلانية والجمود الفكري والتعصب (Cuypers&Haji, 2006:238).

وقد أوضح (Ellis , 1995:107) دور عمليات التفكير المتضمنة في المعتقدات اللاعقلانية التي تؤدي الى اضطرابات في النتائج ، حيث أن العمليات المعرفية هي المسؤولة عن حدوث الاضطرابات الانفعالية ، ويرى محمد غنيم (٢٠٠٢ : ١٧٨) أن الاضطرابات النفسية ما هي الا نتائج مترتبة على المعتقدات اللاعقلانية وان العوامل المعرفية تلعب دورا وسيطا في حدوث تلك الاضطرابات

وتعتبر العمليات المعرفية حلقة الوصل بين انفعالات الفرد وسلوكياته . ويرى ليومندروب 2007, Lemondrop أن المعتقدات اللاعقلانية هي نتاج الأخطاء في التفكير الناقد وافتقار الاستنتاجات والتفسير السلبي للمواقف ، كما أن المشاعر السلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب والضغط النفسي التي تصاحب المعتقدات اللاعقلانية تظهر نتيجة افتقار تلك المهارات.

كما يشير (Braithwaite,2006:38) إلى ان المعتقدات اللاعقلانية تمثل محتوى التفكير ، فإذا كان التفكير خاطئاً يعد مؤشراً على أن الطريقة الذي يتبعها الفرد في تفكيره خاطئة وغير عقلانية . وفي هذا الاطار توصلت نتائج دراسة (Oni,1985) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير الخاطئ والمعتقدات اللاعقلانية على عينة من الجنسين من طلاب الجامعة ، كما توصلت نتائج دراسة وفاء عبدالكريم (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً سالبة بين التفكير الناقد والاعتقاد بالخرافة وقبول المفاهيم العلمية الخطأ لدى عينة من طلاب الجامعة ، كما أشارت دراسة (Majestic,1999) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مهارات التفكير الناقد والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة أيضاً ، كما تشير دراسة Frazier,1993 الى امكانية تعديل الافكار العقلانية عن طريق التفكير الناقد حيث أنه يجعل الفرد أكثر عقلانية وقادراً على اصدار حكم صحيح يستند إلى الاستدلال .

وتكمن خطورة المعتقدات اللاعقلانية من حيث كونها مصدراً للاضطراب الانفعالي واعتناق الفرد لأفكار غير واقعية ولا منطقية ، وهذا الاضطراب يمكن أن يستمر ما لم يغير الفرد هذه الأفكار بأفكار أخرى واقعية ومنطقية ، كما تكمن خطورتها باعتبارها مسئولة عن ظهور العديد من المظاهر السلوكية المرفوضة كالتعالي والتكبر واللامبالاة والسخرية والنقد الهدام وتهويل المواقف والأحداث البسيطة (Ellis,1995).

ويوجد اتجاه الآن لتعليم الطلاب كيف يفكرون ، وابتكار أساليب جديدة ومبتكرة للمساعدة على اكتشاف الأنماط الخاطئة من التفكير ، وتعلمه كيف ينظر لنفسه وللآخرين ، وربما يتأتى ذلك من خلال تحسين التفكير الناقد ، والذكاء الوجداني (Cuypers&Haji,2006:240) ، ويمكن أن ينمى التفكير الناقد بتنمية الذكاء الوجداني فهو ييسر عمل التفكير كما ذكر مايروسالوفى (10: Mayer & Salovey, 1997) ، وتشير العديد من الدراسات الى فعالية برامج تنمية الذكاء الوجداني على تنمية مهارات التفكير مثل دراسة علا عبدالرحمن (٢٠٠٥) ، ودراسة فوقية راضى (٢٠٠١) ، ودراسة عبدالمنعم الدردير (٢٠٠٢) ، وخالد حمد (٢٠٠٦) .

كما يشير الكثير من الباحثين إلى علاقة الذكاء الوجداني بالمعتقدات اللاعقلانية حيث يطور الأفراد مشكلاتهم السلوكية والانفعالية عندما يهتمون بتفضيلاتهم البسيطة كالرغبة فى الحصول على الحب والتقبل والنجاح ويرتكبون أخطاء فى التفكير فيها، وكأنها حاجات حياتية لا يستطيعون العيش بدونها كما يميل الأفراد بشكل كبير إلى تضخيم رغباتهم وتفضيلاتهم

لمعتقدات مطلقة من المطالب الملحة والأوامر والوجوبيات وما ينبغي القيام به وهذا يعكس تفكير غير عقلاني لديهم ويخلق لديهم المشاعر السلبية ويؤدي إلى سلوكيات غير فعالة كما يؤدي إلى تدني تقدير الذات واستدلالات غير منتجة (Corey, 1996). فالتفكير السلبي يؤدي إلى انفعال سلبي ويدور الاثنان في دائرة مفرغة، والتعساء لا يختارون تجفيف منابع المأساة والمنابع هي الأفكار السلبية (في : خالد حمد، ٢٠٠٦ : ٥٧). وهذه هي جوهر العلاقة بين الانفعال والتفكير والسلوك التي يمثلها الذكاء الوجداني، وفي هذا الاطار أشارت نتائج دراسات كل من برادي وآخرون Brade et al., 2000 إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلبة الجامعة، ودراسة سبورلي وآخرون Sporrle, 2006، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية على عينة تتراوح اعمارها ما بين (١٥ - ٦٤) بمتوسط عمري ٣١ عاما، ودراسة ولبي وآخرون (٢٠٠٨) Welpe et al التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية على عينة تتراوح اعمارهم بين (١٨ - ٧٣) سنة من الذكور والاناث .

مما سبق يتضح العلاقة الموجبة بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد الذي يعد السبيل الوحيد لتعديل المعتقدات اللاعقلانية، ويساعد الفرد على أن يكون عقلانيا في تناوله للأحداث والمواقف والمشكلات، كما يتضح لنا العلاقة السالبة بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية، لذا فإن تنمية الذكاء الوجداني قد تؤثر بشكل ايجابي على كل من التفكير الناقد، وقد تعدل المعتقدات الخاطئة لدى الفرد وهذا هو ما تسعى إليه الدراسة الحالية .

• مشكلة الدراسة :

هناك اتجاه سائد في العالم كله يتمثل في كون الجيل الحالي أكثر اضطرابا عاطفيا من الجيل السابق وأكثر إحساسا بالوحدة وأكثر اكتئابا وأكثر غضبا وجموحا، وأكثر عصبية وقلقا وأكثر اندفاعا وعدوانية، وهناك العديد من العوامل الاجتماعية التي تصادق على الحاجة إلى تنمية الذكاء الوجداني (Finley et al., 2000: 27)، وفي بيئتنا العربية يعيش الشباب في قلق على حياتهم ومستقبلهم فنظرتهم المتشائمة للمستقبل وشعورهم بالاحباط نتيجة عدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم وآمالهم في هذه المرحلة يؤدي بهم إلى ظهور معتقدات غير عقلانية ونقص في تقدير الذات والآخر وهم في أحوج ما يكون لتنمية الذكاء الوجداني التي قد تمنحهم القدرة على تجاوز تلك السلبيات، وانطلاقا من الأهمية البالغة لمرحلة التعليم الجامعي، وضرورة تطوير شخصية متكاملة للطالب تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي : ما فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية :
« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين في الاختبارين القبلي والبعدي في الذكاء الوجداني ؟

- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى الاختبارين القبلى والبعدى فى التفكير الناقد ؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى الاختبارين القبلى والبعدى فى المعتقدات اللاعقلانية ؟

• أهداف وأهمية الدراسة :

- تتمثل أهداف وأهمية الدراسة الحالية فيمايلي:
- « تتمثل أهمية البحث من الناحية النظرية فى تناوله مجموعة من المتغيرات الهامة فى مجال علم النفس التربوى وهى : الذكاء الوجدانى، والتفكير الناقد ، والمعتقدات اللاعقلانية .
- « إعداد برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لطلاب الجامعة وفقاً لنموذج جولمان (٢٠١١).
- « الكشف عن فعالية البرنامج المقترح فى تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- « الكشف عن فعالية البرنامج المقترح فى تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية .
- « توجيه نظر القائمين على التربية إلى أثر الذكاء الوجداني على التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية.

• مصطلحات الدراسة :

- « الذكاء الوجداني Emotional Intelligence: يعرف جولمان وبوياتز (Goleman&Boyatzis,2007:5-7) الذكاء الوجدانى بأنه إدراك المشاعر الذاتية، وتقييمها، والإحساس بقيمة الذات وقدراتها، والتحكم فى الحالات الانفعالية للذات وإمكانية التكيف، وضبط النفس ويقظة الضمير والمجاهدة فى تحسين وتحقيق معيار التميز، والمثابرة وراء الأهداف، وإدراك مشاعر الآخرين والإحساس بها، وقيادتهم والتأثير فيهم، وإقناعهم، والاتصال الجيد معهم والتعاون فيما بينهم، والتحكم فى الصراعات من خلال التفاوض حول الخلافات المختلفة، وكل هذه الكفاءات تندرج تحت أربعة أبعاد رئيسية هى: الوعى بالذات - إدارة الذات - الوعى الاجتماعى - إدارة العلاقات الإنسانية)، ويحدد الذكاء الوجداني إجرائياً فى هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الوجداني لجولمان وبوياتز (٢٠٠٧) .

- « التفكير الناقد Critical Thinking : ويعرف بأنه الحكم الهادف أو ذا المعنى المنظم ذاتياً والذي ينتج من تفسير ، وتحليل ،وتقييم ، واستنتاج وكذلك تحليل وجهات النظر واعتبارات الأدلة التصورية والمنهجية والمحكية والسياقية والتي على أساسها يتم هذا الحكم (عبد العال عجوة ، وعادل البنا ٢٠٠٠ : ١٠). ويعرف التفكير الناقد إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المبحوث على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ، ترجمة وتقنين عبد العال عجوة ، وعادل البنا ٢٠٠٠ .

- « المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs : ويعرف محمد غنيم (٢٠٠٢ : ١٨٢) المعتقدات الغير عقلانية بأنها الافكار غير المنطقية وغير الواقعية

التي تتميز بعدم موضوعيتها وتكون على درجة عالية من المبالغة في تقدير الفرد لكفاءته والنظرة السلبية للذات والآخرين والقلق الزائد على الذات وعلى مشاكل الآخرين مع الاهتمام بتعظيم وتضخيم الأمور نتيجة التكوين المعرفي للفرد وتفسيره للأحداث بما لا يتسق مع إمكانات الفرد الفعلية . وتعرف المعتقدات اللاعقلانية اجرائيا بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المعتقدات اللاعقلانية .

• الاطار النظري والدراسات السابقة :

• أولا الذكاء الوجداني Emotional Intelligence :

تمثل بداية التسعينات بداية الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني من قبل علماء النفس وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية المفسره لمفهومه وأبعاده ، وطريقة قياسه ، وقد قسم الباحثون نماذجه إلى قسمين وهما : نماذج القدرة العقلية Mental ability models ، والنماذج المختلطة Mixed models . ويتفق العديد من الباحثين في ظل هذا الإتجاه الأول على أن الذكاء الوجداني يمثل القدرة على متابعة انفعالات الذات ، وانفعالات الآخرين ، واستخدامها في حل المشكلات وتوجيه التفكير والسلوك ، بالإضافة إلى القدرة على التمييز بين هذه الانفعالات (فاتن فاروق، ٢٠٠٥: ١٠٩، فتون محمود، ٢٠٠٣: ١٣٨٥،٥ : Reis et al., 2007) . أما الإتجاه الثاني فينظر إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من القدرات والمهارات الشخصية والاجتماعية : ومن رواد هذا الإتجاه جولمان ، وباراون ، ويعرفه جولمان (5: 1998) Goleman بأنه القدرة على إدراك الفرد لمشاعره، وتوظيفها في اتخاذ القرارات الصائبة في الحياة ، والتعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، وإثارة الحماس في النفس ، والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى صادف الإنسان فشلا في تحقيق أهدافه ، والتعاطف مع الآخرين ، ومعرفة ما يدور بداخلهم ، والمهارات الاجتماعية التي تتمثل في التعامل مع الآخرين وفهم مشاعرهم والقدرة على اقناعهم وقيادتهم. وتتمثل نماذج الاتجاه الأول في نموذج ماير وسالوفي (١٩٩٧) الذي يعرف بنموذج القدرات العقلية للذكاء الوجداني ويؤكد الباحثان فيه أنه مثل غيره من الذكاءات ، ويقابل معايير تجريبية كالذكاء العام، ويتكون من أربع مراحل مرتبة هرميا، وفيما يلي أبعاد هذا النموذج:

« البعد الأول: إدراك أو تحديد الانفعالات Perceiving or Identifying Emotion

هو القدرة على تحديد وتمييز الانفعالات في الذات والآخرين وينقسم إلى أربع قدرات فرعية وهى: (تحديد الفرد لانفعالاته . تحديد الانفعالات لدى الآخرين من خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك - التعبير عن الانفعالات بدقة . التمييز بين التعبيرات الحقيقية والزائفة للانفعالات) (Mayer & Salovey , 1997: 10-12; Mayer et al. , 1999:269).

« البعد الثاني: استخدام الانفعالات في تيسير التفكير facilitate thought : ويعنى القدرة على توليد الانفعالات، ثم التفكير مع هذا الانفعالات، أى القدرة التي تسمح بتوظيف الانفعالات لتحسين النظام المعرفي (التفكير، والانتباه)، فيمكن أن تغير الانفعالات من الطريقة التي

يفكر بها الفرد فيكون أفكاراً إيجابية عندما يكون سعيداً، أو أفكاراً سلبية عندما يكون حزيناً، وينقسم إلى أربع قدرات فرعية هي: (توجه التفكير للانتباه . توليد الانفعالات التي تبسر الحكم وعمل الذاكرة - الاستفادة من التغيرات المزاجية في تقدير وجهات النظر المتعددة - استخدام الحالات الانفعالية في تيسير حل المشكلات والابداع) (Mayer & Salovey, 1997: 11-13; Mayer et al., 1999: 270).

البعد الثالث: فهم الانفعالات Understand Emotion: ويعنى القدرة على فهم الانفعالات المعقدة وكيفية انتقالها من مرحلة لأخرى، والوعى بتغيرها بمرور الوقت، وهذا أمر هام في الفهم الذاتى وفهم الآخرين، وينقسم هذا البعد إلى أربع قدرات هي: (تسمية الانفعالات - ترجمة المعانى التى تقوم الانفعالات بتوصيلها - فهم الانفعالات المعقدة - التعرف على الانتقالات المحتملة بين الانفعالات مثل الانتقال من الغضب إلى الرضا (Mayer & Salovey, 1997: 13; Mayer et al., 1999: 271).

البعد الرابع: إدارة الانفعالات Manage Emotion: وهو القدرة التى تسمح للفرد بتنظيم انفعالاته، وأن يظل منفتحاً على المعلومات الانفعالية عند الأوقات الهامة، أو منغلقة عنها فى أوقات أخرى، بمعنى العمل مع الانفعالات بطريقة حكيمة بدلاً من التصرف على أساسه دون تفكير، وينقسم هذا البعد إلى أربع قدرات هي: (البقاء منفتحاً على الانفعالات - التحرر من حالة انفعالية ما - إدارة المشاعر داخل الفرد والآخرين - المراقبة التأملية للانفعالات فى علاقتها بالذات والآخرين -14: Mayer & Salovey, 1997: 15; Mayer et al., 1999: 272).

• نموذج الكفاءات لجولمان :

قدم جولمان (١٩٩٨) نموذجاً للكفاءات حيث تعكس الكفاءة مدى تمكن الأفراد من الاستخدام الذكى للانفعالات فى إدارة الأعمال وفى العلاقات مع الآخرين ويتضمن هذا النموذج خمس تجمعات تحتوى على (٢٥) كفاءة إنفعالية ، وقد أجرى جولمان (29-31: Goleman, 2001) تعديلاً لهذا النموذج بعد إجراء دراسة عاملية لمكونات الذكاء الوجدانى أسفرت عن تخفيض الكفاءات من (٢٥) كفاءة إلى (٢٠) كفاءة تمثل أربع مجموعات لقدرات الذكاء الوجدانى العامة وفيما يلى تفصيل ذلك:

البعد الأول: الوعى بالذات Self-awareness: يعنى إدراك الفرد لنواحي قوته وضعفه، ويتضمن: الوعى الذاتى الانفعالى الذى يعنى إدراك مشاعر الذات وتأثيراتها، كما يتضمن التقييم الذاتى من حيث معرفة نواحي القوة والعيوب الذاتية، بالإضافة إلى الثقة بالنفس التى تعنى الإحساس القوى بقيمة الذات وقدراتها.

البعد الثانى: إدارة الذات Self-Management: ويشمل كفاءة التحكم الذاتى الانفعالى، وكفاءة استحقاق الثقة التى تترجم إلى السماح للآخرين بمعرفة قيم الفرد ومبادئه وأهدافه ومشاعره والتصرف بطرق تتفق معها، أما كفاءة يقظة الضمير فتشمل الحذر وضبط النفس، والأفراد ذوى كفاءة التكيف منفتحين للمعلومات الجديدة ويغيروا طريقة عملهم من أجل التكيف والمرونة الانفعالية ، وكفاءة الدافع للإنجاز تشير إلى الكفاح من أجل

تحسن الأداء باستمرار، ويعتبر التفاوض من مكونات للإنجاز لأنه يمكن أن يحدد رد فعل الفرد تجاه الأحداث غير المفضلة، وهؤلاء الذين لديهم كفاءة المبادرة يتصرفون قبل أن تجبرهم الأحداث الخارجية على ذلك .

« البعد الثالث: الوعي الاجتماعي Social awareness : ويظهر في كفاءة التعاطف التي تجعل الفرد على وعى بوشاعر الآخرين واهتماماتهم وحاجاتهم، والوعي الاجتماعي أيضا له دورا رئيسيا في كفاءة الخدمة أي القدرة على تحديد الحاجات والاهتمامات للآخرين، كما يشمل هذا البعد الوعي التنظيمي وهو القدرة على فهم الوقائع السياسية والانفعالات لدى الجماعات.

« البعد الرابع: إدارة العلاقات الإنسانية Social Relationship Managent : ويشمل المهارات الاجتماعية الأساسية، وتنمية الآخرين التي تشمل الإحساس بحاجاتهم ودعمهم، كما إن الفرد يمارس كفاءة التأثير عندما يتعامل مع المشاعر بفاعلية ويتحكم فيها لدى الآخرين ويحاول إقناعهم، والأفراد الذين يظهرون كفاءة الاتصال يكونوا ماهرين في إرسال واستقبال المعلومات الانفعالية، ويتعاملون مع القضايا الصعبة بشئ من الذكاء ويستمعون جيدا وتعتمد هذه الكفاءة على التحكم في الدوافع من أجل الاستجابة بطرق تعمل على تهدئة المناخ الانفعالي،، وقد أشار جولمان إلى أن الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني أي الوعي الذاتي، التحكم الذاتي، الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الإنسانية تعتمد على بعضها البعض وهرمية إلى حد ما (In: Cherniss & Adler, 2000: 10-13; Goleman, 2001: 29-32)

وتتفق الباحثة مع النماذج المختلطة للذكاء الوجداني حيث يمثل منظومة من الوعي بالذات بكافة عيوبها ومميزاتها وهو الوعي الإيجابي الفاعل الذي يتصرف بكفاءة وجدانية يبني عليها كفاءات شخصية أخرى مثل مهارات ضبط النفس وخاصة السيطرة على الانفعالات والعواطف والتحييزات (مع أو ضد)، والقدرة على التسامح تجاه الاحباطات وكذلك القدرة على تفهم الآخر والتعاطف معه ومساندته، كما يؤكد هذا الاتجاه على فن العلاقات مع البشر وإدارة العلاقات الإنسانية، وتبني الباحثة تعريف جولمان وبوياتيز (٢٠٠٧).

وتوجد العديد من الدراسات التي تشير إلى إمكانية تنمية هذا النوع من الذكاء مثل دراسة سحر فاروق (٢٠٠١) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على الضغوط اليومية والتوافق والسلوك التوكيدي، والمهارات الاجتماعية حيث بلغ عدد (١٢٠) طالبة من طلاب كلية البنات جامعة عين شمس تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وبلغ عددها (٧٠) طالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (٥٠) طالبة، وقد تم استخدام مقياس بار أون للذكاء الوجداني (ترجمة سحر فاروق، ٢٠٠١)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للذكاء الوجداني الضغوط اليومية والتوافق والسلوك التوكيدي، والمهارات الاجتماعية وذلك لصالح القياس البعدي. كما سعت دراسة سلاسكي وكارترائيت Slaski & Cartwright, 2003 إلى تنمية الذكاء الوجداني ويحث أثره على الضغط

النفسي والأداء في العمل على عينة مكونة من (٦٠) فرداً من المديرين، واستخدم مقياس بار أون للذكاء الوجداني (٢٠٠٠)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني في القياسين القبلي البعدي وذلك لصالح القياس البعدي. وهدفت دراسة علا عبد الرحمن (٢٠٠٥) إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة حيث بلغ عدد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة (٣٤) طفلاً، بالإضافة إلى الكشف عن أثر البرنامج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري لديهم، وقد تم قياس الذكاء الوجداني باستخدام: (مقياس الذكاء الوجداني اللفظي، ومقياس الذكاء الوجداني المصور والمواقف الحياتية من إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لكل من مقياس الذكاء الوجداني اللفظي والمصور والتفكير الابتكاري لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

كما هدفت دراسة آمال زكريا منسى (٢٠٠٦) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج في تنمية الذكاء الوجداني ومعرفة أثر البرنامج على بعض المتغيرات النفسية مثل (العدوان - الاعتمادية - عدم التجاوب الوجداني - عدم الثبات الوجداني - النظرة السلبية للحياة) على عينة من بمتوسط عمرى (١٢) سنة حيث بلغ عدد كل من المجموعة التجريبية والضابطة (١٠) أطفال، واشتملت أدوات الدراسة على: اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكى صالح، ومقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)، واستبيان تقدير الشخصية للأطفال (ممدوح سلامة ١٩٨٩)، وقد أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج في زيادة مستوى الذكاء الوجداني.

وقد هدفت دراسة خالد حمد المهندي (٢٠٠٦) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في اكتساب بعض مهارات التفكير لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين بالمرحلة الثانوية بالكويت، على عينة من المتفوقين بلغت (٥٥) طالباً، والعاديين بلغ عددهم (٥١) طالباً، واشتملت أدوات الدراسة على: اختبار المصفوفات لرافن، واختبار الذكاء الوجداني (إعداد أحمد الدردير)، واختبار مهارات التفكير الناقد (إعداد إدارة البحوث والتطوير التربوي بالكويت) وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من الذكاء الوجداني ومهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة كالترو وآخرون Qualter et al., 2007 إلى تقديم برنامج مصمم لدعم مهارات الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية بهدف تنمية الذكاء الوجداني، وقيمة الذات، واشترك في الدراسة مجموعتان تجريبيتان وضابطة حيث بلغ عدد كل مجموعة (١٩) طالباً، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجدان لبار أون وباركر (٢٠٠٠)، وقد أشارت نتائج الدراسة فعالية البرنامج. كما بحثت دراسة ويلماز Yilmaz, 2009 مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض مستوى القلق عند طلبة الجامعة في تركيا، على عينة

بلغت (٣٢) مشاركا من الجنسين ، وأشارت النتائج إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في خفض مستوى القلق عند طلبة الجامعة .

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني في مراحل العمر المختلفة ، وأن تنميته لها أثارها الإيجابية على الجانب المعرفي والانفعالي للفرد ، فقد أكدت الدراسات هذا الأثر على مهارات التفكير والتفكير الإبتكاري وخفض القلق والضغوط اليومية والتوافق والسلوك التوكيدي ، والمهارات الاجتماعية . وتسعى الدراسة الحالية الى بحث امكانية تنميته على مهارات التفكير الناقد وبحث اثر ذلك أيضا على تعديل المعتقدات اللاعقلانية ، حيث نجد العديد من الدراسات الارتباطية التي تناولت الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية مثل دراسة برادي وآخرون Brade et al., 2000 الى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلبة الجامعة ، ودراسة سبورلي وآخرون Sporrle, 2006 ، التي اشارت نتائجها الى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية على عينة تتراوح اعمارها ما بين (١٥ - ٦٤) ، ودراسة ولبي وآخرون (٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية على عينة تتراوح أعمارهم بين (١٨- ٧٣) سنة من الذكور والاناث ، أى أن المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني يرتبط بالمعتقدات العقلانية ، ولهذا تسعى الدراسة الحالية لتنميته من أجل أن ننقل الطلاب ذوى الذكاء الوجداني المنخفض من اللاعقلانية إلى العقلانية .

• ثانيا : التفكير الناقد Critical thinking :

يرجع مفهوم التفكير الناقد فى أصوله إلى أيام سقراط التى عرفت معنى غرس التفكير العقلانى بهدف توجيه السلوك ، وفى العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوى عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء ، وفى الثمانينات من القرن العشرين بدأ الفلاسفة بالشعور أن الفلسفة يجب أن تسهم فى حركة اصلاح المدارس ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون فى بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها فى أطر معرفية وتربوية (Sondel, 2009:4) .

وقد حاول كثير من المفكرين والتربويين تعريفه من زوايا مختلفة، وهذه أبرز التعريفات : (الثاني) فى إصدار الأحكام حتى يتم التحقق من الأمر- فحص الحلول المقترحة وتقويمها . التحقق من الشيء وتقويمه وفقا لمعايير متفق عليها سلفا . تفكير تأملي عقلاني ، يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نقوم به أو نؤمن به (فتحي جروان ، ٢٠٠٥: ٥٩) . ويشير صلاح عرفه (٢٠٠٦ : ١٦٠ - ١٦١) إلى أن هناك تباينا فى تعريف التفكير الناقد حسب آراء المتخصصين كما يلى :

- « عملية تقويمية وتعتبر خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج .
- « عملية تفكير منطقى تعتمد على تطبيق قواعد الاستدلال المنطقى وتجنب الأخطاء الشائعة الناتجة عن تعميمات فى الحكم على الأشياء .
- « القدرة على تحديد المشكلات وفرض الفروض وانتقاء المعلومات ، والقدرة على الاستنتاج وتقويم النتائج .

« البحث المنطقي الذي يساعد على تحديد قيمة الأدلة والتوصل إلى نتائج واختبارها ، والتقويم بطريقة موضوعية والتعرف على الافتراضات ، وتفسير البيانات ، واستخدام المستويات المعرفية العليا (التحليل . التركيب . التقويم) .

« أما النظرة السادسة فتتأمل للتفكير الناقد من خلال سمات الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً وهو الذي يتمتع بالقدرة على التمييز بين التحيز والمنطق والتمييز بين الرأي والوقائع .

وتعرفه ماجدة مصطفى (٢٠٠١ : ١٩٠) بأنه تملك العمليات العقلية الهادفة الموجهة تجاه موضوع أو قضية أو مشكل ، والتي تستلزم جمع المعلومات المناسبة لتوضيح أبعاد الموقف وإجراء عمليات التحليل والفرز والتمييز بين الجوانب الصحيحة والجوانب الغير الصحيحة بهدف استخلاص النتائج بطريقة منطقية تؤدي إلى اتخاذ قرار مناسب ، كما يعرفه أبو جادو، ونوفل (٢٠٠٧ : ٢٣١) بأنه تفكير تأملي استدلالى تقييمى ذاتى يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج بهدف تفحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين والمفاهيم والادعاءات التى يتم الاستناد اليها عند اصدار حكم ما أو حل مشكلة ما ، أو صنع قرار مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين .

وتعرفه الباحثة على انه تفكير تأملي ومعقول يؤديه الفرد حينما يطلب منه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم كما أنه يشير إلى الحكم على صحة رأى واعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية . كما ترى الباحثة أن سمات المفكر الناقد تعكس كونه عقلانياً أم لا ، كما أن المفكر الناقد يسمح له ذكاءه الوجداني بالوعى بتفكيره ومعتقداته ، وتسمح له قدرته على التحكم فى الانفعالات فى التفكير بشكل منطقي وهادئ وعقلاني .

وهناك قوائم عديدة لمهارات التفكير الناقد منها ما أورده فتحى جروان (٢٠٠٥ : ٧١) فيما يلي : (التمييز بين الحقائق التى يمكن اثباتها . تحديد مستوى دقة الرواية . تحديد مصداقية مصدر المعلومات . التعرف على الادعاءات والحجج . التعرف على الافتراضات غير المصرح بها . تحرى التحيز - التعرف على المغالطات المنطقية . التعرف على عدم الاتساق فى مسار التفكير . تحديد قوة البرهان واتخاذ القرار والتنبؤ) .

كما صنف الباحثان أودل ودانيالز (Udall & Daniels, 1991) التفكير الناقد إلى ثلاث فئات على النحو التالى :

« مهارات التفكير الاستقرائى Inductive Thinking Skills : وهو عملية استدلال عقلى تستهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة ، وتتكون من (تحديد العلاقة السببية - تحليل المشكلات المفتوحة - الاستدلال التمثيلى - التوصل لاستنتاجات - تحديد المعلومات ذات الصلة - التعرف على العلاقات وإدراك عناصر المشكلة وإعادة صياغتها) .

« مهارات التفكير الاستنباطي Deductive Thinking Skills : وهو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل لاستنتاج ما بناء على مقدمات موضوعية ، وتضم : (استخدام المنطق – التعرف على التناقضات في المواقف – تحليل القياس المنطقي – حل مشكلات الادراك المكاني) .

« مهارات التفكير التقييمي Evaluative Thinking Skills : ويعنى النشاط العقلي الذي يستهدف اصدار على الأفكار وسلامتها وتتكون من (ايجاد محكات تستند إليها عملية اصدار الأحكام – اثبات دقة الادعاءات – التعرف على الأفكار المغلوطة منطقيًا) .

وقد حدد كل من آدمز وهام (Adms &Hamm ,1999: 23-26)

المهارات التي يستخدمها الفرد أثناء عملية التفكير وهي مهارة التركيز وتتضمن وصف المفاهيم واعادة ترتيب المشكلة ووضع الأهداف ومهارة جمع البيانات التي تضم الملاحظة واستخلاص المعلومات وتكوين الأسئلة وايضاح نقاط الغموض في المشكلة ، ومهارات التذكر وتتضمن استرجاع المعلومات والتبويب، والتنظيم ويشمل المقارنة والتصنيف والترتيب وعرض المعلومات وايضاح العلاقات ، ومهارة الانتاج وتتضمن ربط الأفكار الجديدة وتحديد المتشابهات والاختلافات وازضافة معنى جديد للمعلومات ، ومهارة التكامل وتتمثل في حل وفهم وتكوين الأساسيات ودمج المعلومات والتخطيط ، ومهارة التقويم وتتمثل في تقييم جودة الأفكار ووضع المعايير والتحقق من البيانات.

ونظرا لاختلاف الباحثين حول مفهوم التفكير الناقد ، فقد دعت الجمعية الامريكية لعلم النفس الباحثين إلى مؤتمر للاتفاق على مفهومه وذلك للمساهمة في تعليم وتقييم التفكير الناقد على المستوى الجامعي شارك في الدراسة (٤٦) من الفلاسفة وعلماء النفس والتربويين والمتخصصين في العلوم الطبيعية واتبعوا في دراستهم منهجية دلفاي ، وتم تحديد خمس مهارات للتفكير الناقد يهتم بقياس كاليفورنيا بقياسهم وهم على النحو الآتي:

« مهارة التحليل Analysis Skill : وتعنى فهم المعاني واطهار دلالتها في مدى واسع من المواقف والأحداث والأحكام والمعتقدات أو المحكات التي تتضمن مهارات فرعية من التصنيف وتوضيح المعنى ، كما يعنى كشف وتحديد العلاقات الاستنتاجية ، وهذه المهارة تتضمن مهارات فرعية هي : (فحص الأفكار وترجمة الحجج واكتشافها وتحليلها) .

« مهارة التقييم Evaluation Skill : وتعنى التمكن من تقدير مدى الثقة في الفقرات أو الأشكال الأخرى التي تكون وصفا لادراك أو خبرة أو موقف أو اعتقاد، وكذا تقدير منطقية للعلاقات الاستنتاجية والحقيقية بين الفقرات والصور والأسئلة أو أشكال التمثيلات وقرارات نتائج استدلال الفرد لتبرير أنه في حدود الاعتبارات الدلالية والتصورية والمنهجية والمحكية والسياقية وتتضمن مهارة التقويم مهارات فرعية تتمثل في : إقرار النتائج وتبرير الإجراءات وتقويم الحجج .

« مهارة الاستنتاج Deductive Skill : ويقصد بها تمكن الفرد من تحديد العناصر المطلوبة للوصول الى استخلاصات منطقية ومقبولة عقليا ، وتكوين تخمينات وتصورات حدسية وفروض والاهتمام بالمعلومات المرتبطة واستنباط

المرتربات ، وتتضمن: مهارة البحث عن الدليل والتساؤل حوله ،ومهارة التأمل الحدسي للبدايل ، ومهارة الوصول إلى الاستنتاجات .

« مهارة الاستدلال الاستنتاجي Deductive Reasoning : وتعنى التمكن من البراهين هندسية وجبرية فى الرياضيات ، وكذلك الاستنتاجات القائمة على مبادئ التحويل والعكس والتطابق .

« مهارة الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning : وتعنى أن استنتاج الحجة يكون مبررا لكنه ليس ضروريا من خلال الصحة المفترضة للمقدمات المنطقية ، والتنبؤ بشيء ما محتمل فى مبادئ عامة أو ملاحظات ، أو تكوين حكم من خلال الرجوع الى التشابهات (عبدالعال عجوة ، وعادل البنا ، ٢٠١٠ : ١٦١٥) .

وفي مراجعة من قبل العديد من الباحثين فيرت (Ferret, 1997; Cimino,2009; Sondel,2009) لخصائص المفكر الناقد، تم ورود الخصائص الآتية للمفكر الناقد : (طرح الأسئلة . الحكم على المجادلات الاعتراف بالنقص في الفهم أو المعلومات . حب الاستطلاع والفضول . اكتشاف الحلول الجديدة . تحليل الأفكار والمعتقدات . العقلانية . الواقعية . الرغبة في فحص المعتقدات والمسلمات والآراء . الاستماع للآخرين ومناقشتهم . اتباع المنطق في اختيار المعايير- ويبيدي تركيزا عاليا في عملية الاستقصاء، مثابرا في عملية البحث. البحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات العقلانية ، ومن خلال هذه الخصائص يمكن استنتاج دور التفكير الناقد في كون الفرد أكثر عقلانية .

كما توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير بشكل عام ، ونمط التفكير الناقد بشكل خاص أشارت بعض الدراسات الارتباطية مثل دراسات لاندو وويزلر(Landau & Weissler ١٩٩٨) التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكارى لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية ، كما أشارت نتائج دراسة كاثرين Cutherrine,2000 إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد لدى عينة من الراشدين ، كما أشارت نتائج دراسة عبد المنعم الدردير(٢٠٠٢) الى علاقة الذكاء الوجداني ببعض مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكارى ، كما أشارت نتائج دراسة خالد المهندي (٢٠٠٦) إلى فعالية برنامج تدريبي للذكاء الوجداني فى تنمية مهارات التفكير لدى عينة فى المرحلة الثانوية .

وانطلاقا من أهمية التفكير الناقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية هذا النمط الهام من التفكير مثل دراسة Cimino,2009 والتي هدفت الى تنمية مهارات التفكير الناقد وبحث تأثير فاعلية البرنامج على فاعلية الذات لدى عينة من طالبات التمريض ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج . كما قامت دراسة Sondel,2009 بدراسة هدفت أيضا لتنمية مهارات التفكير الناقد من أجل تنمية مهارات الكتابة لدى عينة فى المرحلة الابتدائية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعليته ، ودراسة هيا المزروع (٢٠١٠) التى اشارت نتائجها الى فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية . وتتلخص أهمية تنمية التفكير الناقد فى نقل الفرد من الحالة السلبية إلى الحالة الإيجابية بتحويله من كائن سلبي يتأثر بالأوهام والخرافات إلى إنسان واعى

يستطيع أن يكتشف الأفكار الخاطئة، والآراء الزائفة، وتحرره من التعصب إلى الانفتاح على الآخرين والتفاعل معهم، والاستفادة من خبراتهم، ونقد الأفكار وتقديم البراهين، وتقنيد الحجج (خليفة السويدي وآخرون، ٢٠٠٤: ٢٩) .

• **ثالثاً : المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs :**

يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم التي أثارت جدلاً ونقاشاً موسعاً بين علماء النفس، ويعود بجذوره إلى آراء الفلاسفة في الحضارة اليونانية القديمة، ويعد إيليس Ellis من أوائل الذين أدخلوه إلى التراث السيكلوجي، وأصبح له معنى ودلالة علمية، وقد وصفه وفسره باعتباره أحد المكونات الأساسية للشخصية وظهر هذا الوصف في نظريته التي أسماها "نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (1977)" وتهدف إلى مساعدة الفرد في تعديل أفكاره اللاعقلانية المسببة للاضطرابات الانفعالية لديه إلى أفكار عقلانية تحقق له مستوى مناسباً للصحة النفسية. (In:Ellis,1994) .

ويشير إيليس (Ellis,1995: 108) إلى أن نسق الاعتقادات لدى الفرد يتكون من جزأين، وهما: الأفكار العقلانية، والأفكار اللاعقلانية، وتتنصف الأفكار العقلانية بجملة من الخصائص، منها أنها: أفكار منطقية وواقعية، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه وتوافقه النفسي، والتحرر من الاضطرابات الانفعالية والإبداع والإيجابية والتفاعل الاجتماعي، كما أنها ليست أفكاراً مطلقة، أما النسق الثاني من الاعتقادات فهو الأفكار اللاعقلانية التي تعتبر المسؤولة عن إحداث الاضطرابات الانفعالية، والسبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغط وتسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، فضلاً عن أنها أفكار غير واقعية، وغير منطقية، وغير مرنة، ومطلقة، وغير ملائمة.

وقد حدد إيليس في نظريته العلاج النفسي العقلاني (١٩٧٧) إحدى عشرة فكرة تمثل أفكاراً لا عقلانية وتؤدي إلى الاضطرابات النفسية وتشو يش في التفكير لدى الفرد وعدم توافق مع الذات والآخرين وعادة ما تتشكل هذه الأفكار وتتحكم في تفكير الكثيرين من الذكور والإناث ويتحدثون بها على هيئة وجوبيات، وهذه الأفكار موجودة لدى نسبة معينة من الناس في كل المجتمعات فهي موجودة لدى الأطفال والمراهقين والبالغين وهي تنمو في أثناء التربية منذ الطفولة وتتمثل هذه الأفكار فيما يلي: (طلب التأييد والاستحسان Demand of Approval. ابتغاء الكمال الشخصي personal perfection اللوم الزائد للذات . توقع الكارثة . التعاسة وعدم الاحساس بالسعادة . القلق والاهتمام الزائد . تجنب المشكلات . الاعتمادية . الشعور بالعجز . الانزعاج لمتاعب الآخرين . كمال الحلول وتماها هناك حل واحد صحيح وكامل لمشكلات الفرد يجب الوصول اليه وانها لكارثة اذا لم يوجد هذا الحل (In: Ellis, 2001, 1002) .

وتوجد العديد من الدراسات التي تبحث علاقة المعتقدات اللاعقلانية بالتفكير مثل دراسة (Oni,1985) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين التفكير الخاطئ والمعتقدات اللاعقلانية على عينة من طلاب الجامعة، وأسفرت دراسة (Majestic,1999) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة

دالة احصائيا بين مهارات التفكير الناقد والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة الأمريكيين. وفي دراسة Cuypers&Haji, 2006 التي هدفت لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال تتراوح اعمارهم ما بين (١٢-٩) عاما بهدف نقل الطفل من مرحلة اللاعقلانية Non-Rational Stage الى مرحلة العقلانية ، وتوصلت هذه الدراسة الى أن تدريس أو تنمية التفكير الناقد في المدارس يساعد على كون الأطفال أكثر عقلانية ، كما توصلت نتائج دراسة (وفاء عبدالكريم، ٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا سالبة بين التفكير الناقد والاعتقاد بالخرافة وقبول المفاهيم العلمية الخطأ لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنيين .

مما سبق يتضح العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد والمعتقدات العقلانية ، وان تنمية الذكاء الوجداني قد تؤثر بالايجاب على هذين المتغيرين الهاميين بالنسبة للطلاب الجامعيين .

• فروض الدراسة :

تتمثل فروض الدراسة فيما يلي :

- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى الاختبارين القبلى والبعدى فى الذكاء الوجدانى .
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى الاختبارين القبلى والبعدى فى التفكير الناقد .
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى الاختبارين القبلى والبعدى فى المعتقدات اللاعقلانية .

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة بعد حذف الطلاب الذين لم يكملوا الاجابة على المقاييس (١٦١) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٢١ - ٢٣) سنة بمتوسط عمرى (٢٢.٢) سنة ، وانحراف معيارى (٠.٤٥) سنة ، بواقع (١٠) من الذكور، و(١٥١) من الإناث، ولتحديد المجموعة المشاركة تم اختيار الطلاب الذين تقع درجاتهم تحت قيم الإرباعى الأدنى فى متغيرى الدراسة الذكاء الوجدانى والتفكير الناقد ، أما بالنسبة للمعتقدات اللاعقلانية فقد تم أخذ الطلاب الذين تقع درجاتهم فوق درجة الإرباعى الأعلى لان الدرجة المرتفعة تمثل قمة اللاعقلانية ، وبلغ عدد الطالبات المشاركات (٢٠) طالبة من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية بنينا فى العام الجامعى (٢٠١١ / ٢٠١٢) .

• منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي لقياس فعالية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الوجدانى ، وتم استخدام التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة ، واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية : المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجدانى ، وتمثلت المتغيرات التابعة فى كل من مهارات التفكير الناقد ، والمعتقدات اللاعقلانية .

• أدوات الدراسة :

وتتمثل أدوات الدراسة فيما يأتى :

١ - مقياس الذكاء الوجداني لجولمان وبوياتز 2007 Goleman&Boyatzis

ترجمة وتقنين الباحثة.

• وصف المقياس :

أعد هذا المقياس جولمان وبوياتز (٢٠٠٧) Goleman&Boyatzis : يتكون في صورته الأصلية من (٧٠) مفردة تقيس أربعة أبعاد للذكاء الوجداني هي (الوعي بالذات ، وإدارة الذات ، والوعي الاجتماعي ، وإدارة العلاقات الانسانية) وهي الأبعاد التي اقترحها جولمان في نموذجها للكفاءات (٢٠٠١) ، بالإضافة إلى بعد جديد هو الكفاءات المعرفية ، ونظرا لأن الدراسة الحالية تتبنى نموذج جولمان ذي الأربع أبعاد الأولى ، قامت الباحثة بحذف البعد الأخير ، ليصل عدد الكفاءات التي يقيسها الاختبار (١٢) كفاءة تقيسها (٦٠) مفردة كما في الجدول (١).

جدول (١): الأبعاد التي يقيسها مقياس الذكاء الوجداني والمفردات في كل بعد والكفاءات المتضمنة.

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات	الكفاءات المتضمنة
الوعي بالذات	٢، ٢٠، ٢١، ٢٩، ٥٣	خمس مفردات	الوعي الانفعالي
إدارة الذات	٥، ٩، ١١، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٨، ٥٤، ٦٠	عشرون مفردة	الدافع للإنجاز، التكيف ، التحكم الذاتي (ضبط النفس) ، التقاؤل
الوعي الاجتماعي	١٦، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣٤، ٥٠، ٥١، ٥٥، ٥٦، ٥٧	عشرة مفردات	التعاطف ، الوعي بالمنظمات
إدارة العلاقات الانسانية	١، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣١، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٥٢، ٥٨، ٥٩	خمس وعشرون مفردة	إدارة الصراع، القيادة، التأثير ، العمل الجماعي، الارشاد والتدريب

• طريقة الاستجابة على المقياس :

تتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت هي (أبدا ، نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما) تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب ، وقد عدلت الباحثة طريقة الإستجابة على المقياس ، وأصبحت (أبدا، أحيانا ، دائما) ، وتأخذ الدرجات (١، ٢، ٣) على الترتيب

• صدق المقياس :

قام معدا المقياس بحساب صدقه باستخدام الصدق العاملي على عينة بلغ عددها (١٠٢٢) فردا تتراوح أعمارهم ما بين (١٤ - ٣٥) عاما، وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى تشبع المفردات التي تنتمي لكل كفاءة على هذه الكفاءة ما عدا كفاءة التكيف تشبع عليها أربع مفردات من ستة مفردات ، وكفاءتي الارشاد والتدريب والتأثير قد تشبع على كل كفاءة منهما خمسة مفردات من بين ست مفردات ، مما يشير إلى الصدق العاملي ، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق المقياس باستخدام الطرق التالية :

• صدق الترجمة :

تم ترجمة المقياس ، وعرضه على إثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية ثم تصحيحه لغويا ، كما تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٤٥) طالبا وطالبة في الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها مرة في

صورته العربية ، وبعد أربعة أيام تم تطبيق الاختبار فى صورته الأجنبية على نفس العينة ، وباستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطى مجموعتين مرتبطتين بلغت قيمة (ت) (١,١٠) وهى قيمة غير دالة إحصائيا ، وهذا يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى كل من النسختين العربية والأجنبية مما يؤكد صدق الترجمة .

• صدق المحك :

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم فى الدراسة الحالية ، ودرجاتهم على المحك (اختبار الذكاء الوجدانى إعداد/ محمد غنيم، ٢٠٠١) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧٨) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعطى مؤشرا لصدق الاختبار.

• ثبات المقياس :

قام معدا المقياس بحساب ثباته باستخدام "معامل ألفا كرونباخ" لكل كفاءة من كفاءات الذكاء الوجدانى الاثنى عشرة التى يقيسها ضمن أربعة أبعاد أساسية ، وقد جاءت جميع معاملات الثبات مرتفعة وتتراوح قيمتها ما بين (٠,٧٤ - ٠,٨٧) ، مما يدل على ثبات المقياس الأصلي ، وفى الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التى بلغ عددها (٤٥) طالبا وطالبة باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٩٣) وهى قيمة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس ، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (٠,٩٣) ، وباستخدام معادلة التصحيح "سبيرمان براون" بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٩٦) وهى قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

• الاتساق الداخلى للمقياس :

تم تقدير قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه المفردة وجاءت معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت قيمتها ما بين (٠,٥٣٣) و (٨٢١) ما عدا المفردات (١، ٨، ١٥) كانت قيم معاملات ارتباطهم دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما تم تقدير معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢) : قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الذكاء الوجدانى والدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط
الوعى بالذات	٠,٦٨٢
ادارة الذات	٠,٨٢١
الوعى الاجتماعى	٠,٧٢٥
ادارة العلاقات الانسانية	٠,٨٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يشير إلى الاتساق الداخلى للمقياس.

٢- اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (٢٠٠٠) California Critical Thinking Skills Test ترجمة وتقنين عبدالعال عوجة ، وعادل البنا (٢٠٠٠)

• وصف الاختبار :

قنن اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد فى مستوى ما بعد الثانوى ، وقد قام معدا الاختبار فى صورته الأصلية بوضع (٢٠٠) فقرة اختيار من متعدد وضعت خلال برنامج بحثى ، ثم اختيرت (٣٤) فقرة فى ضوء القدرة على التمييز وارتباطها بالدرجة الكلية ، وتغطيتها لمهارات التفكير الناقد ، وهذه الفقرات لا ترتبط بمقرر دراسي ، ويتم الاجابة عليها بطريقة الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة إجابة صحيحة واحدة وثلاث أو أربع إجابات خاطئة ، وقد تمثلت متطلبات هذه الفقرات بين تلك التى تعنى بتحليل معنى الجمل المعطاة إلى تلك التى تتطلب التكامل المعقد بين العديد من مهارات التفكير الناقد ويقرر اختبار كاليفورنيا ستة درجات هى الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد وخمس درجات أخرى للمهارات الفرعية ، ويصحح الاختبار باعطاء درجة واحد للإجابة الصحيحة ، ويفضل التعامل مع الدرجة الكلية .

• صدق الاختبار :

صدق التكوين الفرضى : يشير عبدالعال عوجة وعادل البنا (٢٠٠٠ : ٤٠-٤١) إلى أن اختبار كاليفورنيا تمت فى اطاره العديد من الدراسات فى كاليفورنيا لتحديد ما إذا كان قادرا على قياس النمو فى التفكير الناقد المفترض أن يكتسبه الطلاب من خلال اتمام مقررات لتنميته ، وقد شملت دراسة الصدق التكويني (١١٦٩) طالبا وطالبة بالجامعة ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين التطبيقين القبلى والبعدى ، وفى دراسة لعبدالعال عوجة وعادل البنا (١٩٩٩) تم تدريب (٤٢) طالبة بالجامعة على برنامج للتفكير الناقد وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأداء القبلى والبعدى على اختبار التفكير الناقد (الصورة أ) مما يقدم دليل على صدق الاختبار فى قياس مهارات التفكير الناقد على عينة من الطلاب المصريين .

• صدق المحك :

قام عبدالعال عوجة وعادل البنا (١٩٩٩) بتطبيق اختبار واطسن - جليسر من تعريب جابر عبد الحميد ويحي هندام على عينة مكونة (٢١٨) طالبا وطالبة بالجامعة وبلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى الاختبارين (٠.٧١) بمستوى دلالة (٠.٠١) ، وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبارين على عينة بلغ عددها (٤٥) طالبا وطالبة بالجامعة ، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (٠.٦٥) بمستوى دلالة (٠.٠١) مما يعطى مؤشرا لصدق الاختبار .

• الاتساق الداخلى للمقياس :

قام عبدالعال عوجة وعادل البنا (١٩٩٩) بحساب الاتساق الداخلى للمقياس بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٦١٩) طالبا وطالبة بالجامعة عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذى تنتمى اليه حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٧) الى (٠.٨٢) وهى جميعا دالة عند مستوى (٠.٠١) ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٦٧) الى (٠.٨١) وهى جميعا دالة عند مستوى (٠.٠١)

وقد قامت الباحثة الحالية بنفس الإجراء على عينة مكونة من (٤٥) طالبا جامعيًا ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والبعد من (٠,٥٦) الى (٠,٧٨) وهى جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعطى مؤشرا على الاتساق الداخلى للمقياس ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية وجاءت معاملات الارتباط كما بالجدول التالى :

جدول (٣) : معاملات الارتباط بين مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا

المهارات الفرعية للتفكير الناقد	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
التحليل	٠,٦٢
التقويم	٠,٧١
الاستنتاج الاستنتاجى	٠,٨٤
الاستدلال الاستقرائى	٠,٥٩

من الجدول (٣) يتضح أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى مما يمكن معه الوثوق لنتائجه فى قياس مهارات التفكير الناقد .

• ثبات الاختبار :

قام فاسيون Facione, 1990 بالتحقق من ثبات الاختبار من خلال حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كيودرريتشارد سون حيث بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٦٩) لعينة مكونة من (٤٨٠) طالبا وطالبة بالجامعة ، وفى البيئة المصرية قام كل من عبدالعال عجوة ، وعادل البنا بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة : ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق ، وذلك على عينة مكونة من (٢١٨) طالبا وطالبة بالجامعة وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بالنسبة للطريقتين تبعا لدرجات أبعاد الاختبار وكذا بالنسبة للدرجة الكلية عليه فى المدى ما بين (٠,٥٣) الى (٠,٧٤) وهى جميعا قيم تعطى مؤشرا مقبولا لثبات نتائج الاختبار ،وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٥) طالبا وطالبة بالجامعة باستخدام طريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بالنسبة للطريقتين تبعا لدرجات أبعاد الاختبار وكذا بالنسبة للدرجة الكلية عليه فى المدى ما بين (٠,٦١) الى (٠,٧٩) وهى جميعا قيم تعطى مؤشرا مقبولا لثبات نتائج الاختبار .

• ٣- اختبار المعتقدات اللاعقلانية اعداد : محمد ابراهيم غنيم (٢٠٠٢) :

يتكون الاختبار من (٤٦) مفردة ، يجاب عليها من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط (اوافق تماما . اوافق . لاوافق) ، تأخذ التقديرات (١ ، ٢ ، ٣) على الترتيب للعبارات موجبة الصياغة . اللاعقلانية . وتأخذ التقديرات (١ ، ٢ ، ٣) على الترتيب للعبارات سالبة الصياغة العقلانية ، وتحتصر درجات الاختبار ما بين (٤٦) درجة فى حدها الأدنى وتمثل قمة العقلانية ، وبين (١٣٨) درجة فى حدها الأعلى سقف الاختبار وتمثل قمة اللاعقلانية وتتوزع المفردات على الأبعاد الأربعة كما فى جدول (٤) :

والكفاءة المطلقة تعكس طلب الفرد الحب المطلق من الآخرين ، والمعرفة الأكاديمية والمهنية غير المحدودة التى تؤدى الى النجاح ، وتضم الأفكار ١ ، ٢ ، ١١ عند اليس . ، أما النظرة السلبية للذات والآخرين تعكس تجنب الفرد

للمسئولية والاعتماد على الآخرين للشعور بالعجز وفقدان الأمل ، وتضم الأفكار ٧ ، ٨ ، ٩ عند اليس ، والبعد الثالث : القلق الزائد على الذات ومشاكل الآخرين يعكس عدم الاحساس بقيمة الذات والتعاسة والشقاء لمشاكل الآخرين ، ويضم الأفكار ٥ ، ٦ ، ١٠ عند اليس ، وبعد الاهتمام الزائد بتضخيم الأمور يعكس تعميم الفشل وتوقع الكوارث واللوم القاسى للذات والآخرين ويضم الفكرتين ٣ ، ٤ عند اليس ، وقد صيغت الفكرة العقلانية فى ضوء المحكات التى حددها Forman, 1980 & التى تتمثل فى : أن تكون الفكرة مبنية على الواقع وليس الخيال ، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه الشخصية ، وتحرر الفرد أو تجنبه الصراعات الانفعالية ، وتساعد على حماية نفسه وتبعده عن الصراع مع الآخرين .

جدول (٤) : الأبعاد التى يقيسها مقياس المعتقدات اللاعقلانية والمفردات فى كل بعد

رقم البعد	البعد	أرقام المفردات
١	الكفاءة المطلقة	١ - ١٢
٢	النظرة السلبية للذات والآخرين	١٣ - ٢٣
٣	القلق الزائد على الذات ومشاكل الآخرين	٢٤ - ٣٤
٤	الاهتمام الزائد بتضخيم الأمور	٣٥ - ٤٦

• ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب ثبات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية وذلك بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية واستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان على عينة مصرية بلغت (١١٤) معلما وجاءت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٥٣٤ ، ٠,٨٤٩) ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية ما بين (٠,٤٥٥ ، ٠,٧٦٦) وهى قيم تشير الى ان الاختبار على درجة من الثبات يمكن الاطمئنان اليها ، كما تم حساب معامل الثبات للاختبار ككل باستخدام معامل ألفا بعد حذف المفردات غير الدالة حيث بلغت قيمته (٠,٨١٥) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) . كما قامت الباحثة الحالية بالتأكد من ثبات أبعاد الاختبار بنفس الطريقتين على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٥) طالبا وطالبة بكلية التربية ببها وكانت قيم معاملات الثبات كما بالجدول (٥) .

جدول (٥) : قيم معاملات الثبات لأبعاد اختبار المعتقدات اللاعقلانية

ابعاد الاختبار	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
البعد الأول	٠,٥٣٨	٠,٥١٠
البعد الثانى	٠,٦٩٠	٠,٦٩٨
البعد الثالث	٠,٧١٢	٠,٧٨٥
البعد الرابع	٠,٦١٣	٠,٧٤٢

ومن الجدول (٥) يتضح أن قيم معاملات الثبات قيم دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى ان الاختبار على درجة عالية من الثبات ، كما تم حساب معامل الثبات للاختبار ككل باستخدام معامل ألفا حيث بلغت قيمته (٠,٧٩) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد ثبات الاختبار كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة اعادة التطبيق حيث بلغت قيمته (٠,٨١) وهى قيمة دالة احصائيا مما يشير إلى ثبات الاختبار.

• الاتساق الداخلي :

قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والبعد ، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية ، وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة بالنسبة للمفردة وبعدها فيما عدا بعض المفردات تم حذفها ليصبح مفردات الاختبار (٤٦) مفردة . كما قامت الباحثة بنفس الإجراء وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات وبعدها دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) وتتراوح قيمتها بين (٠,٥١٩ - ٠,٦٤) ، ما عدا المفردات ٢ ، ٥ ، ٨ ، ١٩ فجاءت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار فجاءت قيمها كما بالجدول (٦) :

جدول (٦) : قيم معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية لاختبار المعتقدات اللاعقلانية .

معامل الارتباط	أبعاد الاختبار
٠,٦٥٠	البعد الأول
٠,٧١٦	البعد الثاني
٠,٥٤٦	البعد الثالث
٠,٨٠٢	البعد الرابع

يتضح من الجدول (٦) : قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد الاتساق الداخلي للاختبار .

• صدق الاختبار :

للتحقق من صدق الاختبار أجرى التحليل العاملي لأبعاد الاختبار بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة Varimax ، ووجد أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) فيما عدا معامل الارتباط بين البعد الأول والرابع فهو دال عند (٠,٠٥) ، وقد أسفر التحليل العاملي عن عامل واحد فقط على العينة المصرية وجاءت تشبعات الأبعاد على العامل عالية ، وقد تم تسميته المعتقدات اللاعقلانية ، حيث يوجد بدرجات متفاوتة لدى الأفراد ، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق المحك بين درجات الطلاب على الاختبار الحالي ودرجاتهم على اختبار سليمان الريحاني (١٩٨٥) وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٦) وهي قيمة دالة احصائيا وتشير الى صدق المقياس الحالي .

• ٤- البرنامج التدريبي :

• أ - أهداف البرنامج :

إن الهدف الرئيسي للبرنامج الحالي هو تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية وذلك من خلال تنمية أبعاد الذكاء الوجداني وفقا لنموذج الكفاءات لجولمان (٢٠٠١) ، وتتمثل هذه الكفاءات في : كفاءات شخصية : وتضم بعدى الوعي بالذات ، وإدارة الذات ، وكفاءات إجتماعية : وتضم بعدى التعاطف وإدارة العلاقات الإنسانية ، كما شمل البرنامج أهدافا فرعية تمثلت فيما يلي : (تقوية روح الجماعة بالمناقشات الجماعية . تحصيل المزيد من الخبرات الحياتية التي تنعكس على تعاملاتهم مع أنفسهم ومع الآخرين . وعى الفرد بأفكاره ومشاعره ودراستها دراسة نقدية . إعادة النظر في بعض تصرفاتهم

ومحاولة جادة للتغيير- زيادة الثقة بالنفس والتفكير بشكل عقلاني . عدم تأثير الانفعالات السالبة بشكل سلبي على تفكير الفرد) .

• ب - أسس بناء البرنامج التدريبي :

قامت الباحثة باستخلاص عدد من الأسس التي استعانت بها في البرنامج القائم على الذكاء الوجداني في تنمية لتفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية يمكن تلخيصها فيما يلي:

« إن تنمية التفكير الناقد هدف تربوي يمكن تحقيقه في مراحل التعليم المختلفة.

« إن مهارات الذكاء الوجداني تزداد مع التدريب حيث يمتلك كل فرد قدرًا من المشاعر وتتوقف زيادتها على الاهتمام بتنميتها ، وهناك العديد من الأنشطة والاستراتيجيات لتنميتها.

« للذكاء الوجداني دور مهم في تيسير عملية التفكير وتنميتها ، وتصحيح مساره .

« للتفكير الناقد دور مهم في تصحيح معتقدات الفرد التي تتسم بعدم العقلانية والواقعية .

« للذكاء الوجداني دور مهم في تعديل المعتقدات اللاعقلانية وجعلها أكثر عقلانية وواقعية .

« تعد المرحلة الجامعية من أفضل المراحل لتنمية الذكاء الوجداني .

• ج - الفنيات التي يقوم عليها البرنامج :

« أما عن الفنيات التي استخدمتها الباحثة في تنمية الذكاء الوجداني فتمثلت فيما يلي:

« المحاضرة : وفيها يتم تقديم معلومات عن البرنامج ، ووحداته ، والمفاهيم التي يحتويها .

« المناقشة والحوار: وتتم من خلال تعبير المشاركين عن آرائهم ومناقشتهم فيها .

« مراقبة الذات Self- monitoring : وهذه الفنية تعادل الفنية المعرفية اعرف نفسك التي تجعل الفرد قادرا على التعرف على ذاته بكل جنباتها خاصة الانفعالية والمزاجية .

« التقليد بالأنموذج : عن طريق سرد بعض السير الذاتية لبعض الأفراد .

« استراتيجية حل الصراع : وفيها يقدم الأفراد حلول معقولة بالتبادل في حل المشكلات الاجتماعية .

« الأحاديث الذاتية: وذلك عن طريق الحوار الهاديء مع الذات للتخفيف من الانفعالات السالبة .

« استراتيجيات التعلم التعاوني : ويشير فينلي وآخرون (Finley et al., 2000:31-33) إلى أن العناصر الإجرائية الضرورية للتعلم التعاوني تشمل على: تحديد أهداف واضحة ، وتشكيل مجموعات مختلفة السمات ، وخلق تعاون متبادل بين الأعضاء ، وتوجد مكافآت على الإنجازات الفردية والجماعية ، وإعطاء اهتمام واضح للمهارات الاجتماعية ، وإعطاء الفرص للطلاب لتقييم عملية تفاعل مجموعتهم وتعزيزات الأقران .

« لعب الدور: عن طريق تقليد بعض الأدوار من خلال تمثيل إحدى المشكلات ويتبنى الطلاب أدوار الأفراد الآخرين ومن خلال لعب الدور يفهموا أفكار ومشاعر وسلوكيات الآخرين .

• د - مكونات البرنامج :

يتكون البرنامج المقترح من أربع وحدات تضم (١٧) جلسة تختص كل وحدة منها بتنمية بعد من أبعاد الذكاء الوجداني وفقا لنموذج الكفاءات لجولمان كما يلي: (جلسة تمهيدية للبرنامج والهدف منه . الوحدة الاولى : تنمية الوعي بالذات تضم الجلسات (٥-١) . الوحدة الثانية : تنمية ادارة الذات الجلسات (٦-٩) الوحدة الثالثة : تنمية الوعي الإجتماعي (التعاطف) تضم الجلسات (١٠-١١) الوحدة الرابعة : تنمية إدارة العلاقات الإنسانية تضم الجلسات (١٢-١٧) ، جلسات البرنامج فى ملحق الدراسة .

• إجراءات الدراسة :

سارت اجراءات الدراسة الحالية على النحو التالى :
« تم تطبيق اختبارات الذكاء الوجدانى ، والتفكير الناقد ، والمعتقدات اللاعقلانية على عينة الدراسة مكونة من (١٦١) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها .

« قامت الباحثة بتصحيح ورصد درجات الطلاب وتم حساب الارباعى الأعلى والأدنى فى كل من المتغيرات الثلاثة ، ثم تم اختيار الطلاب الذين تقع درجاتهم أدنى من الإربعى الأول فى كل من الذكاء الوجدانى ، والتفكير الناقد ، والطلاب الذين تقع درجاتهم أعلى قيمة الإربعى الأعلى فى المعتقدات اللاعقلانية لأن الدرجة المرتفعة تمثل قمة اللاعقلانية ، وبلغ عددهم (٢٣) منهم اثنين من الذكور فقط وواحد وعشرون من الاناث ولمرونة فى التطبيق والنقاش تم التطبيق على (٢٠) طالبة حيث اعتذرت احدى الطالبات عن المشاركة فى جلسات البرنامج .

« قامت الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج على المشاركات .
« قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات الثلاثة اختبارا بعديا لمعرفة مدى فعالية البرنامج .

« تم تحليل البيانات إحصائيا .

• الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة : اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات .

• نتائج الدراسة :

• نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المشاركين في الذكاء الوجداني قبل وبعد التجريب " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين على مقياس الذكاء الوجداني وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): النتائج النهائية لاختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى القياسين القبلى والبعدى لاختبار الذكاء الوجدانى

الاختبار	قبلى			بعدى			قيمة (ت)	د.ج	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الذكاء الوجدانى	٢٠	١١٢.٣٥	٣.١٠٠	٢٠	١٢٦.٧٠٠	٣.٥٥٥	١٤.٧٧	١٩	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٧) : أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمشاركين على مقياس الذكاء الوجدانى عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدى، مما يعنى أن البرنامج التدريبي أدى إلى تحسن مستوى الذكاء الوجدانى لديهم وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل. وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة التي هدفت لتنمية الذكاء الوجدانى، والتي أشارت نتائجها إلى إمكانية تنمية هذا النوع من الذكاء على عينات مختلفة الأعمار والخصائص مثل: سحر فاروق (٢٠٠١) سلاسكي وكارتررايت 2003, Slaski & Cartwright, وعلا عبد الرحمن (٢٠٠٥)، وأمال زكريا (٢٠٠٦)، وخالد حمد (٢٠٠٦)، وكالتر وآخرين Qualter et al., 2007، ودراسة ويلماز 2009, Yilmaz, وتشير دراسة ونج وآخرين 2007, wong et al. إلى إمكانية تنمية الذكاء الوجدانى من خلال مجموعة من الأنشطة والخبرات الحياتية، على عكس الذكاء المعرفى الذي يعد ثابتا وغير قابل للتغير. وبإمعان النظر فيما تنطوى عليه النتيجة الخاصة بوجود فروق جوهرية فى الأداء البعدى للطلاب المشاركين فى البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم القبلى، يتبين أن تفسير هذه النتيجة يرتبط بدوره بمدى استفادة المشاركين بالبرنامج المقدم لهم فى الدراسة الراهنة، حيث قدم إليهم مهام وتدريبات وأنشطة تناولت جوانب وأبعاد الذكاء الوجدانى ساعدهم ذلك على تنمية الإمكانيات الكامنة لديهم ومكنهم من معرفة نواحي القوة والضعف فى ذاتهم، وبالتالي تقوية النواحي الضعيفة، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم والاستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم التي لم يكونوا مدركين لها .

• نتائج الفرض الثانى ومناقشتها :

ينص الفرض الثانى على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى التفكير الناقد قبل وبعد التجريب "

جدول (٨): النتائج النهائية لاختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب المشاركين فى القياسين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الناقد

الاختبار	قبلى			بعدى			قيمة (ت)	د.ج	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الذكاء الوجدانى	٢٠	٩.٥٥	١.٧٩	٢٠	٢٤.٤٠	٢.٥٠	٢١.٩	١٩	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٨) : أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمشاركين على مقياس التفكير الناقد عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدى، مما يعنى

أن البرنامج التدريبي أدى إلى تحسن مستوى التفكير الناقد لديهم ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء الدراسات التي أشارت الى دور الذكاء الوجداني في تبسيط عملية التفكير مثل دراسات لاندو وويزلر (1998) Landau&Weissler ، ودراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢) ، وعلا عبد الرحمن (٢٠٠٥) ، كما أن البرنامج كان له الاثر الأكبر في اكتساب المشاركين مهارات التفكير الناقد نظرا للأنشطة الحياتية التي يتضمنها والتي تدفع المشاركين إلى التفكير واستخدام الفروض والتفسير وتقويم الحجج والاستنباط والاستنتاج بمشاركة المجموعة مما اتاح لهم فرص التعلم داخل مجموعات مع روح التعاون فيما بينهم .

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء علاقة التفكير بالعاطفة فالتفكير يؤثر في الانفعال والعكس كذلك ، والتفكير الناقد يخلق رابط بين العاطفة والتفكير عن طريق مهارات مثل الافتراضات التي من خلالها يستطيع الفرد ان يفترض مشاعره الداخلية ومشاعر وانفعالات الآخرين ويمدنا بما يجب ان نفعله في المواقف المختلفة ، وقد توصلت دراسة (Isen&Nowicki, 1987) الى دور الانفعال في تحريف وتصحيح وتفسير وتشيتت التفكير فالمزاج الايجابي ينشط الابداع والتفكير وحل المشكلات في (خالد المهندي ٢٠٠٦ : ١٨٤) . كما ذكر (Mayer & Geher , 1996) أن الأفراد الذين لديهم قدرات مرتفعة لربط الأفكار بالمشاعر اكثر قدرة على توظيف مشاعرهم لخدمة أغراضهم في مواقف الحياة اليومية .

• نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

وينص الفرض الثاني على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المشاركين في التفكير الناقد قبل وبعد التجريب "

جدول (٩) : النتائج النهائية لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المشاركين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المعتقدات اللاعقلانية .

الاختبار	قبلي			بعدي			قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الذكاء الوجداني	٢٠	١٢٢,٣٥	٣,٣٤٤	٢٠	٥٨,٧٠	٦,٧٢٠	٣٥,٦٩	١٩	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٨) : أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمشاركين على مقياس المعتقدات اللاعقلانية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي، مما يعني أن البرنامج التدريبي أدى إلى تحسن مستوى المعتقدات اللاعقلانية لديهم ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات الارتباطية التي أشارت الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني والمعتقدات اللاعقلانية وأنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني للفرد كلما كان عقليا وواقعا مثل دراسات كل من برادي وآخرون Brade et al., 2000 ودراسة سبورلي وآخرون Sporrle, 2006

ودراسة ولبي وآخرون (٢٠٠٨) . كما تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ماطلعت عليه من اطار نظري ودراسات سابقة تؤكد على أن الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع يتميزون بالثقة بالنفس وتقدير الذات ، وتفكيرهم يتسم بالهدوء والاتجاه العقلاني ، أما الذين تأخذهم الانفعالات السلبية يأتي تفكيرهم خاطئاً ويتبنون اتجاهات سلبية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين ، كما تفسر الباحثة التعديل الذي حدث في المعتقدات اللاعقلانية نتيجة تعرض الطلاب لانشطة الذكاء الوجداني الذي أثر بالايجاب في تبنيهم لمهارات التفكير الناقد ، حيث سمحت لهم هذه الانشطة باعادة التفكير في أنفسهم وانفعالاتهم وطريقة تفكيرهم ويعوها ، ويتحكمون بها الأمر الذي انعكس على أدائهم على اختبار المعتقدات اللاعقلانية .

• مقترحات :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية ، تورد الباحثة المقترحات التالية :

- « ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني في جميع المراحل العمرية من أجل البناء المتكامل للشخصية .
- « اجراء دراسات تجريبية تؤكد العلاقة بين التنظيم الانفعالي ومهارات التفكير .
- « اجراء مزيد من الدراسات التي تعمل على تعديل المعتقدات اللاعقلانية في ضوء المتغيرات النفسية التي تؤثر في ظهورها .
- « فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية مفهوم الذات وأثر ذلك تعديل المعتقدات اللاعقلانية .
- « فعالية برنامج تدريبي قائم على التفكير الناقد في تعديل المعتقدات اللاعقلانية .

• مراجع الدراسة :

• أولاً : المراجع العربية :

١. أبو جادو صالح ومحمد نوفل (٢٠٠٧) . تعليم التفكير: النظرية والتطبيق . عمان : دار المسيرة.
٢. آمال زكريا منسى (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية للأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
٣. خالد حمد المهندي (٢٠٠٦). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني في إكتساب بعض مهارات التفكير لدى التلميذ المتفوقين والعاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
٤. خليفة السويدي (٢٠٠٤) . مهارات التفكير ، الإمارات : دار القلم .
٥. سحر فاروق علام (٢٠٠١) . تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات للاداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس .

٦. سليمان الريحاني (١٩٨٥). تطوير اختبار الافكار العقلانية واللاعقلانية ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، الأردن : عمان ، ١٢(١١)، ٧٧- ٩٥ .
٧. صلاح عرفه (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود ، القاهرة : عالم الكتب.
٨. عبدالعال حامد عجوة ، عادل السعيد البنا (٢٠٠٠). اختبار كاليبذونيا لمهارات التفكير الناقد ، الاسكندرية : المكتبة المصرية للنشر والتوزيع .
٩. عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية . مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد (٤) ، المجلد (٨) ، ٢٢٩ - ٣٢٢.
١٠. عثمان محمود الخضر (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟، دراسات نفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، ٥- ٤١.
١١. علاء عبد الرحمن محمد (٢٠٠٥) . فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
١٢. فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد (١٥) ، العدد (٦٠) ، ١٠٥ - ١٥٠ .
١٣. فتحي جروان(٢٠٠٥) . تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات ، ط (٢) ، الأردن : دار الفكر
١٤. فتون محمود خرنوب (٢٠٠٣). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
١٥. فوقية محمد محمد راضي (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكار لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، العدد ٤٥، ص ص ١٧٣ - ٢٠٤ .
١٦. ماجدة مصطفى السيد (٢٠٠١) . فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب /المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٧١) ، ٢٨١ - ٢٢١ .
١٧. محمد إبراهيم غنيم (٢٠٠١) . الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية (دراسة عاملية)، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (١٢) ، العدد (٤٧)، ٤٥ - ٧٧.
١٨. محمد احمد ابراهيم غنيم (٢٠٠٢) . أثر المعتقدات اللاعقلانية والتخصص الأكاديمي على الضغط النفسي للمعلمين (دراسة عبر ثقافية في مصر والسعودية) ، المجلة التربوية ، المجلد (١٦) ، العدد (٦٤) ، ١٧٥ - ٢١٣ .
١٩. هيا المزروع (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (١٦١) الجزء الأول ، ١٤٧ - ١٨٥ .
٢٠. وفاء عبد الكريم الزاغة (٢٠٠٧). العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير بالخرافة وقبول المفاهيم العلمية الخطأ. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .

21. Adams,D.&Hamm,M.(1999).Cooperative learning : Critical thinking and collaboration across the curriculum.second edition,USA: Charles Thomas.
22. Brade,M.;Lamba,S,&Ram,U.(2000).Emotional intelligence , anger and irrational beliefs among college students , International Journal of Psychology , 35 ,3-4.
23. Braithwaite,J.(2006).Critical thinking ,logic and reason: apractical guide for students and academics,Behavioural Brain Sciences Centre, School of Psycology,University of Birmingham,UK. Available from:Pro-Quest Database.
24. Casey, J.J.; Garrett, J. ; Brackett, M.A. & Rivers, S. (2008). Emotional intelligence, relationship quality and partner selection. In: G. Geher and G. Miller (Eds.) Mating intelligence, sex, relationships and the mind's reproductive system (pp. 263-282). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Catherine ,M.L.(2000).The relationships between emotional intelligence , personality ,critical thinking ability and organizationl leadership performance at upper levels of management. Ph.D,Gegrge Manson University. Available from:Pro-Quest Database.
26. Cherniss, C. & Adler, M. (2000). Promoting Emotional intelligence in organizations, Virginia: ASTD.
27. Cimino,L.M.(2009).Newly hired registered nurse assessment abilities , critical thinking skills ,confidence in assessment and critical thinking , self efficacy and orientation programe evaluation in hospital settings utilizing and not utilizing based orientation , Eh.D, Dowling College,AAT3373591. Available from:Pro-Quest Database.
28. Cuypers,S.&Haji,I.(2006).Education for critical thinking : can it be non-indoctrinative?, Educational Philosophy &Theory,38(6):723-743.
29. Ellis, A. (1994). Post- traumatic stress disorder Arational emotive behavioral theory ,Journal of Rational Emotive &Cognitive Behaviour Therapy,12(1),3- 25.
30. Ellis,A. (1995).Thinking processes involved in irrational beliefs and their disturbed consequences,Cognitive Psycology Therapy,9(2),105-116.
31. Ellis,A.(2001).Rationaland Irrational AspectsofCountertransferenc e,Journal of Clinical Psychology 57 (8,) ,999-1004.

32. Ferrett, S. P.(1997). *Critical Thinking Across the Curriculum Project*, , from:[http:// www. kcmetro. cc. mo. us/ Longview/ ctac/ definition](http://www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/definition).
33. Finley, D ; pettinger, A. ; Rutherford, T& Timmes, V. (2000). *Developing emotional intelligence in a multiage classroom, Master of Arts Action Research Project*, Saint Xavier University, ED 442 571 Available from:Pro-Quest Database.
34. Frazier,R.(1993).Holding/ modifying beliefs : critical thinking and the problem of minimal rationality ,Ph.D,State University of New York at Buffalo,AAT 9404806. Available from:Pro-Quest Database.
35. Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey – Bass.
36. Goleman,D.&Boyatzis,R.(2007).Emotional and social competency inventory,UK:HayGroup.
37. Landau,E.&Weissler,K.(1998).The relationship between emotional maturity intelligence and creativity gifted children . Journal Gifted Education International,13(2),126-145.
38. Majestic,H.(1999).An investigation of the relationship between logical/critical thinking skills and the presence of irrational beliefs and faculty thinking styles,Ph.D,University of Georgia,AAT7923129. Available from:Pro-Quest Database.
39. Mayer, J.D& Geher, G. (1996). Emotional intelligence & the identification of emotion, Intelligence, 22,89-113
40. Mayer, J.D& Salovey, P. (1993). The emotional intelligence of emotional intelligence, Intelligence, 17,433-442.
41. Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Inp. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *emotional development and emotional intelligence*, New York: Basic books
42. Mayer, J.D. P.; Caruso, D.R. & Salovey,P., (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, Intelligence, 27(4): 267-298.
43. Oni,C.(1985).Validation of the commonbeliefs survey :Apsychometric investigation of the assessment of Ellis irrational beliefs cognitive ,multirat-multimethod analysis,irrational factors, symptoms,faulty thinking , ,Ph.D,University of Ohio,AAT8523655 Available from:Pro-Quest Database.
44. Patterson, C. (1980). *Theories of Counseling and Psychotherapy*. 3rd Ed. Newark:Harper and Row Publishers.

45. Qualter, R ; whiteley, H.E. ; Hutchinson, J.M. & pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence from primary to high school, Educational Psychology in Practice, 23(1), 79-95.
46. Reis, D. L. ; Brackett, M. A. ; shamosh, N.A; Kiehl, K.A; Salovey, p. and Gray, J.R. (2007). Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning, Neuro Image, 35, 1385-1391.
47. Sondel ,H.B.(2009).The effect of curricular programs on aspects of critical thinking as applied to writing .Ed.D,University of Virginia,AAT3364889. Available from:Pro-Quest Database.
48. Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance, Stress and Health, 19, 233-239.
49. Spencer,C.(2011).The impact of simulation on the acquisition of critical thinking skills in nursing students enrolled in an associate degree program ,Ph.D,Capella University ,AAT 3443990. Available from:Pro-Quest Database.
50. Sporrle, M.(2006). Cognitions as determinants of adaptive emotions and emotionally intelligent behavior in an organizational context .Psicothema,18,165-171.
51. Udall .A.&Daniels .J,(1991). Thought and thinking: Teacher-student relationships; Study and teaching; United States,Uk: Zephyr Press.
52. Welpel,I;Tumasjan,A.&Forsterling(2008).Emotional intelligence and its consequence for occupational and life satisfaction emotional intelligence in context of irrational beliefs , Journal of Educational Psychology .3(2),165- 189.
53. Wong, C. ; Foo, M. Wang, C. & wong, P. (2007). The feasibility of learning and development of EI: An exploratory study in Singapore, Hong Kong and Taiwan, Intelligence, 35, 141-150.
54. Yilmaz,M.(2009).The effect of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students,Social Behavior Personality.37(4).565-576



obeikandi.com

البحث الثالث :

” التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية، اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية • ”

إعداد :

د / علي أحمد مقرب علواني

obeikandi.com

” التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية، اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية • ”

د / علي أحمد مقرب علواني

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة إلى تقصي وتحليل أوجه الدعم التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بالمنيا لإجراء التقييم الذاتي وتهيئة مدارسهم للجودة والاعتماد، وتعرف وتحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل هذا الدعم ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي وأسلوب التحليل، لوصف وتحليل المعلومات والبيانات المرتبطة بمفهوم التطوير والإصلاح، والجودة والاعتماد والتقييم الذاتي للمدارس، في إطارها النظري، وأيضاً التحليل الإحصائي للبيانات الناتجة عن تطبيق أداتي البحث: الأولى (استبانة الدعم) على عينة من أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا (١٢٦)، والثانية (استبانة المعوقات) على عينة من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية (٦٢) بمحافظة المنيا. أسفرت نتائج البحث في شقه الميداني عن أن دور أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية في تقديم الدعم والمساعدة لأعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي لتهيئة هذه المدارس للجودة والاعتماد لا يزال قاصراً؛ حيث لم تصل نسب متوسط الاستجابة على غالبية المفردات المتضمنة (٥٠) من (٥٤) في محوري القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية بأبعادهما المختلفة باستبانة الدعم إلى درجة تساوي أو أعلى من حدود الثقة العليا (٠,٨٢٦)، كما جاء في استجابات عينة البحث من أعضاء فريق الجودة مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة ولا تفي بجودة الأداء المطلوبة. وفيما يتعلق بالمعوقات من وجهة نظر أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية أظهرت نتائج التحليل الإحصائي حول المعوقات المادية والبشرية والإدارية المتضمنة باستبانة المعوقات أن هناك (٢٣) من (٤٥) مفردة أقرت عينة الدراسة أنها تمثل معوقات توجد بدرجة كبيرة جداً أو كبيرة، وعدد (١٣) مفردة تمثل معوقات موجودة بدرجة متوسطة، و(٩) مفردات تمثل معوقات بدرجة قليلة، وأظهرت النتائج أن المعوقات الإدارية جاءت في الترتيب الأول بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية على التوالي، وهذا يعني أن درجة وجود المعوقات الإدارية أعلى من درجة وجود المعوقات المادية والبشرية في مؤسساتنا التعليمية. ويبدو أن تقييم أعضاء فريق الجودة بالمدارس لدرجة الدعم والمساعدة المقدمة لهم على مفردات أبعاد استبانة الدعم وتقييم أعضاء مكتب الجودة للمعوقات جاء ليعكس ويؤكد العلاقة الديناميكية بين أوجه الدعم المقدمة وتوافر المتطلبات المادية والبشرية والإدارية لتحقيق الجودة والاعتماد للمدارس. وتوصل البحث إلى مجموعة من التوصيات التي من شأنها رفع كفاءة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لتقديم دعم أفضل، وأيضاً بعض التوصيات للتغلب على المعوقات.

The Self Assessment for Schools in the Light of the National Standards: A New Direction Towards Development and Reform of Basic Education in Egypt: A Field Study

By : Dr. Ali Ahmad Moukarab

Abstract

This study aimed at investigating and analyzing the support provided by members of the Office of Quality in the educational administration departments to the team of quality in Basic Education Schools in Minia for

• أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة المنيا

self-evaluation and configuration of quality and accreditation of their schools, and identify the obstacles that prevent the activation of this support. The descriptive methodology has been adopted to describe and analyze the information and data related to the concept of development and reform, quality, accreditation and self-assessment for schools, in the theoretical framework, as well as statistical analysis of data resulting from the administration of two tools: The first (Questionnaire of support) on a sample of members of the team of quality in Basic Education schools (126), and the second (Questionnaire of constraints) on a sample of members of the Office of Quality in the educational administration departments (62) in Minia Governorate. The results of the field research showed that support and assistance provided by members of the Office of Quality to members of the team of quality in schools is still in shortage. The average ratio of responses on the majority of the items involved (50) out of (54) in the institutional capacity and educational effectiveness did not reach a degree equal to or higher than the upper confidence limits (0.826), as stated in the responses of the research sample of members of the quality team in schools, which means that the provided support and help achieve a medium or a low degree and did not meet the quality of performance required. With regard to the constraints, statistical analysis of responses on the material, human and administrative constraints showed that there are (23) out of (45) items, the sample approved them as obstacles with very high or high degree, (13) items represent obstacles exist to a fair degree, and (9) items represent obstacles to a low degree. However the results showed that the administrative obstacles came in the first order among the constraints of material and human, respectively, this means that the degree of the existence of administrative obstacles higher than that of the existence of the constraints of material and human resources in our educational institutions. It seems that the quality team members' assessment of support and assistance provided to them, and the assessment of constraints by members of the Office of Quality came to reflect and affirm the dynamic relationship between aspects of support provided and the available requirements of material, human resources and management to achieve quality and accreditation for schools. In the light of these results, the research found a set of recommendations that will raise the efficiency of members of the Office of Quality to provide better support, and also some recommendations to overcome the obstacles.

• مقدمة :

يعد التعليم أحد الركائز المهمة التي تعتمد عليها المجتمعات في اللحاق بركب التقدم الحضاري والتكنولوجي، لذلك أصبحت قضية تطوير التعليم وتجويده من أهم قضايا الأمن القومي؛ حيث يقاس مستوى تقدم الأمم بمستوى التعليم فيها، وبمستوى مخرجاته من القوى البشرية.

وفي هذا الشأن يشير الحوت إلى أن هناك ثمة شواهد تؤكد على أن مستوى تقدم أى مجتمع ومستوى نتاجه الحضاري، يتأثر بدرجة كبيرة بمستوى تعليم أفراد، بما يجعل الاهتمام بإصلاح وتطوير التعليم مسألة بالغة الأهمية للمجتمع، وهذا ما تؤكد "أيضا" الشواهد التاريخية المختلفة من أن التعليم يمثل دائما القوة المحركة الرئيسة للمجتمع في الحضارة الإنسانية، من خلال دوره في تحقيق التنمية البشرية المستدامة لتحقيق التنمية في جوانبها المختلفة، وبطبيعة الحال، فإن هذا يستلزم توافر سياقا مجتمعيا راغبا في ذلك ودافع للوصول إليه (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ٢٠).

ونتيجة للمشكلات والأزمات التي لحقت بالتعليم على الصعيد العالمي، فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين جهودا واسعة لإصلاح التعليم، وتنادت الدعوات في مختلف الدول لإصلاح النظم التعليمية، بحيث تستند العملية إلى تقويم يكشف عن عناصر القوة والضعف في النظم المطبقة، ومن هنا بدأ الاهتمام بجودة التعليم الذي انتقلت إليه آلياتها ومفاهيمها من المجال الصناعي، بغية تحقيق أفضل النتائج وفقا للأهداف التربوية المعدة والمحددة سلفا (سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، ٢٠٠٨، ٢٣). فلقد حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر، عصر الجودة الشاملة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي يواجه الأمة في العقود القادمة (حسن حسين البيلاوى وسلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٧، ٤٥٣).

ولذلك يشهد التعليم على الصعيد العالمى والقومى محاولات جادة لتطويره وتحديثه، من بينها محاولة تقييم الأداء وتحسينه من خلال نظام الجودة والاعتماد Quality and Accreditation System، والذي أصبح اتجاها معاصرا يعول عليه كثيرا في شتى الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بتطوير المؤسسات والبرامج التعليمية.

وقد بذلت جهود كبيرة في إصلاح التعليم في مصر، وكانت فكرة تحسين النظام التعليمي هي الفكرة التي وجهت جهود الإصلاح طيلة السنوات الماضية وتم من خلالها تحقيق إنجازات كبيرة في صورة مدخلات جديدة للنظام التعليمي، وكلها أتت في شكل كمي، كانت مصر في حاجة إليها وقتذاك وكان التطور الطبيعي يدعو إلى إحداث تغيير في فكر ونموذج الإصلاح التربوي بمعنى الانتقال من الكم إلى الكيف دون استبعاده لاستمرار جهوده في بناء البنية الأساسية للتعليم، وأيضاً الانتقال من التركيز على المدخلات في فكر الإصلاح التعليمي القديم إلى التركيز على جودة النواتج والعمليات التعليمية في فكر إصلاحى جديد (حسن حسين البيلاوى وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٣٧ - ٢٤٨).

والحقيقة أن المجتمعات المتقدمة تضع التعليم صدر خطتها وفى مقدمة تشريعاتها، لذا يأتي التعليم بالثمار المرجوة منه، كما تأتى خطط تطوير

التعليم في تلك الدول مواكبة ومتوافقة مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فيها، أو مع الأوضاع المستقبلية المأمول تحقيقها. وقد اقترنت بعض هذه التغيرات مع التوجه العالمي؛ من حيث وضع معايير لضمان جودة الأداء التربوي، والتي تمثلت إحدى صورها في مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، وذلك باعتبار هذه المعايير محددة لمستويات التطور المنشود في منظومة التعليم والتعليم بكل عناصرها متضمنة في مجلداتها الأول من مجمل ثلاثة مجلدات كلاً من المعايير الخاصة بالمدرسة الفعالة، ومعايير المعلم، والإدارة المتميزة، وكذلك معايير المشاركة المجتمعية، وأخيراً معايير المنهج ونواتج التعلم، والتي هدفت إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم بتوجيهه نحو هدف التعليم للتميز والتميز للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٢- ١٠).

ويؤكد البيلاوي وآخرون على أن الاستجابة الأولى في تحول النموذج في مسيرة إصلاح التعليم في مصر تمثلت في بناء المعايير القومية التي تعد المدخل العلمي والعملية إلى الجودة، وجاءت الاستجابة الثانية متمثلة في تطبيق المعايير في مسارات متعددة من أهمها ذلك المسار المتمثل في المشاريع التجريبية لتطبيق الجودة على مستوى المدرسة (حسن حسين البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٣٧).

كما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة ضرورة مواكبة السياسات التعليمية والنظام التعليمي لمتطلبات واحتياجات العصر، وفي ظل تزايد الدعوة إلى الإصلاح والتطوير المدرسي، وضرورة الاعتماد على مداخل حديثة لتحقيق هذا الإصلاح والتطوير، فقد تم التوجه إلى ضرورة تطبيق نظام الاعتماد بالمدارس.

ومن المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح المتمركز على المدرسة الاستناد إلى طرائق ومنهجية تحسين المدرسة School Based Improvement القائمة على التقييم الذاتي وحساب فجوات الأداء لنتائج التقييم الذاتي لكل مدرسة وفقاً للمعايير القومية وتحديد الأولويات وبناء الخطة التنفيذية لتحسين المدرسة وطرائق متابعتها وتقويمها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣١).

ومن بين الإجراءات التي اتخذت لإصلاح التعليم قبل الجامعي، وتحسين مستواه على المستوى القومي، صدور القرار الوزاري رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالقاهرة (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٦)؛ حيث يسعى نظام الاعتماد إلى تحقيق أهداف محددة تؤدي إلى التحسين المستمر والتطوير النوعي لمؤسسات التعليم وبرامجها، كما يساعد على توفير المعلومات المتعلقة بنوعيتها التي تقدم للجمهور للإطلاع عليها وتدعيم مصداقيتها لتتمكن من تقديم أفضل الخدمات (أسامة محمد على، ٢٠٠٩، ٤٤٥).

كما تشجع عملية الاعتماد على تحسين نوعية التعليم من خلال الشرط الذي يقضى بأن تقوم المؤسسة المعتمدة بإجراء تقييم ذاتي على فترات دورية يستهدف تحديد ما تؤديه المؤسسة التعليمية على الوجه الأكمل، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى إصلاح وتحسين ووضع الخطط الكفيلة بتنفيذ

التحسينات المطلوبة، فعلى الرغم من أن شهادة الاعتماد تدل في حد ذاتها على توافر مستوى مقبول من الجودة التعليمية، فإن أية مؤسسة تعليمية مهما بلغت درجة امتيازها، يمكنها تحسين أدائها، وهذا التحسين يبدأ أساساً من تفهم المؤسسة التعليمية، وتعرفها بشكل واضح على نقاط القوة والضعف في أدائها (رضا إبراهيم المليجي ومبارك عواد البرازي، ٢٠١٠، ٢١٠).

وبذلك يتضح أن التقييم والاعتماد هو الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة جودة التعليم بمؤسسات التعليم في حالة اعترافه بأنها قد تم تطويرها عملياً طبقاً للمعايير المرجعية المتفق عليها، أي أن انتشار نظام للاعتماد أو مجلس للاعتماد هو الجزء التكميلي لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عالية الجودة طبقاً لمعايير الجودة الشاملة وليس بديلاً عنه (حسن حسين البيلاوي وآخرون ٢٠٠٨، ٢١٥). حيث يتم اعتماد المؤسسة التعليمية على أساس ما يعرف بملف التقييم الذاتي للمؤسسة، ويضمن هذا الملف تقييم أداء المدرسة في المجالين الرئيسيين: القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية.

• مشكلة الدراسة :

من المسلم به أن التعليم، كنظام وكعملية في مستوياته ومراحله المختلفة يمثل المدخل الأساسي في البناء المجتمعي وفي تحقيق نهضته وتقدمه، حيث يتفاعل مع الأنظمة الأخرى المكونة لهذا البناء في علاقات تأثير وتأثر بما يؤدي إلى استمرارية الحياة في المجتمع، ولذا تتأكد ضرورة استمرارية تجديد وتطوير وإصلاح منظومة التعليم وفقاً لطموحات المجتمع الأنية والمستقبلية، باعتبار أن التعليم يؤدي الدور الرئيس في عملية التنمية البشرية بما يجعلها قوة دافعة تحقق رقي المجتمع وتقدمه (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ١٤).

وتشير التجارب العالمية في مجالات التنمية المختلفة إلى أن الثروة الحقيقية للدول تتمثل في مواردها البشرية والمهارات الإنتاجية للقوى العاملة فيها، حتى أصبحت تسمى برأس المال البشري، لذا توجب على التعليم أن يساعد أفراد المجتمع على أن يكونوا أكثر إنتاجية وينمى لديهم قدرات الإبداع والابتكار، وهذا يتطلب القيام بجهود مستمرة لتطوير وإصلاح منظومة التعليم، وأن تنطلق هذه العملية من مسلمة أن التعليم يمثل ضرورة قومية، باعتباره المرتكز الرئيس للأمن القومي والسلام الاجتماعي للمجتمع، وأن يتم هذا التطوير والإصلاح ليس فقط من منظور مشكلات الواقع ولكن أيضاً من منظور الوعي الكامل بتحديات المستقبل.

ويعد تطوير وإصلاح التعليم الأساسي لتحقيق الجودة عملية جوهرية في تحقيق التنمية الثقافية والاجتماعية والبشرية في مصر، باعتبار أن هذا النوع من التعليم يمكن أطفال المرحلة العمرية (٦ - ١٥) من اكتساب الحد الأدنى من متطلبات المواطنة، والوعي بالحقوق والواجبات، هذا وقد أثبتت نتائج الأبحاث أن أعلى العائدات الاجتماعية تتحقق في مرحلة التعليم الأساسي، كما أن التركيز على التعليم الأساسي وتحسين كفاءته الداخلية يؤثر بشكل إيجابي على كفاءته الخارجية وهذا من شأنه تحسين المردود الاقتصادي للتعليم ودعم التنمية الاقتصادية في البلاد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٢٥٥).

وتظهر الحاجة إلى إصلاح وتطوير نظام التعليم عند حدوث خلل في التوازن بين مكونات النظام والعلاقات التي تحكم واقع مؤسساته، ومصالح أفرادها وفئاته وفاعلية وظائفه وإجراءاته، ويتواجد هذه الأوضاع، تصبح الحاجة إلى الإصلاح والتطوير ملحة بصورة مستمرة، والذي يعنى استمرارية تجدد الأوضاع التي تستدعى الطلب على التعديل والتغيير في هذا التوازن. وقد يتحرك الطلب من داخل المنظومة التعليمية نتيجة شعور المسؤولين بأنها لا تؤدي وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية والإنتاجية، وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقا لل جودة المنشودة وحصولا على النواتج المطلوبة (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ٢١).

وهذا القصور يتضح في وقت بات فيه التعليم بحاجة أكثر من أي وقت مضى لحلول علمية مبتكرة تقود مسيرته في عصر تدفق المعلومات، واتساع نطاق استخدام التكنولوجيا التعليمية، وما استتبع ذلك من تغيرات ضرورية وحتمية في الدور التقليدي لكل من المعلم، والطالب، والمناهج والكتب المدرسية، ومهام الإدارة التربوية والمدرسية على حد سواء، والإمكانات المادية، وكذلك الأهداف التعليمية، وبصياغة أخرى تطوير وتجديد مكونات المنظومة التعليمية (عادل السيد الجندي، ٢٠٠٠، ١٦٥).

إلا أن قضية إصلاح التعليم وتطويره ليست مسألة عشوائية يطلب فيها التغيير من أجل التغيير، وهي ليست مسألة مزاجية ترتبط بشخص صانع القرار وإنما هي مسألة حضارية ترتبط بظروف الواقع وتعمل من أجل حل تناقضاته والتغلب على سلبياته بحثا عن مستقبل أكثر إشراقا (أحمد عبد الله وآخرون ٢٠٠١، ٣٣)، كما قد يعزى تذبذب منحني محاولات التطوير والإصلاح التي تبذل؛ بسبب ارتباطها بتواجد أشخاص معينين في مواقع القرار المختلفة، والذي يعني غيبة الفكر المؤسسي عن جهود إصلاح وتطوير نظام التعليم؛ حيث يبدأ من يتصدى لهذه الجهود من نقطة بداية خاصة به وكأن لم يسبقه أحد في هذا المجال، مما يعني أن الإصلاح في كثير من حالاته ليس له أمس يرتكز عليه ولا يتتبع إستراتيجية ذات أولويات للتنفيذ حيث لا يبدأ مما انتهى إليه الآخرون (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ٢٦ - ٢٧).

لكن المتتبع لحركة تحديث التعليم وتطويره في مصر يمكن أن يرى أن النظام التعليمي لم يقيض له وزراء من المتخصصين أو من أصحاب الرؤية الحضارية، حيث كان وزراء التعليم في مصر من البيروقراطيين أو الساسة الذين يبحثون عن السلطة ويتمسكون بها دون أن يكون لديهم مشروع حضاري أو رؤية لتطوير التعليم وتحديثه، ولذلك فقد أتسم تطوير التعليم وتحديثه في مصر (بالعشوائية) فالتطوير يتم عادة بدون دراسة كافية وبدون منهج علمي تجريبي وهو يرتبط بمزاجية صانع القرار ولذلك كثر التبدل والتغيير دون تقدم حقيقيا (أحمد عبد الله وآخرون، ٢٠٠١، ٣٤).

وعلى الرغم من الجهود التي بذلت في مصر لإصلاح التعليم وتطويره بما يتوافق مع متطلبات العصر وبما يحقق مبدأ الكونية الذي يسود العالم الآن؛ فإن عمليات الإصلاح والتطوير التي تمت لم تحقق النتائج المرجوة منها، ولعل

السبب في هذا كما حدده مجدي عزيز إبراهيم يعود إلى تراكم تلك المشكلات عبر العصور حيث لم يتم مقابلتها بالأساليب المناسبة حينما ظهرت على السطح وقتئذٍ، فترسبت وبات من الصعب حلها (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٠، ٩) فضلا عن أن استقراء الواقع ومراجعة أدبيات المجال والدراسات السابقة التي تناولت الجودة التعليمية والاعتماد للتعليم العام يشير إلى أن التعليم الأساسي في مصر لا زال يعاني من قصور ومشكلات عديدة وأن جوانب التطوير والإصلاح فيه لازالت دون المستهدف الذي تسعى إليه الدولة في ربط هذه المحاولات بمعايير الجودة؛ فقد كشفت دراسة عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠) عن كثير من الصعوبات المتوقعة أمام تنفيذ مشروع حلقات الجودة بالمدرسة المصرية، وقدم بعض الحلول التي يمكن أن تدعم عملية تنفيذ المشروع، وفي الدراسة التي أجراها محمد حسن الحبشي (٢٠٠٥) بهدف تقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة، وبين نتائج التحصيل المدرسي، وأوصت الدراسة بضرورة قيام المدرسة بالعديد من الإجراءات العملية لمواجهة المشكلات وأوجه القصور التي كشفت عنها نتائج الدراسة، كما أكدت دراسة محمود عز الدين عبد الهادي (٢٠٠٥) على أهمية ضرورة تهيئة مناخ للتغيير بالمؤسسات التعليمية في مصر، ونشر ثقافة الجودة بين أفراد المجتمع المصري، ووضع التشريعات الضرورية لعملية اعتماد المؤسسات التعليمية، وإعطاء تلك المؤسسات مهلة للقيام بدراسة ذاتية لتحديد حاجاتهم لبلوغ الحد الأدنى من الجودة. وفي محاولة لتعرف جهود وزارة التربية والتعليم لإرساء مبدأ الجودة في التعليم الابتدائي بمصر في ضوء المعايير القومية للتعليم أظهرت نتائج دراسة عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧) مجموعة من معوقات تطبيق الجودة في المدرسة الابتدائية منها قصور الدورات التدريبية في مجال الجودة لأطراف العملية التعليمية، وعدم انتظامها، وعدم توفر الحد الأدنى من متطلبات التعليم (الإمكانات المادية)، وانخفاض المستوى القيادي والإداري لنظار هذه المدارس، فضلا عن انخفاض مستوى إدراكهم للمهام الإدارية الجديدة (إدارة التغيير)، كما كشفت نتائج دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨) عن مجموعة من المعوقات التي تعترض سبل تطبيق الجودة في التعليم المصري منها: ضعف مستوى ثقافة الأفراد في التعامل مع ضرورات ومبررات التغيير والتحديث في المؤسسات التعليمية، وعدم توفر الرغبة والحماس لدى بعض العاملين لتطبيق الجودة، والمركزية والبيروقراطية السائدة في النظم الإدارية المعمول بها في التعليم، وقد أوصت دراسة سميحة على مخلوف (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى رصد إنجازات برنامج تطوير التعليم المصري، بضرورة الاتجاه نحو اللامركزية في المحافظات، وإعطاء حرية للإدارة الذاتية على مستوى المدارس. كما أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها محمد جاد أحمد (٢٠٠٨) بغرض تحديد متطلبات الاعتماد التربوي لتحقيق الجودة بمدارس التعليم العام في مصر، أن أفراد العينة ليس لديهم الوعي الكافي بالأهداف العامة والإجرائية لتحقيق الجودة، وبأهمية المشاركة المجتمعية، وأنهم غير مدركين لأهمية التعاون بين المدرسة والجمعيات الأهلية لتدعيم التعليم، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة استحداث وحدة فنية بكل إدارة تعليمية تحت مسمى (وحدة

الجودة) لتدريب الإداريين والمعلمين على أساليب ومتطلبات الاعتماد التربوي. ومسايرة للاتجاهات والتحولات المعاصرة التي تؤكد على ضرورة وأهمية الإصلاح المؤسس مدرسيا كمدخل لتجويد وتطوير التعليم هدفت دراسة سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩) إلى تعرف كيفية تمكين مديري المدارس الثانوية العامة في مصر لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي، وأكدت على أهمية توفر مجموعة من المؤشرات للإصلاح المدرسي منها: وجود رؤية مشتركة للعاملين حول هدف العمل المدرسي، وسيادة مبدأ المشاركة وجماعية العمل، وبناء قدرات العاملين لتتلاءم مع متطلبات عملية الإصلاح، فضلا عن توفير المعلومات والوقت المناسب، وتوفير مناخ مناسب يسمح بالمشاركة المجتمعية في التعليم.

وبالرغم من تعدد الدراسات والبحوث في مجالي ضمان الجودة والاعتماد بالتعليم العام أو البحوث التي ربطت الجودة والمعايير القومية بالتعليم الأساسي فإنه يمكن القول بوجود فجوة في المجال يجب تغطيتها، وهي: غياب دور المؤسسات التعليمية ذاتها في مواجهة مشكلاتها ووضع خطط لتطوير وإصلاح برامجها ذاتيا بمعاونة هيئات متخصصة في ضوء معايير معلنة يمكن الاحتكام إليها في تحديد فجوات الأداء لوضع خطة الإصلاح والتطوير وتحقيق الجودة وضمانها، وهكذا يتضح أن عملية التقييم الذاتي للمدارس تعد مدخلا هاما لتطوير وإصلاح التعليم في مصر لتحقيق جودة العملية التعليمية وجودة المخرج التعليمي وأن مكاتب الدعم الفني التي أنشئت بالإدارات التعليمية منوط بها مساعدة ودعم المدارس بالتعليم الأساسي لتحقيق هذه الأهداف، وعليه تتبلور مشكلة البحث الحالي في تقصي وتحليل أوجه الدعم التي يقدمها أعضاء المكتب الفني للجودة لمدارس التعليم الأساسي بالمنيا لإجراء التقييم الذاتي والتهيئة للجودة والاعتماد، وتعرف وتحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل هذا الدعم.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- « ما المقصود بمفهوم الجودة وإصلاح وتطوير التعليم في ضوء المعايير القومية؟
- « ما مفهوم التقييم الذاتي، وأهدافه، وإجراءاته؟
- « ما واقع الدعم الذي يقدمه أعضاء المكتب الفني للجودة بالإدارات التعليمية لتهيئة المدارس للجودة والاعتماد من وجهة نظر عينة من المعلمين ببعض بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا؟
- « ما المعوقات التي تواجه أعضاء المكتب الفني للجودة في دعم وتهيئة المدارس للجودة والاعتماد من وجهة نظرهم بالإدارات التعليمية بمحافظة المنيا؟
- « ما المقترحات لتفعيل دور المكتب الفني للجودة في تطوير وإصلاح التعليم الأساسي؟

• أهداف الدراسة :

- في ضوء ما سبق يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:
- « عرض وتحليل بعض الأساليب الجديدة في مجال إصلاح التعليم وتطويره مثل: الإصلاح المتمركز على المدرسة، وتطبيق اللامركزية.
- « الوقوف على مفهوم الجودة والاعتماد والتقييم الذاتي، وأهدافه، وإجراءاته وموجهاته وأساليبه.

« رصد أوجه الدعم والإجراءات التي يتبعها أعضاء المكتب الفني للجودة بإدارات التربية والتعليم بالمنيا لتهيئة مدارس التعليم الأساسي للجودة والاعتماد بمحافظة المنيا.

« الكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء المكتب الفني للجودة في دعم وتهيئة المدارس للجودة والاعتماد ببعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا.

« تحديد بعض المقترحات لتفعيل دور المكتب الفني للجودة في إصلاح التعليم وتطويره.

• أهمية الدراسة :

تظهر أهمية هذه الدراسة انطلاقاً من برامج التطوير التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في مجال إصلاح التعليم، وتحسين جودة المدارس المصرية وتظهر هذه الأهمية من خلال ما يلي:

« يتناول البحث موضوعاً حيواً وجديداً ذا أهمية للقائمين على العملية التعليمية وهو إصلاح التعليم وتطويره، حيث أصبح ضرورة ملحة لمواجهة التحديات المحلية والعالمية التي تواجه الأنظمة التعليمية اليوم.

« يقدم البحث إطاراً نظرياً يتناول أبعاد الجودة والاعتماد وإصلاح وتطوير التعليم، وكذلك عملية التقييم الذاتي وأهدافها وإجراءاتها.

« كما تكمن أهمية هذا البحث في تصديه لدراسة التقييم الذاتي كاتجاه حديث لتطوير التعليم، وذلك بمرحلة التعليم الأساسي، حيث تعد هذه المرحلة البداية الرئيسية على طريق الإصلاح، باعتبار أن هذه المرحلة أهم وأخطر مراحل التعليم، انطلاقاً من معطيات كثيرة في مقدمتها كون هذه المرحلة الأساس الذي يبنى عليه باقي المراحل التعليمية الأخرى، وكونها مرحلة التعليم الجماهيري الذي يضم أوسع قاعدة تعليمية، فقد أصبح جلياً أن إصلاح التعليم الأساسي هو نقطة البدء لأي إصلاح في مجال التعليم وعلى عاتقه يقع إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية وقيم المواطنة لجميع أفراد المجتمع.

« يقدم البحث عدداً من الإجراءات والمقترحات لتفعيل دور مكاتب الدعم الفني في مساعدة المدارس في عملية التقييم الذاتي من أجل تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة المدارس المصرية، وأيضاً للتغلب على بعض المعوقات التي تواجه أعضاء وحدة الجودة بالإدارة التعليمية لتقديم دعم فني أفضل.

« قد تساعد نتائج هذا البحث القائمين على شؤون التعليم وإصلاحه وتبصرهم بالأساليب الصحيحة لتطبيق عملية التقييم الذاتي بمدارس التعليم الأساسي كأحد الخطوات الهامة لإصلاح التعليم وتحسينه.

• منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة بشكل أساسي على المنهج الوصفي للملاءمة لطبيعة موضوعها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وذلك عن طريق جمع البيانات والمعلومات اللازمة المتعلقة بمجال الدراسة وتحليلها وتفسيرها.

• حدود الدراسة :

تحددت الدراسة بالمحددات التالية:

« اقتصار النتائج على عينة من العاملين بمكاتب الدعم الفني بالإدارات التعليمية، وعينة المعلمين والإداريين المكونين لفريق الجودة ببعض مدارس

التعليم الأساسي التي حصلت على الاعتماد والتي انتهت من إجراءات التقييم الذاتي وجهزت الملف للتقييم الخارجي بمحافظة المنيا خلال الفترة من (٢/١٤ إلى ٢٣/٣/٢٠١١) التي تم فيها تطبيق الأداة لجمع البيانات والمعلومات.

« استخدام الأداة المعدة بالدراسة (الاستبانة) .

• مصطلحات الدراسة :

• التقييم الذاتي Self Assessment

تقييم: لغة (مادة: ق و م)، قوم المعوج: عدله وأزال عوجه، قوم السلعة سعرها وثمانها وقوم الشيء قدر قيمته (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٥٢١).

وهو يعنى تحليل نتائج أداء المؤسسة التعليمية والبرامج التعليمية وقياس مستوى الأداء وتحديد الجوانب الإيجابية وجوانب القصور والسلبيات التي يجب تلافيها لتحقيق مستوى الجودة المطلوب ولا يغفل ذلك جوانب اقتصاديات التعليم (عبد الراضي حسن المراعى، ٢٠٠٨، ٣٢).

وكذلك يعنى تشخيص الوضع الحالي في المدارس وذلك من خلال:

- « تقييم الوضع القائم للمدرسة، وذلك لدعم الايجابيات، وتفادى السلبيات.
- « تقييم الأهداف الأساسية والإجرائية، والرؤية المستقبلية للمدرسة.
- « تحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة (بيئة مدرسية مناسبة تدريب، أجهزة، ميزانية، معلومات)

كما يعنى دراسة علاقة المدرسة بالبيئة الخارجية والقوى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية (أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٧، ٣٤٢)، وهو أيضا مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مدرستهم بأنفسهم استنادا إلى مرجعية المعايير القومية في المجالات المستهدفة وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي ومقارنته بالمعايير القومية (سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٦، ١١٩). كما أن التقييم الذاتي عملية مستمرة شاملة تعاونية تساعد المدرسة على ابتكار ثقافة تشجع على التحسين والتطوير المستمر وتؤكد على المهنية والتنمية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة والشاركة مع المجتمع المحلى والبحث المستمر عن الجودة والتميز (أمين محمد النبوي، ٢٠٠٨، ٣٧٨)، وهكذا يتضح أن التقييم الذاتي يهدف إلى التحسين المستمر للمدرسة.

• إصلاح التعليم: (إصلاح تربوي):

يعنى إعادة النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء مجموعة من الدراسات التقويمية مع البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة ورؤى مستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار (فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٥، ٣٣ - ٣٤).

• الإصلاح المتمركز على المدرسة :

ويعرف الإصلاح المتمركز على المدرسة على أنه مدخل منظوم لإعادة تنظيم المدرسة بشكل كامل، ويستخدم في سبيل ذلك البحوث العلمية لينتقل من

البرامج الجزئية للإصلاح إلى خطة موحدة له تركز على التحصيل الأكاديمي للطلاب وتوفر له عنده الخطة آلية لقيادة التغيير التنظيمي في المدرسة ومقابلة المستويات المعيارية للمواد الدراسية وخلق برامج للتنمية المهنية ومشاركة فاعلة من الأسرة والمجتمع وبيئة مدرسية داعمة لجهود الإصلاح (بيومي محمد ضحاوي، سلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩، ٣٦٧).

• تطوير التعليم :

اصطلاحاً: يعنى ذلك التغيير الكيفي والكمي في أحد أو بعض أو جميع مكونات النظام التعليمي بما يؤدي إلى رفع كفاءة النظام التعليمي في تحقيق غاياته من أجل التنمية الشاملة في الحاضر والمستقبل استناداً إلى دراسة أنظمة المجتمع المختلفة والمؤثرات الداخلية والخارجية المعاصرة والمستقبلية ذات العلاقة به (فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الركي، ٢٠٠٥، ١٠٤).

• الدراسات السابقة :

يتناول هذا الجزء من الدراسة بالعرض والتحليل مجموعة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي أجريت في مجال اهتمامها، ومنها ما يلي:

دراسة ويلسون (Wilson, T.A. (1999) هدفت هذه الدراسة إلى فحص العملية التي يتم من خلالها منح الاعتماد، وكذلك تحديد التحديات التي تواجه عملية الاعتماد، وإمكانية مواجهة هذه التحديات. وقد استخدمت الدراسة الزيارات الميدانية للمدارس أسلوباً للتعرف على كيفية تطبيق الاعتماد بتلك المدارس، وتم ذلك من خلال فريق الزيارات الذي تم تشكيله، وقد قدمت الدراسة مسحاً شاملاً ومعلومات شاملة عن نتائج الزيارات الميدانية، وتم عقد مقارنات للنتائج التي توصلت إليها اللجان التي قامت بمراجعة المعايير والدراسة الذاتية للمدارس عينة الدراسة، وتشير النتائج إلى أن الاعتماد يتم بناؤه على مجموعة من القواعد والمعايير التي تضعها المدرسة لنفسها.

دراسة عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تعرف واقع التطبيقات المعاصرة لحلقات الجودة في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية والكشف عن الدواعي والمبررات التي تحدد بالمدرسة المصرية إلى تنظيم حلقات الجودة، ووضع مشروع مقترح لتنظيم حلقات الجودة بالمدرسة المصرية، ودراسة مدى إمكانية تنفيذ هذا المشروع في ظل القيود والظروف الحالية للمدرسة المصرية. ويتوظيف أسلوب تقويم البرامج ومراجعتها (بيرت) Program Evaluation and Review Technique (P.E.R.T) كمنهجية مناسبة عرضت الدراسة تحليلاً للتطبيقات المعاصرة لحلقات الجودة في كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، ومخططاً لمشروع تنفيذ حلقات الجودة بالمدرسة المصرية، أشتمل على مبررات المشروع وأهدافه ومجالاته وخطواته وإمكانية تنفيذه، كما عرض الباحث بعض الصعوبات المتوقعة أمام تنفيذ المشروع وقدم بعض الحلول المقترحة لدعم التنفيذ.

دراسة اينيلدا (Enilda, S.L.(2003) هدفت الدراسة إلى تعرف آراء مديري المدارس والمعلمين نحو مجلس الاعتماد التربوي العام، وكذلك تعرف آرائهم حول دور الاعتماد التربوي في تحسين عملية التعليم، وقد تم تطبيق استبانة

على عينة تكونت من (١٩) مديراً و(٢٢٨) معلماً بمدارس التعليم العام المعتمدة ببورتوريكو، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين حول عملية الاعتماد التي يقوم بها المجلس العام للاعتماد جاءت ايجابية، وأن عينة الدراسة يوافقون بشدة على كون عملية الاعتماد خطوة أساسية وهامة لضمان جودة المدارس.

كما هدفت دراسة محمد حسن الحبشي (٢٠٠٥) إلى اختبار فعالية منظومة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة، وباعتمادها على المنهج الوصفي ومجموعة من الأدوات تمثلت في: قوائم مراجعة، وبطاقات ملاحظة، وقوائم تسجيل بيانات الواقع المدرسي، طبقت هذه الأدوات على عينة تكونت من (٣٠) مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظات الشرقية، القليوبية، الدقهلية، القاهرة، الجيزة، المنيا. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: عدم وجود علاقة ارتباطية بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة كما تقيسها الدرجة الكلية بقائمة التقدير الكلي (تقدير قائمة المراجعة + تقدير بطاقة الملاحظة)، وبين نتائج التحصيل المدرسي كما توضحها النسب المئوية للنجاح في امتحان إتمام شهادة التعليم الأساسي، ووجود علاقة ارتباطية بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة كما تقيسها الدرجة الكلية لقائمة المراجعة، وبين نتائج التحصيل المدرسي كما توضحها النسب المئوية للنجاح في امتحان إتمام شهادة التعليم الأساسي، فضلاً عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة كما تقيسها الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وبين نتائج التحصيل المدرسي كما توضحها النسب المئوية للنجاح في امتحان إتمام شهادة التعليم الأساسي. وكان من أهم توصياتها ضرورة قيام المدرسة بالعديد من الإجراءات العملية ذاتياً لمواجهة المشكلات وأوجه القصور التي كشف عنها التطبيق الميداني لأدوات المنظومة.

وفي الدراسة التي أجراها محمود عز الدين عبد الهادي (٢٠٠٥) بهدف التعرف على مدى إمكانية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة على المؤسسات التعليمية في مصر، وتعرف كيفية الاستفادة من تطبيق نظام الاعتماد في رومانيا وبريطانيا وسويسرا والولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك تعرف المشكلات التي يمكن أن تواجه تطبيق الاعتماد في المؤسسات التعليمية في مصر. وباستخدام المنهج الوصفي؛ قدمت الدراسة عرضاً نظرياً لمفهوم الاعتماد وعلاقته بضمان الجودة ومخرجات تعلم الطالب، ولبعض نماذج اعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في بعض الدول (رومانيا . بريطانيا . سويسرا . الولايات المتحدة الأمريكية)، كما قدمت أيضاً نظرة تحليلية لضمان الجودة والاعتماد والمشكلات التي قد تقابله عند التطبيق في مصر، وأكدت الدراسة على أن المؤسسات التعليمية في مصر في حاجة إلى: تهيئة مناخ للتغيير، ومدخلات داعمة (تشريعات وتجهيزات وغيره) وبيئة داعمة (مناهج مناسبة ذات صلة وبيئة آمنة.... الخ)، وأشخاص مدربين ولديهم الدافع - خاصة أعضاء هيئة التدريس. وقد أوصت الدراسة بنشر ثقافة الجودة والاعتماد بين أفراد الشعب المصري بكل

فئاته، ووضع التشريعات الضرورية لعملية اعتماد المؤسسات التعليمية تتناسب مع النظام التعليمي في مصر، مع إعطاء مهلة لقيام المؤسسات التعليمية بدراسة ذاتية لتحديد حاجاتهم لبلوغ الحد الأدنى من الجودة، ومحاولة تلبية هذه الحاجات.

في حين هدفت دراسة عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧) إلى تعرف الجهود المصرية لإرساء مبدأ جودة التعليم من خلال الجهود الوزارية في الارتقاء بالتعليم الابتدائي في ضوء المعايير القومية لجودة التعليم في مصر، وكذلك تعرف متطلبات تحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وبعض أدواته تمثلت في المقابلات الشخصية والاستبيانات، التي تم تطبيقها على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمحافظة القاهرة الجيزة، القليوبية، الغربية، الشرقية، وخلصت إلى مجموعة من معوقات تطبيق الجودة في المدرسة الابتدائية كان منها: قصور الدورات التدريبية لأطراف العملية التعليمية التعليمية وعدم انتظامها إذا حدثت، وصعوبة مضامينها إذا رتبت، زيادة كثافة الفصول، ونقص أثاث المدرسة، وعدم توفر متطلبات الحد الأدنى من التعليم ووسائل الإيضاح وأماكن النشاط، وغياب الحوافز المشجعة لتفعيل أنشطة المجتمع المدني مع أطراف العملية التعليمية التعليمية وانخفاض المستوى (القيادي / الإداري) لنظائر المدارس، أي انخفاض مستوى إدراكهم للمهام الإدارية الجديدة من ناحية، وانخفاض مستوى مبادرتهم القيادية من ناحية أخرى.

وفي رؤية مستقبلية عن الاعتماد التربوي أجرى عبد الكريم أحمد بدران وأحلام الباز حسن (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقديم بعض الرؤى المستقبلية للاعتماد التربوي للمدارس المصرية، ووضع مجموعة من المعايير لهيئة الاعتماد التربوي في مصر، وباستخدام المنهج الوصفي قدمت الدراسة عرضاً نظرياً لموضوع الاعتماد التربوي، وأهميته، وإجراءات اعتماد المدارس المصرية، كما قدم الباحثان أيضاً معايير مقترحة لهيئة الاعتماد التربوي في مصر، تم اشتقاقها من وثيقة المعايير القومية للتعليم بمصر، وأحدث المعايير العالمية، ومشتمة على جميع مجالات وعناصر المدرسة، كما قدمت الدراسة إحدى التجارب المصرية لنشر ثقافة الجودة والاعتماد في المدارس المصرية، وهو مشروع جوائز الامتياز المدرسي الذي تضمن نفس خطوات الاعتماد التربوي للمدارس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تكاتف الجهود وتقديم المزيد من الرؤى المستقبلية لتحسين جودة المدارس المصرية.

وفي الدراسة التي أجراها محمد توفيق سلام (٢٠٠٧) بهدف توضيح الفلسفة الحاكمة لإصدار تشريع ضمان جودة التعليم والاعتماد، والكشف عن قضايا جودة التعليم التي تضمنها القانون والكشف عن الكيفية التي يتم من خلالها التشريع في شأن من شئون التعليم، وأيضاً الكشف عن الآليات والإجراءات التي جاءت في القانون لكيفية الاعتماد التربوي للتعليم في مصر. وباستخدام المنهج الوصفي وأسلوب تحليل الوثائق تحليل كيفياً للمضابط البرلمانية في هذا الصدد، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: إن التشريع (قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦) لضمان جودة التعليم والاعتماد هو تشريع يسبق الزمن، حيث

لا يكتفي بالتعبير عن اتجاهات السياسة الجديدة للتعليم وفلسفته في مصر من الإتاحة إلى الجودة، بل يستشرف المستقبل ويقدم خططا مستقبلية، ويضع القواعد والإجراءات لضمان جودة التعليم في مصر وآليات اعتماده في ضوء مايتوقع حدوثه من متغيرات في المستقبل، كما يؤكد هذا التشريع على التزام الدولة بضمان جودة التعليم في مصر، والالتزام أيضا بالاعتماد التربوي للمؤسسة التعليمية وللبرنامج التعليمي، وأنه من يمكن إدخال التعديلات عليه حسب ما يكشف الواقع التطبيقي في ضمان جودة العملية التعليمية واعتمادها أيضا حسب ما يحدث في المستقبل. وقد أوصت الدراسة بأن تقرر لجنة التعليم والتربية تدريس هذا التشريع ضمن مقررات الدراسة بكليات التربية، لزيادة وعي طلاب كلية التربية. معلمي الغد. بهذا التشريع، وكذلك نشر ثقافة الجودة والاعتماد عن طريق وسائل الإعلام المختلفة.

في حين هدفت دراسة بيريس (Burris, R.T. (2008 إلى تحليل الأحداث التاريخية، والسياسات التشريعية، وأساليب ضبط الجودة المتمثلة في عملية الاعتماد المؤسسي، ودراسة أثر ذلك على أداء التلاميذ، واتبع الباحث منهجية شاملة تضمنت تحليل وثائقي للأحداث التاريخية والتشريعات السياسية المتعلقة بمعايير الرابطة الجنوبية للكلية والمدارس ورابطة المدارس المسيحية الدولية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما تم استخدام تحليل المضمون لوثائق ومعايير عملية الاعتماد. وقد قدمت الدراسة عرضا تاريخيا للجانب التشريعي الخاص بالتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- « إن اتباع نموذج مناسب من الاعتماد أمر حيوي وضروري لاستمرار جودة المؤسسة التعليمية وتحسين أداء الطلاب بها.
- « يمكن أن يكون التشريع من القوى الداعمة من أجل تعزيز تكافؤ الفرص التعليمية للطلاب.
- « أثرت الأحداث التاريخية بصورة كبيرة على النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبذات الاهتمام هدفت دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨) إلى عرض وتحليل مفهوم ونظام الجودة ومبررات تطبيقه في التربية والتعليم، وكذلك عرض بعض التجارب العالمية والعربية في مجال تطبيق نظام الجودة في التربية والتعليم وباستخدام المنهج الوصفي عرضت الدراسة المفاهيم المختلفة للجودة ومعاييرها وأبعادها، وقد أشارت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تعترض سبل تطبيق الجودة في التربية والتعليم منها: ضعف مستوى ثقافة الأفراد في التعامل مع ضرورة ومبررات التغيير والتحديث والتطوير في المؤسسة التعليمية وعدم توفر الرغبة والحماس الصادقين لدى بعض العاملين في المنظومة التعليمية بتطبيق الجودة، والتمسك ببعض الأنماط والعادات والأساليب التقليدية التي تقلل من أهمية تطبيق الجودة، والمركزية والبيروقراطية السائدة في النظم الإدارية المعمول بها في بعض المؤسسات التعليمية.

وفي محاولة لرصد انجازات برنامج تطوير التعليم المصري هدفت دراسة سميحة على مخلوف (٢٠٠٨) إلى تعرف أهداف ومكونات وإنجازات برنامج تطوير

التعليم المصري (EUL) والوقوف على مدى الاستفادة من تدريبات برنامج تطوير التعليم في تحسين جوانب الأداء المدرسي، وكذلك التعرف على عدد من الأساليب لتفعيل المعونات الأجنبية في تطوير التعليم الأساسي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت استبانة على (المدير المدرس الأول مسئول وحدة التدريب_الموجه) بالمدارس التابعة لبرنامج تطوير التعليم بمحافظة الفيوم كما تم إجراء مقابلات مفتوحة مع مديري مدارس التطوير والموجهين. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهداف مكون الإدارة والقيادة التربوية كأحد مكونات برنامج تطوير التعليم جاءت مرتبة على النحو التالي: يسهم برنامج تطوير التعليم في تطوير أداء المدرسة بصفة عامة، وفي بناء قدرات الموجهين والمديرين والمدرسين الأوائل في ملاحظة أداء المعلم المبنية على المعايير، كما يسهم برنامج تطوير التعليم في بناء قدرات القيادات التربوية في المهارات والأدوار الإدارية والقيادية، وقد توصلت الدراسة إلى بعض العوامل التي أدت إلى ضعف نسبة تحقيق أهداف برنامج تطوير التعليم كان منها: استمرار التركيز في العمل الإداري على النواحي المتعلقة بمراقبة القواعد واللوائح والمسائل المادية أكثر من النواحي الإنسانية المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدراتهم، ولازالت إدارة التعليم إدارة تقليدية، فضلاً عن انخفاض جودة التجهيزات التقنية وتدنى مستوى الأجور الشهرية للمعلمين مما يضعهم تحت خط الفقر، وارتفاع كثافة الفصول، ووجود ثقافة داخل المدرسة والمجتمع المحلي مقاومة للتطوير والتغيير. وفي نهاية الدراسة تم وضع عدة مقترحات لزيادة جدوى المعونات الأجنبية في تطوير التعليم الأساسي المصري من أهمها: الاتجاه نحو اللامركزية على مستوى المحافظات مع إعطاء حرية للإدارة الذاتية على مستوى المدارس بالإضافة إلى البحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم وزيادة الموارد الذاتية.

كما هدفت الدراسة التي أجراها محمد جاد أحمد (٢٠٠٨) بغرض تحديد متطلبات الاعتماد التربوي لتحقيق الجودة، وتعرف مدى وعى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج (ابتدائي . إعدادي . ثانوي) بمتطلباته في ضوء التوجه نحو تطبيقه، ومن ثم وضع تصور مقترح يساهم في نشر الوعي بمتطلبات الاعتماد التربوي داخل المدارس المصرية كاتجاه نحو تحقيق الجودة للتعليم العام في ضوء الإمكانيات المتاحة، وباستخدام المنهج الوصفي وبتطبيق استبانة على (٣١٠) من المعلمين والمديرين العاملين بهذه المدارس، أظهرت النتائج أن: أفراد العينة ليس لديهم الوعي الكافي بالأهداف العامة والإجرائية التي تسعى لتحقيق الإصلاح والتطوير، وليس لديهم وعى بأن المؤسسة التعليمية تهتم وتحرص على الالتزام بتنفيذ الأهداف التي تخدم دورها الذي أعدت من أجله، وأن أفراد العينة ليس لديهم الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية؛ بسبب تعودهم على أن الحكومة هي المسؤولة عن كل شيء بالمجتمع المصري، وأنهم غير مدركين لأهمية التعاون بين المدرسة والجمعيات الأهلية لتدعيم التعليم، كما أظهرت النتائج أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة والاعتماد بالمدارس منها ما يتعلق بالإدارة المدرسية وأخرى تتعلق بالطالب، وقد أوصت الدراسة بضرورة استحداث وحدة بكل إدارة تعليمية تحت مسمى (وحدة الجودة)، وكذلك تدريب الإداريين والمعلمين على أساليب ومتطلبات الاعتماد

التربوي، وتوفير الدعم المادي من خلال المشاركة المجتمعية الفعلية أو من خلال إيجاد وسيلة إنتاجية بكل مدرسة.

وعلى مستوى التعليم الجامعي هدفت دراسة محمد عواد الزيات (٢٠٠٨) إلى تعرف أهم المؤشرات التي ينبغي أن تتضمنها عملية التقييم الذاتي للجامعات وتحديد الأساليب المعتمدة من قبل الجامعات الأردنية في عملية التقييم الذاتي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب العرض التحليلي لتجارب بعض الجامعات المصرية والعراقية والفلسطينية في عملية التقييم الذاتي، وعرض تجربة الأردن متمثلة في جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً لعملية التطبيق. وقد توصلت الدراسة من خلال عرض وتحليل تجارب بعض الجامعات العربية وتجربة جامعة البلقاء التطبيقية إلى: وضع الخطوات التفصيلية في عملية التقييم الذاتي بدء من وضع الدليل لعملية التقييم الذاتي، وتشكيل فرق العمل، ووضع المؤشرات المطلوبة في عملية التقييم الذاتي، وضع الجداول، وتحديد المدة الزمنية لعملية التقييم الذاتي، وأن المقارنات أظهرت اختلاف تقارير التقييم الذاتي للجامعات المختارة، فبعض التقارير تقيم أداء الجامعات مع نفسها عبر فترة زمنية، والبعض الآخر قارن أداءه مع المعايير العالمية، وآخر قارن أداءه مع الجامعات العربية وهكذا، فضلاً عن أن معظم التقارير لم تحدد على وجه الدقة جوانب القوة والضعف في الأداء، وربما يرجع ذلك إلى أن عملية التقييم الذاتي تكون مرتبطة برئيس الجامعة وغير مستقلة استقلالاً تاماً عن مركز القرار وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع أدلة إرشادية موحدة للتقييم الذاتي للجامعات العربية يتم الاسترشاد بها في عملية التقييم، كما ينبغي الاستفادة من نتائج تقارير التقييم الذاتي في تحسين جودة أداء الجامعات.

وفي رؤية مستقبلية هدفت دراسة فاطمة الزهراء سالم (٢٠٠٨) إلى وضع إستراتيجية لإحراز تحول تدريجي وشامل في النموذج التربوي العربي، يستهدف كافة عناصر العمليات التربوية والنظم ومخرجات التعلم، ونموذج المعلم والإدارة التربوية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومدخل التحليل البيئي SOWT Analysis لتحليل الوضع الراهن للتعليم، ودراسة التحديات العالمية المعاصرة التي تقف حجر عثرة أمام الارتقاء بالتعليم، وقد شملت هذه التحديات: تحدى الأمن المجتمعي، وتحدي الندرة، وتحدي القدرة، ومن ثم تم استشراف مستقبل التعليم العربي من خلال عرض بعض التوجهات المستقبلية وآليات تفعيل الإستراتيجية وذلك من خلال طرح بعض السيناريوهات المستقبلية التالية لإصلاح التعليم تمثلت في: السيناريو المرجعي، وسيناريو الدولة الأصولية، وسيناريو الليبرالية الجديدة، وأخيراً سيناريو المجتمع المدني.

ومسيرة للاتجاهات والتحويلات المعاصرة التي تؤكد على ضرورة الاعتماد على الإصلاح المدرسي كمدخل لتجويد وتطوير التعليم هدفت دراسة سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩) إلى تعرف كيف يمكن تمكين مديري المدارس الثانوية العامة لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال تحديد أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية وركائزها، وتحديد أهم مداخل عملية الإصلاح المدرسي ومراحله، ومعرفة اتجاهات مديري مدارس الثانوية العامة في مصر نحو أبعاد التمكين ومؤشرات عملية الإصلاح المدرسي، ومعرفة إلى أي مدى يؤثر

تمكين المديرين في تحقيق عملية الإصلاح المدرسي، ووضع تصور مقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق الإصلاح المدرسي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لها، وتم تطبيقها على عينة (١٤٣) مديرا وناظرا بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم مؤشرات الإصلاح المدرسي تتمثل في وجود رؤية مشتركة للعاملين حول هدف العمل المدرسي، وتوافر قاعدة بيانات تكنولوجية دقيقة وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وسيادة مبدأ المشاركة وجماعية العمل، وأن وجود قوانين ونظم تحكم العمل المدرسي تشجع على الابتكار وتوضع في إطارها خطة تحسين وإصلاح المدرسة، وعلى أساسها يتم بناء قدرات العاملين لتتلاءم مع متطلبات عملية الإصلاح فضلا عن توفير المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب، وتوفير مناخ مناسب يسمح بالمشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، والشفافية والمصارحة بين العاملين والمديرين، والتعامل مع المدرسة كوحدة متكاملة ومتناسقة داخليا خارجيا _ تعد من المؤشرات الرئيسة التي يمكن من خلالها قياس عملية الإصلاح المدرسي، وتحقق هذه المؤشرات يحتاج إلى مراجعة القوانين والقرارات التي تحد من فعالية العمل المدرسي، وفي نهاية الدراسة تم وضع تصور مقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي.

كما هدفت دراسة صلاح الدين غنيم (٢٠٠٩) إلى رصد دور المشروعات الخمسة (مشروع التعلم النشط، ومشروع المدرسة الفعالة، وبرنامج تطوير التعليم، ومشروع تطوير ١٠٠ مدرسة بمحافظة القاهرة ومشروع جوائز الامتياز المدرسي) التي تم اختيارها لدعم برامج الإصلاح المدرسي في تحسين جودة المدرسة المصرية، وفي ضوء ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام الأدوات المتمثلة في: مقابلة مع بعض المسؤولين عن هذه المشروعات واستبانة وجهت للقيادات التعليمية والمدرسية بالمدارس المشاركة في هذه المشروعات. وقد استعرضت الدراسة المشروعات الداعمة لبرامج الإصلاح المدرسي في مصر، وقدمت تصورا مقترحا لتفعيل دور هذه المشروعات في تحسين جودة المدرسة المصرية مؤسسا على إعطاء فرص حقيقية لأن يتم الإصلاح ذاتيا باعتماد المدارس على إمكانياتها للتطوير والتحسين.

وهدف دراسة محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة (٢٠٠٩) إلى تعرف أسس الاعتماد وضمان الجودة في مدارس التعليم الأساسي وتحديد متطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسي لضمان الجودة والاعتماد، وكذلك تعرف واقع المتطلبات اللازمة للاعتماد وضمان الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة، ووضع تصور مقترح لتوفير هذه المتطلبات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استمارة جمع البيانات وإجراء مقابلات مع فريق إدارة الجودة بالمدارس، كما تم تطبيق استبانة تتعلق بالصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة والاعتماد على عينة بلغت (٢٣٦) من رؤساء فريق قيادة التطوير بالمدرسة (مدير/ ناظر المدرسة) بجميع الإدارات التعليمية بمحافظة البحيرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة والاعتماد منها: ضعف الوعي بثقافة الاعتماد لدى أفراد المجتمع المدرسي

وضعف مهارات إدارة المدرسة في توفير بيئة إنسانية ميسرة للتواصل، وقصور المرافق والتجهيزات، وتراجع دور القيم المهنية وأخلاقيات وأداب المهنة، وقصور السلطات الممنوحة لمدير المدرسة مقابل مسؤولياته.

ولتعرف فعالية عملية الاعتماد في تحسين أداء المدرسة تعرضت تحليليا دراسة ستاركوفيتش Starkovich, D. (2010) لآراء العاملين بمدارس الكاثوليك الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية حول دور عملية الاعتماد في تحسين جودة المدارس الابتدائية، وكذلك تعرف آرائهم حول أهمية إشراك أصحاب المصلحة من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ورجال الدين في عملية الاعتماد ودراسة دلالة الفروق بين آراء العاملين بمدارس الكاثوليك بولاية تكساس باختلاف: التدريب . النوع . الدرجة العلمية . عدد سنوات الخبرة وقد تم تطبيق استطلاع رأى على عينة بلغت (٦٥٠٠) من العاملين بمدارس الكاثوليك في (١٥) منطقة بولاية تكساس الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عملية الاعتماد تدعم جهود الإصلاح المستمر للمدارس، كما أن العاملين بالمدارس يوافقون على إشراك أصحاب المصلحة في عملية الاعتماد داخل المدارس، كما أشارت النتائج إلى أن دورة الاعتماد التي تقدر بـ (١٠) سنوات تحدث تحسينات قصيرة الأجل وطويلة الأجل في النظام التعليمي داخل المدارس، وأن التحسينات طويلة الأجل كانت الأكثر تكرارا، وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العاملين بمدارس الكاثوليك الابتدائية حول دور عملية الاعتماد في تحسين جودة المدارس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية كافية في الاعتماد لجميع العاملين بالمدارس.

ولتعرف أثر التمويل على نظام وعملية الاعتماد في مدارس ولاية الميسيسيبي، ومن خلال عرض وتحليل أوجه التمويل الحكومي بالولاية أظهرت نتائج دراسة ليونارد وجينيفر Leonard, E.B & Jennifer, A.L. (2010) أن التمويل يعد عاملا مهما في تطبيق نظام الاعتماد بهذه المدارس، كما اتضح أن المدارس ذات الأداء المنخفض تحتاج إلى مستويات عالية من التمويل لاستكمال ما ينقصها من احتياجات لتحريكها إلى مستويات أعلى من الاعتماد بينما تتطلب المدارس ذات الأداء الأعلى تمويل أقل مقارنة بالآخرى لإنجاز أو الحفاظ على مستوى أعلى من الاعتماد.

وهدف دراسة محمد مصطفى السحيل (٢٠١٠) أيضا إلى تقصي واقع الإصلاح المتمركز على المدرسة بمدارس محافظة الدقهلية وتعرف المعوقات التي تواجه تطبيقه، ومتطلبات تفعيل هذا النوع من الإصلاح، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على (٢٢) مدرسة من مدارس محافظة الدقهلية، وفي داخل كل مدرسة تم تطبيق الاستبانة على (١٥) فردا من: مديري المدارس، المعلمين، الإداريين، المشرفين ومسئول وحدة التدريب بالمدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن وزارة التربية والتعليم في مصر تتبنى مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة؛ وذلك لما يتضمنه من توجهات فكرية تربوية للتغيير والتطوير، كما أن تطبيق الإصلاح المتمركز على المدرسة يواجه مجموعة من المعوقات منها: سيادة الطابع المركزي في إدارة التعليم، واستخدام أساليب التقويم التقليدية التي ترسخ الحفظ والتلقين، وغياب نظام

المتابعة والمساءلة الفعال وتوكيد الجودة بالمدارس، وسيطرة أساليب التدريس التقليدية المتمركزة على المادة الدراسية، ومركزية التشريعات المالية والإدارية التي تنظم العمل بالمدرسة.

وهدف دراسة حسين بشير محمود (٢٠١٠) إلى إبراز أهمية عمليات الاعتماد للمؤسسات التعليمية في تعرف أهم إيجابيات وسلبيات التعليم بنوعياته المختلفة (تعليم: عال، وجامعي، وقبل جامعي، وأزهري)، ودورها في إصلاحه، بما يتسق واحتياجات المجتمع المصري وتراثه ومتطلبات عملية التنمية المجتمعية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقدمت عرضاً لمفهوم الاعتماد وأنواعه وبعض النماذج العالمية في مجاله. وتوصلت النتائج إلى أن الجهود التي تقوم بها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تستهدف إحداث نقلة نوعية في مدخلات ومنظومات مؤسسات التعليم المختلفة وعملياتها للحصول على مخرجات تعليمية عالية الكفاءة والجودة يمكن اعتمادها؛ الأمر الذي يؤدي إلى إصلاح التعليم بكافة مستوياته وتحديثه.

وبذات الاهتمام هدفت دراسة دينا ماهر عاصم (٢٠١٠) إلى تعرف واقع نظام الاعتماد للتعليم قبل الجامعي في مصر، وتعرف نظم الاعتماد وضمان الجودة في بعض الدول الأجنبية والوقوف على فلسفتها وأهدافها ومعايير أداء المؤسسات التعليمية ونظم تقويمها، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير نظام الاعتماد وضمان جودة التعليم العام في مصر، واتبعت هذه الدراسة المنهج المقارن، كما تم استخدام مدخل النظم لتحليل النظام موضوع الدراسة، تحليلًا نسبيًا وإبراز نواحي القوة والضعف فيه وإظهار المشكلات التي يواجهها كما ونوعاً، من خلال عرض أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية - فرنسا - المملكة المتحدة - كندا) ومصر، في السياق المجتمعي وهياكل ضمان الجودة والاعتماد بما فيها أجهزة التفتيش على التعليم والأجهزة المستقلة لاعتماده من حيث: نشأتها وإدارتها وعملية ضمان الجودة والاعتماد، وخلصت الدراسة إلى تحديد عدة محاور أساسية يجب مراعاتها وتأسيسها في الواقع لنجاح نظام ضمان جودة التعليم قبل الجامعي منها: الاهتمام بالسياق المحلي والدولي لنجاح جهود جودة التعليم، وتوفير التمويل اللازم لتحقيق الجودة وضمانها، بناء ثقافة مجتمعية داعمة لعملية الاعتماد والجودة، واعتبار التطوير أساس جودة التعليم قبل الجامعي، وتوفير التعليم قبل الجامعي للجميع وضرورة مشاركة المجتمع المدني والجمعيات الأهلية وإيمانها بعملية الاعتماد.

• تعليق عام على الدراسات السابقة :

في ضوء الدراسات والبحوث التي سبق عرضها والتي اهتمت بموضوع الجودة والاعتماد في ضوء المعايير القومية للتعليم، يمكن استخلاص بعض الدلالات المهمة التي ترتبط بموضوع هذا البحث، والتي تلقى الضوء على موقع هذا البحث منها، وهي:

« تدور معظم الدراسات حول إبراز المفاهيم الخاصة بالجودة والاعتماد وعرض المصطلحات المرتبطة بهما، وكذا إلقاء الضوء على اختلاف أساليب تطبيق الجودة، وأنواع الاعتماد، كما في دراسة: (محمد على عزب وطلعت حسيني إسماعيل، ٢٠٠٩)، (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمار، ٢٠٠٩)

(تيسير اندراوس، ٢٠٠٨)، كما أوضحت دراسة (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة، ٢٠٠٩) بعض متطلبات الجودة والاعتماد بالمدارس. « تصدت بعض الدراسات إلى عرض المعوقات التي تقف في سبيل تطبيق نظام الجودة والاعتماد بالمدارس والتي نتجت عن ضعف ثقافة الجودة وقصور الإمكانيات والتدريب، كما في دراسة: (السيد محمد ناس، ٢٠١٠)، (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة، ٢٠٠٩)، (تيسير اندراوس، ٢٠٠٨) (محمد جاد أحمد، ٢٠٠٨)، (عبد العزيز عبد الهادي الطويل، ٢٠٠٧)، وسوف يتعرض هذا البحث لدراسة المعوقات التي تواجه أعضاء مكاتب الدعم الفني للجودة بإدارات التعليم لمساعدة المدارس للتهيئة للجودة والاعتماد ببعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، فضلاً عن تعرف أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكاتب وحدة الجودة لتهيئة هذه المدارس للجودة والتقدم للاعتماد.

« استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسات، بينما استخدمت دراسة (دينا ماهر حسين، ٢٠١٠)، (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة، ٢٠٠٩) المنهج المقارن، كما استخدمت دراسة (عادل عبد الفتاح سلامة، ٢٠٠٠) أسلوب تقويم البرامج ومراجعتها (بيرت) (P.E.R.T)، وسوف يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة لجمع البيانات.

« ركزت الدراسات السابقة العربية في أغلبها حول الجانب النظري، في حين تناولت دراسات أخرى جانب ميداني، وتنوعت الأدوات المستخدمة فيه من: استبانات، مقابلات، وقد ساعد هذا الباحث في تحديد محاور الاستبانة المتعلقة بالمعوقات.

« شملت العينة في الدراسات السابقة رؤساء قيادة التطوير بالمدرسة (مدير/ ناظر المدرسة)، والمعلمين والمديرين العاملين بمدارس التعليم العام (ابتدائي - إعدادي - ثانوي)، وسوف يقتصر تطبيق أداة هذا البحث على عينة من المعلمين المشاركين في فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي، وكذلك عينة من أعضاء وحدة الجودة ببعض إدارات التربية والتعليم بمحافظة المنيا.

ويمكن تحديد مدى استفادة هذا البحث من الدراسات السابقة في بلورة بعض الرؤى المتعلقة بهذا البحث، سواء في اختيار الموضوع أو تحديد وصياغة مشكلته، وبالأستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، وصياغة تساؤلات هذا البحث، وأهدافه، وبناء الإطار المفاهيمي فيما يتعلق بالتطوير والإصلاح، والجودة والاعتماد، وأساليب التقييم الذاتي للمدارس وعلاقته بتطوير وإصلاح التعليم.

• خطوات الدراسة :

- تنظم الدراسة في خطوات ترتبط أساساً بتساؤلاتها وأهدافها كما يلي:
- أولاً: عرض الإطار النظري للدراسة متضمناً إجابة بعض تساؤلاتها وذلك باستقراء أدبيات المجال حول كل من:
- « إصلاح التعليم: مفهومه، أهدافه، التحديات التي تواجهه، والفرص والبرامج والمبادرات الحالية لإصلاح التعليم في مصر.

- « التقييم الذاتي: مفهومه، أهدافه، الأسس التي يقوم عليها، ومؤشراته.
- ثانيا: الدراسة الميدانية وتضمن ما يلي:
 - « بناء أداة الدراسة: استبانة حول دور عملية التقييم الذاتي في تطوير وإصلاح التعليم.
 - « تطبيق الأداة على عينة الدراسة.
 - « عرض وتحليل البيانات إحصائيا.
 - « مناقشة وتفسير النتائج.
- ثالثا: تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.
- الإطار النظري للدراسة :

• التقييم الذاتي في ضوء المعايير القومية للتعليم: الجودة والإصلاح والتطوير والمفاهيم المرتبطة :

- ظهرت الحاجة إلى الجودة الشاملة (Total Quality) لتحسين الإنتاجية خلال الأربعينات من القرن العشرين على يد إدوارد ديمينج Edward Deming والذي لقب بأنه أبو ثورة إدارة الجودة الشاملة _ فضلا عن إسهامات جوزيف جوران Joseph Juran وفيلب كروسبي Philip Crosby _ حيث وضع الأساس لعملية الضبط ونظرية التحسين في الإدارة من خلال برنامج متكامل يتكون من أربع عشرة نقطة (محمد توفيق ماضي، ١٩٩٥، ٢٩، أسامة محمد شاكر، عمر أحمد أبوهاشم، ٢٠٠٩، ١٣٨):
- « ايجاد نوع من الاتساق بين الأهداف.
 - « أن يتم قيادة المنظمة نحو التغيير.
 - « أن يتم بناء الجودة في المنتج، ويجب التوقف عن الاعتماد على الفحص بقصد اكتشاف الأخطاء.
 - « خلق علاقات طويلة الأجل مع الأطراف المتعاملة مع المنظمة .
 - « تحسين المنتج ومستوى جودته والخدمات التي تقدم بشكل دائم.
 - « أن يبدأ التدريب فورا.
 - « أن يتم التركيز على دور القيادة في عملية التطوير (وجود قيادة فعالة).
 - « تشجيع فريق العمل لإزالة الخوف لديهم.
 - « تشجيع العلاقات والاتصالات بين الأقسام (الإدارات) المختلفة.
 - « ألا يتم تهديد العاملين وتوجيه اللوم إليهم.
 - « تشجيع فريق العمل على تحسين طريقتهم في الأداء.
 - « تنمية الشعور بالانتماء والاعتزاز لدى فريق العمل.
 - « إعداد برنامجا جادا للتعليم والتحسين .
 - « تحفيز جميع أفراد العمل على المشاركة في عملية التغيير ومتابعته.

ومن الملاحظ أن الجودة في بدايتها قد ارتبطت بالمفاهيم المستعارة من مجالات الأنشطة الاقتصادية أو الإنتاجية، فمنذ أن عرف الإنسان التصنيع وهو يحاول تحسين ما ينتجه من خلال تحديد درجة جودة لهذا المنتج للحصول على نوعية جيدة من الحياة، وعليه أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية، ولغة عمل دولية إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر، عصر الجودة الشاملة (ديان بون، ريك جريجز، ١٩٩٥، ٩)، ومن ثم تحرص النظم المجتمعية

المختلفة - ومنها التعليم - على تحديد مستويات قياسية معتمدة تهدف إلى الوصول لرؤية موضوعية ودقيقة لمكونات النظام (المدخلات، والعمليات والمخرجات) تحقيقاً للجودة الشاملة، كما أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في العقود القادمة لزيادة الإنتاجية وتحسين الفاعلية (أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣، ١٤١).

ويشير عبد المنعم محيي الدين عبد المنعم (٩٨، ٢٠٠٠ - ٩٩) إلى أنه إذا كانت الجودة قد شاع تداولها في مجالات الأنشطة الاقتصادية أو الإنتاجية بعامة، فمن الأهمية بمكان أن تعرف الجودة طريقها إلى أحد أكبر وأهم القطاعات الاجتماعية وهو قطاع التعليم من منطلق عدة عوامل يمكن توضيحها فيما يلي: تغير نظرة المجتمع للتربية من أنها نظام خدمات، إلى نظام إنتاج يقيم في ضوء كلفته والعائد منه، وأن النظام التعليمي لم يعد يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى، حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي أن يوفر لها مخرجات في مستوى جودة تتناسب مع احتياجاته، وأن النظام التربوي كنظام مجتمعي لا بد أن يطور أهدافه، وعملياته، لتجويد مخرجاته لتتلاءم مع المتغيرات المتسارعة التنافسية التي يمر بها العالم الآن، فضلاً عن أن بعض الاقتصاديين ينظرون للمدرسة نظرة المصنع من حيث المدخلات والمخرجات، ويضيف إلى هذا محمود عباس عابدين (٣١٨ - ٣٢٠، ٢٠٠٠) مجموعة متداخلة ومتفاعلة من العوامل التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي كانت وراء زيادة الاهتمام بجودة التعليم، ولعل من أهمها: ردود فعل التوسع التعليمي وما صاحبه من تفاؤل واسع، وظهور ضغوط اجتماعية جديدة على المدارس، والتغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي، وضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها. ومن هذا المنطلق خطت وزارة التربية والتعليم في مصر خطوات واسعة تمثلت في وضع وتنفيذ وثيقة للمعايير القومية للتعليم، للحكم على جودة التعليم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٨٦.٧٤).

ولعل ما سبق يستدعي بالضرورة التعرض تحليلياً لعدد من المفاهيم الأساسية المرتبطة بمجال البحث لتعرف الدلالة والعلاقة بينها حتى يمكن تكوين رؤية نظرية موضوعية تدعم الممارسة الواقعية لعمليات التقييم الذاتي للمدارس للوصول إلى التطوير والإصلاح المنشود في ضوء المعايير القومية للتعليم.

• مفهوم الجودة في التعليم:

لغة تعرف الجودة في مختار الصحاح (جودة) بفتح الجيم وضمها أي صار جيداً (محمد بن أبي بكر الرازي، ١٩٧٢، ١٣٢)، وفي المعجم الوجيز (تجود) في العمل: تأنق فيه، و(استنجد) الشيء: عده جيداً، و(الجيد) من كل شيء: خلاف الرديء (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ١٢٥ - ١٢٦)، ويعرفها قاموس ويبستر (Webster, 1999, 1031 بأنها درجة من الامتياز Excellence لسمه أو شيء ما بحكم موقعه أو مكانته، و الامتياز هنا طبقاً للمعجم الوسيط يعنى: حالة من التفوق بجدارة والحصول على درجات نادرة (مجمع اللغة العربية،

وتعرف الجودة اصطلاحاً وطبقاً للتفكير المنظومي بأنها مجموعة من الحلقات المتصلة والمتداخلة، لما أطلق عليه سمير محمد عبد العزيز (١٩٩٩)، (٩ - ١١) ثلاثية الجودة وتشمل: جودة التصميم وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل، وجودة الأداء وتعنى القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة، وجودة المخرج وتعنى الحصول على منتج وخدمات وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

وينظر ليستون كولين (Colleen, Liston 1999, 8-19) إلى تعريف جودة التعليم باعتبارها نظام فعال يهدف إلى تهيئة بيئة العمل، والتوظيف الأمثل للموارد، والالتزام بتقويم كافة الأنشطة التعليمية ومراجعتها لإحداث التنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع دون التركيز فقط على النتائج المتوقعة من العملية التعليمية، وتبعاً لأسلوب تحليل النظم يعرف فتحي درويش عشيبة (١٩٩٩، ٦٤٢) جودة التعليم بأنها جملة الخصائص والمعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية من المدخلات والعمليات والمخرجات، والتي تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته، وحاجات المتعلمين وورغباتهم التي تتحقق من خلال التوظيف الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية. ويذهب أحمد إبراهيم أحمد (٢٠١١، ٣٦٤) إلى أبعد من ذلك فيؤكد على أهمية التحسين الدائم والمستمر للمخرجات التعليمية باعتبارها مسئولية شراكة تربوية بين المؤسسة التعليمية ومؤسسات المجتمع، في تعريفه لجودة التعليم بأنها تعنى إيجابية النظام التعليمي والتحسين الدائم للمنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة التعليمية لتحقيق أهدافها وإرضاء العملاء من المؤسسات المجتمعية الأخرى.

• التطوير، والتجديد، والإصلاح استراتيجيات للتغيير

يتطلب الفهم التربوي في كثير من المناقشات والبحوث العلمية الوقوف والاتفاق على المصطلحات الرئيسية المثار حولها النقاش أو الجدل حتى يمكن جعل الموضوع مجال الدراسة أو النقاش واضحاً لا يكتنفه سوء الفهم أو الغموض، وعليه يمكن عرض وتحليل عدداً من المفاهيم المرتبطة والتي قد يحدث بينها تداخل أو قد تستخدم كمرادفات في أحيان أخرى.

يستخدم مصطلح التطوير في جميع ميادين الحياة، وبمعاني مختلفة كمرادف للتنمية والتحديث، ولغة يشير إلى التغيير أو التحويل من حال إلى حال، فطبقاً للمعجم الوجيز تعني كلمة (تطور): تحول من طوره، و(التطور): التغيير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق أيضاً على حالة التغيير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٣٩٦)؛ إلا أنه يجب الأخذ في الاعتبار أن التطوير فعل قصدي قائم على أسس علمية مخططة بغرض الانتقال من حال إلى حال أفضل منه، وهذا ما يوضحه المعنى الاصطلاحي بوصفه التحسين وصولاً إلى الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية وكفاءة؛ ليكون التطوير التربوي Educational Developing تحسين العملية التربوية وصولاً إلى الأهداف المنشودة بصورة أكثر فعالية وكفاءة

(محمد السيد علي، ١٩٩٨، ١٠٢)، وهذا ما سبق وأن أكد عليه مراراً سعيد إسماعيل علي (١٩٩٣، ٦١) بأن تطوير النظام التعليمي يعني بعمليات التغيير والتجديد التي تتلاقى أسباب ومصادر الخلل وجوانب الضعف في المنظومة التعليمية، وذلك في إطار رؤية فلسفية تربوية مستمدة من احتياجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية، وبنفس وجهة النظر هذه يشير مصطلح تطوير التعليم إلى ذلك التغيير الكيفي والكمي في أحد أو بعض أو جميع مكونات النظام التعليمي بما يؤدي إلى رفع كفاءة النظام التعليمي في تحقيق غاياته من أجل التنمية الشاملة في الحاضر والمستقبل استناداً إلى دراسة أنظمة المجتمع المختلفة والمؤثرات الداخلية والخارجية المعاصرة والمستقبلية ذات العلاقة به (فاروق عبده فليبه وأحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٥: ١٠٤). ويذكر رمزي كامل حنا الله وآخرون (١٩٩٨، ١٦٠) أن التطوير التربوي: عملية ترمي إلى تحسين الأداء التربوي والارتقاء بالمنتج التعليمي؛ وذلك بتطوير عامل أو أكثر من عوامل العملية التعليمية طبقاً لمعايير محددة. يتضح من ذلك أن الهدف الأساسي للتطوير هو التحسين، وفي هذا الشأن يشير محمد توفيق سلام (٢٠٠٧، ٢٠) إلى أن المعنى الاصطلاحي للتحسين هو جعل النظام أحسن، وهذا يعني أن النظام (حسن) لكنه يراد زيادة تحسينه.

مما سبق يتضح أن التطوير عملية تهدف إلى التحسين والارتقاء بالعملية التعليمية تدريجياً وليس بصورة جذرية أو ثورية، كما إنها تؤمن بصلاحية الوضع الراهن للنظام التعليمي وبالوظائف التي يؤديها كل عنصر من عناصره، وتطمح وتعمل على تجويد ما هو قائم للوصول به إلى حال أفضل.

ويشير التجديد في اللغة العربية إلى الاستحداث، فجدد الشيء أي صيره جديداً، واستجد الشيء أي صيره جديداً (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٩٤)، وعادة ما ينظر إلى التجديد على أنه شيء جديد أكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شيء موجود سلفاً (شبل بدران، جمال الدهشان، ٢٠٠٠، ١٤)؛ بينما يتم اشتقاق المصطلح في اللغة الانجليزية من فعلين أساسيين الأول Innate بمعنى يبتدع أو يبتكر أو يجدد، والثاني Renovate بمعنى يجدد أو يصلح، وبذلك يكون التجديد من الفعل الأول Innovation بمعنى الاستحداث في حين يكون المصدر من الفعل الثاني Renovation بمعنى الإحياء أو الترميم (منير البعلبكي، ٢٠٠٦، ٢٠٩، ٣٢٠).

وفي مجال التعليم يشار إلى التجديد التربوي Educational Renovation على أنه كل فكرة أو ممارسة جديدة تتم في سياق معين، ويعرف أيضاً بأنه عملية تغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه بغرض رفع كفاءته وزيادة فعاليته وجعله أكثر ملائمة للظروف الأنية والمستقبلية في المجتمع الذي يوجد فيه (روبرت ماكليين، ١٩٩٢، ٤٣٤)، كما يرى حسن حسين البيلالوي (١٩٩٨، ١٠٩) أن التجديد التربوي يعني الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق في النظام التعليمي، وعلى المستوى الصغير (الضيق) Micro Level، وقلما يتضمن المصطلح بهذا المعنى أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية على المستوى الكبير (الواسع) MacroLevel، ويوضح ذلك محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٠، ٢٥٧-٢٨٦) عندما يشير إلى أن عملية التجديد ليس بالضرورة أن

تعنى بكافة العناصر أو المفردات المكونة للنظام وإنما تعنى بتحديد الأولويات للعناصر المراد تجديدها من حيث درجة الأهمية أو من حيث التعاقب الزمني في رؤية متكاملة ومرنة.

وبنفس المطلق التحليلي يمكن النظر لمصطلح الإصلاح في التربية Reform in Education على أنه كل تغيير مقصود لتحسين الفكر والمفاهيم النظرية والممارسات التطبيقية للتربية (رمزي كامل حنا الله وآخرون ١٩٩٨، ١٦٠)، في حين يعرفه حسن حسين البيلالوي (١٩٩٨، ٩-١٠) بأنه التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي، على المستوى الكبير Macro Level أو بعبارة أخرى تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية، التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى، والفرص التعليمية، والبنية الاجتماعية أو في أي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد ما. يتضح من ذلك أن إصلاح التعليم يعني إعادة النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء مجموعة من الدراسات التقويمية مع البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة ورؤى مستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار (فاروق عبده فليبه، أحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٥، ٣٣-٣٤)، ونتيجة للعلاقة والتداخل الذي لا يمكن إغفاله بين التجديد والإصلاح يشير محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٠، ٢٥٧-٢٨٦) إلى أن الإصلاح التربوي يعد تجديداً يطبق على مستوى النظام التربوي بأكمله؛ حيث يمثل الإصلاح الجهود التي تبذل في جميع قطاعات النظام التعليمي أثناء إجراء التغيير، وغالباً ما تتجاوز آثاره ونتائجه النظام التعليمي إلى جميع مؤسسات المجتمع الأخرى.

وتأكيداً على الدور المؤسسي في عمليات الإصلاح ي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد متناً يعرف حسين بشير محمود (٢٠٠٧، ٢٣٥-٢٦٥) إصلاح التعليم بأنه تلك الجهود والأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية المسئولة عن التعليم والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم في عمليات تطوير التعليم وتحديثه، وما تحدثه هذه العمليات من تغيرات وتحولات في التعليم، وهو عمل مخطط ومقصود ونظام متكامل، ويتطلب توافر مناخ موات، وكوادر مؤهلة وإمكانات مادية، وتكنولوجيا متقدمة، ودعم من الدولة، وهو ما ينبثق من السياسة التعليمية للنظام، وفي هذا الشأن أشارت هيلين كونيل Connell, (1998, 37) Helen إلى عدد من الخصائص التي يتصف بها الإصلاح منها أنها عملية معقدة وتحتاج لرؤية متكاملة لكل مكونات النظام المراد إصلاحه، وأنها عملية ديناميكية وبها تداخلات غير متوقعة، وأنها تحتاج دائماً لموارد مادية وبشرية معدة لذلك الإصلاح.

وفي محاولة للربط بين التخطيط وكل من الإصلاح والتجديد يؤكد إنبار (Inbar, D., 1996, 22-23) على أن التخطيط الشامل يؤدي إلى إصلاحات تربوية، بعضها يعد تجديداً في طبيعته، وأن الحد الفاصل بين الإصلاح والتجديد من الصعب جداً رسمه، وعليه يمكن رؤية الإصلاحات التربوية كمجهودات ضخمة، تتطلب دعماً تشريعياً، ويعرف بأنه إعادة بناء وتركيب للنظام، وتأسيس طرق وتدخلات بديلة تحول الطرق التقليدية لأداء الأشياء

إلى حلول مبتكرة للمشكلات المزمنة، والتغييرات الجذرية هنا تتضمن رؤية لما ينبغي أن يكون وفي الغالب تكون مختلفة عما هو كائن بالمؤسسة، لكن التجديد تغيير يتعلق بالجهد المبذول لتحسين المواقف الموجودة حالياً لتجنب الأزمات فالتغيير هنا يحاول أن يجعل ما هو قائم أكثر كفاءة وفاعلية بدون إحداث قلقاً أو اضطراباً للترتيبات والتكوينات التنظيمية، إن مثل هذه التغييرات تجرى بناء على افتراض أن الأهداف التنظيمية والبناء المؤسسي الموجود كافية بصفة أساسية وأن الممارسات فقط تحتاج تصحيح.

ولعل هذا ما خلصت إليه دراسة فاطمة نتاج رياض (٢٠٠٩، ١١٧) في أن الإصلاح قد يتأتى نتيجة لمجموعة من التجديدات المتتالية، وأنه يحتاج إلى تغيير شامل يبدأ من القاعدة الفلسفية في المجتمع، ويشمل كل مكونات المنظومة وينعكس ذلك على باقي الأنظمة الفرعية الأخرى بالمجتمع باعتبار النظام التعليمي نظاماً مفتوحاً يؤثر ويتأثر بما يحيطه من بيئة ومؤسسات اجتماعية، وأن التجديد قد يكون حلقة من حلقات الإصلاح، وأنه يأتي من خلال عرض فكرة جديدة قد يحتاج للتجريب أولاً، كما يحتاج إلى تخطيط ومدة زمنية تقل عن الإصلاح.

وعندما يطبق المفهوم على مستوى الممارسة الفعلية بالمدرسة فإن الإصلاح المتمركز على المدرسة أو ما تطلق عليه (Hertling, Elizabeth, 2000, 1) الإصلاح الشامل للمدرسة وتعرفه "بأنه تلك العملية التي تسعى (تهدف) إلى تغيير جميع عناصر البيئة الفاعلة في المدرسة لكي تتوافق هذه العناصر مع رؤية مركزية موجهة".

وبرؤية تحليلية أكثر وضوحاً يعرفه بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩، ٣٦٧) بأنه مدخل منظومي لإعادة تنظيم المدرسة بشكل كامل يأخذ في اعتباره جميع عناصر المنظومة (المدخلات، العمليات، المخرجات)، ويستخدم في سبيل ذلك البحوث العلمية لينتقل من البرامج الجزئية للإصلاح إلى خطة موحدة له تركز على التحصيل الأكاديمي للطلاب، توفر له الخطة آلية لقيادة التغيير التنظيمي في المدرسة ومقابلة المستويات المعيارية للمناهج الدراسية وخلق برامج للتنمية المهنية ومشاركة فاعلة من الأسرة والمجتمع وبيئة مدرسية داعمة لجهود الإصلاح.

ويبدو أن محاولات التطوير والإصلاح التعليمي التي ارتأتها الوزارة _لأنها تأتي من أعلى إلى أسفل_ لم تحقق المنشود منها فبدأ التوجه إلى أن يبدأ التطوير والإصلاح من الداخل ومن القاعدة الأساسية لتنفيذ السياسة التعليمية (المدرسة)؛ حتى نضمن إيجابية القائمين على شئوننا لتحقيق التطوير والإصلاح الذي يرغبون فيه وفق إمكانياتهم وأيضاً في ضوء طموحات المجتمع وفق معايير قياسية محددة تضمن الجودة والتميز للمؤسسة.

وفي هذا الشأن يؤكد محمد منير مرسى أن بعض برامج الإصلاح قد تفضل لأنها لم تستند إلى الفلسفة الاجتماعية السائدة، وأن كثيراً من محاولات الإصلاح تفضل بسبب قلة الموارد المالية المتوافرة لها، فإصلاح التعليم في مصر وتحسين خدماته قد يحتاج إلى أموال طائلة لا يمكن تدبيرها وهنا يكون

التجديد (الإصلاح المرحلي) بديلا مناسباً (١٩٩٩، ٢٤)، فضلا عن الصعوبات المرتبطة بدرجة رغبة النظام في التغيير، وأحيانا مقاومته للتغيير، وقد يكون ذلك مبررا لتقبل التجديد (الإصلاح التدريجي) عن الإصلاح الشامل لأنه سيلاقي مقاومة شديدة من النظام.

وتوضح هيلن كونيل (Connell, H., 1998, 37) أن عمليات الإصلاح تتصف بأنها:

- « تشكل من المحتوى التشريعي،
- « معقدة وتحتاج لرؤية متكاملة لكل مكونات النظام المراد إصلاحه،
- « ديناميكية وبها تداخلات غير متوقعة،
- « تحتاج دائما لموارد مادية وبشرية ضخمة مهيئة لذلك الإصلاح.

ولهذا يري انبار (Inbar, D., 1996, 24) أن التجديد يجب أن يبدأ من داخل مكونات النظام ثم خارجه، وبذلك سيعطي فرصة عظيمة لإنجازه، وعليه فيجب مناقشة كل خطوات التجديد والتخطيط له داخل النظام وخارجه وعلاقة كل مكوناته ببعضها البعض وتأثيرها على التجديد.

يتضح من التحليل السابق أن المصطلحات الثلاثة (التطوير، التجديد (الإصلاح) ترتبط ارتباطا وثيقا وتحمل قدرا وقاسما مشتركا بمفهوم التغيير باعتباره فعل إرادي مخطط وقائم على الدراسة العلمية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية في المؤسسة والمجتمع بغرض الانتقال من حال إلى حال أفضل منها، ويؤكد أسامه محمد شاكر وعمر أحمد أبوهاشم (٢٠٠٩، ٣١٥) على أهمية وضرورة توافر إدارة بوصفها إدارة التغيير _ تواكب التغييرات الحادثة في النظام التعليمي والمجتمع، وتتفهم أثر هذه المتغيرات على أدائها، وتدرك وتعيد التخطيط لإحداث التغيير وإنجاحه والتكيف معه، فضلا عن التغلب على مقاومة التغيير؛ بمعنى أن المؤسسات التعليمية بحاجة إلى إدارة لا تتمسك بالأساليب التقليدية المألوفة، ولا تخشى التغيير تجنباً لمخاطره، وتجاهلاً لعوائده الإيجابية.

وبقدر هذه التغييرات يمكن تحديد الناتج من التغيير اصطلاحا، فإذا كان هذا التغيير جزئيا وفي بعض عناصر النظام ويحدث تدريجيا دون المساس بأسس النظام فهذا تطوير، أما إذا تناول استحداثا أو إضافة شيء جديد محل شيء أقدم منه وبصورة جزئية في بعض عناصر النظام وليس في مجمله فهذا تجديد وإذا توالى وتراكمت هذه التجديدات بحيث تغطي جميع عناصر النظام مع تغيير الأسس التي يقوم عليها النظام فهذا إصلاح، ويوضح جابر محمود طلبة (١٩٩٩، ٩٢) هذه العلاقة بتعريفه للتطوير على أنه مجموعة التغييرات التي تحدث في النظام بقصد زيادة فعاليته وتحقيق كفايته الإنتاجية، وبهذا يمكن التمييز بين شكلين من أشكال التطوير، أحدهما تجديد والآخر إصلاح، ومعيار التفرقة مقدار القيمة المضافة إلى مسار التنمية.

إجمالا لما سبق يمكن استخلاص بعض النقاط الأساسية فيما يلي:

- « تهدف كل العمليات المرتبطة بالتطوير أو التجديد أو الإصلاح في مجال التعليم إلى إحداث تعديلات في الوضع القائم للنظام وإن اختلفت فيما بينها

في درجة هذا التغيير والذي يكون بدرجة محدودة في عملية التطوير ومتوسطة في التجديد؛ بينما يكون بدرجة كبيرة وشاملة في عملية الإصلاح.

« أن التغيير الذي تنشده المؤسسات التعليمية هو التغيير الإيجابي الذي يؤدي إلى تحسين وتجويد نواتج العملية التعليمية، والذي يأخذ في حساباته جميع مكونات النظام في علاقتها بالبيئة الخارجية.

« أن المخرجات والنتائج النهائية هي المؤشر الرئيس للحكم على مدى نجاح أي من صيغ التغيير السابقة، حيث إن الفاصل بين هذه العمليات (تطوير، تجديد، إصلاح) هو مدى تأثير عناصر المنظومة التعليمية ورفع كفاءتها على مستوى الأداء والانجاز.

وبصفة عامة يشير محمد صبري الحوت (٢٠٠٨، ٢١- ٢٢) إلى أنه بغض النظر عن المصطلحات المستخدمة . بشأن تطوير أو تجديد أو إصلاح وما بينها من تداخلات أو إشكاليات . لإحداث التغييرات المنشودة، فإن المهم الحركة الجادة باتجاه تحقيق أهداف قومية محددة، بحيث يصبح الوضع الحالي أفضل من سابقة، وقد يتحرك طلب هذا التغيير من داخل المنظومة التعليمية، نتيجة شعور المسؤولين بأنها لا تؤدي وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية والإنتاجية، أو قد تظهر متطلبات التعديل والتغيير من خارجها، أي من السياق المجتمعي العام لما يحدث فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية داخلية أو خارجية، بحيث تفرض عليه السعي إلى إيجاد توازنات جديدة توظف لمعالجتها مختلف منظومات المجتمع، ومن أهمها منظومة التعليم.

• الإصلاح المتمركز على المدرسة: التقييم الذاتي والاتجاه نحو اللامركزية :

يعد الإصلاح المتمركز على المدرسة أحد المداخل المرتكزة على المعايير لتحسين المدرسة وجودتها من حيث المنهج، والتدريس داخل حجرة الدراسة والإدارة التربوية، والمرافق والمباني المدرسية، والمشاركة المجتمعية، ونواتج التعلم داخل المدارس، وذلك وفقا للمعايير القومية للتعليم في مصر، ويؤدي التطبيق الملائم لهذا الإصلاح إلى حدوث تحول في عملية التدريس والتعلم عن طريق استبدال النموذج التقليدي المعتمد على الحفظ والتلقين ليحل محله نموذج التعليم النشط والاعتراف بأهمية المعرفة المهنية، والتقويم الشامل ودمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ويتحقق ذلك بجعل المدارس قادرة مهنيًا على الاضطلاع بمسئوليتها ومحاسبتها، بالإضافة إلى تزويد المدارس بالدعم المالي لمساعدتها على ربط مخصصات الموارد بالأداء وبرامج التحسين، ومراعاة القواعد التشريعية والقانونية، ووضع شكل مؤسسي للمحاسبية المتمركزة على الأداء، ومساعدة المدرسة على إجراء التقييم الذاتي، ووضع خطط الإصلاح في ضوء المعايير القومية للتعليم (بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩: ٣٦٦- ٣٦٧).

ويعتبر الإصلاح المتمركز على المدرسة (SBR) School Based Reform نقلة نوعية في إدارة التعليم للوصول إلى المدرسة لتنميتها وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسية التي يتم فيها فعل التغيير والتطوير، ويتم التطوير وفق هذا

المدخل على أساس دعم الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية للإدارة على مستوى المدرسة، وفقاً لأحد المبادئ التنظيمية المهمة؛ مبدأ الإدارة المتمركزة على المدرسة School Based Management، حيث تتمكن المدرسة من إدارة عمليات التغيير والتطوير الخاصة بها لتحسين أدائها والوصول إلى نواتج تعليمية عالية الجودة في المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات، وإعداد نفسها للاعتماد التربوي وضمان الجودة. ويتطلب هذا المبدأ جعل المدارس والمجتمعات المحيطة بها أكثر وعياً بالحاجة إلى إدارة فعالة وهادفة؛ إدارة تغيير، وفي نفس الوقت إعطاء مزيد من المرونة للمدرسة لتوجيه مواردها لتضي بالاحتياجات التربوية المطلوبة لتنمية وتعليم أبنائها. وثمة مبدأ آخر مهم من مبادئ الإصلاح المتمركز على المدرسة وهو المبدأ الذي يؤكد على ضرورة تحقيق مشاركة فعالة بين الحكومة والمدرسة والمجتمع المدني في إطار جهود دعم اللامركزية والإدارة الذاتية للمدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣١).

• موجّهات وأساليب التقييم الذاتي.

التقويم الذاتي للمدرسة هو عملية التعرف على مواطن القوة، ونقاط الضعف، من خلال تقويم جوانب الأداء في المدرسة كافة ومعرفة مدى المشاركة المجتمعية قياساً على مؤشرات وقواعد معايير الجودة، وتكمن قوة التقويم الذاتي في أنه يمكن كل مدرسة من التعرف على احتياجاتها والموارد المتاحة لها وإجراء التحسينات والتجديدات التي تؤدي إلى جودة المؤسسة التعليمية اعتماداً على ذاتها، ويفترض التقويم الذاتي أن المدرسة مؤسسة تعليمية أنشئت لخدمة أبناء المجتمع وأن كافة المشاركين يقومون بمساهمة تهدف إلى استمرار تطوير تلك المؤسسة وتحسينها لتحقيق وضمان الجودة.

ويعرف التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية على أنه إجراء لتعرف كفاءة المؤسسة التعليمية، وشرط رئيسي لعملية اعتمادها، وتقوم به المدرسة ذاتياً وبشكل رسمي للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف (أسامة محمد على ومحمد أبو حسيبة مرسى، ٢٠١٠، ١٩٨)، ويستند هذا المدخل إلى قيام المؤسسة التعليمية بعملية التقييم والتطوير الذاتي وفق منهجية واضحة تساعد على تخطيط ومراقبة التطوير بصورة فعالة، فهناك حاجة ماسة لوجود إطار عام مرجعي (لائحة معايير لمختلف أوجه أداء المؤسسة التعليمية)، وفق محكات معتمدة تسترشد بها المدرسة للتعرف على جودة الأداء، ومعرفة موقعها لكل عنصر من عناصر عملها لمساعدتها على وضع وتحديد حاجاتها وتصميم برنامج عملها التطويري (خطة الإصلاح)؛ لتتقرب تدريجياً من معايير المدرسة الفعالة (أمين محمد النبوي، ٢٠٠٨، ٣٧٩).

ويستهدف التقييم الذاتي التعرف على ما إذا كانت المؤسسة أو البرامج واضحة الأغراض وما إذا كانت طرق التدريس والتعلم القائمة متمشية مع العصر، وما إذا كان الطلاب يتعلمون فعلياً، وهل تعكس الأنشطة والفعاليات طموحات سوق العمل، ويكمن الهدف من الدراسة الذاتية في قياس الإنجازات وفق إتباع المؤسسة لأهدافها العلمية والتربوية، ويعتمد ذلك على مدى قدرة المؤسسة على ربط إنجازاتها ومميزاتها من خلال عدد أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالأهداف العليا التي رسمتها لنفسها، ويقتضى ذلك أن يقوم كل العاملين

بالمؤسسة بالتقييم الذاتي لأعمالها وخدماتها، والتخطيط للتطورات الهامة والمستقبلية للمؤسسة، وفي هذه الحالة يتعين على المؤسسة الرغبة في الحصول على الاعتماد أن تسعى جاهدة لتهيئة الظروف لإكمال الدراسة الذاتية (التقييم الذاتي) وفق مجموعة من الشروط، أولها: أن تكون الدراسة الذاتية مشتملة على خطة واضحة، وثانيها: أن تركز على المؤسسة ككل، وليس جزء من أجزائها، وثالثها: أن يشارك فيها الجميع، فلا تكون وقفاً على شريحة معينة من شرائح المؤسسة، ورابعها: أن تجسد الدراسة الذاتية تقويم المؤسسة بشكل دقيق وواضح وليس مجرد الوصف بحيث تظهر فيها مواطن القوة والضعف وخامسها: أن يتوافر تقرير عنها، أي أنها تتضمن وصفاً موضوعياً لما هو قائم بالفعل، بمعنى أن تشتمل الدراسة الذاتية على كل مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها (رضا إبراهيم المليجي ومبارك عواد البرازي، ٢٠١٠، ٢١٨، ٢١٩).

ويتم التقييم الذاتي في المدرسة من خلال فريق يتم تشكيله لهذا الغرض بالمدرسة، وذلك بمساندة ودعم من الفريق الاستشاري (أعضاء المكتب الفني للجودة) على مستوى الإدارة، وعملية التقييم الذاتي عملية مستمرة، حيث تقوم على المتابعة المستمرة من جانب المعلمين وإدارة المدرسة، وتستمد هذه العملية قوتها من أنها تشجع على تنمية الممارسة التأملية Reflective Practice، وتدعم الإبداع والتعاون والعمل الجماعي، والنهوض المهني المستمر لجميع أعضاء هيئة التدريس فضلاً عن تشجيع الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والتقييم الذاتي ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة مصممة خصيصاً لتمكين المدرسة من تقديم تعليم وتعلم عالي الجودة لجميع الطلاب.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التقييم الذاتي تهدف بالدرجة الأولى إلى معاونة العاملين في المدرسة على أن يدركوا إلى أي مدى نجحوا في تحقيق ما حددوه من أهداف، ويصلوا من خلال هذه العملية إلى تحديد مواطن القوة والضعف في الأداء بما يعينهم على رسم السبل واتخاذ الوسائل التي تكفل زيادة فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها وتطوير أدائها، فهدفها الأساسي هو رفع كفاءة النظام التعليمي والارتقاء بمستوى أدائه من خلال العاملين فيه.

في ذلك الشأن يؤكد رضا المليجي ومبارك البرازي على أن عملية التقييم الذاتي تشجع الشعور بالمسؤولية المؤسسية بإتاحة فرصة حقيقية للأساتذة والإداريين، مع إسهامات الطلاب لتحديد مواطن القوة والضعف، واقتراح الممارسات التصحيحية في شكل خطة تهدف إلى تحسين مؤسسي ذاتي، فضلاً عن دعم هذه العملية بتقويمات مستقلة تجريها جمعية مهنية أو وكالة رقابية حكومية، والتي تمثل ركيزة أساسية للمصداقية والموضوعية والتحرر من تأثير الهالة Halo Effect، وذلك بالاستعانة بالهيئات المستقلة في تطبيق المراجعة الأكاديمية لتحقيق جودة التعليم، كما تتطلب منظومة التقويم الداخلي للتعليم وعياً دائماً باحتياجات المستفيدين من مخرجات هذا التعليم، ومدى نجاح هذه المخرجات في إشباع تلك الحاجات، وللتغذية الراجعة دوراً في ذلك سواء من خلال استطلاع رأي المستفيدين مباشرة، أو من خلال دراسة تتبعه مستمرة للخريجين، وقد تؤدي ممارسة التقييم الذاتي على مستوى الفرد وعلى مستوى المؤسسة التعليمية التي تحاول تطبيق ضمان الجودة إلى إثارة عدة

قضايا ذات صلة مباشرة بتحسين الأداء كقضايا التدريب والنمو المهني، وحلقات الجودة الشاملة، والبحوث العلمية والاتصال، وهذا من شأنه أن يجعل المؤسسة التعليمية مؤسسة تعلم؛ بحيث يكون الأفراد والعمليات والأنظمة مكرسين من أجل تحسين دائم ومتواصل (٢٠١٠: ١٧٦).

ومن هذا المنطلق يؤكد (أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٧: ٣٦١-٣٦٢) على مجموعة من الأسس العامة التي يجب أن تأخذ في الحسبان في عملية التقييم الذاتي باعتبارها الخطوة الرئيسة لتحقيق الجودة والاعتماد فيما يلي:

« أن مسئولية إجراء التقييم الذاتي تقع على المؤسسة نفسها،
« أن التقييم الذاتي يمثل أهم العناصر في عملية التقييم الخارجي،
« أن من مصلحة المؤسسة التعليمية إجراء تقييم ذاتي موضوعي وعلمي لبرامجها كوسيلة مجدية لمراجعة البرامج التي تقدمها دوريا، وعلاقة تلك البرامج مع رسالة وسياسة المؤسسة التعليمية،
« أن تعين المؤسسة التعليمية " لجنة موجهة " لهذا الغرض تتكون من ٥ أعضاء (على الأقل)،

« أن تؤخذ مدخلات كافة العناصر في المؤسسة التعليمية من إدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة،

« أن تتاح لعملية التقييم الذاتي فترة زمنية وافية لإنجازها بشكل كامل (قد تطول إلى ٦ أشهر) تحددها المؤسسة،

« أن يتم مناقشة النتائج الأولية لعملية التقييم الذاتي على أوسع نطاق ممكن في المؤسسة ليشمل أعضاء الإدارة والهيئة التدريسية والطلبة.

« أن يتم إجراء التقييم الذاتي بحيث يعكس صورة نقدية للوضع في المؤسسة التعليمية أو البرنامج، لكي يقدم تحليلا لمواطن القوة والضعف.

« أن يؤدي تقرير التقييم الذاتي إلى خطوات محددة على المؤسسة اتخاذها لمعالجة نقاط الضعف التي تم تشخيصها، علاوة على أن التقييم الذاتي يسهم في التقييم الخارجي، فإنه - أيضا - وسيلة مجدية في تحقيق نوعية البرامج التعليمية في المؤسسة نفسها، وإدخال التحسينات المطلوبة فيها.

• القضايا والتحديات التي تواجه تطوير وإصلاح التعليم:

على الرغم من الجهود العديدة والمركزة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في العقود الأخيرة لتحسين الإتاحة والمساواة والجودة في التعليم، إلا أن هناك العديد من القضايا والتحديات ما تزال قائمة، والتي تتعلق بعدالة الإتاحة والجودة وكفاءة الإدارة والنظم مما يؤثر على جهود إصلاح التعليم؛ وقد دفع ذلك وزارة التربية والتعليم إلى تكثيف جهودها بشكل استراتيجي لاستخدام منهج الإصلاح على مستوى المدرسة. وتكمن تلك القضايا والتحديات في (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣٣):

« الافتقار إلى الرؤية والرسالة والتقييم الذاتي وخطة للتطوير في كل مدرسة.
« عدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفي بمتطلبات الإصلاح والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها من إصلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة.

« العبء الزائد الذي يعاينه الهيكل التنظيمي للمدرسة، وزيادة عدد الإداريين مع تزايد البيروقراطية وتفشي المركزية وتداخل المسؤوليات بين المستويات الإدارية.

« التشريعات المالية والإدارية التي تنظم العمل بالمدرسة تتسم بالمركزية وعدم المرونة.
« محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي.

• الفرص والبرامج والمبادرات الحالية لإصلاح التعليم في مصر

أيقنت وزارة التربية والتعليم في العقود الأخيرة ضرورة التوجه إلى مجموعة من المبادرات العملية التي تدعم إصلاح وتطوير التعليم من أجل وضع أطر تنفيذية لتفعيل الإصلاح المدرسي وتحسين جودة المدرسة المصرية، فكانت الاستجابة الأولى المتمثلة في بناء المعايير القومية للتعليم التي تعد المدخل العلمي والعملية إلى الجودة، ثم جاءت الاستجابة الثانية متمثلة في تطبيق المعايير في مسارات متعددة، أهمها المشاريع التجريبية لتحقيق التطوير والتحسين على مستوى المدرسة، وهي ستة مشروعات تجريبية رئيسة تطبق مدخل تحسين المدرسة اعتمادا على المعايير القومية للتعليم، وهذه المشروعات كالتالي:

- « مشروع تعميم التعلم النشط Mainstreaming Interactive Learning في ٩٠ مدرسة بالتعاون مع اليونيسيف وبدأ تنفيذه في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ في ثلاث محافظات: الفيوم، قنا، أسيوط.
- « مشروع المدارس الجديدة (NSP) New School Project في ١٠٠ مدرسة ممولة من هيئة المعونة الأمريكية USAID، وبدأ المشروع مع بداية العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ في ثلاث محافظات: الفيوم، المنيا، بنى سويف، وقد انضمت إليها محافظة الإسكندرية فيما بعد.
- « مشروع المدرسة الفعالة في ٤٠٠ مدرسة بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الأوروبي، وينفذ في عشر محافظات وهي: المنيا، سوهاج، قنا، القليوبية، كفر الشيخ، الإسماعيلية، الشرقية، الدقهلية، الغربية، بنى سويف.
- « مشروع تطوير التعليم Educational Reform Project ويتم تنفيذه بتمويل من USAID في سبع محافظات بواقع ٣٠ مدرسة في كل محافظة وهذه المحافظات هي: الإسكندرية، القاهرة، الفيوم، بنى سويف، المنيا، قنا، أسوان (عبد العزيز عبد الهادي الطويل، ٢٠٠٧، ٦).
- « "تجربة الإسكندرية" حيث تعد هذه التجربة أحد أقوى مؤشرات التحول من التوجه المتمركز على المدخلات في تطوير التعليم إلى التوجه الشامل المتمركز على المدرسة والقائم على الأدلة والشواهد. وترتكز هذه التجربة على المشاركة المجتمعية والاتجاه نحو تعميق اللامركزية.
- « تطوير ١٠٠ مدرسة بالقاهرة والتي تنفذ بواسطة "جمعية خدمات مصر الجديدة" من خلال مشاركة المجتمع المدني والقطاع الخاص في مناطق السلام والنهضة والمرج وهي تعد مثالا قويا للمشاركة المجتمعية والدور الفعال لها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧: ١٣٤).

وتكمن أهمية المشروعات التجريبية في تحسين أداء المدرسة على أساس المعايير والتطبيق الفعلي لها وممارستها على أرض الواقع، وهذه الممارسة الحقيقية هي الوسيلة الوحيدة لتنمية وتصحيح المعايير القومية للتعليم بطريقة مستمرة

ومتراكمة، فمن خلال الممارسات وحدها يتم تصحيح الأفكار وتصويبها وإعادة صياغتها، ومن ثم فإن هذه المشروعات هي التي تمكننا بطريقة علمية من التوصل إلى أفضل المداخل في تحسين المدرسة وتفيدنا في النهاية في تقديم نموذج أو نماذج عينية تمكن من محاكاتها وانتشارها على نطاق واسع (مصطفى عبد السميع محمد، ٢٠٠٨: ٣٥).

إن كل هذه المبادرات والجهود السابقة تمثل فرصاً هامة أثمرت في بلورة وتنمية أطرا فكرية ومفاهيمية لمدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة، وأصبح مناخ التطوير مهيباً الآن لتطبيق هذا المدخل على كل مدارس مصر خلال الخمس سنوات القادمة، وتعد هذه المبادرات من الفرص الإيجابية التي تتيح من خلال تبني هذا المدخل في الإصلاح تحقيق مدرسة فعالة، ونواتج تعلم ذات جودة عالية ودعم التوجه نحو تطبيق اللامركزية، وزيادة فعالية المجتمع المدني في دعم المدارس وممارسة الحوكمة الرشيدة في أهم الجوانب بها وهي العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣٤).

• الاتجاه نحو اللامركزية وإعطاء صلاحيات للمدارس للتقييم الذاتي ووضع خطط الإصلاح :

تعد اللامركزية إستراتيجية جيدة لتحقيق الجودة في التعليم على مستوى العالم ككل، وتحتاج اللامركزية إلى عديد من المصادر والموارد الأخرى، وذلك لتطوير وتحسين المؤسسات التي تهتم اهتماما كبيرا بحاجات كل من الطلاب والمجتمع، ولذا فإن من أفضل الطرق وأكثرها فعالية لبناء قدرات المؤسسات التعليمية، وتحقيق المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وفي إدارة المؤسسة التعليمية، وفي توفير التمويل لها هي إعادة تنظيم الموارد، وعملية صنع القرار لكي تسمح بمشاركة كل من الطلاب والمعلمين والإداريين في إدارة المؤسسة التعليمية (رضا إبراهيم المليجي ومبارك عواد البرازي، ٢٠١٠، ١٢٧).

كما تعد اللامركزية في الإدارة مظهر هام ورئيسي في برامج الإصلاح، حيث يصبح صنع القرار في كثير من القضايا من مسئولية المدرسة، وذلك بهدف إعطاء أصحاب العلاقة في العملية التربوية من الإداريين، والأهالي، والمعلمين، والطلبة، وأفراد المجتمع، سيطرة أكثر في التصرف بأمور مدارسهم، مما يزيد من الشفافية في التعامل مع الأمور ويعزز مفهوم المساءلة عند الأفراد، ويعمل ذلك على إتاحة الفرصة لوجهات نظر عديدة للاشتراك في صنع واتخاذ قرارات تتعلق بالقضايا المحلية، ووضع آليات عمل لمشاريع وفعاليات محلية، وتكوين رؤية مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الخاصة بالمدرسة تحديداً. والهدف الأساسي من اللامركزية في التعليم هو تحسين درجة الكفاءة وجودة التعليم، وهذه اللامركزية ترى أن الفرد يستطيع أن يحل مشاكله التعليمية بذاته بصورة أفضل بكثير من أن تحلها له الدولة (بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩، ٣٧٣ - ٣٧٤).

إن اللامركزية هدف أساسي من أهداف التعليم المصري، وهي في الوقت ذاته تفعيل لنصوص قانونية قائمة بالفعل وملزمة لكل المحافظين. إن المادة (١١) من قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ تنص صراحة وبما لا يترك مجالا للاختيار

أن: الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعي تتولى رسم السياسات العامة للتعليم، ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة، وتتولى المحافظة العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة في اختصاصاتها (حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ٢٣١).

ويقصد باللامركزية عملية نقل الصلاحيات Authorities في مستويات اتخاذ القرارات المركزية إلى مستويات تقديم الخدمة، وذلك من خلال منح المزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية. في حين تظل المهام التنفيذية من متابعة وتخطيط وتطوير المنهج لكل من المديريات والوزارة، واللامركزية التعليم ليست هدف في حد ذاته بل هي وسيلة للارتقاء بجودة العملية التعليمية. ويتفق هذا مع رؤية الدولة في قطاع الخدمات والذي يتطلب أن ينحصر دور السلطات المركزية في صناعة السياسة العامة، وتحديد المعايير، وقياس الأداء، ومراقبة وتنظيم الخدمة وضمان العدالة والجودة في كل المستويات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٦٥).

وتستخدم اللامركزية كأداة للإصلاح من خلال بعض آليات اللامركزية في المدرسة وهي: فريق الإدارة والتخطيط، مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، نظام للمحاسبية على الأداء، مهنية المعلم (بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسن، ٢٠٠٩، ٣٧٢)، كما أن الأخذ باللامركزية في التنفيذ يزيد من كفاءة إدارة الوحدات التعليمية، ويتيح الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، ويعطي الفرصة لزيادتها بأنماط جديدة، ويساعد على حسن متابعة المدرسين ومكافأة الجادين والسعي نحو زيادة دخولهم الأمر الذي ينعكس مردوده على الأداء والإنجاز.

• الدراسة الميدانية :

• أولاً : أداة الدراسة: تمثلت أداتا الدراسة في استبانتين :

الأولى: هدفت إلى تعرف درجة الدعم والمساعدة التي يتلقاها المعلمين بفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بالمنيا من أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية في إجراءات التقييم الذاتي لمدارسهم لتهيئها للجودة والاعتماد من وجهة نظر عينة من المعلمين المشاركين بفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي،

والثانية: هدفت إلى تعرف المعوقات التي تواجه أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية وتحول دون تحقيق تقديم دعما ومساعدة فعالة لتهيئة هذه المدارس للجودة والتقدم نحو الاعتماد من وجهة نظر عينة منهم.

• مراحل بناء الاستبانتين :

تم بناء وتصميم الأداتين طبقا للخطوات التالية:

« مراجعة أدبيات التربية فيما يتعلق بالجودة والاعتماد، والمعايير القومية للتعليم، وخطوات وإجراءات التقييم الذاتي للمدارس، وتكوين فريق الجودة وأهدافه، ومهام ومسئوليات أعضاء وحدة الجودة بالإدارات التعليمية.

« الاستفادة من الأدوات التي تضمنتها البحوث والدراسات السابقة في مجال المعايير القومية للتعليم، والتقييم الذاتي لمدارس التعليم العام مثل دراسة

محمد حسن الحبشي (٢٠٠٥) عبد العزيز عبدالهادي الطويل، ٢٠٠٧، تيسير اندراوس، ٢٠٠٨، محمد جاد أحمد، ٢٠٠٨، سلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٩).
 « استنادا إلى التقسيم النظامي الذي اعتمدته وثيقة المعايير القومية للتعليم في وضع مجالين رئيسيين هما القدرة المؤسسية والتي تتضمن خمسة مجالات فرعية، والفاعلية التعليمية وتتضمن أربعة مجالات، تم تحديد محاور وأبعاد الأداة الأولى.

« بناء الصورة الأولية للاستبانة الأولى حول أوجه المساعدة التي يتلقاها المعلمون والإداريون بفريق الجودة من أعضاء المكتب الفني للجودة بالإدارة التعليمية، اشتملت على (٥٤) مفردة موزعة على (٩) أبعاد فرعية لمحورين أساسيين هما القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية، وبناء الاستبانة الثانية حول المعوقات التي تواجه أعضاء فريق وحدات الجودة بالإدارات التعليمية وتعوقهم عن تقديم دعما فنيا لفريق الجودة بالمدارس لتهيئة هذه المدارس لإجراء التقييم الذاتي وتهيئتها للجودة والاعتماد، والتي اشتملت على (٤٥) مفردة موزعة على (٣) أبعاد هي: معوقات مادية، ومعوقات بشرية، ومعوقات إدارية.

« تم عرض الأداتين على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة تدريس تخصص أصول تربية (٧) محكمين، والتربية المقارنة والإدارة التعليمية (٤) محكمين) لإبداء الرأي حول: انتماء العبارات للأبعاد، وصحة الصياغة اللغوية، وقد أسفرت هذه الخطوة عن مجموعة من التعديلات التي أخذت في الاعتبار: من حيث الصياغة اللغوية وإضافة وحذف بعض العبارات أو تعديل انتماء بعض العبارات لأبعاد الاستبانتين.

« التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانتين بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبحت الأداتين في صورتهم النهائية.

« حساب ثبات الاستبانتين: تم حسابه عن طريق معادلة "الفا كرونباخ" حيث يعد معامل ألفا أنسب الطرق لحساب ثبات الأدوات المستخدمة في البحوث المسحية كالاستبانة أو مقاييس الاتجاه لوجود مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة، وتوضح معادلة ألفا بالصيغة التالية:

$$r = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum E^2}{E^2} \right)$$

حيث: r = معامل الثبات للمحور/الاستبانة.

n = عدد عبارات المحور/الاستبانة.

$\sum E^2$ = مجموع تباين عبارات المحور/الاستبانة.

E^2 = التباين الكلي للمحور/الاستبانة.

ويتطبيق هذه المعادلة للحصول على معاملات ثبات الاستبانة تم الحصول على النتائج الآتية:

جدول (١) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة أوجه الدعم (ن=٣٢)

المحور	البعد	عدد العبارات	مجموع تباين العبارات (مجموع ع ك)	التباين الكلي ع	معامل ألفا
الأول: القدرة المؤسسية	الأول	٥	٢.٩٩٨	٨.٢٩٧	٠.٧٩٨
	الثاني	١٢	٨.١٢٨	٥٢.٧٩٦	٠.٩٢٣
	الثالث	٣	١.٩٠١	٣.١٠١	٠.٥٨
	الرابع	٨	٥.٢٧٦	٢٩.٦٠٨	٠.٩٣٩
	الخامس	٨	٥.٦١١	٢٧.٢٥	٠.٩٠٨
الثاني: الفاعلية التعليمية	المجموع	٣٦	٢٣.٩١٥	٣٩١.٧٣٣	٠.٩٦٦
	الأول	٤	٢.٧٤٧	٩.١٣٢	٠.٩٣٢
	الثاني	٥	٣.٤٠٨	١٢.٢٣٤	٠.٩٠٢
	الثالث	٥	٢.٦٩٤	٧.٨١٩	٠.٨١٩
	الرابع	٤	٢.٥٠٤	٦.٢٧٧	٠.٨٠١
	المجموع	١٨	١١.٣٥٤	١٢٥.٦٨٤	٠.٩٦٣
	مجموع الاستبانة	٥٤	٥٣.٢٦٩	٠.٩٤٣.١٣٢	٠.٩٨١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا فيما يخص محاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٥٨ : ٠,٩٦٦)، بينما بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل (٠,٩٨١) وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق على العينة الأساسية.

جدول (٢) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة المعوقات (ن=٣٢)

البعد	عدد العبارات	مجموع تباين العبارات (مجموع ع ك)	التباين الكلي ع	معامل ألفا
الأول	١٥	١٠.٢٤٥	٧٢.٩٤٤	٠.٩٢١
الثاني	١٢	٩.٦٨٦	٦١.٧٧٧	٠.٩٢٠
الثالث	١٨	١٠.٨٢٢	١٣٢.٣٠٩	٠.٩٧٢
مجموع الاستبانة	٤٥	٣٠.٧٥٣	٧٣٣.٥٣	٠.٩٨٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا فيما يخص محاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٩٢٠ : ٠,٩٨٠)، بينما بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل (٠,٩٨٠) وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق على العينة الأساسية.

• ثانياً : اختيار عينة البحث :

وقد تم اختيار عينة من المعلمين والإداريين بفريق الجودة ببعض مدارس الحلقة الأولى والثانية بالتعليم الأساسي بعدد من الإدارات التعليمية بمحافظة المنيا، وعينة من العاملين بوحدة الجودة بهذه الإدارات، والجدول (٣)، (٤) يصفان عينة البحث:

يتضح من جدول (٣) أنه قد تم توزيع عدد (٢٠٠) استبانة بالتساوي على مدارس الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، وقد تم استبعاد عدد (٣٩) استبانة بالحلقة الابتدائية وعدد (٣٥) بالحلقة الإعدادية لعدم استيفاء الإجابة على جميع بنودها أو لعدم إرجاعها، ومن ثم أصبح العدد النهائي لعينة البحث من مدارس التعليم الابتدائي (٦١) استبانة بنسبة (٦١٪) ومدارس الحلقة الإعدادية بلغت العينة الفعلية (٦٥) بنسبة (٦٥٪).

أ- عينة البحث من المعلمين والإداريين أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي

جدول (٣) توزيع عينة البحث من المعلمين.

الإدارة	عينة المدارس الابتدائية		عينة المدارس الإعدادية	
	الاستبيانات الموزعة	العينة الفعلية العدد (%)	الاستبيانات الموزعة	العينة الفعلية العدد (%)
مغاغة	١٥	١٣	١٥	٩٣.٣
العدوة	١٥	٦	١٥	٤٠.٠
بنى مزار	١٥	٧	١٥	٥٣.٣
المنيا	٢٥	١٤	٢٥	٢٨.٠
أبو قرقاص	١٥	٧	١٥	١٠.٠
ملوى	١٥	١٤	١٥	١٠.٠
دير مواس	-	-	-	-
الإجمالي	١٠٠	٦١	١٠٠	٦٥

ب- عينة البحث من أعضاء مكتب الجودة بإدارات المنيا التعليمية.

جدول (٤) توزيع عينة البحث من أعضاء مكتب الجودة بإدارات المنيا التعليمية.

الإدارة	المجتمع الأصلي لعينة البحث	الاستبيانات الموزعة		العينة الفعلية	
		العدد (%)	النسبة (%)	العدد (%)	النسبة (%)
مغاغة	١٥	١٢	٨٠	١٠	٦٦.٦٧
العدوة	١١	٩	٨١.٨٢	٨	٧٢.٧٣
بنى مزار	١٥	١١	٧٣.٣٣	٩	٦٠
مطاي	١١	-	-	-	-
سمالوط	١٥	-	-	-	-
المنيا	١٥	١٢	٨٠	١٠	٦٦.٦٧
أبو قرقاص	١٥	١٠	٦٦.٦٧	٨	٥٣.٣٣
ملوى	١٥	١٢	٨٠	٩	٦٠
دير مواس	١١	٩	٨١.٨٢	٨	٧٢.٧٣
الإجمالي	١٢٣	٧٥	٦٠.٩٨	٦٢	٥٠.٤١

يتضح من جدول (٤) السابق أنه قد تم توزيع عدد (٧٥) استبانة على عينة من أعضاء فريق الجودة بإدارات المنيا التعليمية أي بنسبة (٦٠.٩٨٪) من المجتمع الأصلي، وقد تم استبعاد عدد (١٣) استبانة لعدم استيفاء الإجابة على جميع بنودها أو عدم إرجاعها، ومن ثم أصبح العدد النهائي لعينة البحث (٦٢) فرد بنسبة (٥٠.٤١٪) من المجتمع الأصلي.

• ثالثاً - تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية:

« تفريغ استجابات عينة البحث: وذلك من خلال تحويل بنود الاستجابات وهي: درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة) إلى صورة رقمية كالتالي (٤، ٣، ٢، ١) بالنسبة لفئتي المستجيبين.

« الأساليب الإحصائية: استخدم كل من: الوزن النسبي، ونسبة متوسط الاستجابة للإجابة عن التساؤل الرابع والخامس من أسئلة البحث.

- حساب الوزن النسبي تم استخدام المعادلة التالية: الوزن النسبي = $\frac{\text{مجموع ك}}{\text{مجموع ك} \times ١ + \text{مجموع ك} \times ٢ + \text{مجموع ك} \times ٣ + \text{مجموع ك} \times ٤}$

حيث إن: (ك) عدد تكرارات يتحقق بدرجة كبيرة جداً، (ك) عدد تكرارات يتحقق بدرجة كبيرة. (ك) عدد تكرارات يتحقق بدرجة متوسطة، (ك) عدد تكرارات يتحقق بدرجة قليلة.

• حساب نسبة متوسط الاستجابة تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مجم ك} ١ \times ٤ + \text{مجم ك} ٢ \times ٣ + \text{مجم ك} ٣ \times ٢ + \text{مجم ك} ٤ \times ١}{\text{ن (عدد أفراد العينة)} \times ٤}$$

• حساب نسبة متوسط شدة الاستجابة لمؤشرات القائمة:

الدرجة الوزنية لأعلى درجة - الدرجة الوزنية لأقل درجة

نسبة متوسط شدة الاستجابة =

عدد احتمالات الاستجابة

$$\text{نسبة متوسط شدة الاستجابة} = \frac{١ - ٤}{٤} = ٠.٧٥$$

• حساب الخطأ المعياري لمتوسط شدة الاستجابة طبقاً للقانون (فؤاد البهي السيد ٢٠٠٦، ٣١٥)

$$\text{م.خ} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن (أفراد العينة)}}}$$

• حيث إن:

(١) نسبة متوسط شدة الاستجابة للمؤشر = ٠.٧٥ (ب) باقي النسبة من الواحد الصحيح = ٠.٢٥

• ومن ثم:

« الخطأ المعياري لعينة مدارس التعليم الابتدائي (ن=٦٥) = ٠.٠٥٣٧

« الخطأ المعياري لعينة مدارس التعليم الإعدادي (ن=٦١) = ٠.٠٥٥٤

« الخطأ المعياري للعينة الكلية (ن=١٢٦) = ٠.٠٣٨٦

« الخطأ المعياري لعينة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية (ن=٦٢) = ٠.٠٥٥

« تعيين حدي الثقة لنسبة متوسط شدة الاستجابة لكل مؤشر طبقاً للقانون (زكريا الشربيني، ٢٠٠٧، ١٠٥).

« حدود الثقة = نسبة متوسط شدة الاستجابة $\pm ١.٩٦ \times$ الخطأ المعياري ومن ثم:

✓ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أعلى من أو تساوي (٠.٧٥ + الخطأ المعياري $\times ١.٩٦$) فإن الدعم يتحقق بدرجة عالية جداً.

✓ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة تساوي أو أكبر من نسبة متوسط شدة الاستجابة (٠.٧٥) وأقل من (٠.٧٥ + الخطأ المعياري $\times ١.٩٦$)، فإن الدعم يتحقق بدرجة عالية.

✓ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أكبر (٠.٧٥ - الخطأ المعياري $\times ١.٩٦$) وأقل من نسبة متوسط شدة الاستجابة (٠.٧٥) فإن الدعم يتحقق بدرجة متوسطة.

✓ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة تساوي أو أقل من (٠,٧٥ - الخطأ المعياري $\times 1,96$) فإن الدعم يتحقق بدرجة منخفضة.

كما تم استخدام مقياس (ز) للتعرف على الفروق الدالة بين استجابات عينة المعلمين والإداريين بفريق الجودة بمدارس التعليم الابتدائي (ن = ٦٥) وعينة المعلمين والإداريين بفريق الجودة بمدارس التعليم الإعدادي (ن = ٦١)، وقد استخدمت المعادلة التالية لحساب دلالة الفروق بين نسب متوسط الاستجابة للعينتين:

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\left(\frac{p_1 + p_2}{2} \right) \left(\frac{1 - p_1 + 1 - p_2}{2} \right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

حيث: ب، الوزن النسبي للعينة الأولى. ب، الوزن النسبي للعينة الثانية.

$$p = \frac{p_1 n_1 + p_2 n_2}{n_1 + n_2}$$

ف = ١ - ب ، وتكون قيمة (ز) دالة عند مستوى (٠,٠٥) إذا كانت أكبر من أو تساوي ١,٩٦، وفي هذه الحالة تكون الفروق لصالح صاحب نسبة متوسط الاستجابة الأعلى.

• عرض وتحليل النتائج :

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً تحليلياً للنتائج الإحصائية التي توصل إليها الباحث من معالجة الاستجابات لعينة المعلمين والإداريين بفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على مضردات الاستبانة بمحوريها الأساسيين القدرة المؤسسية، والفعالية التعليمية، في محاولة للوصول إلى رؤية موضوعية ودقيقة حول درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها لهم أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لهيئة مدارسهم للجودة والاعتماد، وذلك طبقاً لإجمالي العينة، وأيضاً الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين استجابات عيني فريق الجودة بمدارس الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا من خلال تحديد دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فضلاً عن تحليل استجابات عينة من أعضاء المكاتب الفنية للجودة للتعرف وتحديد درجة وجود بعض المعوقات التي تحول دون تقديم دعم فعال لفرق الجودة بهذه المدارس.

• أولاً : أوجه الدعم والمساعدة التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة من وجهة نظر أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي

• المحور الأول : القدرة المؤسسية :

ويقصد بها تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية، من خلال مجموعة القواعد والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية (الهيئة

القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ٩)، والقدرة في المؤسسة التعليمية تعنى امتلاك المؤسسة لمقومات بشرية ومادية ومالية تسمح لها القيام بوظائفها الحالية والمستقبلية بكفاءة وفعالية، والمؤسسة التعليمية القادرة على التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع لابد أن تتبنى تنظيماً جيداً يعلى شأن العمل الجماعي المنظومي من خلال قيادة واعية وعاملين أكفاء، وهي تعنى أيضاً قدرة الأفراد والجماعات على تحقيق رسالة المؤسسة بكفاءة جيدة ومستمرة، ويتم بناؤها من خلال التدريب، الدعم الفني، دعم المشاريع والبرامج، وعليه فإن بناء هذه القدرة يتطلب مجموعة من المستلزمات الأساسية تتمثل في: معلومات عن الأداء، التمويل، القدرات، الموارد المالية، الوقت، قنوات الدعم المتاحة، والرغبة في التغيير (أسامة محمد على ومحمد أبو حسيبة مرسى، ٢٠١٠، ٢١٧-٢١٨). وبهذا المعنى التحليلي فالقدرة المؤسسية تتطلب تخطيطاً استراتيجياً جيداً، وهيكلًا تنظيمياً محدد الأدوار والاختصاصات، وقيادة واعية للمتطلبات التطوير، وجهازاً إدارياً منظماً، وموارد مالية ومادية، ونظاماً للتقويم قائماً على فهم للمتطلبات، ومعرفة بالمصادر، وشراكة مجتمعية مستدامة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨، ١١).

وتتضمن القدرة المؤسسية خمسة أبعاد رئيسية: رؤية المؤسسة ورسالتها، القيادة والحوكمة، الموارد المادية، المشاركة المجتمعية، وتوكيد الجودة والمساءلة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ٩).

• البعد الأول : الرؤية والرسالة :

جدول (هـ) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عيني المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني للجودة في مساعدة وتهيئة المدارس للجودة والاعتماد فيما يخص الرؤية والرسالة

م	العبارة	ب ١ ابتدائي ن = ٦٥	ب ٢ إعدادي ن = ٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجعة ن = ١٢٦	الترتيب
١	نشر ثقافة الجودة الشاملة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل... الخ .	٠.٧١٥	٠.٨٤٠	١.٦٨١	٠.٧٧٦	٢
٢	توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات... الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة.	٠.٦٥٠	٠.٨٣٦	٢.٣٧٩	٠.٧٤٠	٥
٣	صياغة رؤية للمدرسة بالتعاون مع فريق الجودة بالمدرسة.	٠.٧٦٥	٠.٨٨٥	١.٧٦٤	٠.٨٢٣	١
٤	تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية.	٠.٦٧٧	٠.٨٣٦	٢.٠٧١	٠.٧٥٤	٤
٥	متابعة تنفيذ رؤية ورسالة المدرسة من خلال توفير أدوات قياس كالاكتظاظ والاستبيانات... الخ.	٠.٧٢٣	٠.٨٠٧	١.١٠٩	٠.٧٦٤	٣
	إجمالي البعد الأول	٠.٧٠٦	٠.٨٤١	١.٨٠٣	٠.٧٧١	
	حدود الثقة العليا	٠.٨٥٥	٠.٨٥٩		٠.٨٢٦	
	حدود الثقة الدنيا	٠.٦٤٥	٠.٦٤١		٠.٦٧٤	
تكون قيمة (ز) دالة عند مستوى (٠.٠٥) إذا كانت $1.96 \leq$ ودالة عند مستوى (٠.٠١) إذا كانت $2.58 \leq$						

^١ حدود الثقة العليا والدنيا وقيمة (ز) تنطبق على جميع جداول استبانة الدعم والتوجيه.

يتضح من استجابات إجمالي العينة أن نسبة متوسط الاستجابة على جميع مفردات هذا البعد تراوحت ما بين (٠,٧٤ - ٠,٨٢)، وهذه النسب لم تصل إلى الحد الأعلى للثقة، حيث يتضح من ذلك أن درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء المكتب الفني للجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي لازال دون المستوى الذي يرقى إلى تحقيق جودة الأداء، إلا أنه يمكن ملاحظة أن استجابات العينة على المفردة "صياغة رؤية للمدرسة بالتعاون مع فريق الجودة بالمدرسة" قاربت أن تصل إلى حدود الثقة العليا، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة عليها (٠,٨٢٣) وجاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة للمدارس، ويبدو ذلك منطقياً لأن هذا الأمر يمثل أولوية لأعضاء المكتب الفني للجودة عند زيارتهم للمدارس، كما أنه لا يكلف جهداً كبيراً في سبيل تقديمه والتي تكون واقعية وملموسة بدرجة واضحة، بينما حصلت المفردة "توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ... الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة" على نسبة متوسط استجابة (٠,٧٤)، ويمكن أن يعزى انخفاض نسبة متوسط الاستجابة على هذه المفردة إلى ما يتطلبه هذا البند من دعم إداري وعملي يتعلق بمهارات وكفايات في تقنية المعلومات قد لا يتوفر لكثير ممن يعملون في هذه المكاتب، وبشكل عام فإن النتائج تعكس أن الدعم الفني الذي يقدمه مكتب الجودة للمدارس لا يرقى إلى المستوى الذي يتطلبه تحقيق الجودة في هذا البعد.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧٧١) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بعد الرؤية والرسالة تتحقق بدرجة عالية.

كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات عيني فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على المفردتين (٢)، (٤): "توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ... الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة" "تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية" لصالح استجابات عينة المدارس الإعدادية، وذلك يعني أن درجة المساعدة والدعم التي يتلقاها فريق الجودة بهذه المدارس أعلى من نظيره بالمدارس الابتدائية، وربما يرجع ذلك إلى النظرة التقليدية التي لازالت تشوب نظمنا التعليمية في أن درجة الاهتمام بالمرحلة التعليمية تزداد كلما ارتفعنا في السلم التعليمي، وبالرغم من وجود هذه الفروق لصالح عينة المدارس الإعدادية إلا أن نسبة متوسط الاستجابات لم تصل إلى حد الثقة العليا أيضاً مما يعني أن درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية للمدارس لازالت دون المستوى المأمول.

• البعد الثاني: القيادة والحكومة :

جدول (٦) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص القيادة والحكومة

م	العبارة	١ ب ابتدائي ن=٦٥	٢ ب إعدادي ن=٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجعة ن=١٢٦	الترتيب
٦	تأسيس حوكمة رشيدة على مستوى المدرسة.	٠.٦٧٣	٠.٧٤٢	٠.٨٥٠	٠.٧٠٦	٦
٧	اختيار أعضاء من المجتمع المدني لتشكيل مجلس الحوكمة بالمدرسة.	٠.٦٤٢	٠.٧٣٠	١.٠٦٢	٠.٦٨٥	٨
٨	توضيح المفهوم الإجرائي للحوكمة لأعضاء المدرسة.	٠.٦٧٧	٠.٧٣٠	٠.٦٥٠	٠.٧٠٢	٧
٩	تقديم بعض الدورات التدريبية بوحدة التدريب والجودة بالمدرسة.	٠.٧٢٧	٠.٧٧٥	٠.٦٢٢	٠.٧٥٠	١
١٠	مشاركة المعلمين في إجراء البحوث التي تتناول مشكلات التعليم الأساسي.	٠.٦١٢	٠.٦٩٣	٠.٩٥٣	٠.٦٥١	١١
١١	تشجيع المعلمين على التجديد والإبداع بمنح شهادة للامتنان العلمي	٠.٥٦٥	٠.٦٩٧	١.٥٣٣	٠.٦٢٩	١٢
١٢	تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم.	٠.٦٦٢	٠.٧٥٨	١.١٨٥	٠.٧٠٨	٥
١٣	تدريب المعلمين على استخدام أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم.	٠.٦٨٥	٠.٧٣٨	٠.٦٥٦	٠.٧١٠	٤
١٤	تطوير نظاما متنوعا لمتابعة تقدم المتعلمين.	٠.٦٣٨	٠.٦٧٦	٠.٤٤٩	٠.٦٥٧	١٠
١٥	تقديم نظاما حديثة لقيادة المدرسة لمتابعة المعلمين وتقويهم.	٠.٦٠٨	٠.٧١٧	١.٢٩١	٠.٦٦١	٩
١٦	عمل ندوات لمناقشة أسس العمل الجماعي وبث روح الفريق.	٠.٦٩٦	٠.٧٥٤	٠.٧٢٨	٠.٧٢٤	٣
١٧	عقد لقاءات دورية مع قيادة المدرسة والمعلمين لتوضيح التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المؤسسة.	٠.٧٢٣	٠.٧٧١	٠.٦١٩	٠.٧٤٦	٢
	إجمالي البعد الثاني	٠.٦٥٩	٠.٧٣٢	٠.٨٨٩	٠.٦٩٤	

يتضح من النتائج المبينة بالجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مضردات بعد القيادة والحكومة لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يُقدم يحقق جودة الأداء المطلوبة، وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، كما يمكن ملاحظة أن مجموعة المضردات: "تقديم بعض الدورات التدريبية بوحدة التدريب والجودة بالمدرسة"، "عقد لقاءات دورية مع قيادة المدرسة والمعلمين لتوضيح التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المؤسسة"، "عمل ندوات لمناقشة أسس العمل الجماعي وبث روح الفريق"، "تدريب المعلمين على استخدام أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم"، "تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم" كلها متعلقة بالتدريب وعمل الندوات واللقاءات، وقد جاءت في الترتيب من الأول إلى الخامس على التوالي بنسب متوسط استجابة تراوح من (٠.٧٥ - ٠.٧٠٨)، يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة أكبر من تلك المتعلقة بتأسيس الحوكمة وتوضيح مفهومها الإجرائي، وأيضا المتعلقة بالبحوث وتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع، وتبدو هذه النتيجة منطقية بحكم أن المهام

الأولي تعد أوجه تقليدية يمكن تقديم المساعدة فيها بدرجة أكبر من تلك التي تقدم في بعد الحوكمة باعتبارها مهمة جديدة ومستوردة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع وإجراء البحوث.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٩٤) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بعد القيادة والحوكمة تتحقق بدرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات عيني فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات هذا البعد.

• البعد الثالث: الموارد المادية

تشير نتائج التحليل الإحصائي الواردة بجدول (٧) التالي إلى أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي عينة البحث على مفردات بعد الموارد المادية تراوحت ما بين (٠,٦٣, ٠,٧٢) مما يدل على أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية يتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، كما يمكن ملاحظة أن نسبة متوسط الاستجابة على المفردة "توفير الدعم المادي اللازم للمدارس" لم تصل إلى الحد الأدنى للثقة (٠,٦٧) مما يعكس أيضا عدم المرونة في القواعد واللوائح المنظمة للأمور المالية والمادية، والتي تحد من قدرة أعضاء مكتب الجودة في تقديم المساعدة في هذا الشأن.

جدول (٧) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عيني المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص الموارد المادية

م	العبارة	ب ١ ابتدائي ن = ٦٥	ب ٢ إعدادي ن = ٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ن = ١٢٦	الترتيب
١٨	تقديم مواصفات ضمان جودة المباني والتجهيزات المدرسية وملاءمتها للنموذج التربوي الحديث.	٠,٧٢٣	٠,٧٢١	٠,٠٢٥	٠,٧٢٢	١
١٩	توفير الدعم المادي اللازم للمدارس.	٠,٥٥٠	٠,٧١٣	١,٨٩٣	٠,٦٢٩	٣
٢٠	وضع مخطط زمني لصيانة المبنى المدرسي وتجهيزاته	٠,٦٧٣	٠,٧٤٦	٠,٩٠١	٠,٧٠٨	٢
	إجمالي البعد الثالث	٠,٦٤٩	٠,٧٢٧	٠,٩٤٣	٠,٦٨٧	

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٨٧) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بعد الموارد المادية تتحقق بدرجة متوسطة. كما أظهر التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

بين استجابات عينتي المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على مضردات هذا البعد.

• البعد الرابع: المشاركة المجتمعية :

تشير النتائج الموضحة بجدول (٨) إلى أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي عينة البحث على مضردات بعد المشاركة المجتمعية تراوحت ما بين (٠,٧٢، ٠,٦٧) مما يدل على أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية يتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، حيث لم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مضردات هذا البعد إلى الحد الأعلى للثقة.

جدول (٨) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المشاركة المجتمعية

م	العبرة	ب ١ ابتدائي ٦٥ = ن	ب ٢ إعدادي ٦١ = ن	قيمة (ز)	ب لجنة مجمعة ١٢٦ = ن	الترتيب
٢١	تمكين المدرسة ومجتمعها المحلي من ممارسة الإصلاح المتمركز حول المدرسة.	٠,٦٥٤	٠,٧٤٢	١,٠٧٤	٠,٦٩٦	٣
٢٢	دعم المشاركة المجتمعية بين المدرسة وجميعات ومنظمات وهيئات المجتمع المحلي.	٠,٧١٢	٠,٦٦٠	٠,٦٢٩	٠,٦٨٧	٥
٢٤	تنفيذ برامج تسهم في تحفيز مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية.	٠,٦٣٨	٠,٧١٧	٠,٩٤٧	٠,٦٧٧	٦
٢٥	دعم الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة الإصلاح المدرسي.	٠,٦٣١	٠,٧٠٥	٠,٨٨١	٠,٦٦٧	٦
٢٦	تفعيل دور أولياء الأمور في المشاركة بفاعلية في الأمور الخاصة بمدارس أبنائهم.	٠,٦٨١	٠,٧٠١	٠,٢٤٣	٠,٦٩٠	٤
٢٧	إدارة الحوارات التعليمية داخل المدرسة بما يدعم العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها.	٠,٧٠٠	٠,٧٣٨	٠,٤٧٤	٠,٧١٨	١
٢٨	تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والأمناء بما يحقق الشراكة المجتمعية ورؤية المدرسة.	٠,٧٠٠	٠,٧٣٠	٠,٣٧٣	٠,٧١٤	٢
	إجمالي البعد الرابع	٠,٦٧٤	٠,٧١٣	٠,٤٧٤	٠,٦٩٣	

وبلاحظ من جدول (٨) السابق أن استجابات فريق الجودة بعينة البحث تدل على أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المضردتين "إدارة الحوارات التعليمية داخل المدرسة بما يدعم العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها"، "تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والأمناء بما يحقق الشراكة المجتمعية ورؤية المدرسة" جاءت في الترتيب الأول والثاني على التوالي بدرجة تحقق متوسطة، بينما جاءت المضردتين "تنفيذ برامج تسهم في تحفيز مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية"، "دعم الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة الإصلاح المدرسي" في الترتيب السادس، وبالرغم من أن جميع مضردات هذا البعد لم تصل الاستجابات عليها إلى الحد الأعلى للثقة إلا أنه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة أيسر وممكنة فيما يتعلق ببعض المهام

التقليدية المرتبطة بوظائف مجالس الآباء وإدارة الحوارات عنها فيما يتعلق بدعم الوعي المجتمعي لتفعيل الشراكة المجتمعية.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٩٣) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بعد المشاركة المجتمعية تتحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت قيم (ز) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين نسبة متوسط استجابات عيني المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على مضردات هذا البعد.

• البعد الخامس : توكيد الجودة والمساءلة

جدول (٩) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عيني المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص توكيد الجودة والمساءلة.

م	العبارة	١ ب ابتدائي ن = ٦٥	٢ ب إعدادي ن = ٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ن = ١٢٦	الترتيب
٢٩	المتابعة الفنية من خلال تقييم ما يتم تنفيذه من الخطة التنفيذية للتطوير.	٠,٧٠٠	٠,٧٣٤	٠,٤٢٣	٠,٧١٦	٤
٣٠	المشاركة في إعداد دراسة التقييم الذاتي وفقا لمعايير الجودة والاعتماد.	٠,٧١٩	٠,٧٢٥	٠,٠٧٥	٠,٧٢٢	٣
٣١	مساعدة فريق الجودة على إجراء عملية التقييم الذاتي.	٠,٧٢٧	٠,٧٤٦	٠,٢٤٢	٠,٧٣٦	١
٣٢	تفعيل تطبيق اللوائح والقوانين التي تنظم العملية التعليمية وتحقق الجودة وتؤهل للاعتماد.	٠,٦٩٦	٠,٧٣٠	٠,٤٢١	٠,٧١٢	٥
٣٣	مراقبة جهود تحسين الأداء داخل المدرسة.	٠,٧٢٣	٠,٧٥٠	٠,٣٤٤	٠,٧٣٦	١
٣٤	مراقبة وقياس وتحليل العمليات التي يقوم بها فريق الجودة بالمدرسة.	٠,٧١٢	٠,٧٠٩	٠,٠٣٧	٠,٧١٠	٦
٣٥	تقييم الوضع القائم للمدرسة من خلال الدراسات الذاتية والميدانية.	٠,٧١٢	٠,٦٨٩	٠,٢٨٢	٠,٧٠٠	٧
٣٦	تذليل العقبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة بالمدارس.	٠,٦٣١	٠,٧٠٥	٠,٨٨١	٠,٦٦٧	٨
	إجمالي البعد الخامس	٠,٧٠٢	٠,٧٢٣	٠,٢٦٠	٠,٧١٣	

يتضح من جدول (٩) السابق أن نسبة متوسط استجابات إجمالي عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على مضردات بُعد توكيد الجودة والمساءلة تراوحت بين (٠,٧٤، ٠,٦٧) مما يدل على أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، حيث لم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مضردات هذا البعد إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦)، كما يمكن ملاحظة أن استجابات فريق الجودة بعينة البحث تدل على أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المضردات "مساعدة فريق الجودة على إجراء عملية التقييم الذاتي"، "مراقبة جهود تحسين الأداء داخل المدرسة"، "المشاركة في إعداد دراسة التقييم الذاتي وفقا لمعايير الجودة والاعتماد"، "المتابعة الفنية

من خلال تقييم ما يتم تنفيذه من الخطة التنفيذية للتطوير" جاءت في الترتيب من الأول إلى الرابع على التوالي بدرجة تحقق متوسطة، بينما أظهرت النتائج أن درجة الدعم والمساعدة على المفردة "تذليل العقبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة بالمدارس" في الترتيب الثامن بنسبة متوسط استجابة (٠,٦٦) لم تصل إلى الحد الأدنى للثقة، ويبدو أن هذه النتيجة تنضوي على أن يد أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية مغולה في هذا الشأن لنقص في الصلاحيات الممنوحة لهم من المؤسسة التربوية المركزية، وبالرغم من أن جميع مفردات هذا البعد لم تصل الاستجابات عليها إلى الحد الأعلى للثقة إلا أنه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة أيسر وممكنة فيما يتعلق ببعض المهام التقليدية.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧١) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٣) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بعد تؤكد الجودة والمساءلة تحقق بدرجة متوسطة.

كما أظهرت قيم (ز) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين نسبة متوسط استجابات عينتي المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على مفردات هذا البعد مما يدل على اتساق عينتي البحث حول درجة الدعم والمساعدة التي تقدم لهما من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية.

• تعقيب على نتائج محور القدرة المؤسسية :

بعد عرض نتائج كل بُعد من أبعاد المحور الأول يأتي الدور في تعرف ترتيب أبعاد هذا المجال حسب درجة تحقق كل بُعد، كما يتضح في جدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) إجمالي متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة على أبعاد المحور الأول مجمعة

رقم البعد	الأبعاد	١ ابتدائي ٦٥ = ن	٢ إعدادي ٦١ = ن	قيمة (ز)	ب لجنة مجمعة ١٢٦ = ن	درجة التحقق	الترتيب
١	الرؤية والرسالة	٠.٧٠٦	٠.٨٤١	١.٨٠٣	٠.٧٧١	عالية	١
٢	القيادة والحكومة	٠.٦٥٩	٠.٧٣٢	٠.٨٨٩	٠.٦٩٤	متوسطة	٣
٣	الموارد المادية	٠.٦٤٩	٠.٧٢٧	٠.٩٤٣	٠.٦٨٧	متوسطة	٥
٤	المشاركة المجتمعية	٠.٦٧٤	٠.٧١٣	٠.٤٧٤	٠.٦٩٣	متوسطة	٤
٥	توكيد الجودة والمساءلة	٠.٧٠٢	٠.٧٢٣	٠.٢٦٠	٠.٧١٣	متوسطة	٢
	إجمالي المحور الأول	٠.٦٧٨	٠.٧٤١	٠.٧٧٨	٠.٧٠٨		

اتضح من استقرار الجدول رقم (١٠) أن نسبة متوسط الاستجابة على البعد الأول (الرؤية والرسالة) بلغت (٠,٧٧١)، وهذا يعني أن الدعم والمساعدة على هذا البعد تحقق بدرجة عالية، وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن أوجه المساعدة والدعم على مفردات هذا البعد يعتمد بشكل كبير على تقديم معلومات وإتاحة فرص الحصول عليها في أسرع وقت وبأقل مجهود، في حين جاء بعد توكيد الجودة والمساءلة في الترتيب الثاني بنسبة متوسط استجابة (٠,٧١٣) وبدرجة تحقق متوسطة، ويبدو من هذه

النتيجة أنه كلما زادت درجة الإيجابية في تقديم المساعدة والدعم ينخفض معها نسبة متوسط استجابة العينة فيما يقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية، ويتضح ذلك جلياً في استجابات عينة البحث على بُعد الموارد المالية حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة عليه (٠,٦٨٧) بدرجة أعلى قليلاً من الحد الأدنى لحدود الثقة، وبدرجة تحقق متوسطة أيضاً كباقي أبعاد هذا المحور.

• المحور الثاني : الفعالية التعليمية

ويُقصد بها تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء رؤية المؤسسة ورسالتها من خلال مجموعة من العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع، ويتضمن هذا المحور مجموعة الأبعاد بمدخلات العملية التعليمية التي يجب تجويدها لتجويد المخرج (المتعلم، المعلم، المنهج الدراسي، المناخ المدرسي).

• البعد الأول: المتعلم

جدول (١١) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عيني المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المتعلم

رقم العبارة	العبارة	١ ابتدائي ن=٦٥	٢ إعدادي ن=٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ن=١٢٦	الترتيب
٣٧	تحديد احتياجات التلاميذ التربوية.	٠.٦١٥	٠.٧٥٨	١.٧٢٦	٠.٦٨٥	٢
٣٨	تحديد خصائص التلاميذ النفسية.	٠.٦١٢	٠.٦٩٧	١.٠٠٢	٠.٦٥٣	٤
٣٩	تحديد مشكلات التلاميذ الاجتماعية والبيئية.	٠.٦٣١	٠.٦٨٠	٠.٥٧٨	٠.٦٥٥	٣
٤٠	تقديم خدمات تعليمية فعالة للتلاميذ.	٠.٦٦٥	٠.٧٢١	٠.٦٨١	٠.٦٩٢	١
	إجمالي البعد الأول	٠.٦٣١	٠.٧١٤	٠.٩٩١	٠.٦٧١	

تشير النتائج الموضحة بجدول (١١) أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مضردات بُعد المتعلم لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يقدم من دعم ومساعدة يحقق جودة الأداء المطلوبة، حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة ما بين (٠,٦٩٢، ٠,٦٥٣)، وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، كما يمكن ملاحظة أن الاستجابات على المضردتين: "تقديم خدمات تعليمية فعالة للتلاميذ"، "تحديد احتياجات التلاميذ التربوية"، المتعلقة بتقديم الخدمة التعليمية وتحديد الحاجات التربوية جاءت في الترتيب من الأول والثاني على التوالي بنسب متوسط استجابة تراوح من (٠,٦٩٢، ٠,٦٨٥)، يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة متوسطة بينما جاءت الاستجابات على المضردتين "تحديد مشكلات التلاميذ الاجتماعية والبيئية"، "تحديد خصائص التلاميذ النفسية" بنسب متوسط استجابة أقل من الحد الأدنى للثقة مما يعني أن درجة تحققهما يكون بدرجة قليلة، وهما مهمتان تتعلقان من وجهة النظر التقليدية السائدة لدى العاملين بالتربية والتعليم بأشياء خارجة عن نطاق العملية التعليمية داخل المدرسة كما أنهما تتطلبان دعم متخصصين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٧١) أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المتعلم تتحقق بدرجة قليلة. كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عینتی فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات هذا البعد.

• البعد الثاني : المعلم

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (١٢) التالي أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بُعد المعلم لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يقدم يُحقق جودة الأداء المطلوبة، وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة، كما يمكن ملاحظة أن "تحفيز المعلمين بالمدرسة على تحقيق أهداف التغيير والتطوير" جاء في الترتيب الخامس بنسبة متوسط استجابة (٠,٦٨٣) أعلى قليلاً من الحد الأدنى لحدود الثقة؛ مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة في هذا الشأن تلقى اهتماماً ضئيلاً من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية؛ وقد يرجع ذلك إلى المقاومة الطبيعية التي يلقاها التغيير والتطوير على مستوى الأفراد والمؤسسات.

جدول (١٢) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عینتی المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المعلم

م	العبارة	١ ب ابتدائي ن=٦٥	٢ ب إعدادي ن=٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ن=١٢٦	الترتيب
٤١	تدريب فريق الجودة بالمدارس ورفع كفاءته للقيام بالتقييم والتخطيط والتوثيق.	٠,٧٢٣	٠,٧٦٦	٠,٥٥٣	٠,٧٤٤	١
٤٢	تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة وفقاً لمعايير الجودة.	٠,٦٥٨	٠,٧٥٤	١,١٨٠	٠,٧٠٤	٢
٤٣	توفير فرص التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من خلال الدورات والندوات وورش العمل.	٠,٦٥٤	٠,٧٥٨	١,٢٧٨	٠,٧٠٤	٢
٤٤	تفعيل دور وحدة التدريب والتقويم في التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدرسة.	٠,٦٩٢	٠,٧١٣	٠,٢٥٨	٠,٧٠٢	٤
٤٥	تحفيز المعلمين بالمدرسة على تحقيق أهداف التغيير والتطوير.	٠,٦٥٨	٠,٧٠٩	٠,٦١٥	٠,٦٨٣	٥
إجمالي البعد الثاني		٠,٦٧٧	٠,٧٤٠	٠,٧٧٧	٠,٧٠٨	

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧٠٨) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المعلم تتحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عینتی فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات بُعد المعلم.

• البعد الثالث : المنهج الدراسي

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (١٣) التالي أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بُعد المنهج الدراسي لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦)؛ مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يقدم من دعم ومساعدة يحقق جودة الأداء المطلوبة، حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابات على مفردات هذا البعد بين (٠,٧٣٤، ٠,٧٠٤)؛ وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة.

جدول (١٣) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المنهج الدراسي

م	العبارة	١ ب ابتدائي ٦٥ = ن	٢ ب إعدادي ٦١ = ن	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ١٢٦ = ن	الترتيب
٤٦	مساعدة المعلمين على تخطيط المناهج الدراسية وطرانق التدريس واستراتيجيات التعلم.	٠,٦٩٢	٠,٧٤٦	٠,٦٧٣	٠,٧١٨	٤
٤٧	دعم تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية .	٠,٦٩٦	٠,٧١٣	٠,٢٠٩	٠,٧٠٤	٥
٤٨	توجيه المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم المناسبة في العملية التعليمية.	٠,٦٦٥	٠,٧٩٩	١,٦٩٣	٠,٧٣٠	٢
٤٩	مساعدة المعلمين في تنوع أساليب التدريس والتعلم.	٠,٦٨٥	٠,٧٧٥	١,١٣٥	٠,٧٢٨	٣
٥٠	توجيه المعلمين إلى تطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم.	٠,٦٨٥	٠,٧٨٧	١,٢٩٦	٠,٧٣٤	١
	إجمالي البعد الثالث	٠,٦٨٥	٠,٧٦٤	٠,٩٩١	٠,٧٢٣	

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧٢٣) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المنهج الدراسي تتحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات بُعد المنهج الدراسي.

• البعد الرابع : المناخ المدرسي :

تشير نتائج التحليل الإحصائي المبينة بجدول (١٤) التالي إلى أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بُعد المناخ المدرسي لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦)، مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لأعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يقدم من دعم ومساعدة يحقق جودة الأداء المطلوبة وأن نسبة متوسط الاستجابات على مفردات هذا البعد تراوحت بين (٠,٧٢٦، ٠,٧١٠) وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة.

جدول (١٤) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المناخ المدرسي

م	العبارة	١ ب ابتدائي ن = ٦٥	٢ ب إعدادي ن = ٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ن = ١٢٦	الترتيب
٥١	تهيئة المناخ المناسب لخطة التحسين والتطوير.	٠.٦٦٩	٠.٧٧١	١.٢٧٢	٠.٧١٨	٣
٥٢	دعم المناخ المدرسي الملزم لتنفيذ خطط التحسين.	٠.٦٨١	٠.٧٦٢	١.٠١٢	٠.٧٢٠	٢
٥٣	تهيئة مجتمع المدرسة لتبني ثقافة التغيير وتطوير التعليم.	٠.٦٧٧	٠.٧٤٦	٠.٨٥٣	٠.٧١٠	٤
٥٤	توفير مناخ تنظيمي مؤسس على فرق العمل والتعاون.	٠.٦٧٣	٠.٧٨٣	١.٣٨٤	٠.٧٢٦	١
إجمالي البعد الرابع		٠.٦٧٥	٠.٧٦٥	١.١٢٣	٠.٧١٩	

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠.٧١٩) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠.٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠.٦٧٤)؛ مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تُقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المناخ المدرسي تتحقق بدرجة متوسطة كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات هذا البعد.

• تعقيب على نتائج محور الفعالية التعليمية :

جدول (١٥) إجمالي متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة على أبعاد المحور الثاني مجمعة

رقم البعد	الأبعاد	١ ب ابتدائي ن = ٦٥	٢ ب إعدادي ن = ٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ن = ١٢٦	درجة التحقق	الترتيب
١	المتعلم	٠.٦٣١	٠.٧١٤	٠.٩٩١	٠.٦٧١	قليلة	٤
٢	المعلم	٠.٦٧٧	٠.٧٤٠	٠.٧٧٧	٠.٧٠٨	متوسطة	٣
٣	المنهج الدراسي	٠.٦٨٥	٠.٧٦٤	٠.٩٩١	٠.٧٢٣	متوسطة	١
٤	المناخ المدرسي	٠.٦٧٥	٠.٧٦٥	١.١٢٣	٠.٧١٩	متوسطة	٢
إجمالي المحور الثاني		٠.٦٦٨	٠.٧٤٧	٠.٩٧٣	٠.٧٠٦		

بعد عرض نتائج كل بُعد من أبعاد المحور الثاني يأتي الدور في تعرف ترتيب أبعاد هذا المحور حسب درجة تحقق كل بُعد من أبعاده الأربعة، يتضح من استقراء الجدول (١٥) أن نسبة متوسط الاستجابة على البعد الأول (المتعلم) بلغت (٠.٦٧١)، وهذا يعني أن الدعم والمساعدة على هذا البعد يتحقق بدرجة قليلة، وجاء في الترتيب الرابع بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن أوجه المساعدة والدعم على مفردات هذا البعد مثل "تحديد مشكلات التلاميذ الاجتماعية والبيئية"، وتحديد خصائص التلاميذ النفسية" وتحديد احتياجات التلاميذ التربوية" يتطلب بشكل كبير تقديم نوع من المساعدة والدعم المتخصص قد لا يتوافر لدى كثير من أعضاء مكتب الجودة، في حين جاء بعد المنهج المدرسي في الترتيب الأول بنسبة متوسط استجابة (٠.٧٢٣) وبدرجة تحقق متوسطة، ويبدو من هذه النتيجة أنه لا زال الاهتمام في مدارسنا منصبا على المنهج التعليمي كأولوية قصوى بين مدخلات المنظومة التعليمية

هذا بالرغم من تحقق الدعم والمساعدة فيه بدرجة متوسطة كباقي أبعاد هذا المحور.

• تعقيب عام على نتائج محوري أداة أوجه الدعم والمساعدة

يتضح من استقراء جدول (١٦) التالي أن نسبة متوسط الاستجابة على محوري القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية بلغت (٠,٧٠٨، ٠,٧٠٦) على الترتيب وهذا يعني أن الدعم والمساعدة على هذين المحورين يتحقق بدرجة متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقا دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث.

جدول (١٦) إجمالي متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عيني المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة على محوري القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية

رقم المحور	المحور	ب ١ ابتدائي ن = ٦٥	ب ٢ إعدادي ن = ٦١	قيمة (ز)	ب لعينة مجمعة ن = ١٢٦	درجة التحقق	الترتيب
١	القدرة المؤسسية	٠,٦٧٨	٠,٧٤١	٠,٧٧٨	٠,٧٠٨	متوسطة	١
٢	الفعالية التعليمية	٠,٦٦٨	٠,٧٤٧	٠,٩٧٣	٠,٧٠٦	متوسطة	٢

• ثانيا : المعوقات التي تواجه أعضاء مكتب الدعم الفني في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد من وجهة نظر عينة منهم :

١. المعوقات المادية :

يتضح من جدول (١٧) التالي أن نسبة متوسط الاستجابة لأراء أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث حول المعوقات المادية تراوحت بين (٠,٤٧، ٠,٨٦)، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على العبارة "نقص الإمكانيات المادية في المؤسسات التعليمية من حيث تجهيزات المدارس والإمكانيات المتاحة لتحسين جودة العملية التعليمية" أعلى من الحد الأعلى للثقة؛ الأمر الذي يشير إلى وجود هذه المعوق بدرجة كبيرة جدا، وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي مفردات هذا المحور، كما حصلت المفردات (١٣، ٦، ٥، ٩، ٨، ١٤) على نسب متوسط استجابة تراوحت بين (٠,٨٣١، ٠,٧٧٤)، كما جاءت في الترتيب من الثاني إلى السابع على التوالي، وهذا يعني أنها تمثل معوقات بدرجة كبيرة وتستحق أولوية وتدخل سريع لتحقيق الجودة المنشودة، كما يمكن ملاحظة أن غالبية المفردات التي تمثل معوق بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة ترتبط بعنصر التمويل وقصور ومحدودية المصادر المالية، بينما أظهرت الاستجابات على المفردات المرتبطة بعنصر الوقت أنها تمثل معوقات بدرجة قليلة حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات (١، ١٠، ١١) أقل من الحد الأدنى للثقة.

يتضح من النتائج المبينة بجدول (١٨) أن ٥٠% من مفردات هذا المحور تمثل معوقات بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة، طبقا لأراء أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردة "اعتبار ضمان الجودة عمل إضافي بدون مقابل مادي" أعلى من الحد الأعلى للثقة الأمر الذي يشير إلى وجود هذه المعوق بدرجة كبيرة جدا، وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي مفردات هذا المحور، كما حصلت المفردات (١٦، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٦) على نسب متوسط استجابة تراوحت بين (٠,٨١٩، ٠,٧٦٦)، كما جاءت

جدول (١٧) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول المعوقات المادية التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط الوزن النسبي	نسبة متوسط الاستجابة	درجة وجود المعوق
١	قلة الوقت اللازم لاجاز الأعمال المطلوبة.	١٣٩	٢.٢٤٢	٠.٥٦٠	قليلة
٢	نقص الإمكانيات المادية في المؤسسات التعليمية من حيث تجهيزات المدارس والإمكانات المتاحة لتحسين جودة العملية التعليمية.	٢١٣	٣.٤٣٥	٠.٨٥٩	كبيرة جداً
٣	غموض المعايير والمؤشرات الموجودة بوثيقة المعايير القومية للتعليم.	١١٧	١.٨٨٧	٠.٤٧٢	قليلة
٤	انشغال المعلمين في أعمال أخرى بعيدة عن العمل الأكاديمي.	١٦٧	٢.٦٩٤	٠.٦٧٣	متوسطة
٥	قلة الموارد المخصصة للتعليم لكل فرد.	١٩٩	٣.٢١٠	٠.٨٠٢	كبيرة
٦	الكثافة العالية داخل الفصول.	٢٠٣	٣.٢٧٤	٠.٨١٩	كبيرة
٧	تعدد الفترات الدراسية.	١٧٥	٢.٨٢٣	٠.٧٠٦	متوسطة
٨	عدم مطابقة مواصفات بعض المباني المدرسية لمتطلبات الجودة.	١٩٤	٣.١٢٩	٠.٧٨٢	كبيرة
٩	نقص المرافق والتجهيزات مثل المعامل والمكتبات وحجرات النشاط.	١٩٦	٣.١٦١	٠.٧٩٠	كبيرة
١٠	تحديد زمن غير كاف لتطبيق الجودة بالمدارس	١٥٢	٢.٤٥٢	٠.٦١٣	قليلة
١١	اختيار وقت غير مناسب لتطبيق الجودة بالمدارس.	١٣٠	٢.٠٩٧	٠.٥٢٤	قليلة
١٢	ضعف النظام المعلوماتي للمؤسسة التعليمية وعدم اعتمادها على التقنية الحديثة في عملية الاتصال.	١٧٥	٢.٨٢٣	٠.٧٠٦	متوسطة
١٣	محدودية الموارد المالية واقتصادها على التمويل الحكومي.	٢٠٦	٣.٣٢٣	٠.٨٣١	كبيرة
١٤	قلة مصادر التمويل اللازمة لعمليات التجديد والتطوير التربوي.	١٩٢	٣.٠٩٧	٠.٧٧٤	كبيرة
١٥	قصور برامج التدريب المقدمة للأفراد فيما يتعلق بنظام الجودة والاعتماد.	١٤٧	٢.٣٧١	٠.٥٩٣	قليلة
المجموع				٠.٧٠	متوسطة
حدود الثقة العليا = ٠.٨٥٨		حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢			

٢. المعوقات البشرية :

جدول (١٨) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول المعوقات البشرية التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط الوزن النسبي	نسبة متوسط الاستجابة	درجة وجود المعوق
١٦	ضعف الحوافز المادية المقدمة للمعلمين.	٢٠٣	٣.٢٧٤	٠.٨١٩	كبيرة
١٧	اعتبار ضمان الجودة عمل إضافي بدون مقابل مادي.	٢١٦	٣.٤٨٤	٠.٨٧١	كبيرة جداً
١٨	عدم إقتناع بعض العاملين في مجال التعليم بنظام الجودة والاعتماد.	١٩٨	٣.١٩٤	٠.٧٩٨	كبيرة
١٩	عدم مكافأة المعلمين على عملهم بصورة جيدة.	١٩٦	٣.١٦١	٠.٧٩٠	كبيرة
٢٠	قلة الموارد البشرية المدربة التي تمتلك المهارات والكفايات التي تساعد على قيادة عملية التغيير.	١٨٣	٢.٩٥٢	٠.٧٣٨	متوسطة
٢١	الافتقار إلى ثقافة الجودة وقلة الخبرة العلمية بهذا النظام.	١٧٠	٢.٧٤٢	٠.٦٨٥	متوسطة
٢٢	نقص تدريب العاملين القائمين بعملية تطبيق الجودة.	١٤٩	٢.٤٠٣	٠.٦٠١	قليلة
٢٣	الخلاقات بين أعضاء كل فريق من فرق العمل الفرعية.	١٢٦	٢.٠٣٢	٠.٥٠٨	قليلة
٢٤	مقاومة العاملين بالمدرسة لأي محاولة لإحداث التغيير أو التجديد داخل المؤسسة التعليمية.	١٩٢	٣.٠٩٧	٠.٧٧٤	كبيرة
٢٥	قلة الكوادر المؤهلة في مجال الجودة.	١٥٥	٢.٥٠٠	٠.٦٢٥	قليلة
٢٦	زيادة الأعباء التدريسية التي تقع على كاهل المعلم.	١٩٠	٣.٠٦٥	٠.٧٦٦	كبيرة
٢٧	انصراف العاملين بالمؤسسات التعليمية وتخليهم عن القيام بأداء واجباتهم جزئياً أو كلياً.	١٦٦	٢.٦٧٧	٠.٦٦٩	متوسطة
المجموع			٠.٦٩٩		متوسطة
حدود الثقة العليا = ٠.٨٥٨		حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢			

في الترتيب من الثاني إلى السادس على التوالي، وهذا يعني أنها تمثل معوقات بدرجة كبيرة وتستأهل أولوية وتدخل سريع لتحقيق الجودة المنشودة، كما يمكن ملاحظة أن غالبية المفردات التي تمثل معوقات بشرية بدرجة كبيرة جداً أو كبيرة لازالت ترتبط بضعف الحوافز والمكافآت، واعتبار الجودة عمل إضافي دون مقابل، ويبدو ذلك واضحاً في استجابات أفراد العينة على المفردة "مقاومة العاملين بالمدرسة لأي محاولة لإحداث التغيير أو التجديد داخل المؤسسة التعليمية" والتي حصلت على نسبة متوسط استجابة (٠,٧٧٤) وبذلك فهي تمثل معوقاً بدرجة كبيرة، وعليه لا يمكن إغفال التحفيز المادي كأحد العوامل التي يمكن من خلالها تحجيم وخفض مقاومة الأفراد للتغيير، بينما أظهرت الاستجابات على المفردات المرتبطة بوجود خلافات بين أعضاء الفرق الفرعية للجودة، وقلة الكوادر المؤهلة، ونقص تدريب العاملين بالجودة أنها تمثل معوقات بدرجة قليلة حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات (٢٢، ٢٣، ٢٥) أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤٢).

٣- المعوقات الإدارية :

يتضح من النتائج المبينة بجدول (١٩) أن ٥٥,٥% من مفردات هذا المحور تمثل معوقات بدرجة كبيرة، طبقاً لأراء أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات (٢٣، ٤٢، ٣٥، ٢٩، ٣١، ٤٤، ٣٦، ٣٤، ٣٨، ٣٩) تتراوح ما بين (٠,٨٠٦، ٠,٧٥٤)، وجاءت في الترتيب من الأول إلى العاشر على التوالي، وهذا يعني أنها تمثل معوقات بدرجة كبيرة وتستأهل أولوية وتدخل سريع لتحقيق الجودة المنشودة، كما يمكن ملاحظة أن غالبية المفردات التي تمثل معوقات إدارية بدرجة كبيرة لازالت ترتبط بنمطية العمل واتباع أساليب تقليدية في التعليم والإدارة، ويبدو ذلك واضحاً في استجابات أفراد العينة على المفردتين (٣٣، ٤٢) بمتوسط نسبة استجابة (٠,٨٠٦) والترتيب الأول لكليهما، كما أظهرت النتائج أن ضعف الإدارة المدرسية في متابعة عملية التطبيق للجودة، وسيادة النمط البيروقراطي، ومركزية الإدارة وعدم الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة تمثل معوقات بدرجة كبيرة يصعب معها تهيئة المدارس للجودة والاعتماد، باعتبار أن أحد الركائز الأساسية لتطبيق الجودة في المؤسسات هو إعطاء هذه المؤسسات الصلاحيات التي يمكن من خلالها تطبيق إدارة ذاتية تتيح فرصاً للمبادرة والإبداع، بينما أظهرت الاستجابات على المفردة "عدم استقرار الإدارة المدرسية وتغيرها الدائم" أنها تمثل معوق بدرجة قليلة؛ حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة عليها أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤٢).

• تعقيب على محاور المعوقات :

يتضح من استقراء الجدول (٢٠) أن نسبة متوسط الاستجابة على محاور المعوقات الإدارية بلغ (٠,٧٤) وجاء في الترتيب الأول بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية بنسبة متوسط استجابة (٠,٧٠، ٠,٦٩٩) على التوالي، وهذا يعني أن درجة وجود المعوقات الإدارية أعلى من درجة وجود المعوقات المادية والبشرية في مؤسساتنا التعليمية؛ مما يؤكد أنه بإمكان هذه المؤسسات من خلال إدارة واعية وفاعلة وبرؤية استراتيجية على مستوى إدارة المدرسة لقيادة فريق الجودة وعلى

مستوى الإدارات التعليمية لقيادة أعضاء مكتب الجودة بها، تحقيق الجودة المتبعة في ظل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وتهيئة المدارس للاعتماد، وبهذا التحليل لنتائج الاستجابات على استبانة المعوقات من وجهة نظر عينة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية، يكون قد تمت الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث.

جدول (١٩) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول المعوقات الإدارية التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط الوزن النسبي	نسبة متوسط الاستجابة	درجة وجود المعوق
٢٨	عدم التعاون من قبل إدارة المدرسة.	١٧١	٢.٧٥٨	٠.٦٩٠	متوسطة
٢٩	سيادة نمط الإدارة البيروقراطية بالمدارس.	١٩١	٣.٠٨١	٠.٧٧٠	كبيرة
٣٠	عدم المشاركة في اتخاذ القرارات أو إبداء الرأي.	١٧٩	٢.٨٨٧	٠.٧٢٢	متوسطة
٣١	ضعف الرقابة المنتظمة على الأداء.	١٩١	٣.٠٨١	٠.٧٧٠	كبيرة
٣٢	ثبات الهيكل الدراسي وعدم تغييره وفق نتائج المتابعة.	١٧٦	٢.٨٣٩	٠.٧١٠	متوسطة
٣٣	سيادة النمطية في العمل.	٢٠٠	٣.٢٢٦	٠.٨٠٦	كبيرة
٣٤	تطبيق نمط إداري مركزي يبدأ بالوزارة وينتهي بالمدرسة.	١٨٩	٣.٠٤٨	٠.٧٦٢	كبيرة
٣٥	ضعف الإدارة المدرسية في متابعة ومراقبة عملية التطبيق.	١٩٦	٣.١٦١	٠.٧٩٠	كبيرة
٣٦	عدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية للوفاء بمتطلبات الإصلاح.	١٨٧	٣.٠١٦	٠.٧٥٤	كبيرة
٣٧	مركزية صنع السياسات واتخاذ القرارات.	١٨٤	٢.٩٦٨	٠.٧٤٢	متوسطة
٣٨	ضعف العلاقات بين المؤسسة التعليمية والمجتمع.	١٨٧	٣.٠١٦	٠.٧٥٤	كبيرة
٣٩	عدم وجود الدعم الكافي للمرؤوسين من قبل الرؤساء لإنجاز الأعمال الموكلة لهم.	١٨٧	٣.٠١٦	٠.٧٥٤	كبيرة
٤٠	عدم مراعاة احتياجات المستفيدين ورغباتهم.	١٧٢	٢.٧٧٤	٠.٦٩٤	متوسطة
٤١	عدم استقرار الإدارة المدرسية وتغييرها الدائم.	١٤٠	٢.٢٥٨	٠.٥٦٥	قليلة
٤٢	اتباع أساليب تقليدية في التعليم والإدارة.	٢٠٠	٣.٢٢٦	٠.٨٠٦	كبيرة
٤٣	التعقيد في بعض إجراءات وأساليب العمل القلمية في المجال التربوي والتعليمي.	١٧٩	٢.٨٨٧	٠.٧٢٢	متوسطة
٤٤	قلة الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة.	١٩٠	٣.٠٦٥	٠.٧٦٦	كبيرة
٤٥	جمود التنظيم المؤسسي حيث يهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن ملائمته لظروف واحتياجات العمل.	١٨٥	٢.٩٨٤	٠.٧٤٦	متوسطة
المجموع					متوسطة
حدود الثقة العليا = ٠.٨٥٨					حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢

جدول (٢٠) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول محاور المعوقات التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد

م	المحاور	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
١	المعوقات المادية	٠.٧٠	٢
٢	المعوقات البشرية	٠.٦٩٩	٣
٣	المعوقات الإدارية	٠.٧٤٠	١
حدود الثقة العليا = ٠.٨٥٨			
حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢			

• مناقشة وتفسير نتائج البحث :

باستقراء محتوى البحث ببعديه النظري والميداني تمكن الباحث من استخلاص مجموعة من النتائج العامة التي يمكن بلورتها كأساس لمناقشة وتفسير ما أسفر عنه هذا البحث، كما يمكن من خلالها تقديم بعض التوصيات في صورة متطلبات قبلية يجب تحقيقها لأعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية ليمكنوا من تقديم الدعم والمساعدة الذي يمكن من خلاله لأعضاء

فريق الجودة بالمدارس تهيئة مدارسهم للجودة والاعتماد، فضلا عن بعض التوصيات التي من شأنها إزالة أو تخفيف حدة بعض المعوقات التي تعترض طريق هذه المؤسسات لتحقيق الجودة والاعتماد:

« تُعد قضية تطوير التعليم وتجويده من أهم قضايا الأمن القومي؛ حيث يقاس مستوى تقدم الأمم بمستوى التعليم فيها، وبمستوى مخرجاته من القوى البشرية، الأمر الذي جعل عمليات إصلاح التعليم وتجويده تحظى بإهتمام كبير في العقود الأخيرة بمعظم دول العالم إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر، عصر الجودة الشاملة، وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهي عملة واحدة.

« أن فكرة تحسين النظام التعليمي في مصر هي الفكرة التي وجهت جهود الإصلاح طيلة السنوات الماضية حتى نهاية القرن العشرين، والتي تم من خلالها تحقيق إنجازات كبيرة في صورة مدخلات جديدة للنظام أتت في مجملها في صورة كمية، وكان من الطبيعي ضرورة الانتقال إلى إحداث تغيير في فكر ونموذج الإصلاح التربوي من الكم إلى الكيف دون الإخلال بالتوازن بينهما، ومن التركيز على المدخلات إلى التركيز على (النواتج) المخرجات والعمليات التعليمية في فكر إصلاحي جديد.

« اقترنت هذه التوجهات في الفكر الإصلاحي للتعليم مع التوجه العالمي؛ من حيث وضع معايير لضمان جودة الأداء التربوي، والتي تمثلت في وضع المعايير القومية للتعليم، وصدر القرار الوزاري رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بالقاهرة.

« إن نظام الاعتماد يسعى إلى تحقيق أهداف محددة تؤدي إلى التحسين المستمر والتطوير لمؤسسات التعليم وبرامجها من خلال الشرط الذي يقضي بأن تقوم المؤسسة المعتمدة بإجراء تقييم ذاتي يستهدف تحديد ما تؤديه المؤسسة التعليمية على الوجه الأكمل، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى إصلاح وتحسين ووضع الخطط الكفيلة بتنفيذ التحسينات المطلوبة، وبذلك يتضح أن التقييم الذاتي للمؤسسة والاعتماد هو الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة الجودة بالتعليم.

« أن تحقيق الجودة في التعليم وضمانها يقتضي إحداث تغيير في البنية المادية والتنظيمية الأساسية للمؤسسة، وفي فكر وممارسات القائمين على العملية التعليمية وإدراك التداخلات والعلاقات بين مصطلحات أساسية تتعلق بمفاهيم الجودة، والمعايير القومية للتعليم، والتطوير والتجديد لإصلاح باعتبار أنها جميعا ترتبط ارتباطا وثيقا وتحمل قدرا وقاسما مشتركا بمفهوم التغيير بوصفه فعل إرادي مخطط وقائم على الدراسة العلمية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية في المؤسسة والمجتمع للانتقال من حال إلى حال أفضل منها.

« تهدف كل العمليات المرتبطة بالتطوير أو التجديد أو الإصلاح إلى إحداث تعديلات وتحسينات في الوضع القائم للمؤسسة وإن اختلفت فيما بينها في درجة هذا التغيير الذي يؤدي إلى تحسين وتجويد نواتج العملية التعليمية وعليه تصبح المخرجات والنواتج النهائية هي المؤشر الرئيس للحكم على مدى نجاح أي من صيغ التغيير السابقة.

« تُعد عملية التقييم الذاتي والاتجاه نحو اللامركزية أحد المرتكزات الأساسية للإصلاح المتمركز على المدرسة في ضوء المعايير القومية لتحسين أداء المدرسة في عملياتها ومخرجاتها مروراً بمدخلاتها وصولاً للجودة، ويتم هذا التجويد والتطوير على أساس دعم الصلاحيات التنظيمية والمالية والأكاديمية للإدارة على مستوى المدرسة للأخذ بمبدأ الإدارة الذاتية.

« يتم التقييم الذاتي للمدرسة من خلال فريق يتم تشكيله لهذا الغرض من أعضائها، وبمساعدة ودعم من فريق استشاري (أعضاء مكتب الجودة بالإدارة التعليمية)، وبذلك فهي عملية تشاركية ومستمرة.

« أسفرت نتائج الدراسة الميدانية أن أوجه الدعم والمساعدة التي تقدم لفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية، لتهيئة هذه المدارس للجودة والاعتماد لاتزال دون المستوى، حيث لم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مفردات الأبعاد المدرجة تحت محوري القدرة المؤسسية، والفعالية التعليمية إلى درجة تساوي أو أعلى من حدود الثقة العليا (٠.٨٢٦)، كما أظهرت النتائج العامة أن نسبة متوسط الاستجابة على إجمالي القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية بلغت (٠.٧٠٨)، على الترتيب مما يدل على أن الدعم والمساعدة الذي يقدم يتحقق بدرجة متوسطة، ويمكن القول معه أن هذا المستوى لا يحقق جودة الأداء المطلوبة لتهيئة المدارس للجودة والاعتماد، كما لم تظهر النتائج العامة فروقا دالة لإحصائيا بين استجابات عينتي مدارس التعليم الابتدائي والإعدادي ويمكن تفصيل هذه النتائج العامة فيما يلي:

• المحور الأول القدرة المؤسسية :

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على أبعاد هذا المحور أن نسبة متوسط الاستجابة على أي من هذه الأبعاد لم تصل إلى الحد الأعلى لحدود الثقة (٠.٨٢٦) حتى يمكن القول بأن أوجه الدعم تتحقق درجة عالية جدا، إلا أنه يمكن ملاحظة أن أوجه الدعم والمساعدة على بعد الرؤية والرسالة يتحقق بدرجة عالية وبنسبة متوسط استجابة (٠.٧٧١) وجاءت في الترتيب الأول بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، ويتضح ذلك أيضا من نسب متوسط الاستجابات على معظم مفردات هذا البعد والتي تراوحت ما بين (٠.٨٢٣، ٠.٧٥٤) والتي تمثلت في (صياغة رؤية للمدرسة بالتعاون مع فريق الجودة بالمدرسة، نشر ثقافة الجودة الشاملة بين أعضاء المجتمع المدرسي، متابعة تنفيذ رؤية ورسالة المدرسة، تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية) بمعنى أن أوجه المساعدة على هذه المفردات تتحقق بدرجة عالية، في حين جاءت الاستجابة على "توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ... الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة" بنسبة (٠.٧٤) ودرجة تحقق متوسطة، وجاء في الترتيب الثاني بعد توكيد الجودة والمساءلة بنسبة متوسط استجابة (٠.٧١٣) ودرجة تحقق متوسطة ولم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مفردات هذا البعد إلى درجة عالية من التحقق إلا أنه يمكن ملاحظة أن استجابات فريق الجودة بهذه المدارس أظهرت أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المفردات "مساعدة فريق الجودة على

إجراء عملية التقييم الذاتي"، "مراقبة جهود تحسين الأداء داخل المدرسة" المشاركة في إعداد دراسة التقييم الذاتي وفقا لمعايير الجودة والاعتماد "المتابعة الفنية من خلال تقييم ما يتم تنفيذه من الخطة التنفيذية للتطوير" جاءت في الترتيب من الأول إلى الرابع على التوالي بنسبة متوسطة استجابة تراوحت من (٠,٧٣٦ - ٠,٧١٦) وبدرجة تحقق متوسطة، بينما أظهرت النتائج أن درجة الدعم والمساعدة على المفردة "تذليل العقبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة بالمدارس" في الترتيب الثامن بنسبة متوسطة استجابة (٠,٦٦٧) لم تصل إلى الحد الأدنى للثقة، مما يعني أن الدعم والمساعدة على هذه المهمة يتحقق بدرجة قليلة، ويبدو أن هذه النتيجة تنضوي على أن يد أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية مغلوطة في هذا الشأن لنقص في الصلاحيات الممنوحة لهم من المؤسسة التربوية المركزية، وبالرغم من أن جميع مفردات هذا البعد لم تصل الاستجابات على أي منها إلى الحد الأعلى للثقة إلا أنه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة أسير وممكنة فيما يتعلق ببعض المهام التقليدية.

كما أظهرت النتائج الإجمالية على باقي أبعاد محور القدرة المؤسسية (القيادة والحوكمة، المشاركة المجتمعية، الموارد المالية) أن أوجه المساعدة عليها جميعا تتحقق بدرجة متوسطة وجاءت في الترتيب من الثالث إلى الخامس، إلا أنه يمكن ملاحظة أن استجابات عينة فريق الجودة على بعض مفردات هذه الأبعاد الثلاثة تستحق التعقيب، فمثلا في بعد القيادة والحوكمة جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات "تقديم بعض الدورات التدريبية بوحدة التدريب والجودة بالمدرسة"، "عقد لقاءات دورية مع قيادة المدرسة والمعلمين لتوضيح التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المؤسسة"، "عمل ندوات لمناقشة أسس العمل الجماعي وبحث روح الفريق"، "تدريب المعلمين على استخدام أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم"، "تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم" وكلها متعلقة بالتدريب وعمل الندوات واللقاءات، وقد جاءت في الترتيب من الأول إلى الخامس على التوالي بنسب متوسط استجابة تراوح من (٠,٧٥ - ٠,٧٠٨)، يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة متوسطة وأكبر من تلك المتعلقة بتأسيس الحوكمة وتوضيح مفاهيمها الإجرائي، وأيضا المتعلقة بالبحوث وتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع وتبدو هذه النتيجة منطقية بحكم أن المهام الأولى تعد أوجه تقليدية يمكن تقديم المساعدة فيها بدرجة أكبر من تلك التي تقدم فيما يتعلق بالحوكمة باعتبارها مهمة جديدة ومستوردة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع وإجراء البحوث، وتقديم نظما حديثة لتقويم ومتابعة تقدم المعلمين حيث يتحقق الدعم في معظمها بدرجة قليلة. وفي بعد المشاركة المجتمعية يتبين من استجابات عينة فريق الجودة بهذه المدارس أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المفردتين "إدارة الحوارات التعليمية داخل المدرسة بما يدعم العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها"، "تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والأمناء بما يحقق الشراكة المجتمعية ورؤية المدرسة" جاءت في الترتيب الأول والثاني على التوالي بدرجة تحقق متوسطة، بينما جاءت المفردتين "تنفيذ برامج تساهم في تحفيز مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية"، "دعم الوعي المجتمعي بأهمية

وضرورة الإصلاح المدرسي" في الترتيب السادس، وعليه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة فيما يتعلق ببعض المهام التقليدية المرتبطة بوظائف مجالس الآباء وإدارة الحوارات أيسر وممكنة عنها فيما يتعلق بدعم الوعي المجتمعي لتنشيط المشاركة المجتمعية، وتنفيذ البرامج التي تسهم في تحفيز مشاركة المجتمع في العملية التعليمية. وفي بعد الموارد المالية بلغت نسبة متوسط الاستجابة على "توفير الدعم المادي اللازم للمدارس" (٠,٦٢٩) وبدرجة تحقق قليلة، مما يعكس عدم مرونة القواعد واللوائح المنظمة للأمور المالية والمادية؛ مما يحد من قدرة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على تقديم المساعدة في هذا الشأن.

• المحور الثاني الفعالية التعليمية

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على أبعاد هذا المحور (المتعلم، المعلم، المنهج الدراسي، المناخ المدرسي) أن نسبة متوسط الاستجابة على أي من هذه الأبعاد لم تصل إلى الحد الأعلى لحدود الثقة (٠,٨٢٦)، حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة عليها بين (٠,٧٢٣)، (٠,٦٧١) بمعنى أن أوجه الدعم والمساعدة عليها تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة من وجهة نظر عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي، إلا أنه يمكن ملاحظة أن أوجه الدعم والمساعدة على بُعد المنهج الدراسي يتحقق بدرجة متوسطة وبنسبة متوسط استجابة (٠,٧٢٣) وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، ويتضح ذلك أيضا من نسب متوسط الاستجابات على معظم مفردات هذا البعد والتي تراوحت بين (٠,٧٣٤)، (٠,٧٠٤) وجميعها يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة متوسطة، في حين جاء بُعد المناخ المدرسي في الترتيب الثاني وبنسبة متوسط استجابة (٠,٧١٩)، وأظهرت الاستجابات على جميع مفرداته (تهيئة المناخ المناسب لخطة التحسين والتطوير، دعم المناخ المدرسي الملائم لتنفيذ خطط التحسين، تهيئة مجتمع المدرسة لتبني ثقافة التغيير وتطوير التعليم، توفير مناخ تنظيمي مؤسس على فرق العمل والتعاون) أن أوجه الدعم والمساعدة عليها تتحقق بدرجة متوسط أيضا. وفي بُعد المعلم جاءت نسبة متوسط الاستجابة عليه (٠,٧٠٨)؛ مما يشير إلى أن أوجه المساعدة على هذا البعد تتحقق بدرجة متوسطة، إلا أنه يمكن ملاحظة نسبة متوسط الاستجابة على "تحفيز المعلمين بالمدرسة على تحقيق أهداف التغيير والتطوير" بلغت (٠,٦٨٣) أعلى قليلا من الحد الأدنى للثقة؛ مما يعني أن المعلمين يلقون دعما ومساعدة في هذا الشأن بقدر ضئيل لا يرقى بهم إلى درجة التحفيز المطلوبة لتحقيق أهداف التغيير، كما أظهرت الاستجابات أن بُعد المتعلم جاء في الترتيب الأخير بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور وبنسبة متوسط استجابة بلغت (٠,٦٧١) أقل من الحد الأدنى للثقة مما يدل على أن أوجه المساعدة التي تقدم لأعضاء فريق الجودة بمدارس على هذا البعد تتحقق بدرجة قليلة على عكس ما تنادي به مبادئ التربية الحديثة بجعل المتعلم بؤرة الاهتمام ومحور العملية التعليمية.

وبالنسبة لتعرف الضروقات في استجابات عينتي فريق الجودة بمدارس التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي على أوجه الدعم والمساعدة التي يحصلون عليها من

أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية أن نتائج التحليل الإحصائي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات عيني فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على المفردتين (٢)، (٤) " توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ... الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة"، "تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية" لصالح استجابات عينة المدارس الإعدادية ببعد الرؤية والرسالة في محور القدرة المؤسسية، وذلك يعني أن درجة المساعدة والدعم التي يتلقاها فريق الجودة بهذه المدارس أعلى من نظيره بالمدارس الابتدائية، وربما يرجع ذلك إلى النظرة التقليدية التي لازالت تشوب نظمنا التعليمية في أن درجة الاهتمام بالمرحلة التعليمية تزداد كلما ارتفعنا في السلم التعليمي وبالرغم من وجود هذه الفروق لصالح عينة المدارس الإعدادية إلا أن نسبة متوسط الاستجابات لم تصل إلى حد الثقة العليا أيضاً؛ مما يعني أن درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية للمدارس لازالت دون المستوى المأمول، في حين لم تظهر الاستجابات الأخرى على أي من مفردات الأبعاد بمحوري القدرة المؤسسية أو الفعالية التعليمية فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

• معوقات تهيئة المدارس للجودة والاعتماد

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات عينة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية حول المعوقات المادية والبشرية والإدارية المتضمنة باستبانة المعوقات أن هناك (٢٣) من (٤٥) مفردة أقرت عينة الدراسة أنها تمثل معوقات توجد بدرجة كبيرة جداً أو كبيرة، و(١٣) مفردة تمثل معوقات موجودة بدرجة متوسطة، و(٩) مفردات تمثل معوقات بدرجة قليلة، وبالرغم من أن إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على محاور المعوقات الثلاثة والتي تراوحت بين (٠.٧٤، ٠.٦٩٩) بمعنى أنها تمثل معوقات بدرجة متوسطة، إلا أنه يمكن ملاحظة أن المعوقات الإدارية جاءت في الترتيب الأول وبنسبة متوسط استجابة (٠.٧٤) بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية بنسبة متوسط استجابة (٠.٧٠، ٠.٦٩٩) على التوالي، وهذا يعني أن درجة وجود المعوقات الإدارية أعلى من درجة وجود المعوقات المادية والبشرية في مؤسساتنا التعليمية، ويمكن تفصيل بعض هذه النتائج التي تمثل ضرورات ملحة للتدخل للحد من أثارها المعوقة لتحقيق الجودة بالمدارس فيما يلي:

١. المعوقات المادية :

تمثل الإمكانيات المادية وتوافرها بدرجة كافية أحد المدخلات الأساسية التي على أساسها تتمكن القوى البشرية بإدارة واعية ومبادرة من تحقيق نواتج ومخرجات ذات كفاءة عالية يتحقق من خلالها الجودة للمؤسسات التعليمية إلا أن استجابات عينة الدراسة أظهرت أن "نقص الإمكانيات المادية في المؤسسات التعليمية ... يمثل معوقاً بدرجة كبيرة جداً وبنسبة متوسط استجابة (٠.٨٥٩) وجاء في الترتيب الأول، كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي على المفردات (محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي، الكثافة العالية داخل الفصول، قلة الموارد المخصصة للتعليم لكل فرد، نقص المرافق والتجهيزات مثل المعامل والمكتبات وحجرات النشاط، عدم مطابقة مواصفات بعض المباني

المدرسية لمتطلبات الجودة، قلة مصادر التمويل اللازمة لعمليات التجديد والتطوير التربوي) أنها معوقات توجد بدرجة كبيرة حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة عليها ما بين (٠,٨٣١، ٠,٧٧٤)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧)، ودراسة سميحة علي مخلوف (٢٠٠٨) التي خلصت إلى مجموعة من معوقات تطبيق الجودة في التعليم منها زيادة كثافة الفصول، عدم توافر الحد الأدنى من متطلبات التعليم، ونقص أثاث المدرسة، وغياب الحوافز المشجعة، مما يؤكد على ضرورة وضع هذه المعوقات في الأولوية عند التدخل لإيجاد حل لها، وهي معوقات مرتبطة في مجملها بعنصر التمويل وقصور أو محدودية المصادر المالية، فضلاً عن وجود بعض المعوقات الأخرى المرتبطة بتعدد الفترات الدراسية، وضعف النظام المعلوماتي للمؤسسة التعليمية، وانشغال المعلمين في أعمال أخرى بعيدة عن العمل الأكاديمي، والتي أظهرت الاستجابات عليها أنها توجد بدرجة متوسطة وذلك فهي تمثل معوقات يجب أخذها في الاعتبار ولكنها ليست ملحة تتطلب حلاً عاجلاً.

٢. المعوقات البشرية :

بالرغم من أن محور المعوقات البشرية جاء في الترتيب الثالث والأخير وينسبة متوسط استجابة (٠,٦٩٩)، مما يعني أنها معوقات بدرجة متوسطة، إلا أنه يمكن ملاحظة أن (٦) من (١٢) مفردة من مفردات هذا المحور تمثل معوقات بشرية بدرجة كبيرة جداً أو كبيرة حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة عليها بين (٠,٨٧١، ٠,٧٦٦) وجاءت في الترتيب من الأول إلى السادس وهي على التوالي: "اعتبار ضمان الجودة عمل إضافي بدون مقابل مادي"، "ضعف الحوافز المادية المقدمة للمعلمين"، "عدم اقتناع بعض العاملين في مجال التعليم بنظام الجودة والاعتماد"، "عدم مكافأة المعلمين على عملهم بصورة جيدة"، "مقاومة العاملين بالمدرسة لأي محاولة لإحداث التغيير أو التجديد داخل المؤسسة التعليمية"، "زيادة الأعباء التدريسية التي تقع على كاهل المعلم"، وهذا ما أكدته نتائج دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨) بأن ضعف مستوى ثقافة الأفراد في التعامل مع ضرورة ومبررات التغيير والتحديث والتطوير، وعدم توفر الرغبة والحماس الصادقين لدى بعض العاملين في المنظومة التعليمية بتطبيق الجودة من أهم المعوقات التي تعترضها، في حين أقرت عينة الدراسة من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية أن "قلة الموارد البشرية المدربة التي تساعد على قيادة عملية التغيير"، "الافتقار إلى ثقافة الجودة وقلة الخبرة العملية بهذا النظام" "انصراف العاملين بالمؤسسات التعليمية وتخليهم عن القيام بأداء واجباتهم" تمثل معوقات بدرجة متوسطة.

٣. المعوقات الإدارية :

تُعد الإدارة المفتاح الرئيس في عمليات تحقيق وتحسين الجودة وصولاً إلى الاعتماد، فالإدارة الفعالة هي التي تحدد مدى الاحتياج إلى الجودة، والمصادر المستخدمة، والطرق والأساليب التي تحتاجها لاستثمار الموارد المادية والبشرية المتاحة للمدرسة بطريقة أكثر كفاءة لانجاز ذلك الهدف، وبالرغم من التشابك والتضافر بين الثلاث مقومات المادية والبشرية والإدارية لإنجاح وتحقيق أهداف العملية التعليمية تظل الجوانب الإدارية تمثل المحرك الرئيس الذي يمكنه التغلب على بعض أوجه القصور التي تعترض الجوانب المادية أو البشرية، ويبدو أن نتائج الدراسة الميدانية تتوافق مع ما تقدم، حيث أظهر تحليل

الاستجابات أن المعوقات الإدارية جاءت في الترتيب الأول بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية بنسبة متوسطة استجابة (٠,٧٤)، وأظهرت النتائج أيضاً أن (١٠) من (١٨) مفردة من مفردات هذا المحور تمثل معوقات إدارية بدرجة كبيرة وترتبط بسيادة النمطية في العمل، وإتباع أساليب تقليدية في التعليم والإدارة، وضعف الإدارة المدرسية في متابعة ومراقبة عملية التطبيق، وسيادة النمط البيروقراطي ومركزية الإدارة، وقلة الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة، وعدم وجود الدعم الكافي للمرؤوسين من قبل الرؤساء لإنجاز الأعمال الموكلة لهم، وضعف العلاقات بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، وعدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية للوفاء بمتطلبات الإصلاح، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٢) من أن الإدارة المدرسية في مصر لازالت مثلاً للبيروقراطية التي تتمسك بالشكل دون المضمون، وأيضاً نتائج دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨)، وسميحة علي مخلوف (٢٠٠٨)، ومحمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة (٢٠٠٩)، ومحمد مصطفى السحيل (٢٠١٠) التي أشارت كل منها إلى وجود بعض المعوقات التي تعترض سبل تطوير التعليم وتطبيق الجودة في التربية والتعليم؛ منها التمسك ببعض الأنماط والعادات والأساليب التقليدية التي تقلل من أهمية تطبيق الجودة، وغياب نظام فعال للمتابعة والمساءلة وتوكيد الجودة بالمدارس، وضعف مهارات إدارة المدرسة في توفير بيئة إنسانية ميسرة للتواصل، واستمرار التركيز في العمل الإداري على النواحي المتعلقة بمراقبة القواعد واللوائح والمسائل المادية أكثر من النواحي الإنسانية المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدراتهم، والمركزية والبيروقراطية السائدة في النظم الإدارية المعمول بها في التعليم.

• التوصيات:

في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن من خلالها المساهمة في ترقية أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية للمعلمين والإداريين بفريق الجودة بالمدارس، وأيضاً علاج بعض أوجه القصور التي تعترى المقومات المادية والبشرية والإدارية بالمدارس لكي تلتقي جهود الدعم والمساعدة مع جودة الإمكانيات لتحقيق الجودة والاعتماد المنشود.

« وضع آلية مناسبة لتطوير برامج تدريب أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية وعلى مستوى المديرية لتمكينهم من مهارات قيادة الفريق وللوفاء بالاحتياجات الفعلية لأعضاء فرق الجودة بالمدارس في ضوء المعايير القومية للتعليم.

« عقد لقاءات دورية بين أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية المختلفة على مستوى المديرية لمناقشة الممارسات الجيدة بالمدارس، وكذا المشكلات والصعوبات التي تواجههم في هذه المدارس وكيفية التغلب عليها.

« إيجاد نظام للحوافز المادية والمعنوية لأعضاء فرق الجودة المتميزين في أدائهم على مستوى المدارس والإدارات التعليمية لتهيئة مناخ داعم ومحفز لتحسين اتجاهات وممارسات العاملين لقبول التغيير والعمل لإحداث التطوير الذاتي.

« دعم الشراكة بين أعضاء هيئة التدريس بولايات التربية، وأعضاء الجودة بالإدارات التعليمية لتبادل الخبرات والتقريب بين النظرية والممارسة في ضوء وثيقة المعايير القومية للتعليم.

- « تنظيم زيارات متبادلة بين أعضاء فريق الجودة بالمدارس المختلفة لتعرف الممارسات الجيدة والصعوبات التي تواجههم للاستفادة من هذه الخبرات، وإيجاد نوع من المنافسة بينهم.
- « ضرورة أن يكون للأكاديمية المهنية للمعلمين دور في نشر ثقافة الجودة والمعايير في التعليم، ووضع ضوابط وإجراءات محددة لإستمراية التدريب.
- « دعم المدارس بالتمويل اللازم لإتمام إجراءات التقييم الذاتي للمدارس وإعداد خطة الإصلاح وتنفيذها.
- « استكمال المتطلبات والإمكانات المادية للمدارس ودعمها بقيادات إدارية داعمة للتغيير تتبنى مداخل حديثة في الإدارة قائمة على التعاون والمشاركة ولها رؤية استراتجية ومبادرات ابداعية.
- « عقد دورات تدريبية لأعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية في مجالات القيادة ومهارات التواصل وإدارة فرق العمل.

• قائمة المراجع :

- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠١): الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.
- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدارس، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٧): تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أحمد عبد الله وآخرون (٢٠٠١): التعليم ومستقبل المجمع المدني في مصر، الإسكندرية، مركز الجزويت الثقافي والمركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية.
- أسامة محمد على، محمد أبو حسيبة مرسى (٢٠١٠): الطريق للإصلاح "إدارة الجودة الشاملة"، كفر الشيخ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- أسامة محمد شاكر، عمر أحمد أبو هاشم (٢٠٠٩): المداخل الإدارية الحديثة في التعليم عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- أمين محمد النبوي (٢٠٠٨): مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- بيومي محمد ضحاوي، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩): التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- تيسير اندراوس (٢٠٠٨): "الجودة في التربية والتعليم"، المؤتمر العلمي العربي الثالث "التعليم وقضايا المجتمع المعاصر"، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج، الفترة ٣٠ - ٣١ أبريل، القاهرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جابر محمود طلبة (١٩٩٩): التجديد التربوي من أجل جامعة المستقبل، المنصورة، مكتبة الإيمان.
- حسن حسين البيلاوي (١٩٩٨): الإصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن حسين البيلاوي وآخرون (٢٠٠٨): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسن حسين البيلاوي وسلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٧): إدارة المعرفة في التعليم الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- حسن شحاتة (٢٠٠٦): رؤية تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعورية، القاهرة، دار العالم العربي.

حسين بشير محمود (٢٠٠٧): "حول الدور المؤسسي لعمليات إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر"، المؤتمر العلمي السنوي السابع، الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، المنعقد في ٢٦ - ٢٧ أغسطس ٢٠٠٦، القاهرة، المركز لقومي للبحوث التربوية والتنمية.

حسين بشير محمود (٢٠١٠): "الاعتماد للمؤسسات التعليمية مدخل لإصلاح التعليم"، المؤتمر الدولي السابع، التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة، الفترة من ١٥ - ١٦ يوليو، مجلة العلوم التربوية، تصدر عن معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، المجلد (١٨)، عدد خاص.

ديان بون، ريك جريجز (١٩٩٥): **الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية**، ترجمة: سامي الفرص وناصر العدلي، الرياض، دار آفاق الإبداع.

دينا ماهر حسين (٢٠١٠): دراسة مقارنة لنظم الاعتماد وضمان جودة التعليم قبل الجامعي في بعض الدول الأجنبية وإمكانية الاستفادة منها في مصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة حلوان.

رضا إبراهيم المليجي ومبارك عواد البرازي (٢٠١٠): **الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي "رؤى مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية"**، القاهرة، عالم الكتب.

رمزي كامل حنا الله وآخرون (١٩٩٨): **معجم المصطلحات التربوية**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

روبرت ماكلين (١٩٩٢): **التجديدات والإصلاحات التربوية في البلدان النامية الأسبوعية مستقبلات**، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (٢٢)، العدد (٣).

رئاسة الجمهورية (٢٠٠٦): "قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد"، **الجريدة الرسمية**، العدد (٢٢)، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

زكريا الشرييني (٢٠٠٧): **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز (٢٠٠٦): **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم**، القاهرة، برنامج جوائز الامتياز المدرسي.

سعيد إسماعيل علي (١٩٩٣): **نظرات في الفكر التربوي**، الكويت، دار سعاد الصباح.

سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٢): "تحسين جودة الإدارة المدرسية في مصر، تصور مستقبلي" **المؤتمر العلمي السابع، جودة التعليم في المدرسة المصرية (التحديات - المعايير - الفرص)**، ٢٩-٢٨ أبريل، كلية التربية، جامعة طنطا.

سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩): "أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٥)، العدد (٥٥).

سميحة على مخلوف (٢٠٠٨): "برنامج تطوير التعليم (ERU) كأحد أشكال المعونات الأجنبية لتطوير التعليم المصري دراسة حالة على محافظة الفيوم"، مجلة عالم التربية، العدد (٢٦).

سمير محمد عبد العزيز (١٩٩٩): **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو ٩٠٠٠ (رؤية اقتصادية - فنية - إدارية)**، الإسكندرية، مكتبة إشعاع الفنية.

سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات (٢٠٠٨): **الجودة في التعليم دراسات تطبيقية**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

شبل بدران، جمال الدهشان (٢٠٠٠): **التجديد في التعليم الجامعي**، الإسكندرية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

صلاح الدين عبد العزيز غنيم (٢٠٠٩): دور المشروعات الداعمة لبرامج الإصلاح المدرسي في تحسين جودة المدرسة المصرية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عادل السيد الجندي (٢٠٠٠): توجهات البحث التربوي نحو تطوير وتحديث النظام التعليمي المصري في ضوء توجهات القرن الحادي والعشرين "دراسة استشرافية"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٥)، مايو.

عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠): "حلقات الجودة مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٤)، الجزء (٢).

عبد الراضي حسن المراعي (٢٠٠٨): تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧): تقويم الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عبد الكريم أحمد بدران وأحلام الباز حسن (٢٠٠٧): "رؤى مستقبلية للاعتماد التربوي للمدارس المصرية"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٣٥)، الجزء (٢).

عبد المنعم محيي الدين عبد المنعم (٢٠٠٠): "إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التربية - دراسة وصفية"، مجلة كلية التربية بدمياط، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد الرابع والثلاثون، يوليو.

فاروق عبده فليحة وأحمد عبد الفتاح الزكي (٢٠٠٥): معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

فاطمة الزهراء سالم (٢٠٠٨): "نحو إستراتيجية لإصلاح التعليم في الوطن العربي من أجل تعايش الثقافات (منظور استشرافي مستقبلي)"، مجلة مستقبل التربية العربية، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون العلمي مع كلية التربية جامعة عين شمس ومكتب التربية العربي لدول الخليج وجامعة المنصورة، المجلد (١٤)، العدد (٥٧).

فاطمة نتاج رياض (٢٠٠٩): مستقبل الجامعة في مواجهة التحديات التكنولوجية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.

فتحى درويش عشيبة (١٩٩٩): "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري دراسة تحليلية"، المؤتمر العلمي السنوي السابع، تطوير نظم إعداد المعلم العرب وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثالث، ٢٦ - ٢٧ مايو.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠): تطوير التعليم في عصر العولمة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مجمع اللغة العربية (١٩٨٥): المعجم الوسيط، الجزء (١)، الطبعة (٣)، القاهرة، مطابع الأوفست بشركة الإعلانات الشرقية.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٣): المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم).

محمد السيد علي (١٩٩٨): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

محمد بن أبي بكر الرازي (١٩٧٢): مختار الصحاح، ط٩، القاهرة، المطبعة الأميرية.

محمد توفيق سلام (٢٠٠٧): دراسة تحليلية لجوانب إصلاح المدرسة المصرية لتحقيق الجودة والاعتماد، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

محمد توفيق ماضي (١٩٩٥): إدارة الجودة مدخل النظام المتكامل، القاهرة، دار المعارف.

محمد جاد أحمد (٢٠٠٨): "الوعي بمتطلبات الجودة والاعتماد التربوي لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج"، المؤتمر العلمي العربي الثالث (التعليم وقضايا المجتمع المعاصر)، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج، الفترة ٢٠ - ٢١ ابريل، المجلد (٣)، كضر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

محمد صبري الحوت (٢٠٠٨): إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٠): اتجاهات التجديد التربوي، مجلة التربية، المجلد (٣)، العدد (١) يونيو.

محمد عواد الزيات (٢٠٠٨): "التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية)، مؤتمر الجامعات العربية، التحديات والآفاق المستقبلية، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

محمد حسن الحبشي (٢٠٠٥): فعالية منظمة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة، دراسة ميدانية تقويمية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

محمد مصطفى السحيل (٢٠١٠): الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد محاور الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي " دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد منير مرسى (١٩٩٩) الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، عالم الكتب.

محمود عباس عابدين (٢٠٠٠): علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

محمود عز الدين عبد الهادي (٢٠٠٥): "نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية"، المؤتمر السنوي الثالث عشر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، الفترة ٢٤ - ٢٥ يناير ٢٠٠٥، القاهرة، دار الفكر العربي.

محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة (٢٠٠٩): "متطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة لتطبيق الاعتماد وضمان الجودة، دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية بالقازيق، جامعة الزقازيق، العدد (٦٤).

مصطفى عبد السميع محمد (٢٠٠٨): الجودة في التعليم نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

منير البعلبكي (٢٠٠٦): المورد القريب، بيروت، دار العلم للملايين.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨): الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي "وثيقة التعليم الثانوي العام"، الإصدار الثالث، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم في مصر (مشروع إعداد المعايير القومية)، المجلد الأول، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): **الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٢/٢٠١١.٢٠٠٨/٢٠٠٧** "نحو نقلة نوعية في التعليم"، جمهورية مصر العربية.

Burris, R.T. (2008): An Analysis of Accreditation Processes, Quality Control Criteria, Historical Events and Student Performance, **Ph.D**, College of Education, University of Central Florida, available at www.Proquest.ed.com. At (22/4/2011).

Colleen , Leston (1999) : **Managing Quality and Standards** , Philadelphia, Open University Press .

Connell, Helen (1998): **Reforming Schooling – What have We Learn?** Educational Studies and Documents, UNESCO Pub.

Inbar, Dan, E., (1996): **Planning for innovation in education**, Paris, UNESCO, International Institute for Planning.

Enilda, S. L.(2003): "Principals and Teachers Attitudes Towards the General Council on Education Accreditation Process in Puerto Rico", **Dissertation Abstracts International**, Vol (63), No (12).

Hertling, Elizabeth (2000): Evaluating the Results of Whole-School Reform. **ERIC Digest**, ED446345

Leonard, E.B. and Jennifer, A.L.(2010): "The Impact of Increased Funding for the Mississipp Adequate Education Program (MAEP) on State Assigned School Accreditation Levels", **On line Submission**, available at www.Eric.ed.gov , at (22/3/2011).

Starkovich, D.(2010): The Relationship between the Accreditation Process and Perceptions of Efforts for Continuous Improvement in Catholic Elementary Schools in Texas, **Ph.D**, Faculty of the Department of Education School of Arts and Sciences, The Catholic University of America, available at www.Proquest.ed.com., at (3/5/2011).

The New International Webster's (1999): **Comprehensive Dictionary of The English Language**, Encyclopedic Edition, Trident Press International, Funk Wagnall's Inc. , New York.

Wilson,T.A.(1999):"Visiting Accreditation: Stregthening the Regional Accreditation Process", available at www.Eric.Ed.gov, at (20/4/2011).



البحث الرابع :

” دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في السلوك الاستقوائي والمناخ المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ”

إعداد

د. ماجدة حسين محمود

obeikandi.com

” دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في السلوك الاستقوائي والمناخ المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ”

د. ماجدة حسين محمود ❖

• المستخلص :

هَدَفَت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية في الاستقواء والمناخ المدرسي، وقد تكونت العينة من (٣٤٠) طالب وطالبة، منهم (٨٨) طالب وطالبة مستقويًا، وتراوح أعمارهم بين (١٨-١٦) سنة بمتوسط قدره (١٧.٩٢) وانحراف معياري قدره (١.٦) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس السلوك الاستقوائي ومقياس المناخ المدرسي (إعداد الباحثة). وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية في السلوك الاستقوائي في الجنس باتجاه الذكور وفي الصف باتجاه الصف الثاني وفي التخصص باتجاه التخصص الأدبي عند مستوى دلالة (٠.٠١). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في المناخ المدرسي في الجنس باتجاه الإناث وفي الصف باتجاه الصف الثالث عند مستوى دلالة (٠.٠٥). ولم تظهر دلالة بالنسبة للفروق في التخصص الدراسي. وقامت الباحثة بتفسير نتائج البحث وفق التراث النظري والدراسات السابقة.

A comparative study of the differences between the sexes in Bullying behavior and school climate

Dr. Magdah Hussien Mahmoud

Abstract

This research aims to study is to The high school students study aimed to identify the differences between the sexes (male and female) at the secondary level in bullying and school climate, and a sample of (340) male and female students, of whom (88) students Bullying, and aged (16-18) years with an average of (17.92) and a standard deviation of (1.6) years, and the researcher used the scale Bullying behavior and school climate scale (prepared by the researcher). The results of research and there are significant differences in behavior Bullying in the direction of the male sex in the row direction of the second row in the direction of specialization at the literary level of significance (0.01). The results indicated that there are significant differences in climate in the school towards the female sex in the row direction of the third grade at the level of significance (0.05). Did not show significance for the differences in the area of study. The researcher interpretation of search results according to the theoretical heritage and previous studies.

* أستاذ علم النفس المشارك، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الملك عبد العزيز (كلية الآداب. جامعة حلوان).

• مقدمة •

يُعد السلوك الاستقوائي Bullying قضية كبرى تُواجه الطلاب والآباء معاً، كما يُعتبر من التحديات challenges الضخمة التي تواجه المدرسة والكيان التربوي كافة (James, 2006: 283)؛ إذ أن ظاهرة الاستقواء والعنف المدرسي انتشرت في أغلب المدارس، كما أنها تنعكس على حياتنا الاجتماعية والسياسية بشكل كبير (غنيمة، ٢٠٠٤: ٣١١). ويحدث السلوك الاستقوائي مظاهر متعددة من الفوضى والتي غالباً ما تضع الطلاب المستقويين في مشاكل جمة، كما يؤثر الاستقواء أيضاً على الطلاب الضحايا مما يجعلهم في وضع غير اعتيادي، فتسبب لهم توتراً وتهديداً وخوفاً من المدرسة!! (هندي، ٢٠١١: ١٠٧).

ومن ناحية أخرى، فإنه نظراً لحدوث الاستقواء في المدرسة فبالتالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمناخ المدرسي School Climate وبما يحدث به سواء كان مناخاً إيجابياً أم سلبياً. وقد أكدت الأبحاث التربوية على أهمية المناخ المدرسي الإيجابي وبين شخصية الطالب، وأيضاً بين وجود علاقة إيجابية بين نمط المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي، إذ أن المدارس ذات المناخ الإيجابي تكون أقل مستوى في سلوك العنف ويكون الطلاب أكثر نشاطاً (Walker, 1999).

وعلى ذلك، يجب أن نسعى إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاستقواء والمناخ المدرسي ومعرفة دور المربين كنموذج للسلوكيات المناسبة، وطرق اتصال الطالب بالمعلم ومدى تأثير هذه العلاقة على الطلاب وعلى كافة جوانب النمو لديهم. ولا شك أن معرفة طبيعة "الترابط المدرسي" school connectedness وأهمية المدرسة في رعاية أبنائنا ليس فقط في الجانب التعليمي ولكن في كافة جوانب الشخصية؛ إذ أن هذا الترابط المدرسي يشكل مؤشراً على الصحة النفسية للمراهقين والنتائج الأكاديمية الإيجابية، ويؤثر على الرضا التعليمي للطلاب وبالتالي تنخفض المشاكل السلوكية التي تواجه المراهقين في هذه المرحلة (Skinner, Belmont., 1999: 573).

• مشكلة البحث:

بذكر "كيرف" وآخرون Cerf أن متوسط نسبة انتشار الاستقواء يصل إلى (٣٦٪)، وأن هناك ما تصل نسبته إلى (٤٠ - ٦٠٪) من الطلاب قد وقعوا في الاستقواء إما مستقويين أو ضحايا أو مارة (Monahan, et al., 2010). ومما يزيد من مشكلة الاستقواء هو التباين الشديد بين حوادث الاستقواء الفعلية التي ترد شكواها إلى المدرسة وبين تلك التي لا يبلغ عنها من قبل الطلاب الذين يتعرضون للاستقواء.

وبشكل عام، فإن هناك اتفاق على حدوث الاستقواء ولكنه يختلف حسب شكله ونوعه ودرجة ممارسته (Cerf et al., 2011). وينتج عن الاستقواء الشعور بعدم الأمن والتخويف من المدرسة، ويترتب عليه العديد من المشاكل الكبرى مثل حدوث العنف وتأثر الجانب الأكاديمي للطلاب. كما أن لمشكلة الاستقواء جانب آخر وهو ازدياد معدله لدى المراهقين مقارنة بمراحل النمو الأخرى، تلك الفترة الهامة في مراحل النمو حيث تتشكل شخصية الإنسان ويعبر خلالها من

مرحلة الطفولة إلى الرشد. كما أنها توازي التعليم الثانوي الذي يعتبر مرحلة هامة تعبر بصاحبها إلى التعليم الجامعي وتحديد مهنة المستقبل إلى حد بعيد.

ويحدث السلوك الاستقوائي . غالباً . داخل المدرسة وبناء على ذلك تصبح المشكلة ذات أبعاد خطيرة نفسية وتربوية واجتماعية... إلخ . إذ تتحول المدرسة إلى مكان الرعب والخوف بدلاً من مكان التعلم والانتماء . ومن هنا يتناول البحث الراهن تسليط الضوء على الاستقواء باعتباره أبرز مشكلة تواجه الطلاب في المرحلة الثانوية وانعكاساته السلبية على كافة جوانب نمو لدى أبنائنا . وبالتالي، فإن هناك حاجة إلى دراسة واقع المناخ المدرسي، ومن ثم القيام بالبرامج اللازمة لتقويم الخلل في المناخ ومعالجته.

ومما سبق، تُحدد الباحثة مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة في السلوك الاستقوائي والمناخ المدرسي في (النوع والصف الدراسي والتخصص الدراسي) لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين؟.

• هدف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على الفروق في الاستقواء والمناخ المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، مما يساهم فيما بعد بتحديد مواطن الخلل في المناخ المدرسي الذي يؤثر في السلوك الاستقوائي ومن ثم التدخل بالبرامج الوقائية والإرشادية والعلاجية.

• أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من خلال تناوله لظاهرة الاستقواء التي تنطوي على الكثير من العدوان وممارسة العنف بكافة صورة بين أشخاص هم طلاب علم، في مكان هو أسمى ما يكون عن ممارسة العنف فيه. ويترتب على الاستقواء العديد من المظاهر السلبية الخطيرة التي تؤثر على المجتمع ككل.

وتتناول الدراسة البحث حول معرفة المناخ المدرسي الذي ينطوي على معرفة تربوية بخصائص المناخ وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية، وأثره الإيجابي في تحسين مجمل الأوضاع المدرسية مما ينعكس على الطلاب. والاستفادة من نتائج البحث لخدمة كافة منظومة العملية التعليمية عن طريق معرفة واقع المناخ المدرسي الذي يؤثر في سلوك الاستقواء، مما يساهم في تثبيت الجوانب الإيجابية والعمل على إصلاح الجوانب السلبية، وصولاً إلى إيجاد مناخ مدرسي إيجابي وآمن، وهو ما يعود أثره على الطلاب في توفير بيئات تعليمية مشجعة على التعلم.

ولا شك أن المدرسة تقوم بدور كبير في النهوض بالمجتمع، فهي مؤسسة اجتماعية متعددة الوظائف، منها الإعداد العلمي، والثقافي والتنوع، وهو دور لم يعد من الممكن أن يحصل عليه الفرد إلا من المدرسة التي يسودها مناخ إيجابي يشعر الطلاب بارتياح لحضورهم إليه، وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن المتفوقين لديهم اتجاهات إيجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلتحقون بها (هندي، ٢٠١١: ١١٠). ويضيف "ويلسون"

أن مقدار الترابط والعلاقات Relationships التي يواجهها الطلاب في المدرسة تساهم في زيادة أو انخفاض العنف والسلوك العدواني لدى طلاب المدارس عامة والثانوية خاصة (Wilson, 2004). وهذا يتطلب وجود مدرسة المناخات الآمنة school climates tend التي تراعي مشكلات واستجابات الطلاب، وتشجيع المزيد من النشاطات المدرسية، وتوفير الأساس الأمثل للتعلم الاجتماعي والأكاديمي وتطوير النشاطات الصفية واللاصفية، ومناقشة قضايا الطلاب ذات الصلة بالاستقواء (Monahan, et al., 2010). ويتطلب هذا أيضا من المدرسة التدريس بأساليب داعمة Teaching in a supportive style حيث تتضمن استخدام التشجيع وتوفير الفرص للتفوق، وتشجيع الأسئلة والتفكير المستقل، وتوفير الاهتمام الفردي الذي من شأنه أن يعزز المناخ السليم في الفصول الدراسية (Wilson, 2004: 295).

كما ترجع أهمية البحث أيضا إلى عينة البحث وهم طلاب المرحلة الثانوية حيث تقابل هذه المرحلة - في النمو - مرحلة المراهقة وهذا يعني أن الطلاب يواجهون مشكلتين إحداهما تتعلق بالنمو ومشاكله، والأخرى ترتبط بأهمية المرحلة الثانوية في تحديد مستقبل الدراسة الجامعي بعد ذلك.

• الإطار النظري للبحث

سوف تتناول الباحثة مفهومي البحث كما يلي:

• أولا : السلوك الاستقوائي

١ - مفهوم الاستقواء :

مما لا شك فيه أن العنف قد أصبح سمة الكثير من التعاملات في العصر الحديث، وموجودا في تفاعل الأفراد، ولغة الحوار بين شعوب العالم. ويظهر هذا التفاعل في الكثير من أشكال متعددة بدءا من الأسرة ومرورا بالتفاعلات اليومية (غنيم، ٢٠٠٤: ٣١١). ولكن الخطير هو انسحاب هذه الظاهرة على المجتمع التربوي إذ أصبحت المدرسة المكان الأول لحدوث الاستقواء سواء في الفصول أو ممراتها أو في وسائل نقل الطلاب والملاعب. ومما يزيد من المشكلة عدم إبلاغ الضحايا الجهات التربوية المسؤولة بدعوى أنه لا فائدة من الإبلاغ أو خوف الضحايا من المستقيين... إلخ مما يزيد من سلوك المستقوي (Cerf et al., 2011).

٢ - أسباب الاستقواء :

كشفت العديد من الدراسات أن هناك العديد من الأسباب التي تدعم الاستقواء؛ ومنها العوامل السيكولوجية التي تتضمن الإحباط والفشل المتكرر والرغبة في تأكيد الذات والرغبة في السيطرة وجذب الانتباه والشعور بالملل والعناد والأنانية والتعصب والاضطرابات النفسية، والميول الاستعراضية أمام الجنس الآخر. ووجد تأثير العوامل الاجتماعية وتشمل غياب سلطة الوالدين والمشكلات الدائمة بين الوالدين والتفرقة في المعاملة وغياب القدوة والتدليل الزائد. ثم العوامل الاقتصادية وتشمل الفقر والبطالة وضعف القدرة المالية وتباين المستويات الاقتصادية. والعوامل الثقافية وتشمل انتشار أفلام العنف وتركيزها على الجرائم العنيفة وانتشار وتداول قصص العنف بين الشباب

وأخيراً العوامل المدرسية وتشمل الضجوة بين المدرس والطالب، وسيطرة الخوف على التفاعل فيما بينهما وضعف النظام المدرسي والاعتداء على الطلاب والتعرض للعنف داخل المدرسة (في: عبد الله، ٢٠٠٥).

كما ذكر "آدлер ودنمارك" (Adler & Denmark, 1999) أن الصدمات النفسية التي يواجهها الأبناء في صغرهم من أهم أسباب العنف، أو ظهور أحد الوالدين بصورة سيئة أمام أبنائه، كما أشارت إلى أن ممارسة العنف من الزوج لزوجته أمام الأبناء، وإدمان أحد الوالدين أو كليهما من أسباب العنف لدى الأبناء. بينما أكد (السحيمي، ١٩٩٨) على أن الاختلاف في الآراء والاتجاهات والمعتقدات والمتغيرات بين الزوجين إضافة إلى العوامل الاقتصادية والمدرسية للطلاب والضغط والصراعات بين الأبناء والآباء هي العوامل الرئيسة المؤدية لذلك.

٣- مكافحة الاستقواء.

يجب عند النظر في طرق الوقاية وتقييم ومكافحة الاستقواء ضرورة تحديد (متى وكيف وأين) يبدأ الطلاب الاستقواء في المدرسة، وهذا يتطلب النظر في كافة عناصر المناخ مثل العوامل البشرية (المدير والمعلمين والإداريين والطلاب) وإجراء المقابلات مع كافة العناصر البشرية. والعوامل المادية المتمثلة في طرق التدابير السجلات التأديبية للطلاب (DuPage, 2011). ويضيف "فارنجتون وتوفاي" Farrington & Ttofi أنه يجب مسح آراء الطلاب والموظفين وأولياء الأمور نحو الاستقواء لتقييم تصوراتهم. كما يجب تدريب الموظفين على معرفة وكيفية التحقيق مع حوادث الاستقواء. ودمج موضوعات منع الاستقواء في المناهج الدراسية. وغرس العمل الجماعي بين الطلاب وخاصة من تثبت إدانتهم في حوادث ومشاكسات أقرانهم. كما يجب إشراك أولياء الأمور في طرق الوقاية، وأخيراً ضرورة الاهتمام بالمعلمين على اعتبارهم أهم عناصر المنظومة التربوية في مواجهة الاستقواء (Farrington & Ttofi, 2010).

• ثانياً: المناخ المدرسي .

تُعد المدرسة شريكاً جوهرياً في عملية التنشئة الاجتماعية؛ إذ يرى العديد من علماء النفس والتربية أن كثيراً من المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل المدرسة وعدم إتاحة المدرسة الفرصة للطلاب للتدريب على الاتصال الفعال مع المجتمع (هندي، ٢٠٠١، ١١١). كما أشار "جونزوسانفورد" إلى اتفاق المعلمين على عدم إمكانية تعليم الطلاب الذين لا يشعرون بالأمان، كما يعلم المعلمون والمديرون بأن التعلم لا يمكن تحقيقه ما لم يتم تشكيل بيئة تعليمية مناسبة للتعليم وهو ما يقصد بالمناخ المدرسي الإيجابي (Jones, Sanford, 2003: 116).

• أهمية المناخ المدرسي :

لا شك أن مناخ المدرسة الإيجابي يشجع على التعلم التعاوني وتماسك المجموعة والاحترام والثقة المتبادلة. كما يشعر الطلاب فيه بالقبول والإحساس بالفخر في مدرستهم، ويعمل على إيجاد التواصل بين عناصر المدرسة (Cerf et al., 2011). ويتكون المناخ من عناصر عدة من عدة أطراف تمثل منظومة

التربية والتعليم وعلى رأسها المعلم الذي يؤدي دوراً محورياً بدءاً من التحصيل العلمي وانتهاءً بتكوين شخصية إيجابية في الحياة (Skinner and Belmont, 1997). ويسهم أيضاً في المناخ دور المدرسة حيث أن تنفيذ أنشطة التعلم خارج الصف الدراسي هو وسيلة فعالة لإدماج التربية المدنية في المدارس، وهذه الأنشطة تُعزز تعلم الطلاب، مع إقامة مشاريع خدمة التعلم لتعزيز التربية المدنية، كما يجب تنوع طرق التدريس والتدريس بأساليب داعمة Teaching in a supportive style والذي يتضمن استخدام التشجيع وتوفير فرص التفوق وتشجيع الأسئلة والتفكير المستقل الذي من شأنه أن يعزز المناخ الإيجابي في الفصول الدراسية (Devine, Cohen., 2009: 19).

• أبعاد المناخ المدرسي.

لقد أخذت أبعاد المناخ المدرسي مكانها في البحث العلمي والتربوي لما لها من ارتباط بفعالية المدرسة والتحصيل الدراسي، فالمناخ المدرسي يمثل قلب المدرسة وجوهرها الذي يدفع المعلم والمدير وجميع العاملين للعمل بحيوية، ويعزز الشعور بالانتماء والإخلاص وتقدير الذات لدى جميع الأطراف في المدرسة. وعلى ذلك، تتعدد أبعاد ومكونات المناخ المدرسي وفق الثقافة والبيئة المحيطة وكذلك حسب طبيعة الطلاب وأعراقهم المختلفة. وبشكل عام، فهناك أبعاد تتكون من علاقة المعلم بالطلاب، والأمان الموجود، وعلاقة المدير بالمعلم، والتوجيه الأكاديمي للطلاب، والقيم السلوكية للطلاب، وعلاقة الطلاب ببعضهم وعلاقة المدرسة بالمجتمع والآباء، والإدارة التدريسية، والأنشطة الطلابية (Olive, 2007: 121). وهناك من يتناول المناخ حسب نوع الإدارة ديكتاتورية أو ديمقراطية أو فوضوية أو ينقسم إلى المناخ الإيجابي والسلبي (Freiberg, 2001: 23).

• مفاهيم البحث :

تستعرض الباحثة مفاهيم البحث كما يلي:
أ- السلوك الاستقوائي: هو "تكرار ممارسة الاعتداء البدني واللفظي في المدرسة بقصد تخويف (المستقوي) للطلاب الآخرين (الضحايا) مما ينتج عنه إرهاب نفسي للضحايا" (Sampson, 2010: 3).
ب- المناخ المدرسي: هو الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المدرسة (الطلاب) والمتضمن لمتغيرات عديدة منها: أسلوب معاملة المديرين، وفلسفة الإدارة العليا وظروف العمل، ونوعية الأهداف التي تسعى إليها المدرسة، وطبيعة العلاقات بين العاملين والطلبة، والعلاقات بين المدرسة والبيئة الخارجية، وبمدى سيادة الديمقراطية التشاورية فيها (Peterson, 2003: 37).

أما التعريف الإجرائي فهو مقدار ما يحصل عليه أفراد العينة من الجنسين من درجات على مقياسي البحث.

• الدراسات السابقة :

تنقسم الدراسات السابقة إلى محورين كما يلي:

• أولاً : الدراسات التي تناولت السلوك الاستقوائي:

فلقد قامت كوثر رزق (١٩٩٥) بدراسة عن: "ديناميات الاعتداء على المدرسين: دراسة إكلينيكية متعمقة لمجموعة من الطلاب العدوانيين في المرحلة الثانوية". وهدفت إلى التعرف على البناء النفسي للمراهقين العدوانيين لعينة مكونة من

(١٠) من طلاب المرحلة الثانوية. وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات عدوانية دفاعية، واستجابة عدوانية للصراع، وأن هناك ميلا سيكولوجيا لمعاداة المجتمع لدى أفراد العينة، كما أشارت النتائج إلى وجود نظرة متشائمة مكتئبة للعالم الخارجي ومخاوف داخلية وتميز الأنا بالضعف والتذبذب، كما أشارت إلى حاجة أفراد العينة للاستقلال عن الأب، والحاجة إلى الاعتراف بالذات، وأشارت إلى أن القسوة والغلظة في معاملتهم من قبل مراكز السلطة تدفعهم إلى السلوك العدواني، وأشارت أيضا إلى أن أفراد العينة يشاهدون أفلام العنف ويجيدون الألعاب الرياضية مما يقوي من الممارسات العنيفة لديهم.

وأجرت مريم حنا (١٩٩٨) بدراسة هدفت للوقوف على كافة العوامل المسببة للعنف عند المراهقين لعينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية وتكونت من (١٤٠) من المعلمين ومن (١٥٠) من أولياء الأمور، ومن (٢١) من الأكاديميين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب العنف الطلابي بسبب خصائص مرحلة المراهقة وشعور الطالب بالإحباط وضعف نسق القيم، والأسباب الأسرية التي ترجع إلى عدم متابعة الأسرة للأبناء والأسلوب الخاطئ في المعاملة والتفكك الأسري، والأسباب التي ترجع للمدرسة تكمن في أسلوب تعامل المعلمين وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية وغياب ممارسة الأنشطة الطلابية، بينما الأسباب التي ترجع للمجتمع فتكمن في أصدقاء السوء وانتشار العنف في المجتمع ومشاهدة أفلام العنف، كما أشارت النتائج إلى أن أبرز مظاهر العنف في المدارس هي التشاجر فيما بين الطلاب والتحرش والمشاكسات وتحطيم ممتلكات الزملاء والاعتداء على المدرسين.

وبحث السمري (٢٠٠٠) عن "سلوك العنف بين الشباب: دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية". وهدف إلى الوقوف على أشكال سلوك العنف بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وذلك على عينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة في مرحلة المراهقة، وأيضا (٥٧) معلما و(٥٧) من أولياء الأمور. وأشارت النتائج إلى أن أهم أسباب اللجوء إلى العنف هو التعرض للظلم والقهر وأشارت إلى أن أبرز أشكال العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية هو الاعتداء على الطلاب فيما بينهم، ثم العنف الموجه نحو الإدارة المدرسية. وأشارت النتائج إلى أن ردود أفعال أولياء الأمور تجاه عنف الأبناء يأخذ شكل النصيحة في المرتبة الأولى ثم الضرب في المرتبة الثانية ثم التأييد واللوم في المرتبة الثالثة.

وقام رزق (٢٠٠٢) بدراسة "العنف بين طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية" وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب وطالبة ومتوسط أعمارهم (١٥-١٨) سنة. وأوضحت نتائج الدراسة أن المفحوصين يعانون من التفكك الأسري والخلافات الزوجية المستمرة التي فيها قدر من العنف، كما تتسم أساليب التنشئة الاجتماعية بالتشدد والتسلط والإهمال والعنف، وكثرة العقاب واضطراب العلاقة مع الأب ورفض سلطته والتمرد والعصيان وعدم الإذعان لأوامر الأب وعدوانية تجاه مراكز السلطة، كما اتضح أن سلوكيات العنف المدرسي لدى الذكور أشد من الإناث (في: المدهون، ٢٠٠٤).

وقام "ويلش" Welsh (2003) بدراسة "معرفة بعض العوامل الطلابية والمدرسية المرتبطة بالاضطرابات المدرسية". وقد طبقت مقاييس على (٤٦٤٠) مرهق ومرهقة من مدارس منطقة فيلادلفيا في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن نوع الطلبة مجموعة الرفاق (الذين يرتبط بهم المرهق من الذين يقدرون معايير وأنظمة المدرسة مقابل الذين يخالفون هذه المعايير والأنظمة أقوى المتغيرات التي تنبئ بالسلوكيات العدوانية، وأن أقوى المتغيرات التي تنبئ بالسلوكيات المخالفة لقواعد السلوك في المدرسة هو مدى اقتناع الطلبة بهذه القواعد.

وفحص "آرلاند وبور" Ireland, Power (2007) عن "التعلق الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى المستقوين". وهدفت إلى التحقق مما إذا كان المستقوين يقعون هم أنفسهم ضحية للاستقواء، وهل يتميزون بأن أنماط تعلق ما ومستوى شعور بالوحدة، وذلك على عينة تراوحت أعمارها (١٩: ٣١) من السجناء في المملكة المتحدة وبلغ عددهم (١٠٣) من المستقوين صغار السن. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائية ذات صلة بنمط التعلق التجنبي، إذ أقر المستقوين/الضحايا عن درجات مرتفعة من التعلق التجنبي مقارنة بالمستقوين وغير المشاركين. كما كشفت عن إقرار المستقوين/الضحايا عن درجات مرتفعة من الوحدة النفسية مقارنة بأصناف الاستقواء الأخرى، كما تميز الأفراد غير المشاركين في السلوك الاستقوائي بدرجات منخفضة من الشعور بالوحدة.

• ثانيا : الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي :

فلقد قامت حصة صادق وفاطمة العضادي (٢٠١١) ببحث بعنوان "أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر". واستخدمت استبانة ضمت أبعادا تتعلق بسلوك المدير كما يقاس من خلال التركيز على الإنتاج وعلى العلاقات الإنسانية، والبعد المتعلق بسلوك المعلمين كما يقاس من خلال الألفة والبعد المتعلق بسلوك الجماعة كما يقاس من خلال الروح المعنوية والبعد المتعلق بسلوك الطلبة كما يقاس من خلال عامل الالتزام. وطبقت أداة الدراسة على (١٠٨١) مدرس من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في قطر. وأظهرت النتائج أن المدارس القطرية تتمتع بمناخ عائلي، حيث يرتفع درجة تركيز المدير على العلاقات الإنسانية في سلوكه، ودرجات الألفة بين المدرسين، بينما تتوسط درجات التركيز على الروح المعنوية. كما ظهر أن السمة الغالبة لمدارس البنات ارتفاع درجات الألفة بين المدرسات، بينما تميزت مدارس البنين بمناخ يقترب من المناخ المفتوح.

وتناول "سبنس" Spenc (2003) بحث "دراسة المناخ المدرسي والتحصيل في المدارس"، حيث طبقت الدراسة استبانة المناخ المدرسي واختبار التحصيل حسب معايير ولاية فرجينيا Virginia لتقويم التعلم، على عينة قدرها (١١) مدرسة تتضمن (٢٨٦) معلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة بين التحصيل وعلاقة ذات دلالة بين التحصيل والأبعاد المتعلقة بالتماسك المؤسسي، وتأثير الموارد، والقيادة.

وأجرى المحارب (٢٠٠٥) دراسة عن "علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية". وجرى مسح آراء عينة الدراسة المكونة من (٦٢٧٠) طالب من المدارس المتوسطة والثانوية. وكشفت النتائج أن معاملة الإدارة والمدرسين هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالسلوكيات الجانحة مثل: الكذب على المدرسين، التغيب عن المدرسة، الدخول في مشاجرات مع الطلبة أو مع الجيران، والاحتفاظ بسكين داخل المدرسة، وتخريب الممتلكات العامة، التدخين، والهروب من المدرس. وكان العقاب النفسي من الأب هو الأكثر أهمية بالنسبة للهروب من البيت، وسرقة أشياء من خارج البيت، والكذب على الوالدين. أما بالنسبة للعقاب النفسي من الأم فكان هو المتغير الأكثر أهمية بالنسبة لإشعال الحرائق، وسرقة الأشياء من البيت.

كما فحص "فانديفر" Vandiver (2007) في بحثه "الارتباط بين إدراك الطالب للمناخ المدرسي ومخرجات الطالب الإيجابية" حيث أجريت على (١٥٠) مدرسة ثانوية في منطقة Missouri، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة في أداء الطلبة بين المدارس التي حصلت على تقديرات مرتفعة في المناخ المدرسي، وتلك التي حصلت على تقديرات منخفضة، بمعنى وجود ارتباط إيجابي قوي بين المناخ المدرسي وأداء الطلبة.

وتناول صالح هندي (٢٠١١) بدراسة بعنوان "واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات"، وهدفت إلى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً ومعلمة، ومن (٣٢٤) طالب وطالبة من الصف العاشر الأساسي، يتوزعون على (١٨) مدرسة. واستخدمت استبانة المناخ المدرسي. وأسفرت النتائج عن أن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي للمدارس هي على الترتيب: الخصائص المتعلقة بالعلاقة بين الطلبة، والعلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية، والعلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية. أما الخصائص السلبية للمناخ فتمثلت في وجود مشكلات مدرسية. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والطلبة في خصائص المناخ.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح اهتمام الكثير من الدراسات التي تناولت الاستقواء لدى المراهقين بالبحث في الأسباب المؤدية له، حيث أكدت دراستي (كوثر رزق، ١٩٩٥ ومريم حنا، ١٩٩٨) على أهمية الأسباب النفسية وأن الاستقواء يقف خلفه حاجة المراهقين نحو الاستقلال، ومشاهدة أفلام العنف والأسباب الأسرية والأسباب التي ترجع للمدرسة. فيما ذكر (السمري، ٢٠٠٠) أن السبب هو التعرض للظلم والقهر ولكنه أضاف اهتماماً بأشكال العنف الطلابي

في المرحلة الثانوية والتي أظهرت أن الاعتداء على الطلاب فيما بينهم والعنف نحو الإدارة المدرسية هما أبرز أشكال الاستقواء في هذه الفترة. بينما ذكر (المدهون، ٢٠٠٤) أن التفكك الأسري والخلافات الزوجية وأوضح (Welsh, 2003) أن نوع مجموعة الرفاق هو العامل الفارق والأهم. وذكر (Ireland, Power, 2007) أن المستقيين لديهم درجات منخفضة في الشعور بالوحدة.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت المناخ المدرسي، فقد أظهرت النتائج أن المناخ المدرسي (العائلي) ترتفع فيه درجة تركيز المدير على العلاقات الإنسانية وتزداد الألفة بين المدرسين مثل دراسة (صادق والمعضادي، ٢٠٠١). واتضح فيها أن السمة الغالبة لمدارس البنات ارتفاع درجات الألفة بين المدرسات، بينما تميزت مدارس البنين بمناخ يقترب من المناخ المفتوح. وأجرى (المحارب، ٢٠٠٥) وكشفت النتائج أن معاملة الإدارة والمدرسين هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالسلوكيات الجانحة. واهتمت دراستي (Spenc, 2003; Vandiver, 2007) بعلاقة المناخ المدرسي بالتحصيل الدراسي وأهمية بعدي التركيز على الشؤون الأكاديمية ومساندة المعلم. وبناءً على ما تقدم، تظهر الحاجة لدراسة السلوك الاستقوائي والمناخ المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين.

• فروض البحث :

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يُمكن استخلاص الفروض التالية:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاستقوائي في النوع (الذكور والإناث) في اتجاه الذكور، وفي الصف الدراسي (الثاني والثالث) في اتجاه الصف الثاني، وفي التخصص (الأدبي والعلمي) في اتجاه طلاب التخصص الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي في النوع (الذكور والإناث) في اتجاه الذكور، وفي الصف الدراسي (الثاني والثالث) في اتجاه الصف الثاني، وفي التخصص (الأدبي والعلمي) في اتجاه طلاب التخصص الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• إجراءات البحث :

ويشمل (العينة والأدوات، والأساليب الإحصائية) كما يلي:

• عينة البحث :

تكونت العينة الكلية من (٣٤٠) طالب وطالبة من مدارس (أمون شوشة، والعاشر من رمضان، والسلام، والشهيد أشرف سليمان) من محافظة السويس، منهم (٨٨) طالب وطالبة مستقيين مقسمين بالتساوي. وقد تراوحت أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة بمتوسط قدره (١٧,٩٢) وانحراف معياري قدره (١,٦) سنة، وتم تحديد الطلاب المستقيين فقط لتطبيق مقياس المناخ المدرسي عليهم (ن=٨٨) طالب وطالبة ويوضح الجدول التالي توزيع عينة البحث.

جدول (١): توزيع عينة طلاب الثانوية المستقبين وفق متغير الصف الدراسي

الجنس	المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
الصف الثاني	٣٢	٣٢	٣٢	٦٤
الصف الثالث	١٢	١٢	١٢	٢٤
المجموع	٤٤	٤٤	٤٤	٨٨

جدول (٢): توزيع عينة طلاب الثانوية المستقبين وفق متغير التخصص الدراسي

الجنس	المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
الأدبي	٣٠	٣٠	٣٠	٦٠
العلمي	١٤	١٤	١٤	٢٨
المجموع	٤٤	٤٤	٤٤	٨٨

٠ أدوات البحث :

أ - مقياس السلوك الاستقوائي .

وصف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس السلوك الاستقوائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، وبعد الاطلاع على التراث النظري المتاح تم تصميم المقياس، حيث تكون من (٢٠) بنداً، مقسماً إلى ثلاثة اختيارات (نادراً - أحياناً - غالباً)، ويُقابلها بالدرجات (١-٣). وتتراوح الدرجات بين (٢٠ : ٦٠)، وتم توزيع العبارات على أبعاد المقياس وهي:

الاستقواء الجسدي: ويشمل بنود (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩).

الاستقواء اللفظي: ويشمل بنود (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠).

الاستقواء النفسي: ويشمل بنود (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨).

وتم صياغة البنود في الاتجاه الإيجابي عدا (٢، ٦، ١٠، ١١) حيث كانت في الاتجاه السلبي.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات على عينة من الطلاب من الجنسين باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني قدره (١٣) يوماً، ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (٣) : ثبات مقياس السلوك الاستقوائي باستخدام طريقة إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط بيرسون

الجنس	العدد	معامل الارتباط
الذكور	٣٤	٠.٧٥
الإناث	٣٢	٠.٨٧
المجموع	٦٦	٠.٨٦

ويتضح من الجدول أن معاملات الارتباط المستخرجة مقبولة. صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين* في مجالات علم النفس والتربية، لإبداء ملاحظاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة، وبناءً على

* أ.د/ أمان محمود، أ.د/ محمد غاتم، د. منال عاشور، د. مصطفى الديب.

اقتراحاتهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات حتى استقر المقياس على صيغته النهائية الراهنة.

• ب - مقياس المناخ المدرسي.

قامت الباحثة بالاضطلاع على العديد من المقاييس ثم قامت بإعداد البحث الراهن حيث تكون في صورته النهائية من (٢٥) بندا موزعا على أربعة أبعاد وهي: العلاقة بين الطلبة (٧)، العلاقة بين الطلبة والمعلمين (٦)، العلاقة بين الطلبة والمدير والإداريين (٦)، ارتباط المدرسة بالبيئة المحيطة (٦). ويتم الاختيار بين بدائل (أوافق ١، محايد ٢، أعارض ٣)، وبالتالي تتراوح الدرجات بين (٢٥-٧٥) درجة.

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني (١٥) يوما وذلك على عينة من الطلاب، وفيما يلي جدول يوضح هذه النتائج.

جدول (٤) : يوضح ثبات مقياس المناخ المدرسي باستخدام إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط بيرسون (ن=٤٠)

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
العلاقة بين الطلبة	٠.٨٤ **
العلاقة بين الطلبة والمعلمين	٠.٦١ **
العلاقة بين الطلبة والمدير والإداريين	٠.٧٢ **
ارتباط المدرسة بالبيئة المحيطة	٠.٧٣ **
الدرجة الكلية	٠.٧١ **

يتضح من الجدول وجود معاملات ارتباط دالة مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

صدق المقياس:

استخدمت الباحثة الصدق التلازمي مع مقياس (صالح هندي، ٢٠١١)، على عينة من نفس خصائص عينة البحث، ويمثل الجدول التالي ذلك.

جدول (٥): صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط

النوع	الذكور (ن=٢١)	الإناث (ن=١٩)
العلاقة بين الطلبة	٠.٧٥	٠.٨٥
العلاقة بين الطلبة والمعلمين	٠.٧٠	٠.٨٦
العلاقة بين الطلبة والمدير والإداريين	٠.٦٩	٠.٨١
ارتباط المدرسة بالبيئة المحيطة	٠.٦٨	٠.٨٧
الدرجة الكلية	٠.٨٤	٠.٨٩

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط دالة، ويمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

• الأساليب الإحصائية :

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط (بيرسون). وتحليل التباين (٣×٢) واختبار "ت" t.Test لدلالة الفروق. وحجم التأثير (إيتا ٢) لقياس الدلالة العملية للنسب الفئوية (منصور، ١٩٩٧: ٦٧).

• نتائج البحث :

سوف تتناول الباحثة عرض نتائج فرضي البحث كما يلي:

• الفرض الأول ونتائجه .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاستقوائي في النوع (الذكور والإناث) في اتجاه الذكور، وفي الصف الدراسي (الثاني والثالث) في اتجاه الصف الثاني، وفي التخصص (الأدبي والعلمي) في اتجاه طلاب التخصص الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وللتحقق من صحة الفرض التي تتعلق بالفروق استخدمت الباحثة التصميم العاملي لتحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في السلوك الاستقوائي في الجنس وفي المستوى الاقتصادي. وتم حساب حجم التأثير Effect Size، ويُقصد به معرفة حجم الفروق ويسمى أحيانا الدلالة العملية (منصور، ١٩٩٧: ٥٧). ويدلنا على حجم الفرق الناتج بين مجموعات المقارنة بصرف النظر عن الثقة في النتائج. ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٦) : تحليل التباين (٣×٢) لدلالة الفروق في السلوك الاستقوائي بين النوع (الذكور والإناث) والصف (الثاني والثالث) والتخصص (علمي وأدبي) درجة الحرية (٨٧)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	إيتا ^٢	حجم التأثير
النوع	٧٨٦.١	١	٧٨٦.١	٨.٤**	٠.٦	كبير
الصف	٦٤١.٥	١	٦٤١.٥	٦.٨**	٠.٥	كبير
التخصص	١٣٤٠.٢	١	١٣٤٠.٢	١٦.٥**	٠.٦	كبير
التفاعل	٤٤٤.٩	١	٤٤٤.٩	٢.٦	٠.٢	متوسط
الخطأ	١٠٧٥١.٩	٨٤	١٢٧.٩			
المجموع الكلي	٢٨٣٩.٩	٨٧	٣٢.٦			

♦♦ دال عند ٠.٠١ ، ♦ دال عند ٠.٠٥

أوضح الجدول السابق قيمة (ف) في السلوك الاستقوائي، حيث كانت دالة في النوع عند مستوى (٠.٠١). وتعني وجود فروق بين الذكور والإناث. وأوضح الجدول قيمة (ف) في الصف الدراسي وكانت (ف) دالة عند مستوى (٠.٠١). وتدل على وجود فروق بين طلاب الصفين الثاني والثالث. وأوضح الجدول أيضا قيمة (ف) في التخصص الدراسي وكانت دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتدل على وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي، وكانت قيم حجم التأثير للقيم الثلاثة كبيرة، بينما لم تكن قيمة التفاعل دالة.

ولمعرفة اتجاه الفروق الناتجة عن قيم تحليل التباين (ف)، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" Test. وفيما يلي جدول لذلك.

جدول (٧) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق على مقياس السلوك الاستقوائي وفق النوع والصف والتخصص

أوجه المقارنه	العدد(ن)	المتوسطات(م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
الذكور	٤٤	٤٥.٣	١٠.١	٢.٩**
الإناث	٤٤	٣٩.٣	٩.٥	
الصف الثاني	٣٢	٤٣.٩	١٠.٤	٢.٥**
الصف الثالث	١٢	٣٧.٨	٨.٥	
الأدبي	١٤	٤٤.٩	٩.٧	٣.٩**
العلمي	٣٠	٣٦.٦	٧.٢	

يوضح الجدول من خلال نتيجة "ت" أن اتجاه الفرق في السلوك الاستقوائي كانت في الجنس لصالح الذكور؛ بمعنى أن الذكور أكثر استقواءً من الإناث. وأوضحت قيمة "ت" في الصف الدراسي أن اتجاه الفروق كانت في صالح طلاب الصف الثاني وتعني أنهم أكثر استقواءً من طلاب الصف الثالث. وأوضحت أيضا قيمة "ت" في التخصص الدراسي حيث كانت الفروق في صالح طلاب التخصص الأدبي وتعني أنهم أكثر استقواءً من طلاب التخصص العلمي.

• مناقشة الفرض وتفسيره :

دلت نتائج التباين على وجود فروق في السلوك الاستقوائي في الجنس والصف والتخصص، وقد أكدت هذه النتيجة قيم "ت" المستخرجة من اختبار t.Test وكذلك قيم حجم التأثير الثلاثة. وتؤكد هذه النتيجة دراسة (Chukuske, 2005) حيث يذكر أن الذكور أكثر استقواءً ويميلون إلى العنف المباشر مثل (التهديدات العدوانية الجسدية)، في حين تميل الإناث إلى العنف غير المباشر، ولكنه يضيف أن الذكور أكثر وقوعاً كضحايا مقارنة بالإناث. وأوضحت دراستي (المدهون، ٢٠٠٤؛ أبو النصر، ٢٠٠٠) أن أسباب العنف ترجع في المقام الأول إلى وسائل الإعلام، ثم طبيعة العلاقات الأسرية ثم المناخ المدرسي.

• الفرض الثاني ونتائجه :

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي في النوع (الذكور والإناث) باتجاه الإناث، وفي الصف الدراسي (الثاني والثالث) في اتجاه الصف الثالث، وفي التخصص (الأدبي والعلمي) في اتجاه طلاب التخصص الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٨): تحليل التباين (٣×٢) لدلالة الفروق في المناخ المدرسي بين النوع (الذكور والإناث) والصف (الثاني والثالث) والتخصص (علمي وأدبي) درجة الحرية (٨٧)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	إيتا ^٢	حجم التأثير
النوع	٥٤٥.٢	١	٥٤٥.٢	*٤.٤	٠.٤	متوسط
الصف	٦٤٣.٣	١	٦٤٣.٣	*٤.٩	٠.٥	متوسط
التخصص	١١٩.٨	١	١١٩.٨	٠.٩١	٠.١	صغير
التفاعل	٣٤.١	١	٣٤.١	٢.٦	٠.١	صغير
الخطأ	١٢٣٠.٦.١	٨٤	١٤٦.٥			
المجموع الكلي	٢٧٣٥.٧	٨٧	٣١.٤			

أوضح الجدول السابق قيمة (ف) في المناخ المدرسي، حيث كانت القيمة في النوع دالة عند مستوى (٠.٠٥). وتعني وجود فروق بين الذكور والإناث. وأوضح الجدول قيمة (ف) في الصف الدراسي وكانت (ف) دالة عند مستوى (٠.٠٥) وكانت قيم حجم التأثير للقيمتين متوسطتين. بينما لم تكن دالة بالنسبة للتخصص الدراسي والتفاعل.

ولمعرفة الفروق الناتجة عن قيم تحليل التباين (ف)، تم استخدام اختبار "ت" t.Test وفيما يلي جدول لذلك.

جدول (٩): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق على مقياس المناخ المدرسي وفق النوع والصف والتخصص

أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
الذكور	٤٤	٣٦.٣	١٠.١	**٢.٩
الإناث	٤٤	٤١.٣	١٢.٩	
الصف الثاني	٣٢	٣٧.٢	٨.٩	**٢.٢
الصف الثالث	١٢	٤٣.٣	١٦.٦	

يوضح الجدول من خلال نتيجة "ت" أن اتجاه الفرق في المناخ المدرسي كانت في الجنس لصالح الذكور؛ بمعنى أن الإناث أكثر شعوراً بالمناخ المدرسي الجيد مقارنة بالذكور. وأوضحت قيمة "ت" في الصف الدراسي أن اتجاه الفروق كانت في صالح طلاب الصف الثاني. ولم نقم باختبار "ت" للتخصص نظراً لعدم وجود فروق في تحليل التباين.

• مناقشة الفرض وتفسيره :

دلت نتائج التباين على وجود فروق في المناخ المدرسي في الجنس والصف فقط وقد أكدت هذه النتيجة قيم "ت" المستخرجة من اختبار t. Test. وتؤيد هذه النتيجة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صادق والمعضادي، ٢٠٠١) التي أظهرت أن السمة الغالبة لمدارس البنات ارتفاع درجات الألفة مقارنة بمدارس الذكور التي يتميز مناخ مدارسهم بالمناخ المفتوح. وترى الباحثة أن المناخ الجيد بالنسبة للإناث والصف الثالث إنما يعود إلى الضبط والالتزام نظراً لكونها إناث وبالنسبة للصف فإنما يرجع إلى أنهم قد أصبحوا على أعتاب الجامعة مقارنة بالصف الثاني.

• تعقيب على النتائج :

لقد تحقق الفرض الأول للبحث بينما تحقق الثاني جزئياً؛ أكدت النتائج على وجود فروق في الاستقواء لصالح الذكور والصف الثاني والتخصص الأدبي، بينما دلت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق في المناخ المدرسي لصالح الإناث وصالح طلاب الصف الثالث ولم يصل الفرق بالنسبة للتخصص الدراسي إلى حد الدلالة.

وتعتقد الباحثة أن السبب بالنسبة للفرض الأول يأتي متسق نظرياً، بينما أتت نتائج الفرض الثاني في متغير التخصص الدراسي غير متسق؛ بمعنى أن طلابنا سواء كانوا في أي تخصص دراسي يجب أن يشعروا ويدركوا المناخ المدرسي لأنه من أكبر العناصر المؤثرة عليهم في التحصيل الأكاديمي الذي ينعكس عليهم بتحصيلهم في الدرجات التي تعبر بهم إلى الدراسة الجامعية.

كما تود الباحثة التركيز على النتائج التي أوردتها حجم التأثير (إيتا) حيث يعد المؤشر الحقيقي الدال على قيمة الفروق الموجودة بين أي متغيرين حيث تدلنا "ف" ثم تدلنا "ت" على اتجاه تلك الفروق بينما تتدخل (إيتا) لتعطينا فكرة جوهرية عن قيمة هذا الفرق. فقد أكدت على أن الفروق في الفرض الأول كبيرة بينما دلت على أن الفروق متوسطة وصغيرة بالنسبة

للمتغيرات الدالة إحصائياً. وتأتي نتيجة قيم (إيتا^٢) لتتفق نظرياً أن الذكور أكثر استقواء ولكنها أيضاً تعطي نتيجة يجب الانتباه لها وهي أن طلاب القسم الأدبي وطلاب الصف الثاني أكثر استقواء والفرق (كبير) مع أنه يجب التركيز على التحصيل العلمي بدلاً من أمور تدعوهم إلى التشتت الذهني، كما أننا لا نود أن يبدأ طلابنا تحصيلهم بـ (استقواء) الأمر الذي يدعو إلى ضرورة التدخل البرنامجي في هذه المرحلة.

• توصيات البحث :

- من خلال نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:
- « القيام بمسح المشكلات التي يتعرض لها الطلاب في هذه المرحلة ودراسة علاقتها بطبيعة الاستقواء وطبيعة المراهقة.
- « القيام ببرنامج إرشادي لتنمية المناخ المدرسي لدى الطلاب المستقيين.
- « أهمية توفير أجواء مناخية أسرية تُساهم في النمو المتكامل لشخصية المراهقين وتشجيع أبناءها على الاستقواء.
- « القيام بدراسة تحليلية لمصادر السلوك الاستقوائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « القيام بدراسة عن بعض العوامل المنبئة بالسلوك الاستقوائي والعمل على تفاديها لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « دراسة العلاقة بين السلوك الاستقوائي وعلاقته ببعض سمات شخصية الطلاب.

• المراجع :

- ١- أبو النصر، سميحة محمد. (٢٠٠٠). ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية. مجلة التربية والتنمية، ٢، ٢٣٥-٢٥٣.
- ٢- أبو حطب، فؤاد؛ صادق، أمال. (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٣- الخولي، محمود إبراهيم. (٢٠٠٦). مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمين (كراسة التعليمات). القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٤- السمري، عدلي. (٢٠٠٠). سلوك العنف بين الشباب: دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية. أبحاث الندوة السابعة لقسم الاجتماع، كلية الآداب. جامعة القاهرة، ٥٣، ٥٠٦.
- ٥- المدهون، عبد الكريم سعيد. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الشباب. المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١، ٥٤٢-٥٥٩.
- ٦- المحارب، ناصر إبراهيم. (٢٠٠٥). علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٢ (٢)، ٤٠٢-٣٨٥.

٧. حنا، مريم. (١٩٩٨). العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العنف لدى الطلاب ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها. أبحاث المؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٣ (٢)، ٦٧-٣١.
٨. رزق، كوثر إبراهيم. (١٩٩٥). ديناميات الاعتداء على المدرسين: دراسة إكلينيكية متعمقة لمجموعة من الطلاب العدوانيين في المرحلة الثانوية. أبحاث المؤتمر الثامن لعلم النفس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
٩. صادق، حصة، والمعضادي، فاطمة. (٢٠٠١). أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٢٠ (١٠)، ٢٧- ٥٩.
١٠. عبد الله، معتز سيد. (٢٠٠٥). العنف في الحياة الجامعية. مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
١١. غنيمه، هناء أحمد. (٢٠٠٤). العنف نحو الزوجة وعلاقته بالسلوك العدواني للأبناء. مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، ١ (١٢٣)، ٣٥١-٣١١.
١٢. منصور، رشدي فام. (١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (١٦)، ٧٥-٥٧.
١٣. هندي، صالح. (٢٠١١). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٢)، ١٢٣-١٠٥.
- 14- Adler, A., Danmark, F. (1997). Violence and the Prevention of Violence U. S. Connection. Post Road West, West Port.
- 15- Blum, R., Mc Neely, C & Rinehart, P. (2002). Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- 16- Cerf, C., Hespe, D & Martz, S. (2011). **Guidance for Schools on Implementing the Anti-Bullying Bill of Rights Act** (P.L.2010, c.122). New Jersey Department of Education.
- 17- Chukuske, S. (2005). **Bullying Prevention Needs Assessment**. Minnesota State University, Mankato. Department of Counseling and Student Personnel.
- 18- Devine, J., Cohen, J. (2009). **Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning**. New York: Teachers College Press.

- 19- DuPage County Anti-Bullying Model Policy and Best Practices, Wheaton, Il. (2011).
dupage.k12.il.us/main/anti-bullying/best_practices.
- 20- Farrington, D., Ttofi, M. (2010). School-based Programs to Reduce Bullying and Victimization, www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants.
- 21- Freiberg, H. (2001). Measuring school climate: Let me count the ways, **Educational Leadership**, 56(1), 22-26
- 22- Gottfredson, G., Gottfredson, D. (2005). **National Study of Delinquency Prevention in Schools**, Final Report, 2000. Gottfredson Associates, Inc., 3239 B Corporate Court, Ellicott City, MD 21042, http://www.gottfredson.com.
- 23- Gough, Deborah. (2008). School Climate: Urban Parent's View, **Educational Leadership**, Sep, 89-90.
- 24- Ireland, J., Power, C. (2007). Attachment, emotional loneliness, and bullying behavior: A study of Adult and young offenders. **Aggressive Behavior**, 30, 298-312.
- 25- Monahan, K., Oesterle, S., & Hawkins, D. (2010). **Predictors and Consequences of School Connectedness**: The Case for Prevention, *The Prevention Researcher*, 17(3), September.
- 26- Monahan, K., Oesterle, S., & Hawkins, D. (2010). **Predictors and Consequences of School Connectedness: The Case for Prevention**, *The Prevention Researcher*, 17(3), September.
- 27- Morgan, W., Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. **Social Science Quarterly**, 82(1), 155- 169.
- 28- National School Climate Center. (2011). 545 8th Avenue, RM 930, New York, NY 10018. Retrieved and adapted from. schoolclimate.org/guidelines/schoolclimat.
- 29- Olive, Dorothy Walker. (2007). **Mississippi middle school organizational climate and student achievement**, PhD, Mississippi State University, USA.
- 30- Peterson, A. (2003). Aspects of school climate: A review of the literature. **ERS Spectrum**, 3, 36-42

- 31- Sampson, R. (2010). **Bullying in schools**. (Problem-Oriented Guides for Police Series No. 12). Retrieved from U.S. Department of Justice Office of Community Oriented Policing Services.
cops.usdoj.gov/files/ric/publications/e07063414-guide.
- 32- Skinner, E., Belmont, M. (1999). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Education Psychology**, 85(4), 571-581.
- 33- Spence, Aaron Christopher. (2003). **Study of climate and achievement in elementary schools**, EdD., University of Virginia, USA.
- 34- Vandiver, Dan. (2007). **The correlation between student perceptions of school climate and positive student outcomes**, EdD, University of Missouri- Columbia, USA.
- 35- Walker, D. (1995). School Violence Prevention, ERIC Clearing house on Educational Management. **ERIC Document Reproduction Service**, ED 371786.
- 36- Welsh, W. (2003). Effects of Students and School Factors on Five Measures of School Disorder, **Academy of Criminal Justice Sciences**, 8(4), 911- 947.
- 37- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. **Journal of School Health**. 74(7), 293-299.

obeikandi.com

البحث الخامس :

**واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم
البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله**

المصادر :

د / إبراهيم محمد عبد الله حسن

obeikandi.com

” واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله ”

د / إبراهيم محمد عبد الله حسن

• أولاً : مشكلة البحث وأهميته :

• [أ] مقدمة البحث Introduction:

يعد التقويم التربوي أحد المكونات المهمة في المنظومة التربوية، يؤثر في كل مكونات المنظومة ويتأثر بها، ويمكن من خلاله إصدار الحكم على بقية مكونات المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات في ضوء أهدافها، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج جوانب الضعف وتعزيز وتدعيم جوانب القوة في المدخلات والعمليات للوصول إلى مخرجات مرضية.

ولذا شهدت السنوات القليلة الماضية تطوراً كبيراً، وإعطاء أهمية كبرى لعملية التقويم من قبل التربويين؛ بهدف الإصلاح التربوي، فقد طرح رئيس المنظمة العالمية للقياس والتقويم توماس كالفان Thomas Kalvan في المؤتمر السابع والعشرين للمنظمة العالمية للقياس والتقويم، قضية الإصلاح التربوي من خلال عمليات التقويم (علي عسيري، ٢٠١١، ص ٢- ٣)، حيث أكد أن معظم عمليات الإصلاح في الماضي كانت تركز على المدخلات التربوية، أما في العشرين سنة الأخيرة فقد ظهر توجه يركز على المخرجات التربوية، أي ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وسلوكيات واتجاهات.

ويؤكد ذلك محمد منسي (٢٠٠٣، ص ٢٥) بأن التقويم التربوي يعكس وبشكل مباشر صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج، لذلك يعد تطوير التقويم التربوي وأساليبه مدخلاً لتطوير النظام التعليمي بأسره، وعلاجاً لكثير من المشكلات التربوية، فنتائج التقويم التربوي تؤثر في أداء التلميذ الدراسي، وتنمية المسؤولية لديه.

وفي ضوء التحولات الجارية في النموذج التربوي (مناهج مدمجة، ومهارات تفكير عليا، وأساليب تعلم تعاوني... الخ)، لن تكون الاختبارات التقليدية كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم. ومن هنا، فقد حظيت أساليب التقويم البديل باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لملاءمتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين في الألفية الثالثة. (بدر الصالح، ٢٠٠٧، ص ١- ٢)

كما رأت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية (NCEST) في أمريكا عام ٢٠٠٠ أن التركيز في الماضي على الكفايات أو المهارات الأساسية أدى إلى افتقار التلاميذ إلى المهارات العقلية العليا، وأن اختبارات الحد الأدنى للكفايات والتي تقتصر على الورقة والقلم كانت لها آثار سلبية، حيث إنها ركزت توجه المعلمين والتلاميذ نحو التدريب على هذه الاختبارات، وشجعت التعلم السطحي، فكان هناك رد فعل قوي من جانب المربين بضرورة التحول من التقويم المعتاد الذي يقدم صورة أحادية البعد عن أداء التلميذ باستخدام أسلوب تقويم واحد إلى التقويم البديل الذي يقدم صورة متعددة الأبعاد عن أداء التلميذ؛ باستخدام أساليب متنوعة (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤، ص ١٩)، حيث أن

الطلاب لا يتعلمون بنفس الطريقة ومن ثم لا يجب تقييمهم بطريقة موحدة فقط. (Brualdi, 1996, p.4)

ولذا ظهر التقويم البديل كرد فعل على انتقادات عدة وجهت لطرق التقويم التقليدية أبرزها أن أساليب التقويم الحالية قد أسّيت استخدامها، فالامتحانات أصبحت تعتمد اعتمادا كبيرا على الاختبارات الموضوعية والمقالية، وبخاصة الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وهذه الاختبارات أصبحت تهتم بشكل مكثف بقدرات الذاكرة أكثر من اهتمامها بالقدرات العقلية، وبخاصة القدرة على الابتكار ومهارات حل المشكلات، كما أن مقدار التقدم غالبا ما يكون مصطنعا وعقيا، حتى أن إجابات الطالب على الامتحان لا تكشف شيئا عن ما يستطيع الطالب أن يؤديه عندما يترك المدرسة، وينغمس في الحياة اليومية خارج أسوارها. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٥)

حيث يشير كل من هنسون وإيلر (Henson & Eller, 1999, P.491) وهارت (Hart, 1994, P.106) إلى أن التقويم الحقيقي يهيئ الطلبة للحياة فهو واقعي؛ لأنه يتطلب إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاجها في حياته الواقعية كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

ويشير زوماسنيا (Thomassen, 1998, p.220-221) إلى أن الأساليب البديلة لتقييم مستوى تعلم الرياضيات بين تلاميذ المدارس الابتدائية تزودنا بوجهة نظر أكثر شمولية للمتعلم، فملفات الإنجاز والطرق الأخرى تساعد الأطفال على تقييم تعلمهم بصورة جيدة.

ولحدثة مصطلح التقويم البديل Alternative Assessment ظهرت عدة مسميات له كالتقويم الحقيقي أو التقويم الأصيل أو التقويم الواقعي، إلا أن مفهوم التقويم البديل أكثر هذه المفاهيم شيوعا، وأكثرها عمومية، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس إمكانيات عقلية عليا، ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة تطورها. (وديع مكسيموس، ٢٠٠٦، ص ٩٢)، (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠، ص ٧٤٦)، (Kamen, 1996, p.859)، (Herman, et al., 1992, P.9-10)

ولعل أهم ما يميز التقويم البديل تعدد استراتيجياته وتنوعها مثل تقويم الأداء Performance Based، وتقويم ملف الطالب Portfolio Assessment، والتقويم على أساس النواتج Outcome Based Assessment، وهي أساليب تقويم حديثة ولها معنى؛ مما يعطي للمعلم القدرة على تقويم الكثير من المخرجات التعليمية التي بقيت خارج إمكانات ومجال ما تقيسه وسائل التقويم التقليدية.

كما يركز التقويم على إنجازات الطلبة، لذا فإنه يعتمد على استخدام أدوات تهيئ للطالب فرصة للتقويم الذاتي ومقارنة أدائه بمحكات الأداء المطلوبة للحكم على مستوى هذا الإنجاز (تقويم محكي المرجع) وليس ببقية زملائه، مع تقديم التغذية الراجعة له، ومن أهم أدوات التقويم البديل: ملف الإنجاز والملاحظة، واختبارات الأداء، والمقابلات الشخصية، وخرائط المفاهيم، والتقرير

والعرض، والحقيبة الوثائقية الإلكترونية (E-Portfolio) وغيرها. (أحمد سالم وأحمد مصطفى، ٢٠٠٦، ص ٩٩)

لذا فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة (Alternative Strategies Assessment) قائمة على أسس علمية ومنهجية، تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه المتعلمين، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتاجاته وتمكنه منها وإتقانه لها (Tomlinson, 2001, p.53), (Adams&Hsu, 1998, p.179) منها وإتقانه لها (Tomlinson, 2001, p.53), (Adams&Hsu, 1998, p.179) (Marzano, 2002, p.264), (Napoli&Raymond, 2004, p.22), (Grishm-Brown et al., 2006, p.45) مما يجعل تقويم المعلمين لعملية تعلم وتعليم الطلبة حقيقيا وواقعا، وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم؛ لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير العليا، ونشاطات تعلم فردية تعمق الفهم لديهم، وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات، فمعظم استراتيجيات التقويم البديل كما أشار كل من مون وآخرون (moon, et al., 2005, p.120)، وسفنسيكي (Svinicki, 2004, p.23-25)، وآلن وفليبيو (Allen&Flippo, 2002, p.20)، وبراون (Brown, 1995)، وولي (lee, 1992, p.72-73) تتطلب من المتعلم مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

كما أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل تزيد من إدراكهم لإنجازات طلبتهم ونجاحاتهم، وكذلك تزيد من شعورهم بالمسؤولية تجاههم. (Wright, 1993)

وعليه يمكن القول أن التقويم البديل يساعد على الوقوف على مدى تقدم المتعلمين من خلال أداء مهمات واقعية في مستوى قدراتهم، والمشاركة في تقويم أعمالهم؛ مما يساعدهم على التجديد والابتكار وتنمية مهارات التفكير العليا.

وبالرغم من أهمية التقويم البديل، فقد أشارت دراسات متعددة إلى أن العديد من المعلمين ليس لديهم ما يكفي من المعلومات حول مداخل التقييم الجديدة والبديلة في المناهج الجديدة، ويكاد يقتصر تقويم تحصيل الطلاب على أسلوب الامتحانات. (محمد حسين، ٢٠٠٥، ص ٥)، (Akbulut, Ö. & Akbulut, (Usta, et al., 2010, P.3458), K., 2010, P.3531)

ومن هذا المنطلق شعر الباحث بأهمية استقصاء معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل، ومدى ممارستهم له على أرض الواقع.

• [ب] مشكلة الدراسة
تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:
ما واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

« ما واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل ؟

- « ما معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل ككل وحول كل مجال من مجالاته ؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل ككل وحول كل مجال من مجالاته، تعزي لجنس المعلم؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل ككل وحول كل مجال من مجالاته، تعزي لعدد سنوات خبرة المعلم؟
- « هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل وبين ممارستهم له؟

• [ج] حدود الدراسة Research Limitations:

اقتصرت الدراسة على معلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة شمال سيناء خلال العام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢م.

• [د] أهمية الدراسة Importance of Research:

- « تكشف للمسئولين في المجال التربوي واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل، ومعتقداتهم حوله.
- « تساعد معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على توجيه ممارستهم للتقويم البديل وتطويره، لرفع مستوى أداء التلاميذ.
- « إعداد أداة تقويمية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.
- « قد تفتح نتائج الدراسة للباحثين والباحثات في المجال لإجراء دراسات استكمالية لهذا الموضوع من جوانب أخرى.

• [هـ] مصطلحات الدراسة Research Terminology:

• [١] التقويم البديل Alternative assessment:

عرفه وديع مكسيموس (٢٠٠٦، ص٩٢) بأنه "تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه"

• [٢] معتقدات Beliefs:

تعرف بأنها الآراء أو الأفكار التي تحملها عينة الدراسة حول التقويم البديل (فريال أبو عواد وعودة أبوسنينة، ٢٠١١، ص٢٣٩)، وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

• ثانيا : أدبيات الدراسة ودراساتها السابقة وفروضها الإحصائية

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على الإطار النظري الذي يتضمن أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة بالتقويم البديل وينتهي بالفروض الإحصائية للبحث

• [أ] الأدبيات النظرية للدراسة Theoretical Literature:

دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، حيث يعد التقويم البديل بجميع أساليبه توجهًا جديدًا في الفكر التربوي، وتحولًا جوهريًا في الممارسات السائدة في قياس وتقويم أداء التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤، ص١٣)، ويعتمد ذلك التقويم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة

المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر، وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها، وفيما يلي نتعرض لمفهوم التقويم البديل وأساليبه وأساسه ومعوقات استخدامه:

• مفهوم التقويم البديل :

يعرف باككر وآخرون (Bakker, et al., 1990) التقويم البديل بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة.

كما عرف ويجنز (Wiggins, 1993, p.17) التقويم البديل بأنه يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أدائه في مواقف واقعية.

ويعرف بيرنبوم ودوشي (Birenbaum&Dochy, 1996, p.8) التقويم البديل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعرضات وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفوية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.

ويعرف باهل (puhl, 1997, p.5) التقويم البديل بأنه التقييم الذي يسمح للطلاب بإظهار فهمهم، والمعاني الشخصية لما تعلموه في الفصل.

فالتقويم البديل هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرا من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة، ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما:

« يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها.

« يقوم على مهام أصيلة أي المهام التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملها. (Wiggins, 1998, P.24)

كما أن التقويم البديل يشير إلى طرق التقييم التي توفر بديلا لاختبارات الورقة والقلم التقليدية. (Gronlund, 1998)

ويعرفه كل من كلجان وجريني (Kellaghan& Greaney, 2001, P.19) بأنه عملية يتم الحصول من خلالها على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والضعف لديهم، وإصدار الحكم على مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج التعليمي لهم. كما يعرفه وينزر (Winzer, 2002, P.36) بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على التقويم التقليدي، بل يشتمل على استراتيجيات متنوعة، مثل ملاحظة أداء

المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة.

فالتقويم البديل يعد من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعاً مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتائج؛ لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن. (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤، ص ٣١ - ٣٤)

ويعرفه جابر عبد الحميد (٢٠٠٥، ص ٧٧) بأنه دمج التلاميذ في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وهذه التقييمات تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى وتأزرا وتناسقا لمدى عريض من المعارف، وتنقل إلى التلاميذ معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يحكم على جودته في ضوءها.

وهذا ما يؤكد عبد الرحيم وسليمان (Abdul Rahim & Sulaiman, 2006) بأن التقويم البديل عبارة عن أساليب تشجع مهارات التفكير العليا والإبداعية والناقدة مما يجعل الطلاب يتحكمون في تعلمهم.

ويعرف التقويم البديل بأنه "عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم في إصدار أحكام عن تقدم الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وسجلات الإنجاز والصحائف الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والامتحانات، وسمي بديلا وذلك لأنه بديلا عن الاختبارات المقننة المستخدمة بشكل منفرد". (Wikstrom, 2007, P. 14)

ومن هذا يتضح أنه بالرغم من اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية إلا أنها تتفق جميعا على الهدف من التقويم البديل، وأساليبه المتنوعة.

• خصائص التقويم التربوي البديل :

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم التربوي البديل يوجزها كل من حسن زيتون (٢٠٠٧، ص ٧٢)، وعادل سرايا (٢٠٠٥، ص ٤١) في التالي :

« يستند التقويم البديل إلى مستويات تربوية وتوقعات محددة للمواد الدراسية.

« يستند التقويم البديل إلى مهام أدائية واقعية.

« يستند التقويم البديل على التقويم المباشر للأداء المرجو.

« يستند التقويم البديل إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.

« يستند التقويم البديل على التقويم القائم على المستويات.

كما يتميز نموذج التقويم البديل ببعض الخصائص العامة (محمد غنيم، ٢٠٠٣، ص ١٦) وهي:

« يطلب من الطالب إنجاز عمل خلاق create أو انتاج شيء ما.

« تشجيع الطلاب على التأمل الذاتي Self-Reflection.

« التأكيد على مهارات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا.

- « استخدام مهام توضح أنشطة التدريس التي لها قيمة.
- « يستشهد بالتطبيقات التي ترتبط بالعالم الواقعي.
- « يتطلب تدريسا جيدا وأدوات لتقييم المعلمين.
- « يزود الطلاب بفرص التقييم الذاتي.
- « يتيح فرصا مناسبة للفرد ومجموعة العمل.
- « الانتقال: على المعلم أن يكون على دراية بأساليب الانتقال بالمعرفة، هناك علاقة وطيدة بين فهم المفهوم بشكل حقيقي وبين نقله لمعرفة تستخدم في مواقف جديدة. (نادر وهبة، ٢٠١١، ص ٣٥)
- « التغذية الراجعة الفورية لكل من الطلاب والمعلمين؛ لمراجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التي يقومون بها، وأعمال مشابهة لها. (رجاء أبو علام، ٢٠١١، ص ١١٠)

أما قاسم الصراف (٢٠٠٢، ص ٢٨٥) فيؤكد أن فكرة التقويم البديل تقوم على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمهما بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع، وهذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولا من النظرة السلوكية للتعلم إلى النظرة البنائية.

• أهداف التقويم البديل :

- من أهداف التقويم البديل (pett, 1990, P.8)، (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤، ص ٩)، (كمال زيتون وعادل البنا، ٢٠٠١):
- « تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.
- « تنمية المهارات العقلية العليا
- « تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.
- « تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.
- « تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.
- « التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.
- « تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
- « جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المعلمين لنتائج التعلم.

• مزايا التقويم البديل :

- « تنشيط الطالب وحضره على الإنجاز، وتقليل قلق الاختبار، وتعزيز مفهوم الذات لديه.
- « يستخدم مع كافة أنواع الطلاب مهما اختلفت أعمارهم، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وقدراتهم العقلية.
- « ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
- « ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم المدرسي.
- « يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطلاب.
- « ينمي مهارات التعاون بين الطلاب.
- « ينمي مهارات المواطنة المسؤولة.
- « يشخص عملية تقييم الطلاب فيقارن أداء الطلاب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف.
- « مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.

- « يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم. (حسن زيتون، ٢٠٠٧، ص ٥٢٣)
- ويضيف لين تامينجا (Tamminga, 2002, P.2-3) بعض المميزات للتقويم البديل ومنها:
- « يستطيع الطلاب من خلال أساليب التقويم البديل أن يظهروا معارفهم وفهمهم بطرق متنوعة.
- « يمكن التقويم البديل الطلاب غير المهرة في أداء الاختبارات من إظهار قدراتهم ويمنحهم الثقة بالنفس.
- « لا تقتطع أساليب التقويم البديل بعضاً من زمن الحصة كما في الاختبارات التقليدية بل تركز على قياس النمو والتحسين يوماً بيوم.
- « يمد التقويم البديل المعلم بمعلومات مستمرة عن نواحي القوة والضعف لدى كل طالب.
- « يوفر نتائج ذات معنى بعدة طرق متنوعة: فالمعلومات المتحصل عليها من أساليب التقويم البديل يمكن أن تكون أكثر أهمية من نتائج الامتحانات. (Tsagari, 2004, P.9-12)
- « تشجيع الطلاب على تكوين آرائهم في المشكلات المعقدة والخطيرة، فمن خلال أدوات التقويم البديل يعطوا إجابات تعكس وجهات نظرهم في الحياة الحقيقية، ويقدمون أجوبتهم بطرق مختلفة. (Herman, et al., 1997, P.341)
- « يؤكد على الدور الفاعل للطلاب في عملية التقويم، مما يؤدي إلى خفض قلق الامتحان، وتعزيز احترام الذات. (Hart, 1994, P.11)
- « يستخدم بنجاح مع الطلاب من مختلف الثقافات، وأساليب التعلم، والقدرة الأكاديمية. (Hart, 1994, P.11)

• ركائز أساسية للتقويم التربوي البديل :

- لقد ارتكز التحول من التقويم التقليدي الأحادي الجانب إلى التقويم البديل القائم على الأداء على عدد من التحولات والتغيرات في النظريات المعرفية والتقدم التقني، ويشير صلاح الدين علام (٢٠٠٤، ص ٦٨ - ٧٠) إلى أن أهم هذه المراكز تتمثل في التالي:
- « المنطور الجديد للتعلم الإنساني: لم تعد المفاهيم والممارسات المستندة على النظرية السلوكية في عملية التعليم والتعلم التي سادت في العشرينيات من القرن الماضي والتي تركز المفهوم البنكي والمصدر الوحيد للمعرفة تلق رواجاً في كثير من الدول المتقدمة، فقد حدث تحول كبير نحو المفاهيم والممارسات المستندة على النظرية المعرفية والبنائية، والتي تؤكد على دور المتعلم النشط في بناء وتوظيف معارفه، الأمر الذي تطلب تحولاً في عملية التقويم واستبدال التقويم المستند إلى المدخل السيكمي بالتحقيق المستند على المدخل السياقي.
- « المفهوم الموسع للذكاء الإنساني: لقد خضع المفهوم الضيق للذكاء والذي ساد حتى منتصف السبعينيات من القرن الماضي إلى مزيد من البحث والتمحيص، وقد عمل جاردنر على تطوير نظرية الذكاء المتعدد، وحدد ثمانية مجالات للذكاء يمتلك كل فرد نسب متفاوتة منها، والذكاء وفقاً

لذلك سمة متغيرة وليست ثابتة وفقاً للمفهوم الضيق للذكاء، وقد تطلب ذلك أيضاً توسعاً في مفهوم التقويم .

« تغيير مفهوم التحصيل: إن المفهوم القديم للاختبارات المتمثل في حفظ المعلومات واسترجاعها، لم يعد مناسباً في ظل الانفجار المعرفي، فالمعلومات لم تعد محدودة بل لا نهائية، ويتطلب ذلك مقدرة من الفرد على اكتساب معلومات بطرق ذاتية، وتكييف سلوكه وتنظيم تفكيره حتى يكون قادر على التواصل مع الآخرين، وهذا ما يؤكد جليزر وزملاؤه ١٩٨٧م الذي قدم إطاراً مرجعياً للعمليات المعرفية الموسعة التي ينبغي تقويمها في ستة أبعاد فالاختبارات التقليدية لا تختبر إلا معارف الطلاب فقط (Peterson & Neil, 1999), (Rudman, 1989)، ومن ثم لا يجب على المعلمين أن يقيموا المحتوى فقط ولكن يجب التأكيد على المعارف والمهارات مثل الابتكار وحل المشكلات وجمع واستخدام المعلومات. (Mohamed, et al., 2006, P.291)

« تطور تقنيات المعلومات: لقد أحدث التطور الكبير في تقنيات المعلومات ثورة في مجال التعليم والتعلم وأصبح معها التعليم والتعلم أكثر متعة ومرونة وأصبح الحاسوب جزءاً أساسياً من مكونات العملية التعليمية على مستوى التدريس والتقويم أو إدارة العمليات التعليمية، وقد أوضح مكتب تقويم التعليم التابع للكونجرس الأمريكي أربعة مجالات بدأ يتضح أهمية استخدام تقنيات الحاسوب فيها، وتسهم في إثراء عملية التقويم وهذه المجالات هي:

- ✓ تتبع عمليات التفكير.
- ✓ التعلم بالتغذية الراجعة المباشرة
- ✓ تكوين بنية مهام معقدة.
- ✓ استخدام نمذجة العمليات الماهرة.

« المستويات التربوية كموجهات للتقويم: تعرف المستويات بأنها شيء تم التوصل إليه بالاتفاق العام كنموذج أو مثال يحتذى، أو درجة جودة مناسبة وكافية لغرض معين، وقد انتشرت في السنوات الأخيرة كموجهات للتقويم وقد تمثل معايير ومحددات قومية أو دولية.

• متطلبات التقويم التربوي البديل :

يحدد صلاح الدين علام (٢٠٠٤) مجموعة من متطلبات التقويم التربوي البديل كالتالي:

- « ربط التقويم بمنظور مستقبلي لتعلم الطلاب.
- « ربط التقويم بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- « إتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعنية لمعرفة أغراض التقويم البديل.
- « جعل التقويم واضح ومفيد.
- « مراعاة توقيت التقويم البديل.
- « مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً.
- « إتاحة الفرص لتعلم استخدام أساليب التقويم البديل.
- « التحقق من نوعية التقويم البديل.
- « استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي.

« المراجعة المستمرة للتقويم البديل.

• أساليب وأدوات التقويم البديل :

تتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ويمكن تحديد أبرز هذه الأدوات والأساليب كما يذكرها زيتون (٢٠٠٧، ص٤٠)، واللوييد رايت وآخران (٢٠٠٩، ص١٩٠)، وبنان الخرابشة (٢٠٠٤، ص١٦ - ٢٦)، وتساجاري (Tsgari, 2004, P.13)، ولـوري (Lowery, 2003, P.17)، وسمسيك (Şimşek, 2010, P.3369) في التالي :

(عادل سرايا، ٢٠٠٥، ص٤٥)

« التقويم القائم على الأداء.

« ملفات الأعمال (البورتفوليو).

« التقويم الذاتي.

« تقويم الأقران.

« - تقويم الأداء القائم على الملاحظة.

« - تقويم الأداء بالمقابلات.

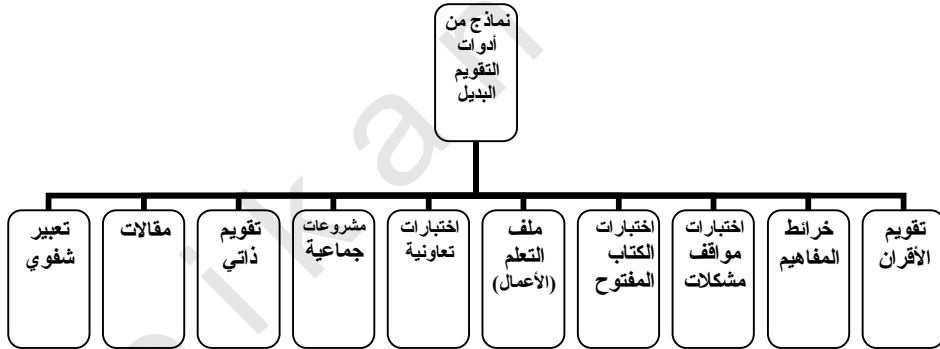
« - تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية.

« - تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

« - التقويم باستخدام الصحائف الكتابية.

« - تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية.

« - تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.



ويرى بعض المربين أن هذه الأساليب الجديدة لن تحل كلية محل التقويم المعتاد، وأرجعوا ذلك إلى عدم وضوح أغراض التقويم البديل؛ حيث يتطلب تحقيق هذه الأغراض أدوات متنوعة. (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤، ص٧٨)

• معوقات تطبيق التقويم البديل :

يذكر إبراهيم الدوسري (٢٠٠٤، ص٢٧٣) أن هناك عدة عقبات تعيق تطبيق التقويم البديل، يجب تجاوزها بهدف الوصول إلى تطبيق ناجح وصحيح وصادق تتمثل في أربعة معوقات رئيسية هي:

« شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه، وما يتطلبه من مهارات ومهام أكثر تعقيداً واختلافاً، فهم بحاجة لوقايتهم من الشعور بالفشل والإحباط.

« كراهية المعلمين لترك التقويم التقليدي، والانتقال إلى عالم جديد من التقويم، المحفوف بالمخاطر، الذي يمثل تحولاً في النموذج.
« عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها عن تقويم الأداء من المدرسة، أو لعدم متابعتهم لتغيرات في الحقل التربوي.

« المتطلبات الكثيرة لتطبيق التقويم البديل، كالوقت والمال من جهة والتصميم والتوظيف من جهة أخرى، إضافة إلى كثرة أعداد الطلاب داخل الصف والعبء التدريسي ونصاب المعلم من الحصص.

بالإضافة إلى عدم توفر فرص التدريب الكافية للمعلم مما يؤهله لتنفيذ لهذه الطريقة التي ستسهم في إخراج جيل قادر على الخوض في مجالات الحياة العملية المختلفة بكل ثقة.

ويشير حسن زيتون (٢٠٠٧، ص ٥٢٤) إلى أنه نظراً لحداثة التقويم البديل وطبيعته المعقدة نسبياً فإنه يواجه بعدد من المصاعب والمشكلات والعقبات لعل من أبرزها ما يلي:

- « ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم البديل.
- « عدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم بجدوى التقويم البديل وأهميته، وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.
- « هنالك شكوك تثار حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم؛ إذ يعيب عليه بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيز من قبل المعلمين القائمين عند تقويم أداء الطلاب في مهام التقويم، وهم كذلك يشكون في ثبات هذا النوع من التقويم.
- « يستنفذ هذا النوع من التقييم وقتاً أطول من المعلم في إعداد واختيار مهام التقويم وفي تقدير أداء الطلاب فيها.
- « ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي.
- « صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقويم أداء أحد الطلاب أو مساعدته واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك.

• [ب] الدراسات السابقة Previous Related Studies :
فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بالتقويم البديل حسب تسلسلها الزمني :

دراسة كاهل (Kahl, 1992): تصف وتقرن الدراسة بين أربعة برامج للتقويم البديل في مادة الرياضيات: برنامج ولاية ماساتشوستس للتقويم التربوي، وبرنامج ولاية مين للتقويم التربوي، وبرنامج ولاية فيرمونت للتقييم باستخدام ملفات الإنجاز، وبرنامج ولاية كنتاكي للموارد التعليمية، هذه البرامج الأربعة لديها الكثير من القواسم المشتركة، كما وصفت الدراسة بعض الدروس التي يمكن استخلاصها من هذه التقييمات، واعترفت بقوة الاختبار للتأثير على التعليم والمناهج الدراسية، حيث تستخدم هذه الولايات التقييم كوسيلة للتغيير بينما تفضل الأساليب لتستخدم على نطاق واسع.

دراسة ماكندر وأخران (Mcnair et al.,1998): هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج تعليمي صيفي على الأطفال من سن (٢ - ٩) سنوات باستخدام التقويم الأصلي بهدف تطوير مهارات مختلفة وتطوير اتجاهاتهم نحو العلوم والرياضيات، بالإضافة إلى تطوير مهمات أصيلة يقوم بها الأطفال وتقومهم بشكل أصيل، وأظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة اكتسبوا معلومات قيمة حول قدرات الأطفال واتجاهاتهم نحو العلوم والرياضيات من خلال تعاملهم مع كل طفل على حده؛ مما مكنهم من تحديد احتياجاتهم.

دراسة لانتيغ (Lanting,2000): هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال تجميع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي، وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

دراسة زوماس (Thomas,2000): تصف الدراسة ضرورة وآفاق مداخل التقويم البديل في بيئات التعلم عبر الإنترنت في إطار التعليم العالي، فالتقييم في التعليم العالي تقليدي ويركز على حفظ المعرفة وتطبيقها في سياقات محدودة مثل التقييم من خلال اختبارات الورقة والقلم والتعيينات الأكاديمية، ولكن هناك اهتمام متزايد من الأكاديميين في وضع تقويم بديل يعكس عدم الرضا عن المداخل الوطنية للتقييم والرغبة في تقييم بلوغ أهداف نظام التعليم العالي التي تنطوي على الفهم العميق والاستخدام الفعال للمعارف في سياقات معقدة وواقعية، فالمخاوف من أساليب التقويم الحالية تتزايد مع بيانات التعلم عبر الإنترنت والتي أصبحت أكثر انتشاراً في مجال التعليم العالي، كما تقدم الدراسة ثلاثة أساليب مختلفة لتكامل أساليب التقويم التربوي في بيئات التعلم عبر الإنترنت: التقويم المعرفي، وتقويم الأداء، وتقويم ملفات الإنجاز.

دراسة أشين وأبليدو (Eshun&Abledu,2001): هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير التقييم البديل على الاتجاهات والتحصيل في الرياضيات لمعلمات ما قبل الخدمة، وكانت من طالبات السنة الأولى في كلية تدريب المعلمين، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات، حيث أعربت الطالبات عن الفوائد المستمدة من أنشطة التقييم البديل في دفاترهن وملفات الإنجاز الخاصة بهن.

دراسة منال أمان (٢٠٠١): هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل كل من الذكور والإناث بعد تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة سيتو (Seto,2002): تهدف الدراسة إلى استكشاف كيفية دمج العروض الشفوية كتقييم بديل في تعليم وتعلم الرياضيات في إحدى المدارس الابتدائية في سياق نظام التعليم بسنغافورة، وتقدم هذه الدراسة وصفا شاملا نسبيا بما في ذلك المهام الفعلية المستخدمة ونوع المعلومات التي يمكن للمعلم جمعها عن تعلم التلاميذ، ومزايا وعيوب هذا النمط من التقييم، وتشير الدراسة إلى أهمية العروض الشفوية في مساعدة التلاميذ على توضيح عمليات التفكير الخاصة بهم؛ وبالتالي تعزيز فهمهم للرياضيات.

دراسة رولا درويش وآخرون (٢٠٠٣): هدفت الدراسة إلى تطوير نظام التقييم المتبع في المدارس الفلسطينية من خلال إدخال التقييم الأصيل إلى صفوف العلوم وتطوير بعض الوحدات في العلوم لتلائم هذا التوجه في التقييم، وأشارت الدراسة لأهم النتائج والاستنتاجات المتعلقة بتجربة إدخال التقييم الأصيل لصفوف العلوم الفلسطينية بتوجه بحثي إجرائي تشاركي مثل أهمية التقييم الأصيل والعمل الجماعي، والبحوث الإجرائية.

دراسة كلبرتسون ويان (Culbertson&Yan,2003): هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي القراءة بالمرحلة الابتدائية وممارساتهم في التقييم البديل من خلال دراسة العلاقة بينهما وتحديد العوامل التي تؤثر في كل منها، وتوصلت الدراسة إلى أن حجم الفصل، والوقت المتاح للتخطيط، والتدريب، والتطبيق، والتعاون كان لها تأثير على معرفة وممارسة المعلمين للتقييم البديل، كما تأثرت اتجاهات المعلمين نحو التقييم البديل بالحرية المهنية لاختيار أساليب التقييم، وازدادت ممارسة المعلمين للتقييم البديل عند دعم الإدارة، وتوافر المصادر، والاهتمام بالقراءات العلمية.

دراسة بنان الخرابشة (٢٠٠٤): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أساليب التقييم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بأسلوب الاعتيادي الاختباري، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تقييم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقييم البديل، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزي للتفاعل بين الجنس وطريقة التقييم المستخدمة.

دراسة رابويجان (Raboijsane,2005): هدفت الدراسة إلى تحسين نوعية التعليم في بوتسوانا من خلال التركيز على أشكال التقييم البديل، كما هدفت إلى معرفة واقع استخدام المعلمين للتقييم البديل عند تدريس الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات عمودية من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وشملت أدوات الدراسة ملاحظات صفية ومقابلات شخصية معهم، وظهرت النتائج أن استراتيجيات تقييم معلمي الرياضيات لا تزال تقليدية وأرجعوا الأسباب إلى نقص الموارد وأن درجات الطلاب في الامتحانات الرسمية متميزة.

دراسة نادية لطف الله (٢٠٠٦): هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التقييم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ونمو مفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام ملفات الأعمال أثناء

تدريس مقرر طرق تدريس العلوم كانت له نتائج إيجابية في تحسين تركيب البنية المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما أن استخدام ملفات الأعمال في دراسة مقرر طرق تدريس العلوم أدى إلى ترابط وتمايز وتنظيم البنية المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠): هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (٥٠) فقرة على عينة من (٣٦٣) مشرفا تربويا ومديرا ومعلما، وقد أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بقلّة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

دراسة أكبيليت وأكبيليت (Akbulut, Ö. & Akbulut, K.,2010): هدفت الدراسة إلى تعرف آراء معلمي العلوم والتكنولوجيا بخصوص التقويم البديل، واستخدمت الدراسة استبيان مفتوح يتألف من ثمانية أسئلة تتعلق بمجالي آراء المعلمين حول التقويم والتقويم البديل، وأظهرت النتائج أن معلومات المعلمين حول التقويم البديل غير كافية، وأوصت بإعطاء أولوية أكبر لمقررات التقويم في كليات التربية.

دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزي لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقا تعزي لعدد سنوات الخبرة ولأثر الدورات التدريبية.

دراسة دهى دوجان وكيوتلي (Deha Doğan&Kutlu,2010): هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في مستوى تفضيل طلاب تعليم اللغة الإنجليزية بأربع جامعات بأنقرة في تركيا، وأظهرت النتائج أن مستوى أداء المهام التي تتطلب مهارات تفكير عليا كان لها التأثير الأقوى، ويأتي في المرتبة الثانية الكفاءة الذاتية في التعلم يليها مستوى الاعتماد على استراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما مستوى الاعتماد على استراتيجيات تعلم التفكير الناقد وطرائق التعلم لم يكن لها تأثير قوي، وبصفة عامة فإن المتغيرات المستقلة تفسر ٣٠٪ من التباين في مستوى تفضيل أساليب التقويم البديل.

دراسة ناسري وآخرون (Nasri et al.,2010): تشير الدراسة إلى أهمية التقويم في إعطاء صورة عن مدى تحقق أهداف المناهج الدراسية وجودة تعليمنا، وحاليا في بروناي، تستخدم الحكومة على نطاق واسع تقويم التحصيل الأكاديمي، وهدفت الدراسة إلى تعرف تصورات معلمي المرحلة الثانوية حول

التقويم البديل، وأوضحت النتائج أن المعلمين لديهم تصورات إيجابية حول التقويم البديل وأفادوا بأن الأثر الأكبر للتقويم البديل في زيادة الأبحاث وقيمة الوقت لديهم.

دراسة كاليسكان وكاسيكي (Çalışkan&Kaşıkçı,2010): هدفت الدراسة إلى بحث تطبيق التقييم البديل والتقليدي، وأدوات التقويم المستخدمة بواسطة معلمي الدراسات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة أسلوب المسح كنموذج، وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين يطبقوا أدوات التقويم التقليدي وبخاصة اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، واختبارات الإجابات القصيرة، كما يفضل المعلمون المشروعات وأداء الواجبات على وسائل التقويم البديل .

دراسة كل من كوريلو وسبني (Çoruhlu&Çepni,2010): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج تدريبي أثناء الخدمة مرتبط بالتقويم البديل وتقنيات التقويم على معرفة المعلمين وأتجاهاتهم، وقد استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة؛ حيث تكون عينة الدراسة من (٦) من معلمي العلوم والتكنولوجيا، وقد استخدمت الدراسة الأدوات: اختبار تحصيلي ومقياس اتجاهات ومقابلات شخصية، وتوصلت الدراسة إلى تأثير البرنامج التدريبي في تنمية معارف واتجاهات معلمي العلوم والتكنولوجيا، كما أوصت بإعادة ترتيب محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة لتنظيم المناهج الدراسية الجديدة، بحيث يحتوي على تطبيقات عديدة للمعلمين.

دراسة ماك كلامب وسيفير (McClamb&Sevier,2010): في هذه الدراسة يعمل كل من المعلمين والمربين لفهم محاولاتهم لتغيير العلاقات بين المعلم والطالب من خلال تغيير الممارسات التقليدية للدرجات، حيث هدفت الدراسة إلى دراسة الآثار الاجتماعية الناتجة عبر وطول التعليم في المدرسة عندما غيروا معنى ومغزى الدرجات، وأظهرت النتائج أن الفهم التقليدي للدرجات لعب دورا فاعلا وعلى نطاق واسع في تحديد الهويات والمسؤوليات، كما أن النتائج المحددة تكشف فشل جهود الباحثين الخاصة بالتغيير وتقديم تطبيقات لمعلم المدرسين في محاولة للتغيير.

دراسة ساسماز أورن وأورمانسي (Şaşmaz-Ören&Ormancı,2011): هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى ألفة المعلمين بالتقنيات والأساليب والأدوات المكونة لداخل التقويم البديل، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم ألفة أكبر مع الدراما، والرسوم المتحركة للمفهوم، والعروض الشفهية، والرسوم البيانية والكلمات المتقاطعة، بينما كانوا أقل ألفة مع كروت أعرفي- أريد- أعلم، وتحليل ملامح دلالات الألفاظ، وبطاقات الفلاش، واستنادا إلى النتائج يمكن التوصية بإعطاء المعلمين معلومات أكثر عن التقنيات والأساليب والأدوات المتعلقة بالتقويم البديل في برامج التعليم العالي.

دراسة كل من فريال أبو عواد وعودة أبو سنيينة (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية في وكالة الغوث حول التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وقد بينت النتائج أن

معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة للتقويم البديل كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزي لجنس المعلم، في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزي للمتغيرات: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته، وذلك على أحد مجالات أداة الدراسة أو جميعها.

• تعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال عرض هذه الدراسات بعض النقاط المهمة ذات العلاقة بالدراسة الحالية:

« الاستفادة من الدراسات السابقة في وضع الإطار العام لأدوات الدراسة وفي تفسير النتائج.

« اشتمال الدراسات السابقة على استخدام التقويم البديل مع فئات عمرية في مختلف المراحل الدراسية (الابتدائي - المتوسط - الثانوي - الجامعي)؛ مما يدل على أهمية استخدام التقويم البديل وتطبيقه في جميع المراحل الدراسية، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في التطبيق على معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

« تنوع الدراسات التي تناولت استخدام التقويم البديل (الرياضيات - العلوم - الدراسات الاجتماعية - اللغات)؛ مما يؤكد على أهمية استخدام التقويم البديل في جميع التخصصات.

• [ج] الفروض الإحصائية للدراسة Statistical Hypotheses :

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم صياغة الفروض التالية:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل ككل، وحول كل بعد من أبعاده تعزي لجنس المعلم (ذكور، وإناث).

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل ككل، وحول كل بعد من أبعاده تعزي لعدد سنوات خبرة المعلم (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

« توجد علاقة بين معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل وممارستهم له.

• ثالثاً : إجراءات الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض تم اتباع الإجراءات التالية:

• [أ] إعداد بطاقة الملاحظة :

لكي يتم تقويم ممارسات المعلمين والمعلمات للتقويم البديل؛ قام الباحث بإعداد أداة مناسبة لهذا الغرض وهي بطاقة الملاحظة؛ وفقاً للخطوات التالية :

« الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف إلى تعرف ممارسات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل.

« بناء بطاقة الملاحظة: تكونت بطاقة الملاحظة من (١٦) مفردة؛ كل مفردة تصف ممارسة المعلم والمعلمة للتقويم البديل، ووضع أمام كل مفردة خانة توضح مدى ممارسة الأداء التدريسي وذلك تحت ثلاثة مستويات وهي :

- ✓ يمارس هذا الأداء التدريسي بدرجة عالية
- ✓ يمارس هذا الأداء التدريسي بدرجة متوسطة
- ✓ يمارس هذا الأداء التدريسي بدرجة منخفضة
- ◀ ضبط بطاقة الملاحظة: بعد أن أصبحت بطاقة الملاحظة في شكلها المبدئي؛ كان لابد من التأكد من صدقها وثباتها، وللتحقق من ذلك اتبع الباحث ما يلي:
- ✓ صدق البطاقة: اعتمد الباحث عند التحقق من صدق البطاقة على الآراء والملاحظات التي أبدتها السادة المحكمون من خبراء المناهج وطرق تدريس الرياضيات.
- ✓ ثبات البطاقة: للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة؛ تم الاعتماد على طريقتين:

• الطريقة الأولى : الاتفاق عبر الأشخاص :

قام الباحث وزميل له* بملاحظة ثلاثة معلمين، وبعد الانتهاء من الملاحظة تم حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات عدم الاتفاق بين الباحث والزميل، ثم قام الباحث بحساب نسبة الاتفاق بينهما باستخدام معادلة كوبر Cooper للمعلمين الثلاثة حيث كانت نسبة الاتفاق للمعلم الأول (٠.٨١) وللمعلم الثاني (٠.٨٨) وللمعلم الثالث (٠.٨٨)، وقد وجد أن متوسط نسبة الاتفاق بين الباحثين للمعلمين الثلاثة (ثبات البطاقة عبر الأشخاص) تساوى (٠.٨٦) وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١) : نسبة الاتفاق بين الملاحظين لحساب ثبات بطاقة الملاحظة عبر الأشخاص				
المعلم	الأول	الثاني	الثالث	متوسط نسبة الاتفاق
نسبة الاتفاق	٠.٨١	٠.٨٨	٠.٨٨	٠.٨٦

وهي قيمة مرتفعة من الثبات، حيث حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق أي أنه إذا كانت نسبة الاتفاق ٠.٨٥ فأكثر فهذا يدل على ارتفاع الثبات وإذا كانت أقل من ٠.٧ فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة.

• الطريقة الثانية : الاتفاق عبر الزمن :

قام الباحث بملاحظة المعلمين الثلاثة مرة ثانية بعد فاصل زمني أسبوعين، وحسبت نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر فكانت للمعلم الأول (٠.٨٨) وللمعلم الثاني (٠.٩٤) وللمعلم الثالث (٠.٩٤)، وقد وجد أن متوسط نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه للمعلمين الثلاثة (ثبات البطاقة عبر الزمن) تساوى (٠.٩٢) وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢) : نسبة الاتفاق بين الملاحظ ونفسه لحساب ثبات بطاقة الملاحظة عبر الزمن				
المعلم	الأول	الثاني	الثالث	متوسط نسبة الاتفاق
نسبة الاتفاق	٠.٨٨	٠.٩٤	٠.٩٤	٠.٩٢

ويتضح مما سبق؛ أن بطاقة الملاحظة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع؛ وبالتالي يمكن الثقة بصلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق*.

* د. / سعيد عبدالله (أستاذ مساعد تعليم الرياضيات بجامعة شقراء)
* ملحق (١) بطاقة ملاحظة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل

- « تطبيق بطاقة الملاحظة :
- « مجموعة بطاقة الملاحظة: تكونت مجموعة بطاقة الملاحظة من (٢٣) معلماً من معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بإدارتي بئر العبد والعريش التعليميتين.
- « إجراءات التطبيق:
- روعي أثناء ذلك ما يلي:
- ✓ عدم السماح للمعلمين بمعرفة ما يوجد داخل البطاقة حتى لا يؤثر ذلك على أداؤهم الطبيعي أثناء القيام بالتدريس.
- ✓ تستخدم البطاقة من بداية الحصة إلى نهايتها.
- ✓ ملاحظة المعلم في أكثر من حصة للتمكن من ملاحظته ولمزيد من صدق وموضوعية الملاحظة.
- ✓ تسجيل العلامات؛ وذلك بوضع علامة (√) أمام ما يتفق ودرجة أداء المعلم أثناء الملاحظة مباشرة قدر الإمكان، فإذا لم يتيسر ذلك فيكون التسجيل بعد الملاحظة مباشرة.

• [ب] بناء الاستبيان:

- مرت عملية بناء الاستبيان بالخطوات التالية:
- « الهدف من الاستبيان: يهدف الاستبيان لاستقصاء معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل.
- « تحديد أبعاد الاستبيان وصياغة عباراته: تم تحديد أبعاد الاستبيان وصياغة عباراته من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة (Culbertson&Yan, 2003)، (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)، (فريال أبو عواد وعودة أبو سنيعة، ٢٠١١)، واستطلاع رأي مجموعة من السادة المحكمين في أبعاد الاستبيان المقترحة، ومن خلال ذلك أمكن تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للاستبيان وهي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين للتقويم البديل، ويندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من العبارات الجدلية التي تمثل معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية حول التقويم البديل، وروعي عند صياغة عبارات الاستبيان ما يلي:
- ✓ أن تحتوي كل عبارة على متغير واحد.
- ✓ أن تكون العبارات بسيطة وسهلة وواضحة الصياغة ومفهومة.
- ✓ أن تكون العبارات متنوعة وممثلة للأبعاد التي تدرج تحتها.
- « تحديد نوع الاستبيان: تم اختيار طريقة ليكرت Likert Technique، وقد رأى الباحث أن تكون الاستجابات على عبارات الاستبيان ثلاثياً وهي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة).
- « تعليمات الاستبيان: قام الباحث بإعداد التعليمات الخاصة بالاستبيان، بحيث تضمنت البيانات الشخصية للمعلم والهدف من الاستبيان، وطريقة الإجابة عنه، وتضمنت البيانات الشخصية للمعلم المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية على التقويم البديل.
- « الصورة الأولية للاستبيان: تكونت الصورة الأولية للاستبيان من (٤٥) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة المكونة للاستبيان كما يلي:

جدول (٣) : مجالات التقويم البديل وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها

م	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	طبيعة التقويم البديل	١٥	٨، ١٠، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٤٥
٢	مزايا التقويم البديل	٢٠	١، ٣، ٤، ٦، ٩، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣٤، ٣٧، ٤١، ٤٣
٣	ممارسات المعلمين	١٠	٧، ١١، ١٣، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٨، ٣٩

« تجربة الاستبيان استطلاعيًا: تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (١٥) معلمًا ومعلمة، وتم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات تمهيدًا لعمليات الضبط الإحصائي الآتية:

« صدق الأداة: استعان الباحث بالطرق الآتية للتأكد من صدق الاستبيان: صدق المحتوى: بعد إعداد الصورة الأولية للاستبيان والتعليمات الخاصة به تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس للتعرف على آرائهم في الاستبيان من حيث:

- ✓ سلامة صياغة عباراته.
- ✓ شمول العبارات للأبعاد أو الجوانب المكونة للاستبيان.
- ✓ صلاحية العبارات لما وضعت لقياسه.
- ✓ تعديل أو إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً.

وقد أشار السادة المحكمون بإعادة صياغة بعض العبارات، ونقل بعض العبارات من بعد إلى بعد آخر، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة؛ وأصبح الاستبيان صادق منطقيًا.

« الصدق الداخلي (التجانس الداخلي): قام الباحث بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة وبين كل عبارة منها، ووجد أن معاملات ارتباط كل عبارة بالمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٤٧ - ٠,٧٨) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل؛ مما يعكس صدق الاستبيان، كما وجد أن معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والاستبيان ككل تراوحت بين (٠,٩٦، ٠,٤٨) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01 ≤ α)؛ مما يعد مؤشرا على صدق بناء الأداة.

« ثبات الاستبيان: استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباك لحساب معامل ثبات كل مجال من مجالات التقويم البديل وللإستبيان ككل، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٢-٠,٧٩)؛ مما يشير إلى أن للإستبيان درجة معقولة من الثبات، وبالإنتهاء من هذه الخطوة أصبحت الأداة جاهزة لعملية التطبيق النهائي*.

• رابعا : نتائج الدراسة :

تم التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الأساليب والاختبارات الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحاسب الآلي مع حزمة برنامج SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يأتي:

* ملحق (٢) استبيان استقصاء معتقدات معلمي الرياضيات بالتقويم البديل.

• [١] الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل؟

برصد الدرجات التي سجلها الباحث لمجموعة بطاقة الملاحظة وجد أن النسبة المئوية لمتوسط درجاتهم كانت كما يلي:

جدول رقم (٤) : يوضح النسب المئوية لمتوسط درجات العينة في الأداءات التدريسية للتقويم البديل

م	الأداء التدريسي	متوسط أداء المعلمين	النسبة المئوية للأداء
١	يوفر أنشطة ومهام أصيلة للتلاميذ ترتبط بالواقع والحياة	١.٤٤	٧١.٧٤
٢	يتيح الفرصة للتلميذ لكي يقوم أدائه بنفسه	٠.٦٥	٣٢.٦١
٣	يستخدم أساليب تقويم الأقران	٠.٣٥	١٧.٣٩
٤	يستعين بملفات إنجاز التلاميذ حول تقدمهم في تنفيذ الأنشطة الرياضية	٠.٥٧	٢٨.٢٦
٥	يستخدم اختبارات الأداء في عملية التقويم	١.٣٥	٧٦.٣٩
٦	يستخدم مشروعات التلاميذ في عملية التقويم	٠.٦٥	٣٢.٦١
٧	يستخدم المقابلات الشخصية مع التلاميذ في عملية التقويم	٠.٥٢	٢٦.٠٩
٨	يستخدم العروض التوضيحية في تقويم التلاميذ	٠.٧٤	٣٦.٩٦
٩	يقدم التغذية الراجعة والتعزيز عقب كل نشاط يقوم به التلاميذ	١.٧٨	٨٩.١٣
١٠	يستخدم صحائف التلاميذ في عمليات التقويم	٠.٨٣	٤١.٣
١١	يستخدم معايير تقويم الأداء في الحكم على جودة تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية	٠.٩٦	٤٧.٨٣
١٢	يقدم للتلاميذ مهاماً حقيقية ترتبط بحياتهم واهتماماتهم	١.٦١	٨٠.٤٣
١٣	يستخدم أدوات تقويم تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ	١.٣	٦٥.٢٢
١٤	يستخدم تقويم يشمل جميع جوانب الدرس ومهاراته وخبراته	١.٣٩	٦٩.٥٧
١٥	يشجع التلاميذ على العمل بشكل تعاوني	١.٦٥	٨٢.٦١
١٦	يستخدم التقويم بصورة مستمرة	١.٥٢	٧٦.٠٩
	الممارسات التدريسية ككل	١.٠٨	٥٤.٠٨

يتضح من الجدول السابق أن الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل ككل متوسطة؛ حيث بلغ متوسط أداء المعلمين (١.٠٨) من (٢) أي بوزن نسبي مقداره ٥٤.٠٨٪، كما أن ممارساتهم لبعض الأداءات كانت مرتفعة مثل الأداء التدريسي رقم (١): يقدم التغذية الراجعة والتعزيز عقب كل نشاط يقوم به التلاميذ، والأداء التدريسي رقم (١٥): يستخدم تقويم يشمل جميع جوانب الدرس ومهاراته وخبراته، والأداء التدريسي رقم (١٢): يقدم للتلاميذ مهاماً حقيقية ترتبط بحياتهم واهتماماتهم، بينما كانت ممارساتهم لبعض الأداءات ضعيفة مثل الأداء التدريسي رقم (٣): يستخدم أساليب تقويم الأقران، والأداء التدريسي رقم (٧): يستخدم المقابلات الشخصية مع التلاميذ في عملية التقويم، والأداء التدريسي رقم (٤): يستعين بملفات إنجاز التلاميذ حول تقدمهم في تنفيذ الأنشطة الرياضية، ويلاحظ أن الأداءات الضعيفة كانت متعلقة بأدوات وأساليب التقويم البديل، ويعزى ذلك إلى أن الكثير من المعلمين ليس لديهم ما يكفي من المعرفة حول هذه الأساليب، كما أنهم دوماً في عجلة من أمرهم للحاق بركب المناهج الدراسية بل أن بعضهم لا يستخدم هذه الأساليب لاعتقاده أنها زيادة في العبء عليهم إلى جانب العمل التدريسي الذي يقومون به، بالإضافة إلى أن مدارسنا ما زال لديها بعض المعوقات التي تعيق استخدام أساليب التقويم البديل، وهذا يتفق مع إشارة (Ege Ak & Güvendi, 2010).

• [٢] الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل كحل وحول كل مجال من مجالاته؟

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعتقدات المعلمين حول التقويم البديل كحل وحول كل مجال من مجالاته مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي ضمن كل مجال

الفرقة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
١ تركيز على المهارات الحياتية	٢,٢٨	٧٦,٠٤
٢ تدمج بين التقويم الكتابي والأدائي معا	٢,٢٨	٧٦,٠٤
٣ تركيز على العمليات والنواتج في عملية التعلم	٢,٢٢	٧٣,٩٦
٤ تركيز على العمل التعاوني	٢,١٨	٧٢,٩٢
٥ تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة	٢,١٦	٧١,٨٨
٦ توفر البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم	١,٨٤	٦١,٤٦
٧ تتضمن استراتيجيات وأدوات متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم	١,٧٥	٥٨,٣٣
٨ تتطلب جهداً معقولاً يمكن للتلاميذ القيام به	١,٦٦	٥٥,٢١
٩ تتطلب أدوات ومواد يسهل توفرها	١,٦٦	٥٥,٢١
١٠ تتضمن أفكاراً جديدة	١,٥٦	٥٢,٠٨
١١ تركيز على مهام أدائية تتطلب إنشاء استجابات	١,٥٦	٥٢,٠٨
١٢ تعتمد على التقويم المباشر للأداء	١,٥٦	٥٢,٠٨
١٣ تعتمد على عينات من الأداء عبر الزمن	١,٥٦	٥٢,٠٨
١٤ تتضمن تعليمات ملائمة للاسترشاد بها	١,٥٣	٥١,٠٤
١٥ تتجاوز أنشطة الكتاب المدرسي	١,٤٧	٤٨,٩٦
طبيعة التقويم البديل		
١٦ تنمي مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ	٢,٦٦	٨٨,٥٤
١٧ تعود التلاميذ الاعتماد على النفس	٢,٤٤	٨١,٢٥
١٨ تطور المهارات الحياتية الحقيقية	٢,٣٨	٧٩,١٧
١٩ تكسب التلميذ عادات دراسية جيدة	٢,٣٤	٧٨,١٣
٢٠ تنمي مهارات الاتصال الشفوية والكتابية	٢,٣١	٧٧,٠٨
٢١ تتيح الفرصة للتلاميذ للتعلم الذاتي	٢,٣١	٧٧,٠٨
٢٢ تمكن أولياء الأمور من متابعة مدى تقدم أبنائهم	٢,٣١	٧٧,٠٨
٢٣ توفر تغذية راجعة عما حققه التلاميذ من أهداف	٢,٢٨	٧٦,٠٤
٢٤ تسهم في عملية التقويم المستمر للتلاميذ	٢,٢٥	٧٥
٢٥ تبرز قدرة التلاميذ على التقويم الذاتي	٢,١٩	٧٢,٩٢
٢٦ توفر معلومات تقييمية مفيدة من النمو الدراسي للطالب	٢,١٣	٧٠,٨٣
٢٧ يتوافر فيها عنصر التشويق	٢,٠٩	٦٩,٧٩
٢٨ تساعد التلاميذ على تثبيت ما تعلمه في الحصة	٢,٠٣	٦٧,٧
٢٩ تسهم في تهيئة التلاميذ لتعلم الموضوع الجديد	٢,٠٣	٦٧,٧
٣٠ يسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم المدرسي	٢	٦٦,٦٧
٣١ تساعد في تخطيط العمل المدرسي	٢	٦٦,٦٧
٣٢ تساعد على اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة	١,٩٧	٦٥,٦٣
٣٣ تنمي مهارات متعددة ضمن مشروع التكامل	١,٩٧	٦٥,٦٣
٣٤ تساعد على تشخيص الحاجات المتصلة ببناء البرامح الصفية	١,٩٤	٦٤,٥٨
٣٥ تشجع التلاميذ على البحث والاطلاع خارج الكتاب المدرسي	١,٨٨	٦٢,٥
مزايا التقويم البديل		
٣٦ تشمل استخدام الامتحانات الشهرية والنهائية	٢,٦٣	٨٧,٥
٣٧ تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	٢,٥	٨٣,٣٣
٣٨ تشمل استخدام حقائب إنجاز التلاميذ (اليورتفوليو)	٢,٤١	٨٠,٢١
٣٩ تشمل استخدام اختبارات الأداء	٢,٢٥	٧٥
٤٠ يخطط لها مسبقاً	٢,٢٢	٧٣,٩٦
٤١ تشمل استخدام مشروعات التلاميذ	٢,١٦	٧١,٨٨
٤٢ يتم التنسيق لها بين المعلمين	٢,٠٩	٦٩,٧٩
٤٣ تصمم بشكل يراعي عدم تكرارها أو تداخلها	١,٩١	٦٣,٥٤
٤٤ تشمل استخدام العروض	١,٨٨	٦٢,٥
٤٥ تشمل استخدام صحائف التلاميذ	١,٥٣	٥١,٠٤
ممارسات المعلمين للتقويم البديل		
	٢,١٦	٧١,٨٨

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين على المجال الأول كاملاً (طبيعة التقويم البديل) قد بلغ (١,٨٢) من (٣) أي بوزن

نسبي مقداره ٦٠,٦٣٪، وكانت درجة موافقتهم متوسطة على المجال ككل وعلى معظم الفقرات، ومنها الفقرة (١): تركيز على المهارات الحياتية، والفقرة (٢): تدمج بين التقويم الكتابي والأدائي معا، والفقرة (٣): تركيز على العمليات والنواتج في عملية التعلم، والفقرة (٤): تركيز على العمل التعاوني، والفقرة (٥): تشتمل على مهمات تغطي المجالات المختلفة. كما يلاحظ من الجدول أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين على المجال الثاني كاملاً (مزايا التقويم البديل) قد بلغ (٢,١٤) من (٣) أي بوزن نسبي مقداره (٧١,٤٦٪)، وكانت درجة موافقتهم متوسطة على المجال ككل بينما كانت درجة موافقتهم كبيرة على بعض الفقرات، ومنها الفقرة (١٦): تنمي مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ والفقرة (١٧): تعود التلاميذ الاعتماد على النفس، والفقرة (١٨): تطور المهارات الحياتية الحقيقية، والفقرة (١٩): تكسب التلميذ عادات دراسية جيدة.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث (ممارسات المعلمين المتصلة بالتقويم البديل) يلاحظ من الجدول (٤) أن متوسط الدرجات المتحققة للمعلمين بلغ (٢,١٦) من (٣) بوزن نسبي مقداره (٧١,٨٨٪)، وكانت درجة موافقتهم متوسطة على المجال ككل بينما كانت درجة موافقتهم كبيرة على بعض الفقرات، ومنها الفقرة (٣٦): تشمل استخدام الامتحانات الشهرية والنهائية، والفقرة (٣٧): تصمم بحيث تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، والفقرة (٣٨): تشمل استخدام حقائب إنجاز التلاميذ (البورتفوليو).

ولعل معتقدات المعلمين الإيجابية بخصوص التقويم البديل تعزي إلى توجهات وزارة التربية والتعليم نحو تفعيل التقويم البديل في المدارس والاعتماد على أساليب تقويم أكثر فعالية. وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من كالبرتسون وونفان (Culbertson & Wenfan, 2003) وويكسترون (Wikstrom, 2007) وفريال أبو عواد، عودة أبو سنيّة (٢٠١١)

• [٣] الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل ككل وحول كل مجال من مجالاته تعزي لجنس المعلم؟

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفرق بين متوسطي آراء المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل ككل وحول كل مجال من مجالاته

المجال	الجنس	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	ذكر	٢٠	٢٧,٤٥	٦,٤	٠,١٧	٠,٨٦٧
	أنثى	١٢	٢٧	٨,٥٦		
مزايا التقويم البديل	ذكر	٢٠	٤٣,٢	٦,٣٩	٠,٣٣٢	٠,٧٤٢
	أنثى	١٢	٤٢,٣٣	٨,٢٩		
ممارسات المعلمين	ذكر	٢٠	٢١,٤٥	٢,٧٦	٠,٢٢٦-	٠,٨٢٣
	أنثى	١٢	٢١,٧٥	٤,٧٩		
التقويم البديل ككل	ذكر	٢٠	٩٢,١	١٣,٦١	٠,١٧١	٠,٨٦٥
	أنثى	١٢	٩١,٠٨	٢٠,٠٥		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين معتقدات المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل ككل وحول مجالاته الثلاثة (طبيعة التقويم البديل - مزايا التقويم البديل - ممارسات المعلمين)

حيث بلغت قيم "ت" للتقويم البديل ككل "٠,١٧١" وللمجالات الثلاثة على الترتيب "٠,٣٣٢، ٠,١٧، - ٠,٢٢٦"، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلا من المعلمين والمعلمات يتلقون تدريباً متشابهاً في أثناء الخدمة بخصوص التقويم البديل؛ لذا فالمعرفة التي يكتسونها بخصوص طبيعة التقويم ومزاياه وممارستهم بخصوصه، تبدو متشابهة، ولا تختلف باختلاف جنس المعلم. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Ege Ak & Güvendi, 2010)، (فريال أبو عواد، عودة أبو سنيّة، ٢٠١١)

• [٤] الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمين حول التقويم البديل ككل وحول كل مجال من مجالاته تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم؟

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفرق بين متوسطي آراء المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل ككل وحول كل مجال من مجالاته

المجال	الخبرة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طبيعة التقويم البديل	١٠ <	١٣	٣٢,٣٨	٨,٣١	٤,١	٠,٠٠
	١٠ >	١٩	٢٣,٧٩	٣,٢٢		
مزايا التقويم البديل	١٠ ≤	١٣	٤٨	٨,٣٧	٤,٢٣	٠,٠٠
	١٠ >	١٩	٣٩,٣٧	٢,٦١		
ممارسات المعلمين	١٠ <	١٣	٢٤,١٥	٣,٠٢	٤,١٩	٠,٠٠
	١٠ >	١٩	١٩,٧٩	٢,٨		
التقويم البديل ككل	١٠ ≤	١٣	١٠٤,٥٤	١٨,١٤	٤,٩٨	٠,٠٠
	١٠ >	١٩	٨٢,٩٥	٤,٧٣		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين معتقدات المعلمين والمعلمات تعزى لعدد سنوات الخبرة حول التقويم البديل ككل وحول مجالاته الثلاثة (طبيعة التقويم البديل - مزايا التقويم البديل - ممارسات المعلمين) حيث بلغت قيم "ت" للتقويم البديل ككل "٤,٩٨" وللمجالات الثلاثة على الترتيب "٤,١، ٤,٢٣، ٤,١٩"، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات يكونون أكثر وعياً وخبرة بطبيعة التقويم البديل وفلسفته، لا سيما أنهم مارسوا التقويم التقليدي لفترة طويلة، مما يساعدهم على تبني قناعات داخلية تساعدهم على تعرف طبيعة التقويم البديل ومزاياه وفلسفته. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Ege Ak & Güvendi, 2010)، (فريال أبو عواد، عودة أبو سنيّة، ٢٠١١)، (نادية بكار، ٢٠٠٠).

• [٥] الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين معتقدات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التقويم البديل وبين ممارستهم له؟

جدول (٨): قيمة معامل الارتباط بين معتقدات المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل وممارستهم له

المتغيرات	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعتقدات * الممارسات الفعلية	٥٥	٠,٥٨٤	٠,٠٠٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة دالة على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين معتقدات المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل وبين ممارستهم له، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha=0.003$)، وهذه النتيجة تؤكد على أنه كلما تحسنت معتقدات المعلمين والمعلمات حول التقويم البديل كلما أدى ذلك إلى زيادة في ممارستهم له والعكس صحيح.

• خامساً : توصيات الدراسة ومقترحاتها :

• [أ] التوصيات :

- بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة نظرياً وتطبيقياً، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة الحالية بما يلي:
- « أن يولي معلمو الرياضيات عنايتهم باستخدام التقويم البديل.
- « عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة، تتناول التقويم البديل.
- « إعداد نشرات تربوية للمعلمين في مختلف التخصصات؛ للتعريف بالتقويم البديل، وطرق تطبيقه، ومزاياه، ودور كل من المعلم والمتعلم فيه.
- « تضمين برامج الإعداد المهني للمعلمين بكليات التربية لمقررات طرق التدريس موضوع التقويم البديل؛ بحيث تهيئ المعلمين فيما بعد لتطبيقه في أثناء التدريس.

• [ب] المقترحات :

- في ضوء ما أسفر البحث الحالي عن نتائج؛ يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية استكمالاً للبحث الحالي:
- « دراسة تستهدف التحقق من فاعلية استخدام التقويم البديل في تنمية مهارات التفكير الرياضي.
- « تدريب معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية على التقويم البديل وفاعلية ذلك في تنمية حل المشكلات لدى تلاميذهم.

• مراجع الدراسة :

• أول : المراجع العربية :

١. إبراهيم مبارك الدوسري (٢٠٠٤): الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط٢، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢. أحمد محمد أحمد سالم، وأحمد سيد مصطفى (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة" كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢١ - ٢٢ فبراير، ص ص ٨٥ - ١٢٣.
٣. أكرم البشير، أريج برهم (٢٠١٠، مارس): استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٣ (١)، ص ص ٢٤١ - ٢٧٠.
٤. إلهويد دوايت وآخرون (٢٠٠٩): أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة: خالد بن عبد العزيز الدافع، ط١، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.

٥. الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤): استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
٦. بدر بن عبد الله الصالح (٢٠٠٧): المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر "الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات"، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، العين، ١٧ - ١٩ أبريل.
٧. بنان عبد الرحمن الخرابشة (٢٠٠٤): أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
٨. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٥): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس القاهرة، دار الفكر العربي.
٩. حسن حسين زيتون (٢٠٠٧): أصول التقويم والقياس التربوي المفاهيم والتطبيقات، الرياض، الدار الصولتية.
١٠. خالد أبو شعيرة، فوزي إشتيه، واثار غباري (٢٠١٠): معوقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح الوطنية ٢٤ (٣)، ص ص ٧٥٤ - ٧٩٧.
١١. رجاء أبو علام (٢٠٠١): النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول "الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية"، القاهرة، ٢٢ - ٢٤ ديسمبر، ص ص ٩٣ - ١١٩.
١٢. رجاء أبو علام (٢٠٠٥): تقويم التعلم، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٣. رولا درويش وآخران (٢٠٠٣): التقويم الأصيل في صفوف العلوم في المدارس الفلسطينية: مشروع بحث إجرائي تشاركي، المؤتمر السنوي السابع عشر لمعلمي العلوم والرياضيات الجامعة الأمريكية ببيروت، لبنان، ديسمبر، ص ص ٢٨ - ٤٤.
١٤. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٤): التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٥. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٦. عادل سرايا (٢٠٠٥): التقويم الحقيقي، مجلة التدريب والتقنية، (٧٤)، ص ص ٤٠ - ٥١.
١٧. علي عسيري (٢٠٠١): مستقبل وتحديات التقويم التربوي في القرن الحادي والعشرين تقرير عن المؤتمر السابع والعشرون للمنظمة العالمية للقياس والتقويم التربوي، البرازيل ريودي جانيرو، ٦ مايو. متاح بتاريخ ٢٥ مارس ٢٠١٢ علي: <http://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f28.htm>
١٨. فريال محمد أبو عواد، وعودة عبد الجواد أبو سنيّة (٢٠١١): معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة غوث في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٤ (١)، تموز، ص ص ٢٢٩ - ٢٦٦.
١٩. قاسم الصراف (٢٠٠٢): القياس والتقويم في التربية والتعليم، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
٢٠. كمال عبد الحميد زيتون وعادل السعيد البنا (٢٠٠١): سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ٢٢ - ٢٤ ديسمبر، ص ص ١٨٧ - ٢١٨.

٢١. محمد أحمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٣): مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، بحث مقدم للجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية لوظائف الأساتذة في ٢٠٠٣/٤/٨م، القاهرة.
٢٢. محمد حسين سعيد حسين (٢٠٠٥): تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، ٢٩-٣٠ يناير، متاح على: http://www.gulfkids.com/pdf/Asaleeb_ altagw weem.pdf
٢٣. محمد عبد الحليم منسي (٢٠٠٣): التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، ط٢، الإسكندرية دار المعارف الجامعية.
٢٤. منال أحمد أمان (٢٠٠١): ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم الأول لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.
٢٥. نادر عطا الله وهبة (٢٠٠١): التقويم الأصيل ما بين التقليد والحداثة، نشرة رؤي تربوية العدد الرابع، مركز القطان لبحث التطوير التربوي، رام الله، فلسطين، نيسان، ص ص ٣٣ - ٣٦.
٢٦. نادية أحمد بكار (٢٠٠٠): ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية جامعة الملك سعود، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض، ٢١ (٧٥)، ص ص ٩٦ - ١٥٣.
٢٧. نادية لطف الله (٢٠٠٦): أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده، الجمعية المصرية للتربية العلمية بجامعة عين شمس، المؤتمر العلمي العاشر "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤي المستقبل"، المجلد الثاني، ٣٠/٧ - ٨/١، الإسماعيلية، فايد، ص ص ٥٩٥ - ٦٣٣.
٢٨. وديع مكسيموس داود (يناير ٢٠٠٦): كفايات التربية العملية، مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بكلية التربية، جامعة أسيوط.
٢٩. وضحي حباب العتيبي (٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض، جامعة الملك سعود.

• ثانياً: المراجع الأجنبية :

30. Abdul Rahim, S. S. & Sulaiman, T. (2006). Classroom assessment: paper-pencil vs alternative. Humanising Assessment: Compilation of presentation papers, pp. 49-52.
31. Adams, T. L. & Hsu, J. Y. (1998, Apr.). Classroom assessments: teachers' conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(4), pp. 174-180.
32. Akbulut, Ö. E., Akbulut, K. (2010). Science and technology teacher candidates' opinions regarding alternative assessment. *WCES-2011, Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, PP. 3531-3535
33. Allen, D. D. & Flippo, R. F. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. *Reading Psychology*, 23(1), PP. 15-26.

34. **Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996).** *Alternative assessment of achievements, learning processes and prior knowledge.* Boston; Kluwer Academic Publishers.
35. **Brown, G. (1995).** *Assessment in early childhood education: status of the issue.* SouthEastern Regional Vision for Education, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED.), Washington.
36. **Brualdi, A. C. (1996).** Multiple intelligences: Gardner's Theory. Practical Assessment, Research & Evaluation, 5(10), Retrieved April 21, 2012 from: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&n=10>
37. **Çalışkan, H. & Kaşıkçı, Y. (2010).** The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. WCES-2010, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, PP. 4152–4156
38. **Çoruhlu, T. Ş. & Çepni, S. (2010).** Reflection of an in-service education course program: pedagogical content knowledge about alternative measurement and assessment techniques and attitude development. *Elementary Education Online*, 9(3), PP. 1106-1121.
39. **Culbertson, L. D. & Yan, W. (2003).** Alternative assessment: Primary grade literacy teachers' attitudes and practices. **Paper presented at the annual meeting of the American educational research Association,** Chicago, IL, April 21-25.
40. **Deha Doğan, C. & Kutulu, Ö (2010).** Factors effecting level of preferring alternative assessment methods. WCLTA 2010, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, PP. 1135–1139.
41. **Ege Ak & Güvendi, M. (2010).** Assessment of the degree to which primary school teachers use alternative assessment and evaluation methods. WCES 2010, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, PP. 5599–5604.
42. **Eshun, B. A. & Abledu, G. K. (2001).** The effect of alternative assessment on the attitudes and achievement in mathematics of female pre-service teachers in Ghana. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Science*, 1, PP. 21-30.
43. **Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006, Aug.).** Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), PP. 45-51.
44. **Gronlund, N. E. (1998).** *Assessment of student achievement.* Boston: Allyn and Bacon
45. **Hart, D. (1994).** *Authentic assessment: A handbook for educators.* Menlo Park, CA: Addison Wesley Publishing Company.
46. **Henson, K. & Eller, B. (1999).** *Educational psychology for effective teaching.* London, USA: Wodsworth Publishing Company.

47. **Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992).** A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.
48. **Herman, J. L., Klein, D. C. & Wakai, S. T. (1997, July).** American students' perspectives on alternative assessment: Do they know it's different?. **Assessment in Education**, 4(3), PP. 339-351.
49. **Kahl, S. R. (1992).** Alternative assessment in mathematics: Insights Massachusetts, Maine, Vermont and Kentucky. **Paper presented at the annual meeting of the American educational research Association**, San Francisco, CA, April 20-24.
50. **Kamen, M. (1996).** A teacher's implementation of authentic assessment in an elementary science classroom. **Journal of Research in Science Teaching**, 33(8), pp. 859-877.
51. **Kellaghan, T. & Greaney, V. (2001).** Using assessment in improve the quality of education. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
52. **Lanting, A. Y. (2000).** An empirical study of a district wide K-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment results. Dissertation Abstracts, **Un published doctorate thesis**, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
53. **Lee, F. Y. (1992).** Alternative assessment. **Childhood Education**, 6, PP. 72-73.
54. **Lowery, V. N. (2003).** Assessment insights from the classroom. **The Mathematics Educator**, 13(1), PP. 15-21.
55. **Marzano, R. J. (2002).** A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. **Applied Measurement in Education**, 15(3), PP. 249-268.
56. **McClamb, S. & Sevier, B. (2010, Oct.).** Troubles with grades, grading, and change: Learning from adventures in alternative assessment practices in teacher education. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, 26(7), PP. 1460-1470
57. **McNair, S. & et al. (1998).** Authentic assessment of young children's development concepts in Mathematics and Science. **Paper presented at the Australia and New Zealand Conference on the first years of school**, 7Th, Canberra, Australia.
58. **Mohamed, A. R. & Abdullah, A. G. and Ismail, S. A. M.. (2006).** It's about time that teachers unlock the mysteries of assessment in Malaysia school: Authentic assessment as a tool for students' self-assessment and self-adjustment. **Humanising assessment: Compilation of Presentation Papers**, PP. 289-300

59. **Moon, T. R. et al. (2005, Win-Spr.).** Development of authentic assessments for the middle school classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI(2\3), PP. 119-133.
60. **Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (2004, Dec.).** How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions. **Research in Higher Education**, 45(8), PP. 921-929.
61. **Nasri, N. et. Al. (2010).** Teachers' perception on alternative assessment, International Conference on Learner. Diversity 2010, **procedia Social and Behavioral Science** 7(C), PP. 37-42
62. **Peterson, B., & Neil, M. (1999).** Alternatives to Standardized Tests. **Rethinking Schools**, 13(3). Retrieved April 1, 2012 from: http://www.rethinkingschools.org/archieve/13_03/13_03.shtml
63. **Pett, J. (1990).** What is authentic evaluation? common questions and answers. *Fair Test Examiner* 4, PP. 8-9.
64. **Puhl, C.A. (1997).** Develop, Not Judge: Continuous Assessment in the ESL classroom. **Forum Online**, 35(2). Retrieved Feb. 15, 2012 from: <http://exchages.state.gov/forum/vols/vol35/no2/p2.htm>
65. **Rabojane, B. M. (2005, Feb.).** Mathematics Teachers' Understanding of Alternative Assessment as Applied in Junior Secondary Schools in Gaborone (Botswana). **Un published Master thesis**, The University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
66. **Rudman, H. C. (1989).** Integrating testing with teaching. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, 1(6). Retrieved April 12, 2012 from: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=1&n=6>
67. **Şaşmaz-Ören, F. & Ormanç, Ü (2011).** Teacher candidate levels of familiarity with the methods, techniques and tools composing the alternative assessment approaches. *WCES-2011, Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, PP. 3476–3483.
68. **Seto, C. (2002).** Oral presentation as an alternative assessment in mathematics. In D. Edge & B. H. Yeap (Eds.), **Mathematics education for a knowledge-based era**, Singapore: AME, Vol. 2, pp. 33-39.
69. **Şimşek, N. (2010).** Status of social studies teacher at primary stages evaluation tools in the using alternative measurement. *WCES2010, Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, PP. 3368–3372
70. **Svinicki, M. (2004, Winter).** Authentic assessment: testing in reality. **New Directions for Teaching and Learning**, 100(4), PP. 23-29.
71. **Tamminga, L. J. (2002).** Alternative assessment in mathematics. Retrieved April 1, 2012 from: <http://ldn.tamu.edu/Archives/studprojs/MathAlternativeAssessment.ppt>
72. **Thomas, C. R. (2000).** Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. **Journal of Educational Computing Research**, 23(1), PP. 101-111.

73. **Thomasenia, L. A.** (1998,Summer). Alternative assessment in elementary school mathematics. **Childhood Education**, Washington, 74(4), PP. 220-224.
74. **Tomlinson, C. A.** (2001). **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2th Ed., Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.
75. **Tsagari, D.** (2004). Is there life beyond language assessment? An introduction to alternative assessment. **CRILE Working Papers**, 58.
76. **Usta, S., Dikyo□, D. Ç. & İnce, E.** (2010). The alternative evaluation tools choosen by social and science teacher candidates. **WCES-2010, Procedia Social and Behavioral Sciences** 2, PP. 3457–3462
77. **Wiggins, G.** (1993). **Assessing Student Performance: Exploring the purpose and limits of testing**. San Francisco, CA; Jossey –Bass Publishers.
78. **Wiggins, G.** (1998). **Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance**. 1st Ed., San Francisco, CA; Jossey-Bass publishers.
79. **Wikstrom, N.** (2007). **Alternative assessment in primary years of international bacculaureate education**. The Stockholm Institute of education, Thesis 15 ECTS. Retrieved April 2, 2012 from: <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/++++++0/015.pdf>
80. **Winzer, W.** (2002). Portfolio use in undergraduate special education introductory offerings. **International journal of Special education**, 17(1). PP. 33-41.
81. **Wright, W. A.** (1993,May). Implications of perceptions of teacher implementing authentic assessment. **Un published doctorate thesis**, The School of Education, Drake University.



البحث السادس :

” استراتيجية بنائية مقترحة لتدريس الاقتصاد المنزلي وأثرها
في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طالبات المرحلة الثانوية ”

إعداد

أ / ميساء بنت هاشم بن زامل الشريف

obeikandi.com

” استراتيجية بنائية مقترحة لتدريس الاقتصاد المنزلي وأثرها في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طالبات المرحلة الثانوية ”

أ / ميساء بنت هاشم بن زامل الشريف

• مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح استراتيجية بنائية لتدريس الاقتصاد المنزلي ، وبيان أثرها في تنمية التحصيل ، والاتجاه نحو المادة لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومن ثم المساهمة في تطوير فعاليات تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة القائمة على التعلم النشط بأساليبه وإستراتيجياته المتعددة. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرستي ثانوية سلطان، والثانوية الرابعة بأبها، والتابعتين للإدارة العامة للتربية والتعليم (بنات) بمنطقة عسير، تم توزيعها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام الاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية، والأخرى ضابطة درست باستخدام الطريقة المعتادة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج هي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ووجود علاقة ارتباطية موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي والاختبار التحصيلي. للاستراتيجية البنائية المقترحة قوة تأثير كبيرة من على تنمية التحصيل ، والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية عينة الدراسة

Abstract

The present study has as objective to reveal the efficiency of a constructivist Theory based instructional strategy in development of academic achievement, and attitude of the secondary school female students, towards the home economics subject, and its contribution in developing home economics teaching efficiencies for secondary school students in the light of the current international trend based on active learning with its diversified methods and strategies. The study sample is composed of (80) second class students, sciences section, at Sultan and Fourth Secondary schools, of the General Education Administration for girls, in Abha, Asseer Region. The sample was divided into two groups; the first is: an experimental group, learned according to the Formative theory instructional strategy, and the second is: a control group learned according to the conventional method. The study reached the following findings: There are statistical indicative differences at ($\alpha \leq 0.05$) level, between the students' GPA at the two groups, in the academic achievement test, in favor of the Experimental Group students. There are statistical indicative differences at ($\alpha \leq 0.05$) level, between the students' GPA at the two groups, in the attitude measure towards the Home Economic subject, in favor of the Experimental Group students. There is a positive correlation with statistical indicative at ($\alpha \leq 0.05$) level, between the experimental group students' Grades in each of the attitude measure towards home economic subject, and achievement test. The instructional strategy based on the constructivist theory proved high efficiency in developing academic achievement, and attitude towards the home economics subject for secondary school students

• مقدمة :

إن العالم اليوم يتصف بتغير سريع، وتطور هائل في كافة الجوانب الحياتية، ويرجع ذلك إلى الاكتشافات المتتالية، والاختراعات المتلاحقة في كافة المجالات. والتربية - باعتبارها أحد الجوانب الحياتية - قد طرأ عليها الكثير من ذلك التغير والتطور غير المسبوقين، فقد حظيت بنصيب كبير منهما، الأمر الذي دفع المهتمين بشؤون التربية في الوطن العربي - خاصة المعنيين بأمر المناهج، وطرق التدريس - إلى البحث عن أفضل الإستراتيجيات التدريسية لتحقيق أهداف التربية من خلال المناهج الدراسية المختلفة في ظل التدفق المعلوماتي والتكنولوجي الكبير.

وتعتبر مادة الاقتصاد المنزلي من المواد المهمة التي تدرس للطالبات بالمرحلة الثانوية؛ وقد نشأ علم الاقتصاد المنزلي وتطور بهدف خدمة الأسرة والمجتمع ويركز اهتمامه على الأفراد ومدى تأثيرهم وتأثرهم في الحياة الأسرية، ثم الاهتمام بالأسرة كخلية أولى في المجتمع، وهذا من شأنه أن يرفع مستوى الحياة الأسرية وعن طريق الاهتمام بالحياة الأسرية يتحقق تقدم ورفعة المجتمع (كوثر كوجك، ٢٠٠١، ٣٦٣) (❖).

وبالإضافة إلى ذلك فالإقتصاد المنزلي مادة دراسية تهتم بدراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة المحيطة - أي الأسرة - فتهتم بمقوماتها على مستوى البيت والبيئة والمجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل، وتتضمن هذه المادة عدة مجالات هي: الطفولة والعلاقات الأسرية، الغذاء والتغذية، إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة، النسيج والملابس، المسكن تأثيره ومفروشات وأجهزته وتتناول هذه المجالات الدراسات العلمية والعملية، والمعلومات وتكوين المهارات والقيم والاتجاهات المرتبطة بالحياة الأسرية (سميحة إبراهيم، ١٩٩١، ٤).

ويشير الأدب التربوي إلى: أن الاتجاهات لها دور بارز في عملية التعلم، فقد وجد أن الطلاب الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو علم ما لديهم ثقة عالية لتعلم هذا العلم، علاوة على الدافعية العالية لديهم لدراسة العلم وزيادة تحصيلهم فيه (حسين بعار، ١٩٩٧ ; Atwate et al, 1995).

وعلى الرغم من أن تنمية التحصيل، والاتجاهات الإيجابية نحو دراسة المادة، لدى الطالبات من أهم أهداف تدريس مادة الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية فإن الواقع الفعلي لتدريس هذه المادة لا يساعد على تحقيق بعض هذه الأهداف بالمستوى المطلوب، وقد يرجع ذلك إلى عدم استخدام المعلمات استراتيجيات تحقق هذه الأهداف. فقد أشارت نتائج دراسة (عائشة فخرو، ١٩٩٩، ١٤١ - ١٨٣) إلى انخفاض وتدني اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو دراسة مادة الاقتصاد المنزلي الأمر الذي ينعكس سلباً على تحصيلهن المعرفي فيها. كما أشارت دراسة (إحسان الحلبي، ٢٠٠٠، ٥٢) إلى أن من أبرز المشكلات التي تعوق تطور تعليم الاقتصاد المنزلي في الدول العربية - سيطرة الطرائق والأساليب التقليدية - على تدريس المادة؛ وقد أوصت دراسة (محاسن شمو، ٢٠٠٦، ٢٣٢) بضرورة تحرير

(*) نظام التوثيق المتبع في الدراسة الحالية هو نظام APA: (اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات في المرجع)، وينسب إلى الجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association.

تدريس مادة الاقتصاد المنزلي من الأساليب التقليدية العقيمة، والتركيز على الإستراتيجيات التدريسية الحديثة والتي تعتمد على فعالية ومشاركة الطالبات في المواقف التعليمية المختلفة.

كما أوصت وزارة التربية والتعليم بضرورة تطوير إستراتيجيات ونماذج التدريس المستخدمة في المدارس السعودية وذلك لعدة مبررات منها (وزارة التربية والتعليم، ٢٧/٤٢٨هـ، ٣):

- « الحث على استخدام طرائق وإستراتيجيات تساعد على تنمية تفكير الطالبات، وإتاحة الفرصة لهن للإبداع والابتكار والمبادرة.
- « اعتماد نسبة كبيرة من المعلمات على الإلقاء الذي ينتهي بالحفظ والترديد مما ساهم في إيجاد دور سلبي للطالبة في عملية التعلم.
- « الحاجة إلى إستراتيجيات ونماذج تدريسية تثير دافعية الطالبات للتعلم وتشوقهن للمادة الدراسية، وتنمي الثقة في نفوسهن، وتكسبنهن القدرة الذاتية على التعلم.
- « ضعف إلمام بعض المعلمات بإستراتيجيات ونماذج التدريس التي تجعل الطالبة محورا نشيطا للعملية التربوية والتعليمية.
- « ظهور اتجاهات حديثة في التربية تتعلق بمبادئ التدريس، ونماذجه وأساليبه والتنوع في استخدام الطرائق والوسائل التعليمية.

ويعد المنحى البنائي من أحدث ما عرف من مناح في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالبة مثل متغيرات المعلمة والمدرسة والمنهج وغير ذلك من هذه العوامل؛ ليتجه هذا التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، أي أخذ التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلمة حينما تتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفتها السابقة وما يوجد لديها من فهم سابق للمفاهيم، وعلى قدرتها على التذكر، وقدرتها على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيرها، وكل ما يجعل التعلم لديها ذا معنى، وترتكز البنائية على التسليم بأن كل ما يبني بواسطة الطالبة يصبح ذا معنى لها؛ مما يدفعها لتكوين منظور خاص بها عن التعلم وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية، فالبنائية تركز على إعداد الطالبة لحل مشكلات في ظل مواقف أو سياقات غامضة (منى عبدا لصبور، ٢٠٠٤ ٩٧-٩٨).

وتعتبر النظرية البنائية Constructivism Theory من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً واهتماماً متزايداً في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر، وذلك من حيث إنها نظرية جديدة في التدريس والتعلم تقوم على فكرة التدريس من أجل الفهم، واعتبار الطالبة مركزاً للعملية التعليمية، أي أن التدريس البنائي مبني على مبدأ: أن الطالبة متعلمة نشطة وإيجابية، أما المعلمة فهي موجهة وقائدة لعمليات التعلم (NASSP, 1996; Conley, 1993; Newmenn, Marks & Gamoron, 1996).

وتعود البنائية إلى مجموعة من النظريات التي تهتم بطبيعة المعرفة، والصفة المشتركة بين هذه النظريات هو الاعتقاد بأن المعرفة تتولد من الأشخاص

وتتأثر بمعتقداتهم وثقافتهم عكس السلوكية التي تعتمد على أن المعرفة تتواجد خارج الفرد وغير معتمدة عليه (Scheurman, 1998, 7). كما تشمل النظرية البنائية نظريات التعليم والتعلم معا، فهي تعتمد على أساسين مهمين هما التعلم الذي يحدث داخل عقل المتعلم (نظريات التعلم)، وما يقوم به المعلم من أداء في الموقف التعليمي (نظريات التعليم) (حسن سلامة، ٢٠٠٧، ٧).

كما تعد النظرية البنائية إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بنائه لمعرفته بنفسه ولنفسه من خلال خبراته السابقة، والتفاوض الاجتماعي مع الأقران، وفي وجود المعلم الميسر والمساعد على بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال الأنشطة، والتجارب والطرائق التدريسية المختلفة (لمياء أبو زيد، ٢٠٠٣، ١٩٢-١٩٣). فالتعلم من وجهة نظر البنائية هو عملية بناء تنظيمات معرفية، وأن المدخلات الحسية مثل: الكلام والكتابة والمعرفة الشكلية سوف يكون لها معنى لدى المتعلم فقط عندما تتصل بعناصر داخلية للذاكرة، فإذا كان التعلم عملية، فالفهم يمكن تعريفه على أنه ناتج هذه العملية (Richardson, 1997, 131).

وللنظرية البنائية جذور في أعمال العديد من العلماء والفلاسفة أمثال (كانت - فيكو - جون ديوي - جان بياجيه)، والأخير كان لأبحاثه الفضل في توجيه اهتمام الباحثين إلى ما يجري في العقل حينما يستقبل البيانات عن العالم المحيط به، فقد قدم للبنائية أهم ما فيها، وهو ما يتعلق بكيفية اكتساب المعرفة (حسن زيتون، كمال زيتون، ١٩٩٢، ٢٨). ويتمثل المحور الرئيس للنظرية البنائية في استخدام الأفكار الموجودة لدى المتعلمة لإكسابها الخبرات الجديدة (محمد جهاد جمل، ٢٠٠١، ١٧٠). فالتعلم عملية تركيب ذاتي لأبنية معرفية وقد ركز الباحثون التربويون على كيفية تكوين المعنى لدى المتعلمين، ودور الفهم السابق في ذلك.

وتمتاز النظرية البنائية في التعلم بعدة ميزات منها (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٣ - ٣٠):

- « ترفض الممارسات البنائية التلقائية السلبي للمعرفة الذي يتبناه المسلك التقليدي.
- « تشجع البنائية تكوين المتعلم للمعنى بنفسه.
- « تؤكد على مشاركة المتعلم النشطة في عملية التعلم، مما يؤدي إلى فهم أفضل، واحتفاظ أفضل للمعلومات.
- « تؤكد الكثير من الأبحاث أن ربط المعارف الجديدة بالمعرفة السابقة هي ضمان لتنظيمها بصورة أفضل، وهذا ما تدعو إليه البنائية.
- « يقود العمل الجماعي القائم على احترام ذاتية الفرد، وجعله واعيا بدوره ومسؤوليته الفردية لتعلم أفضل.

ويرى كل من "سمردون وبوركام" أن الإستراتيجيات البنائية تقوم على عدة مسلمات منها أن بناء المعلومة أفضل من تقديمها جاهزة، وأن معلومات المجموعة أكبر من مجموع معلومات كل فرد على حدة، وأن التعلم يجب أن يكون إيجابيا من جانب الطالبة (Smerdon&Burkam, 1999, 5).

كما تقوم النظرية البنائية على عدة أسس منها (منى عبد الصبور، ٢٠٠٤: ٩٩ - ١٠٠):

- « تُبنى على التعلم وليس على التعليم.
- « تشجيع الطالبات على البحث والاستقصاء.
- « تأخذ في الاعتبار كيف تتعلم الطالبات.
- « تشجع الطالبات على الاشتراك في المناقشة مع المعلمة أو فيما بينهن.
- « تركز على التعلم التعاوني.
- « تضع الطالبات في مواقف حقيقية.
- « تزود الطالبات بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة، والفهم من الخبرات الواقعية.
- « تؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم.
- « تشجع وتقبل استقلالية ومبادرة الطالبات.

وتعتمد الاستراتيجية المقترحة على مبادئ التعلم البنائي وفق خمس مراحل أساسية هي: التنشيط، الاستكشاف، المشاركة، التوسع، التقويم، ويتم من خلالها مساعدة الطالبة على بناء معرفتها بنفسها من خلال القيام بسلسلة من الأنشطة التعليمية والتعلمية المتنوعة، ومستخدمة قدراتها العقلية الخاصة ومعرفتها السابقة، مما يضفي معنى وأهمية لتعلمها، الأمر الذي قد يؤدي إلى تنمية التحصيل المعرفي والمهارات العملية، وكذلك الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• الإحساس بالمشكلة :

- نبعت مشكلة الدراسة من خلال عدة شواهد وملاحظات لعل من أهمها:
- « تأكيد الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس الاقتصاد المنزلي على جعل الطالبة محورا للعملية التعليمية، وتكوين الاتجاهات والقيم أكثر من المعارف والحقائق العلمية (كوثر كوجك، ٢٠٠١، ٩٤).
 - « الحرص على إحداث نقلة نوعية في العملية التربوية والتعليمية بالملكة العربية السعودية، من خلال تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة وتحقيق نقلة في التدريس تعتمد على الدور النشط للطالبة في عملية التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٧/١٤٢٨هـ، ٣).
 - « من خلال عمل الباحثة كمعلمة للاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية عدة سنوات، لاحظت خلالها انخفاض تحصيل الطالبات في هذه المادة، بالإضافة إلى عدم إقبال الطالبات على دراسة المادة على الرغم من أهميتها للفتاة والأسرة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام.
 - « قيام الباحثة بعدة زيارات ميدانية للتعرف على بعض الجوانب والممارسات التدريسية ومدى انتشارها بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير، حيث تم عقد لقاءات متعددة مع العديد من معلمات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية في بعض المدارس بمدينتي أبها وخميس مشيط، وتبين من خلال تلك الزيارات واللقاءات أن التحصيل المعرفي للطالبات في هذه المادة منخفض بشكل عام، وعدم تحقق أهداف تدريس مادة الاقتصاد المنزلي بشكل كافٍ في نهاية العام الدراسي، وقد يرجع ذلك إلى عدم اهتمام الطالبات بدراسة المادة، بالإضافة إلى عدم حرصهن على المشاركة الإيجابية أثناء حصص الاقتصاد المنزلي.

• مشكلة الدراسة :

مما سبق تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض التحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى عدم إقبالهن على دراستها، وللمساهمة في علاج ذلك تناولت هذه الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية التحصيل، والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وفي إطار سعي الدراسة لحل مشكلتها حاولت الإجابة عن السؤال الرئيس: ما فاعلية استراتيجية بنائية مقترحة لتدريس الاقتصاد المنزلي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- « ما التصور المقترح للاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية لتدريس الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟
- « ما أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية التحصيل في مادة الاقتصاد المنزلي لدى هؤلاء الطالبات؟
- « ما أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية الاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى هؤلاء الطالبات؟
- « ما نوع العلاقة الارتباطية بين اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الاقتصاد المنزلي، وتحصيلهن المعرفي فيها؟

• منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، حيث استخدمت التصميم التجريبي (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة/قياس قبلي بعدي).

• أدوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة في :

- « اختبار تحصيلي. (من إعداد الباحثة)
- « مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي. (من إعداد الباحثة)

• فروض الدراسة :

- على ضوء الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية:
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات للتطبيق البعدي نحو مادة الاقتصاد المنزلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- « توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، والاختبار التحصيلي.

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى :

- « وضع تصور مقترح لاستراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتدريس مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- « دراسة أثر الاستراتيجية البنائية المقترحة في تنمية التحصيل ، والاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• أهمية الدراسة :

نبتت أهمية الدراسة من كونها :

- « تعد استجابة لما ينادى به التربويون من ضرورة تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس، مما يساعد على تحويل التعلم من عملية تعتمد على الحفظ والتلقين إلى تعلم يقوم على بناء الطالبة معرفتها بنفسها.
- « تساهم في إعداد وتطوير دليل لتدريس مادة الاقتصاد المنزلي وفق الاستراتيجية البنائية المقترحة ؛ والتي يمكن استخدامها من قبل معلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية.
- « تفيد القائمين على تخطيط وتطوير المناهج وطرق التدريس في المملكة العربية السعودية، من حيث جدوى تطبيق هذه الاستراتيجية، والتي تعتمد على الاتجاهات الحديثة في تدريس الاقتصاد المنزلي.
- « تقدم بعض أدوات التقييم لقياس التحصيل المعرفي، والاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي والتي يمكن استخدامها من قبل معلمات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية لتقويم نتائج التعلم المختلفة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
- « تفتح آفاقاً جديدة للبحث أمام الباحثين المهتمين بالمناهج، وطرق التدريس بصفة عامة من خلال ما تقدمه من توصيات ومقترحات.

• حدود الدراسة :

التزمت الدراسة بالحدود التالية :

- « الحدود المكانية: منطقة عسير (مدينة أبها).
- « الحدود البشرية: عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي ببعض المدارس الثانوية للبنات بمدينة أبها.
- « الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.
- « الحدود الموضوعية: محتوى وحدتي تغذية الفئات الخاصة، وترتيب الموائد من كتاب التدبير المنزلي المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي، ومستويات التحصيل الدراسي التالية: (التذكر، الفهم، التطبيق) طبقاً لتصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي.

• الإطار النظري للدراسة :

تناول هذا الجزء الإطار النظري للدراسة، حيث يعرض الأدبيات التربوية المتصلة بمتغيرات الدراسة المختلفة وهي: النظرية البنائية، والاقتصاد المنزلي والاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي.

• مفهوم النظرية البنائية :

حدد المعجم الدولي للتربية مصطلح البنائية Constructivism وفق ما أشار إليه (حسن زيتون وكمال زيتون، ١٩٩٢، ١) بالتعريف التالي: "رؤية في

نظرية التعلم، ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشيطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة". كما حدد معجم علوم التربية (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، ١٩٩٤، ٥٢) التعريف التالي للبنائية "صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات، والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة".

وتشير كلمة بنائية كما يذكر (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٥) إلى عملية بناء المعرفة من الخبرة، ويعتبرها العلماء والفلاسفة، وعلماء الاجتماع، وعلماء علم النفس، الكيفية التي نتعرف بها على العالم من حولنا، فالعلماء يسعون وراء حقائق موضوعية بشكل مستقل ومتحرر عن الضغوط الاجتماعية، ويتوصلون إلى نتائج، ثم يعيدون تجاربهم ليقضوا على الشك الذي قد يعترهم بشأن تلك النتائج. كما عرفها (رجب الميهي، ٢٠٠٣، ١٥) بأنها الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية أثناء تعليمه، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم القائم على الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات.

أما عن تعريف البنائية من قبل البنائيين أو منظري البنائية، فلم يتم وضع تعريف محدد لها، لكن أشار كثير من الباحثين إلى أن البنائية يمكن أن يكون لها معان مختلفة لأشخاص مختلفين، فقد أورد (محسن عبد الرازق، ٢٠٠١، ١٨) هي : عرف فون جلاسر فيلد Von Glasser Feld وهو من أكبر منظري البنائية المعاصرين وأبرزهم البنائية بأنها: "عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي" أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تبني بشكل فعال. أما كروثر Crowther، فذكر أنه عندما يمر الأفراد بخبرة جديدة فإنهم يلائمون لها لذواتهم من خلال خبرة، أو معرفة سابقة تعرضوا لها.

وقد أورد (خليل الخليلي، ١٩٩٥، ٢٥٦) تعريف واتزلويك Watz Lawik الذي يعتبر أحد منظري البنائية المعاصرين أن البنائية تُعرف بأنها: "ذلك الموقف الفلسفي الذي يزعم أن ما تدعى بالحقيقة ما هي إلا بناء عقلي عند الذين يعتقدون أنهم تفحصوها واكتشفوها، وتعبير آخر فإن الذي يصلون إليه ويسمونه حقيقة ما هو إلا ابتداء يتم من قبلهم دون وعي بأنهم هم الذين ابتدعوه اعتقاداً منهم بأنه موجود بشكل مستقل عنهم، وتصبح هذه الابتداعات (التصورات الذهنية) هي أساس نظرتهم إلى العالم من حولهم وتصرفاتهم إزاءه".

أما ويتلي (Wheatly, 1991, 9 – 21) فقد عرف البنائية بأنها "نظرية التعلم الذي يعني التكيّفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد من أجل معادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي".

وبمراجعة التعريفات السابقة للبنائية نجد أن منظري البنائية لم يتفقوا على تعريف محدد لها، وقد يعود سبب ذلك إلى الأسباب التالية (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٨ – ١٩؛ منى عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٥٨ – ٣٥٩):

- « لفظ البنائية وإن كان له تاريخ طويل في مجال الفلسفة (باعتباره أحد النظريات التي تتناول المعرفة) إلا أنه جديد في الكتابة التربوية.
- « تدخل البنائية في العديد من مجالات الدراسة، منها التعلم، والتدريس وتكنولوجيا التعليم، وإعداد المعلم والتوجيه، والإرشاد النفسي، وغيرها من الدراسات.
- « منظرو وأنصار البنائية ليسوا مجموعة واحدة، ولكنهم عدة مجموعات، كل منهم يعتقد أنه أصلح من الآخر.
- « البنائية لها جانبان أحدهما فلسفي، والآخر سيكولوجي، ولكل منهما أنصاره وتعريفاته المتعددة.
- « أنصار البنائية قصدوا ألا يعرفوها، وتركوا الأمر لكل واحد منا، ليكون معنى محددا لها في ذهنه.

وعلى الرغم من أن البنائية نظرية حديثة في التعلم المعرفي إلا أن لها جذورا تاريخية قديمة أشار إليها (حسن زيتون وكمال زيتون، ١٩٩٢، ١٥ - ١٧) تمتد إلى عصر الفيلسوف الإيطالي جيامباتا فيكو Giambattista Vico الذي تحدث في أطروحته عن بناء المعرفة، حيث يرى أن العقل يبني معرفته، وعقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه، مما يؤكد أن البنائية ليست نظرية حديثة، وإنما نظرية ذات جذور متشعبة ومتأصلة مستمدة من علوم عديدة، حتى بدأت البنائية الحديثة على يد جان بياجيه الذي يرى معظم منظري البنائية المحدثين أنه واضع اللبنة الأولى لها حديثاً، والذي قدم نظرية عن النمو المعرفي بشقيها (الحقيقة والبنائية) وكيفية اكتساب المعرفة، ويعتبره البنائيون مؤسس البنائية في العصر الحديث، ثم جاء بعده مجموعة أخرى من منظري البنائية، حيث تم تعديل وبناء البنائية بثوبها الجديد وتنظيم الأفكار وتنظيمها مرة أخرى أمثال فون جلاسرفيلد Von Glassers Feld ونيلسون جودمان Nelson Goodman، وواتزلوك Watzlawick، ويعتبر جلاسرفيلد أعظم منظري البنائية المعاصرين، فهو أفضل بنائي كتب عن البنائية.

- وتؤكد النظرية البنائية على ما يلي:
- « عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشيطة مستمرة، وتتم من خلال تعديل الأبنية المعرفية للفرد (Appleton, 1996, 178).
- « استخدام إستراتيجيات تدريس تتحدى تفكير المتعلمين، وطرق تؤدي إلى نمو أفكار جديدة (Loudem, etal, 1994, 650).
- « الخبرات الحسية ضرورية للمتعلم، وتساعد على تشكيل البنى المعرفية له (Saunders, 1992, 137).
- « الاهتمام بالأفكار الأولية الموجودة عند المتعلمين قبل البدء في عملية التعلم (Banet, Nunwz, 1997, 1184).
- « أفضل أنواع التعلم هو الذي يستخدم فيه المتعلم حواسه بعيداً عن الاستماع للمعلم، أو قراءة الكتب (Schult, 1996, 27).
- « لا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة، بل هو موجه ومرشد وميسر في عملية بناء المعرفة الفردية للمتعلم (Schult, 1996, 27).
- « التعلم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم وبيئة التعلم (Alsop, 2001, 38).

- « البنى المعرفية للفرد تتأثر بخبراته السابقة، وبعوامل السياق الذي تقدم فيه المعلومات (Johnson, Gott, 1996, 563).
- « تشجيع المتعلمين على اندماج بعضهم لبعض، ومع المعلم (وديع مكسيموس ٢٠٠٣، ٥٧).
- « عملية التعلم تعتمد على مصادر متعددة، وليس على مصدر واحد هو الكتاب المدرسي مثل الكتيبات المصاحبة – والحاسب الآلي والفيديو.... (Schult, 1996, 27).
- « ضرورة مراعاة معتقدات واتجاهات المتعلمين (منى عبد الصبور، ٢٠٠٤، ١٠٠).
- « الغرض الأساسي من عملية التعلم هو التعلم للفهم، وليس من أجل الحفظ (Yip, 2001, 757).

• مبادئ التعلم في النظرية البنائية :

- يرى منظرو البنائية أن البنائية نظرية تعلم، وليست وصفاً للتعلم، حيث يبني المتعلمون المعرفة بأنفسهم، ويبني كل متعلم المعنى بشكل متفرد أثناء التعلم. وتوجد عدة مبادئ عامة للتعلم مشتقة من النظرية البنائية وهي (Vermette, et al, 2001, 89):
- « التعلم عملية نشيطة، ويستخدم فيها المتعلم مداخلاته الحسية، ويبني معنى من خلالها.
- « يتعلم الفرد كيفية التعلم، ويتضمن التعلم كلاً من بناء المعنى، وبناء أنظمة للمعنى.
- « تعد الأنشطة والتجارب العملية ضرورية للتعلم، وبخاصة للأطفال، ولكنها ليست كافية، فنحن نحتاج إلى التزود بأنشطة تحرك العقل، بالإضافة إلى البد، والتي يسميها "ديوي" Dewey بالأنشطة التأملية Reflective Activity.
- « يتضمن التعلم اللغة، حيث تؤثر اللغة التي يستخدمها المتعلم على التعلم، ويؤكد "فيجوتسكي" Vygotsky على أن اللغة والعلم متشابكان بشكل معقد.
- « التعلم نشاط اجتماعي: يرتبط التعلم باتصال الفرد مع البشر الآخرين: المعلم، والأقران، والعائلة، بالإضافة إلى الأصدقاء، ويشير "ديوي" Dewey إلى أن أغلب التعلم التقليدي موجه نحو عزل المتعلم عن التفاعل الاجتماعي، ونحو رؤية التعلم، كعلاقة بين اثنين: المتعلم والمادة المراد تعلمها.
- « التعلم سياق: فالفرد يتعلم من خلال العلاقة بين ما الذي نعرفه؟، وما الذي نعتقد؟، وما الذي نرفضه؟
- « يحتاج الفرد إلى المعرفة ليعلم: فمن المستحيل امتصاص المعرفة الجديدة بدون امتلاك بناء يطور المعرفة السابقة، ليبني عليه، فكلما عرفنا أكثر كلما تعلمنا أكثر.
- « التعلم ليس أنياً: أي يأخذ وقتاً، ولحدوث تعلم فعلي نحتاج إلى أن نعاود التفكير في أفكارنا مرة ثانية، لنأملها، ونختبرها، ونستخدمها.
- « الدافعية هي المكون الرئيس للتعلم، فالتعلم هو استخدام المعرفة من خلال هذا الدافع، وليس اكتسابها فقط.

- ويرى "ليبوى" (Lebow, 1993) نقلاً عن (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢٢٣) أن هنالك خمسة مبادئ للتعليم تعكس القيم البنائية وهي:
- « الاهتمام بالكيان الشخصي للمتعلم تجاه ما يتعلمه.
 - « تقديم سياق التعلم الذي يدعم التنظيم الذاتي للمتعلم ومبادئه.
 - « تضمين أسباب ومبررات التعلم في الأنشطة التي يمارسها المتعلم.
 - « تدعيم التعليم المنظم ذاتياً لدى المتعلم، ومسؤوليته عن النمو العلمي ومتابعته الذاتية.
 - « التركيز على دمج التعليم في عمليات تعلم مقصودة ومنظمة.

ومن خلال مبادئ التعلم السابقة يتضح أن عملية التدريس من منظور البنائية، ليست عملية نقل المعلومات إلى المتعلمين، وإنما هي عملية تنظيم لمواقف التعلم في غرفة الصف، وغيرها بما يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه مع قليل من التوجيه والإرشاد من قبل المعلم أو المعلمة.

• نماذج وإستراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية :

تتعدد نماذج وإستراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية، وجميع هذه النماذج والإستراتيجيات لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن المتعلم من القيام بالعديد من الأنشطة العلمية والعملية، ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البنية المعرفية لديه. ومن هذه النماذج والإستراتيجيات ما يلي:

• نموذج التغير المفهومي :

قدم بوسنر وزملاؤه نموذجاً تعليمياً بنائياً عام ١٩٨٢م في جامعة كورنيل بالولايات المتحدة الأمريكية عُرِفَ بنموذج التغير المفهومي، ويهدف نموذج بوسنر Posner Model للتغير المفهومي إلى استبدال الأفكار والتصورات البديلة (الخطأ) لدى المتعلم بأخرى سليمة ودقيقة علمياً، حيث يتم ذلك من خلال مرحلتين هما (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢١٩):

- « المرحلة الأولى: مرحلة استكشاف أنماط الفهم الخطأ، والأفكار البديلة لدى الفرد.

- « المرحلة الثانية: مرحلة اختيار المعالجة المناسبة واستخدامها لتغيير الأفكار والمفاهيم البديلة بأخرى صحيحة علمياً.

وتتم عملية التدريس وفق نموذج التغير المفهومي وفقاً للمراحل التالية (زهير محمد، ١٩٩٤، ١١٩؛ عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٢، ١٦٣ - ١٦٤):

- « التنبؤ بالنتائج: وفي هذه المرحلة يتم إيجاد نوع من الصراع بين المفهوم الجديد، والتصورات البديلة الموجودة لدى الطلاب.
- « عرض المعتقدات: وفي هذه المرحلة يتم استعراض الصراع بين المفهوم الجديد والتصورات البديلة الموجودة لدى الطلاب.
- « مواجهة المعتقدات: وفي هذه المرحلة يتم إحداث مفاضلة بين أنماط الفهم الموجودة لدى الطلاب، والمفاهيم المقدمة لهم، ويتم ذلك من خلال إعداد المعلم أو المعلمة لبعض المواقف العلمية المختلفة، ويسمح للطلاب باستخدام التصورات والمفاهيم التي لديهم في تفسير هذه المواقف، وعند فشل أو قصور

هذه التصورات في تفسير هذه المواقف، يجب على المعلم تقديم المفهوم المراد إكسابه للطلاب وإبرازه لهم، وبذلك يكون أمام الطالب نوعان من المفاهيم أحدهما فشل في تفسير المواقف التعليمية، والآخر استطاع تفسير هذه المواقف التي عجزت تصوراتها الخاصة عن تفسيرها.

« موازنة المفهوم: أي استبدال أنماط الفهم الموجودة لدى الطلاب بمفاهيم جديدة، وذلك من خلال إيجاد حالة من عدم الرضا لدى الطلاب تجاه التصورات الموجودة لديهم، وذلك من خلال بيان فشل هذه التصورات في تفسير الظواهر المرتبطة بها بطريقة عملية (من خلال موقف عملي) وكذلك من خلال توضيح فوائد المفهوم الجديد.

« امتداد المفهوم: أي خلق المواقف التي تظهر معقولية المفاهيم الجديدة، ويعني ذلك ربط المفهوم الجديد المراد تعليمه للطلاب بأكبر عدد من الخبرات اليومية، ويتم ذلك بأن يسمح المعلم للطلاب باستخدام المفهوم الجديد في تفسير عدد من الظواهر الطبيعية.

« الإثراء أو التعمق: وفي هذه المرحلة يطلب المعلم من الطلاب استنتاج مزيد من الأسئلة على المفاهيم الجديدة.

• نموذج بايبي Bybee البنائي :

قدم هذا النموذج "تروبريدج وبايبي Trwobridge & Bybee"، (والتدريس وفقا لهذا النموذج) يبدأ بمهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل الطلاب يشعرون بوجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث الطلاب عن حلول لهذه المشكلة من خلال المجموعات الصغيرة كل على حدة، ثم مشاركة المجموعات مع بعضها البعض لمناقشة ما تم التوصل إليه. ويسير هذا النموذج وفقا للخطوات التالية (حسن زيتون وكمال زيتون، ١٩٩٢، ٩٩ - ١٠٥؛ حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٩٥ - ٢٠٠؛ خالد الحديفي، ٢٠٠٣، ١٤٠ - ١٤٥؛ غازي المطرفي، ٢٠٠٧، ٣٩ - ٤٠):

« المهام: مسائل أو مشكلات علمية، أو استفسارات تستدعي الانتباه إلى مفاهيم مفتاحية تقود الطلاب لبناء طرق فعالة في التفكير في المسألة أو المشكلة، وتكون تلك المهام ممتعة، مثيرة للتفكير، مليئة بالنماذج، تعزز المناقشة والتواصل، تشجع الطلاب على استخدام طرقهم الخاصة.

« المجموعات التعاونية: وهي مجموعات يوزع طلاب الصف بموجيها إلى مجموعات عمل تعاونية صغيرة في جلسة جماعية لمناقشة المهمة المعطاة لهم على شكل أنشطة يقدمون فيها طرقهم للحل، ولعمل الأنشطة العملية ويقوم المعلم خلال ذلك ببذل أقصى جهده لتشجيع الطرق المختلفة دون أن يعطي جوابا تصحيحا لإجاباتهم الخاطئة، حيث تبني المعرفة من خلال المدخلات بين أفراد المجموعة الواحدة، ومن خلال تبادل الأفكار مع بعضهم.

« المشاركة: يجتمع طلاب المجموعات المختلفة لمناقشة ما توصلوا إليه لحل المهمة مركز المشكلة، بحيث يكون النقاش علنيا لبقاء التفسيرات، وتقنية التفكير، وتعميق الفهم، ويقدم بعدها جميع الطلاب حلولاً لهذه المهمة ويكون دور المعلم نقل إجابات كل مجموعة علناً على مسمع ومرأى جميع الطلاب في هذه المرحلة، أو اختيار بعض رؤساء المجموعات لتسجيل إجابات الأسئلة التي يختارها لكل مهمة معطياً وقتاً لطلاب المجموعات لتصحيح إجاباتهم الخاطئة إذا أرادوا ذلك.

• نموذج التعلم التوليدي :

اقترح هذا النموذج "أوسبورن وويتروك" Osborn & Wittrok، وتتم عملية التدريس داخل الفصل في ضوء هذا النموذج وفقا للمراحل التالية (ناهد عبد الراضي، ٢٠٠٣، ٥٦ - ٥٧؛ منى عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٦٥ - ٤٦٧):

« المرحلة التمهيدية: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعرف على أفكار الطلاب الموجودة في بنيتهم المعرفية، وتقسيمها، ومعرفة الشواهد التي تعرض هذه الأفكار، وذلك من خلال إثارة المعلم مجموعة من الأسئلة، حول المفهوم محل الدراسة، ثم بعد ذلك يسمح المعلم للطلاب بالإجابة عن هذه الأسئلة، ومن خلال هذه الإجابات تتضح التصورات الموجودة في بنية الطلاب المعرفية حول المفهوم محل الدراسة، ثم بعد ذلك يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات حسب وجهات نظرهم.

« مرحلة التركيز: وفيها يقوم المعلم بعمل سياق يستطيع الطالب فيه التعبير عن مفهومه، وذلك من خلال قيام المعلم بوضع الخبرات المناسبة وإثارته مجموعة من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، بينما يقوم الطلاب بمعرفة المواد التي يستخدمونها في الكشف والتفكير فيما سيحدث، وطرح تساؤلات حول المفهوم وإخضاع أفكارهم الخاصة للمناقشة من خلال المناقشة والحوار بين أفراد كل مجموعة.

« مرحلة التحدي: وفي هذه المرحلة يوفر المعلم الفرصة للطلاب لتغيير وجهات نظرهم، وذلك من خلال مناقشة الفصل بالكامل مع إتاحة الفرصة للطلاب للمساهمة بملاحظاتهم وفهمهم، وإثارة التحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في مرحلة التمهيد، وما عرفة أثناء التعلم.

« مرحلة التطبيق: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بإمداد الطلاب ببعض المشكلات التي تتطلب تطبيق المفهوم في حلها، أي استخدام المفاهيم كأدوات وظيفية لحل المشكلات.

• نموذج التحليل البنائي :

قدم هذا النموذج "أبلتون" Appleton، وقد حاول من خلاله أن يوجد السقالات المعرفية بين التنظير والممارسة، وبخاصة بين الطلاب والمعلمين والطلاب وأنفسهم، مما يجعل هذا النموذج فعالا في التدريس البنائي، ويقوم هذا النموذج على أربع مراحل هي (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢١٠ - ٢١٣ غازي المطري، ٢٠٠٧، ٤٣ - ٤٤):

« فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم: ويمثل ذلك نقطة البدء في الفكر البنائي، حيث يتم الكشف عن خبرات المتعلم السابقة ومشاعره، وذلك من خلال خرائط المفاهيم، أو المقابلات الشخصية، ثم تنظم تلك الخبرات في صورة أفكار ومفاهيم، أو منظومات معرفية تستخدم في تفسير أي حدث يقدم لذلك المتعلم.

« معالجة المعلومات: يحاول المتعلم من خلال ما بذكرته عن الحدث، ومن خلال تحليله للمظاهر الملاحظة حول الحدث أن يحدد أفضل تفسير ملائم عنه يمكن أن يستخدمه في بناء معنى حول المعلومات الجديدة.

« التنقيب عن المعلومات: فبعض الطلاب قد لا يقدر على تقديم الإجابات بصورة كاملة، حيث يكونون تحت سيطرة المعلم التامة، ولكن قد تؤدي

تلميحات المعلم لهم إلى تقديم قطع أو أجزاء من المعلومات، كما يمكن - بتشجيع المعلم لهم - أن يعبروا شط الأمان، ويتوصلوا إلى الإجابة، إذ تمثل تلك المساعدات التي يقدمها المعلم سقالة Scala كما عبر عن ذلك كل من "برونر وفيجوتسكي".

« السياق المجتمعي: تمثل "السقالات" بين المعلم والطالب السياق المجتمعي للدروس، وتتخذ أشكالاً عدة منها تلميحات المعلم اللفظية، أو غير اللفظية أو استخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، أو عبر ملاحظة مظاهر الموقف.

• نموذج دورة التعلم :

وضع التصور المبدي لهذا النموذج كل من "أتكن وكاربلس" Atken & Karblus عام ١٩٦٢م، معتمدين في ذلك على بعض الأفكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي لياجيه، لكن "كاربلس وآخرين" قاموا بتعديل التصور المبدي لهذا النموذج عام ١٩٧٤م، واستخدموه ضمن أحد المشروعات الأمريكية البارزة في ميدان التدريس . وتقوم عملية التدريس (وفق هذا النموذج) على ثلاث مراحل أساسية هي (عفت الطناوي، ٢٠٠٢، ٥٠ - ٥١؛ حسن زيتون وكمال زيتون ٢٠٠٣، ٢٠١ - ٢٠٣؛ غازي المطري، ٢٠٠٧، ٤١ - ٤٢):

« مرحلة الاستكشاف: وخلال هذه المرحلة يتم تفاعل المتعلمين مباشرة مع خبرة جديدة تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ومن ثم فهم يقومون بأنشطة فردية وجماعية للبحث عن إجابات لتساؤلاتهم، وأثناء عملية البحث هذه قد يكتشفون أشياء، أو علاقات لم تكن معروفة عندهم من قبل.

« مرحلة الإبداع المفاهيمي: وخلال هذه المرحلة يحاول المتعلمون الوصول إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية التي قاموا بممارستها خلال مرحلة الاستكشاف.

« مرحلة الاتساع المفاهيمي: وتعرف هذه المرحلة بمرحلة تطبيق المفهوم، أو مرحلة الاكتشاف، حيث يتم خلال هذه المرحلة تعميم خبرات المتعلم السابقة من مفاهيم ومبادئ على مواقف جديدة، ومن ثم اكتشاف خبرات جديدة، وهذه المرحلة مهمة جداً، وتحتاج إلى المزيد من الوقت والنقاش بين المتعلمين والمعلم.

• استراتيجية التعلم التعاوني :

يرى "جونسون وجونسون" (Johnson & Johnson, 1994, 25) أن التعلم التعاوني هو القدرة على تشجيع الطلاب على بناء المعرفة اللازمة لتعلم أكثر بقاء، علماً بأن بيئة التعلم التعاوني تدعم بناء المعرفة من خلال المفاوضة الاجتماعية Social Negotiation مما يجعل استراتيجية التعلم التعاوني مبلورة فكر وملامح النظرية البنائية. ولاستراتيجية التعلم التعاوني خصائص مهمة منها (جميلة الحسيني، ٢٠٠٢):

« الاعتماد الإيجابي المتبادل (التعاون الإيجابي).

« المسؤولية الفردية.

« التفاعل المباشر.

« المهارات الاجتماعية.

« معالجة عمل المجموعة.

• نموذج وودز Woods :

قدم هذا النموذج وودز Woods Model عام ١٩٩٤م، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل متتابعة هي (خليل الخليلي، ١٩٩٥، ٢٦٥؛ منى عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٦٨ . ٤٦٩):

- « التنبؤ: وفي هذه المرحلة يطلب من الطلاب وصف الظاهرة موضع الدراسة والتنبؤ بما يحدث على أساس خبرتهم السابقة، ويتم ذلك في فرق متعاونة.
- « الملاحظة: وفي هذه المرحلة يطلب من المجموعات تنفيذ التجارب للتحقق من صحة تنبؤاتهم، فإذا اتفقت مع آرائهم، تعززت ثقتهم بأنفسهم، ولكن إذا اختلفت، فليس أمامهم بديل سوى التوجه نحو الأفكار العلمية الصحيحة.
- « التفسير: وفي هذه المرحلة يشرح الطلاب نتائجهم بناء على أفكارهم السابقة وهنا يتدخل المعلم، لكي ينقل للطلاب الفهم السليم المتفق مع النظريات العلمية السليمة.

• استراتيجية التعارض المعرفي :

قدم هذه الاستراتيجية "تساي" (Tsai, 2000, 290) في إطار الفلسفة البنائية في التعلم، وفيها يوضع الطالب تحت تأثير مواقف، أو مفاهيم متعارضة مع ما يعرفه عن العالم الطبيعي المعاش، مما يحفزه على البحث والاستقصاء للوصول إلى الحل المناسب للمتناقض المقدم إليه، ويتم التدريس بخرائط التعارض لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم عند الطلاب وفق خطوات منها (محمود طه، ٢٠٠٤):

- « تقديم المفهوم الجديد على شكل تساؤل لإظهار التصورات البديلة عند الطلاب.
- « التركيز على التصورات البديلة الأكثر شيوعاً بين الطلاب.
- « تقديم الحدث المتعارض ومناقشة جوانب التعارض بينه، وبين التصور البديل.
- « إضافة المفهوم العلمي المقصور لخريطة التعارض بعد المناقشة.

• نموذج التعلم البنائي :

يسمى هذا النموذج بمسميات عدة منها النموذج التعليمي التعليمي، أو نموذج المنحى البنائي في التعليم وغيرها، ويتم في هذا النموذج التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويقوم هذا النموذج على أربع مراحل أساسية هي (منى سعودي، ١٩٩٨، ٧٨٦ – ٧٨٧؛ Yager, 2000, 44-45، وديع مكسيموس، ٢٠٠٣، ٥٥ – ٥٦؛ وليم عبيد، ٢٠٠٤، ١٧٩؛ عبد الناصر محمد، ٢٠٠٨، ١٣ . ١٤):

- « مرحلة الدعوة: وفي هذه المرحلة يتم دعوة المتعلمين إلى التعلم عن طريق عرض بعض المشكلات المقترحة للدراسة، أو من خلال دعوة المتعلمين لبعض الخبرات التعليمية التي يمرون بها، أو عن طريق طرح المعلم أسئلة تدعو إلى التفكير.

« مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار: وتتحدى هذه المرحلة قدرات المتعلمين في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة، كما يندمج المتعلمون في الأنشطة الاستقصائية التي تكون على شكل حل مشكلات، ويمكن أن تكون هذه العملية عن طريق الاستكشاف التعاوني من خلال مجموعات يكونها المعلم، أو ينقسم إليها الفصل طوعية.

- « مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول: وفي هذه المرحلة يقدم المتعلمون تفسيراتهم للنتائج والحلول التي توصلوا إليها بعد إعطائهم الوقت الكافي وبعد ذلك يفاضل بين الحلول المطروحة.
- « مرحلة اتخاذ الإجراء: وفيها يزود المعلم المتعلمين بعدد من الأنشطة ذات العلاقة بالمعرفة الجديدة التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة ويساعدهم على تطبيق ما تعلموه بأنفسهم من خلال الأنشطة المقدمة، كما يوجه المتعلمين إلى كيفية ربط ما يتعلمونه في حياتهم اليومية.

• نموذج جون زاهوريك John A Zahoric البنائي :

- قدم هذا النموذج جون زاهوريك John A Zahoric، ويتكون هذا النموذج من عدة مراحل هي (منى عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ٤١٧ - ٤١٨):
- « تنشيط المعلومات: لا بد لأن تؤخذ المعرفة السابقة في الاعتبار، عند بدء تعلم موضوع جديد لا بد أن يعرف المعلم تلك المعلومات السابقة؛ لأنها المحك الذي عليه تختبر المعلومات الجديدة، هذه المعرفة السابقة هل تستثار أو تبني قبل أن تعطى المعلومات الجديدة.
- « اكتساب المعلومات: اكتساب المعلومات تحتاج إلى أن تتم ككل، وليست كأجزاء، مثلاً في رمي الكرة بدلاً من أن يعلم المعلم كل خطوة، لا بد أن يمارس المتعلم رمي الكرة أولاً، ويفهم ككل ثم كأجزاء.
- « فهم المعلومات: يحتاج المتعلمون إلى اكتشاف وفحص دقيق لكل الفروق الدقيقة المحتملة للمعلومات الجديدة، ويحتاجون لمشاركة تراكيبهم المنبثقة مع الآخرين الذين يستطيعون فقدها وبهذه الوسيلة يساعدون المتعلمين على صقل تلك التراكيب.
- « استخدام المعلومات: حيث يحتاج المتعلمون إلى فرصة لامتداد وصقل تراكيبهم المعرفية باستخدامها.
- « التفكير في المعلومات: لو كانت المعلومات مفهومة ومستخدمة لأبعد مدى في المدرسة وخارجها فإن المتعلمين يحتاجون إلى استخدام قرائن لها - وهذا يتطلب تفكيراً.

• استراتيجية المنظومات المفاهيمية :

- ويطلق عليها بعضهم المدخل أو النموذج المنظومي، وتقوم على النظرية البنائية التي تركز على أساسين مهمين هما اكتساب المعرفة، وتوظيفها على أن تكون أعمق وأكثر تطوراً لدى الفرد.
- ويتم التدريس باستخدام المخططات المنظومية وفقاً للخطوات التالية (فاروق فهمي ومنى عبد الصبور، ٢٠٠١، ١٣٠ - ١٣١):
- « تهيئة الطلاب للموضوع لإثارة اهتمامهم، وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم.
- « ترتيب وربط المعارف السابقة باللاحقة لدى الطالب من خلال المخطط المنظومي.
- «حث الطلاب على البحث عن المفاهيم الجديدة بالاعتماد على الملاحظة واللجوء إلى الذاكرة.
- « معالجة المفاهيم والمعلومات، والتعاون ما بين المعلم والطلاب من خلال الأنشطة والأمثلة، والمناقشة.

« فهم الطلاب المعارف الجديدة عن طريق إيجاد العلاقات الرابطة بين المفاهيم السابقة والمفاهيم الجديدة.
« يصمم الطلاب مخططات منظومية كل على حدة لتقييم فهمهم للموضوع.

• النموذج الواقعي :

قدم هذا النموذج خليل الخليلي عام ١٩٩٦م، حيث بناه على ضوء الواقع التدريسي بالمدارس العربية، وبعض الأفكار البنائية، ونموذج بوسنر للتغير المفهومي، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل هي (خليل الخليلي، ١٩٩٦، ٤٥٢ - ٤٦٠؛ إبراهيم رضا، ١٩٩٨، ٧ - ٨؛ ماهر إسماعيل صبري، وإبراهيم تاج الدين ٢٠٠٠، ٧٦ - ٧٧) :

« مرحلة تحليل الواقع: وهذه المرحلة يقوم بها المعلم دون أن يسجلها في خطة التدريس، حيث يتم تحديد طبيعة موضوع الدرس، وواقع المعلم، وواقع المتعلمين من حيث معلوماتهم وأفكارهم حول الموضوع، وواقع التجهيزات والإمكانات التعليمية المتاحة في موقع التعليم.

« مرحلة التخطيط للتدريس: وفي هذه المرحلة يتم تحديد المدخل (التمهيد) للدرس، والأهداف الإجرائية، والمبادئ والمفاهيم المطلوب تعلمها، والأسئلة المثيرة للتفكير، وأنشطة التعلم اللازمة التي يمكن تنفيذها في الواقع، وأسئلة الحوار والمناقشة، وأوجه ربط الدرس بالواقع، وتوضع جميع هذه الإجراءات في دليل المعلم.

« مرحلة التنفيذ: وهي مرحلة بناء المتعلم للخبرات والمعلومات، إذ يشاركه المعلم في هذه المرحلة مساعداً ومرشداً، وموجهاً، ويتم خلال هذه المرحلة تحديد مدخل تنفيذ الدرس، ومعالجة المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين وممارسة أنشطة التعليم والتعلم التي تتلاءم والإمكانات الواقعية المتاحة، أو جلسات الحوار والتنظيم، والتطبيق والغلق.

وعلى ضوء ما سبق حددت الباحثة مراحل الاستراتيجية البنائية المقترحة في خمس مراحل متتالية هي:

« المرحلة الأولى: مرحلة التنشيط أو الاندماج (الاشتراك).

« المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف.

« المرحلة الثالثة: مرحلة المشاركة أو التفسير (الشرح).

« المرحلة الرابعة: مرحلة التوسع.

« المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم.

• الاقتصاد المنزلي :

ويتناول هذا الجزء الاقتصاد المنزلي من حيث مفهومه، ومجالاته وأهميته، أهدافه:

• مفهوم الاقتصاد المنزلي :

اهتم العديد من العلماء والمتخصصين بتعريف علم الاقتصاد المنزلي Home Economics Definition، فيعرفه (فؤاد قلاده، ١٩٨٢، ٢٩ - ٣٠) بأنه أحد علوم الحياة، وهو علم تطبيقي، ويعني: العلوم المنزلية، وهو ليس قاصراً على اكتساب المهارات العملية اليدوية، وإنما يتضمن النواحي العلمية المرتبطة بحياة الفرد والأسرة، أي أنه علم يشمل الجانبين النظري والتطبيقي.

- كما تعرف (زينب خالد، ١٩٩٩، ٤٢ - ٤٥) الاقتصاد المنزلي بأنه:
- « أحد علوم الحياة، وهو علم تطبيقي يحتوي على قدر كبير من العلوم الطبيعية والاجتماعية، ومن بينها المعارف الاقتصادية.
 - « علم يحتوي على مجالات تخصصية منفصلة، ولكنها تخدم الأسرة كبنیان اجتماعي لا يتجزأ، كما تخدم الفرد كائناً حياً متكاملًا، أي أن الاقتصاد المنزلي علم يهتم بمشكلات الأسرة والفرد.
 - « علم تطبيقي يستقي المعلومات من علوم أخرى، ويوظفها لتحقيق رفاهية الأسرة ورعايتها في عالم سريع التغير.
 - « علم يهتم بالفرد ككائن حي متكامل، ويجب الاهتمام بالبيئة المحيطة به.
 - « علم يختص بدراسة الأسرة واحتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل.
 - « العلم الذي يرفع مستوى الأفراد والجماعات على مستوى الإنسانية جمعاء صحياً، ونفسياً واقتصادياً، واجتماعياً.

وبالإضافة إلى ما سبق يعد الاقتصاد المنزلي أحد علوم الحياة الذي ينطوي على قدر كبير من العلوم الطبيعية، والاجتماعية، والاقتصادية، ولقد تطور مفهومه ليتعدى نطاق الفرد والأسرة إلى المجتمع، بل إلى العالم بأسره ليصبح أكثر شمولاً وثراءً، وأصبح الاقتصاد المنزلي في ظل التسمية الجديدة ينهل المعارف من العلوم التطبيقية، والسلوكية والاجتماعية، وكذلك ينهل من الإنسانيات والفنون، ويقوم بتطبيقها على احتياجات الأسرة وأعمالها وأهدافها (نعمة رقبان، ٢٠٠٧، ١٠).

• مجالات الاقتصاد المنزلي :

وترى (أيزيس نوار، ١٩٩٨، ١٣) أن تقسيم الاقتصاد المنزلي يضم مجالات تبدو منفصلة بعضها عن بعض، إلا أن هذا الانفصال يعتبر نظرياً فقط حيث إن جميع مجالات الاقتصاد المنزلي تدور معاً، وتتركز حول الإنسان، ويتضح ذلك من المثل القائل (العقل السليم في الجسم السليم)، ليظهر الترابط بين الجوانب الجسمانية والعقلية، والنفسية والاجتماعية، وهذا ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات التي تحيا بجانب واحد وهو الجانب المادي الجسدي. ويضم الاقتصاد المنزلي خمسة مجالات أساسية هي (تسبي رشاد، ١٩٩٨، ٢٩ منى إسماعيل، ٢٠٠٤، ١٢-١٤):

أولاً: التغذية وعلوم الأطعمة: ويهتم هذا المجال بدراسة احتياجات الإنسان من العناصر الغذائية، وبدراسة الأطعمة المتوافرة في البيئة، ومدى كفايتها لسد حاجات الأفراد، ويبحث هذا المجال أيضاً في العادات الغذائية عند الشعوب، وطرق تطويرها وتحسينها مما يعود على الأفراد بالصحة والكفاية الغذائية، كذلك دراسة الأسس العلمية لاختيار وإعداد الوجبات الغذائية اللازمة حسب أعمارهم وحالتهم الصحية، وطبيعة عملهم، وقدراتهم الاقتصادية مع الاحتفاظ بأكبر قدر من العناصر الغذائية.

ثانياً: الملابس والنسيج: نظراً للتقدم الصناعي الكبير والسريع في مجال الملابس والنسيج، فقد تطورت الدراسة في هذا المجال تطوراً جذرياً، وأصبحت تتضمن دراسة علمية فنية للنسيج من حيث مصادره وخصائصه، وطرق العناية به

والمحافظة على استخداماته، كما يهتم هذا المجال أيضاً بدراسة سيكولوجية الملابس، وعلاقتها بالأفراد والبيئة، وتطبيق الأسس الفنية والاقتصادية عند اختيارها أو تصميمها وتنفيذها، كما يتضمن تجميل قطع الملابس، والقطع الفنية المختلفة اللازمة للأسرة، بالإضافة إلى دراسة بعض الماكينات المستخدمة في الملابس.

ثالثاً: الطفولة والعلاقات الأسرية: ويعتبر من مجالات الاقتصاد المنزلي التي زاد الاهتمام بها حديثاً، ويتضمن دراسة العلاقات الأسرية، ودور أفراد الأسرة، وعلاقة الأسرة بالمجتمع، ومشكلات الحياة الأسرية في مراحل الحياة المختلفة، وعلاقة وأثر العادات والتقاليد المرتبطة بالحياة الأسرية على الأفراد، وعلى المجتمع بصفة عامة مع التأكيد على أهمية تنظيم الأسرة، ويكون نمو الطفل ورعايته جزء أساسياً في هذا المجال، ويتضمن ذلك دراسة النمو الجسمي والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي للطفل منذ مولده إلى مرحلة البلوغ، واحتياجات الطفل في مراحل العمر المختلفة، ومشكلات تربية الأطفال.

رابعاً: إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة: ويتناول هذا المجال تطبيق مبادئ وأسس الإدارة على شؤون الأسرة وتصريف أمورها، واستغلال الموارد المتاحة لها على مستوى الأسرة والمجتمع بهدف تحسين وتحقيق معيشتها وأهدافها، وتتضمن هذه الدراسة الطرق العلمية لاتخاذ القرارات بهدف إدارة شؤون الأسرة، ووضع الخطط لاستغلال مواردها المادية والبشرية مثل تخطيط ميزانية الأسرة، وتوزيع وقت ربة المنزل على مسؤولياتها المختلفة مع الاهتمام بمشكلات المرأة العاملة ويتبع ذلك دراسة كيفية تبسيط طرق أداء الأعمال المنزلية بما يضمن تنظيم الأنشطة المتعددة لأفراد الأسرة مع عدم الإرهاق والإسراف. كما يتناول هذا المجال أيضاً دراسة اقتصاديات الأسرة بصفاتها الوحدة المستهلكة في المجتمع ويهتم بترشيد الاستهلاك على مستوى الأفراد والأسرة مع التعرض للعوامل والمؤثرات التي تتدخل في سلوك المستهلك.

خامساً: المسكن ومفروشات وأدواته: ويرتبط هذا المجال من مجالات الاقتصاد المنزلي بدراسة المسكن العائلي من حيث الموقع والتصميم والتأثيث والفرش، ويشمل هذا المجال تطبيقات عملية للأسس العلمية، والقواعد الفنية في تأثيث وفرش البيت ومن ذلك دراسة الألوان والخطوط والنسب والتناسب لتحقيق كل من الجانبين النفسي والجمالي في المسكن، كما يحتوي على وسائل تجميل المسكن مع الاهتمام بتنسيق الزهور، وإنتاج بعض القطع الفنية لتجميل حجرات المنزل المختلفة، بالإضافة إلى الأدوات والأجهزة المنزلية الحديثة من حيث اختيارها، والتدريب على استعمالها وصيانتها والعناية بها، وعمل بعض الإصلاحات البسيطة بها.

• أهمية دراسة الاقتصاد المنزلي :

تعد مادة الاقتصاد المنزلي من المواد المهمة التي تدرس في مناهج التعليم العام التي تسعى للنهوض بحياة الأسرة الخلية الأولى في بناء المجتمع، وهناك الكثير من الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي انعكس صدها على الأسرة وبالتالي على الاقتصاد المنزلي. فالإقتصاد المنزلي علم يهتم بدراسة الإنسان، وحاجاته

وتطوره من خلال مراحل الحياة من جهة، ودراسة البيئة المحيطة به والتعرف على مواردها من جهة أخرى، ثم العمل على سد حاجات الإنسان من موارد البيئة المحدودة والمتاحة، وبالتالي فإن علم الاقتصاد المنزلي أصبح شاملاً بحيث صار يطلق عليه علم الأسرة كلها (زينب عاطف، ١٩٩٩، ١٤).

وتعلم الاقتصاد المنزلي يتجه الآن إلى التربية من أجل الحياة الأسرية بكل مشكلاتها، باعتبار أن الأسرة اليوم مؤسسة اجتماعية قائمة على العلاقات الإنسانية، وأفرادها يتقاسمون جميعاً المسؤولية لنجاح سيرتها، ولذلك يهتم الاقتصاد المنزلي بمساعدة أفراد الأسرة رجالاً ونساءً على إدارة شؤونها سواء في الحاضر أم المستقبل على أسس علمية حتى يتحقق التقدم للمجتمع؛ ولهذا أصبح تدريس الاقتصاد المنزلي منتشراً في جميع دول العالم سواء المتقدمة منها أم النامية (إنجي عبد الله، ٢٠٠٧، ٩٦).

وحيث إن الاقتصاد المنزلي بمجالاته يهتم بدراسة الأسرة، وتنمية المجتمع، لذا تعد المدرسة إحدى المؤسسات التي تسهم في عملية تنمية المجتمع، ولذلك يمكن النظر إليها على أنها نوع من الاستثمار الذي يعطي الفرد القدرات والكفاءات اللازمة لتكوين الخبرات الشخصية له، والتي يسعى بها للحصول على المهارات المختلفة، ولذلك تؤهله لدخول سوق العمل البشري.

وبالإضافة إلى ذلك تستطيع مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) - بما تتضمنه من مجالات دراسية - أن تسهم في حل مشكلات البيئة، وزيادة الوعي الصحي والغذائي، ورعاية الأمومة والطفولة، ورفع مستوى الأسرة إدارياً واقتصادياً، وتدعيم القيم والتقاليد المرتبطة بالحياة الأسرية التي تلائم المجتمع العصري المتطور، والتي تعمل على دفع عجلة التقدم في المجتمع، ويتم ذلك كله عن طريق تنمية شخصيات أفراد الأسرة تنمية شاملة وبصورة متكاملة متوازنة، وإعدادهم أفراداً منتجين، يعملون لخيرهم ولخير أسرهم، ولخير أمتهم ولخير الإنسانية عامة (كوثر كوجك، ٢٠٠١، ٣٦٤).

• أهداف تدريس الاقتصاد المنزلي :

أوضحت (إيزيس نوار، ١٩٩٨، ١٩) أن من أهم أهداف تدريس الاقتصاد المنزلي ما يلي:

- « تقوية وتطوير الارتقاء بالحياة الأسرية بصفة عامة والمرأة بصفة خاصة من خلال تعليم الفرد سبل الحياة الأسرية.
- « مساعدة الأسرة في تحقيق أهدافها القريبة والبعيدة المدى.
- « الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في تبسيط العمل المنزلي وتخفيف عبء العمل على المرأة.
- « تطبيق نتائج البحوث العلمية في مجالات الاقتصاد المنزلي، والمجالات المرتبطة به.
- « تعبئة أفراد الأسرة في مواجهة الأزمات الطارئة وتقوية الروابط الأسرية.
- « تحسين الحالة الصحية، ونظام التغذية الأسرية بين طبقات المجتمع.
- « تحسين المنزل وزيادة كفاءة موارد الأسرة وشؤونها.
- « فهم ودراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر في حياة أفراد المجتمع.

- « العمل على زيادة كفاءة الفرد، وقدرته على العمل.
- « العمل على تضيق الفجوة الغذائية عن طريق ترشيد الاستهلاك الأسري.
- « التطلع إلى حياة أفضل في ظل الظروف المتاحة.
- « المساهمة في حل مشكلات المجتمع.
- « المساهمة في التوعية العامة لأفراد المجتمع.

وفي المملكة العربية السعودية يدرس الاقتصاد المنزلي من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثاني الثانوي، وفي المرحلة الثانوية تختار الطالبة إحدى المجالات التالية (التدبير المنزلي، التفصيل والخياطة، التربية الفنية). وتوجد عدة أهداف لتدريس مادة الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية يمكن إجمالها فيما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩):

- « تزويد الطالبة بالمعلومات والخبرات المتعلقة بالشؤون المنزلية التي تساعد على أداء رسالتها في الحياة، لتكون عضواً صالحاً بين أفراد أسرتها ومجتمعها، وذلك برفع المستوى الصحي والغذائي والاجتماعي للأسرة، وأن تتجه بها إلى حياة أفضل.

- « تنمية الاستعدادات العملية لدى الطالبة، وتدريبها على ممارسة العمل اليدوي واحترامه، وفتح المجال أمامها مستقبلاً للاعتماد على نفسها في مواجهة ظروف الحياة.

- « تربية الذوق الفني عند الطالبات، وتشجيعهن على تعلم دراسات مفيدة واقتصادية لرفع مستواه وتمكنيهن من قضاء أوقات فراغهن بما يعود عليهن بالنفع والفائدة.

- « تشجع هذه المادة التعاون على العمل اليدوي الجماعي مع الطالبات في المدرسة، واحترام كل طالبة حقوق أختها.

- « تساعد مادة الاقتصاد المنزلي على إصلاح كثير من العيوب النفسية كحب الذات، والخجل وضعف الثقة بالنفس، والتعصب من تحمل المسؤولية.

- « التعبير عن خبرات الطالبات عملياً بما يقمن به في الحصص لإظهار ميولهن المختلفة.

- « تعويد الطالبات عادات طيبة، واتجاهات سليمة مثل النظام والإخاء، والجلد والمثابرة.

- « إكساب الطالبة القدرة على حسن الخلق، وموازنة الميزانية المنزلية والاقتصاد في الوقت، والجهد، والنفقات.

- « إكساب الطالبة الخبرة في استخدام الأدوات استعمالاً صحيحاً وترتيبها واتقاء أخطارها الناتجة من سوء استعمالها.

- « تعريف الطالبة بأنواع الأثاث اللازم للمسكن طبقاً لاحتياجات الأسرة ومستوى الدخل والبيئة.

- « تعويد الطالبة على القراءة والبحث العلمي للاستزادة من المعلومات، والوقوف على كل جديد منها.

- « إكساب الطالبة المهارات اللازمة في تنسيق المنزل والأثاث، والاستعانة بخامات البيئة في صنع بعض القطع الفنية لتزيين المنزل.

- « إكساب الطالبة الخبرة في إعداد الموائد وتقديم الطعام بما يتفق وإمكانيات البيئة وتعريفها بأداب المائدة.

- « تتعرف الطالبة على أنواع مختلفة من الخامات التي تتميز بها بيئتها حتى يمكنها الانتفاع بها في حياتها العامة.
- « تشجيع الرغبة في العمل المنزلي، والتدريب على المهارات المختلفة في مضمار حياتهن، ورفع مستوى هذه المهارات.
- « تربية الشعور الديني في نفوس الطالبات، والتزامهن بأداب الإسلام وتعاليمه.
- وبالإضافة إلى ما سبق يهدف تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثاني الثانوي إلى:
- « إعداد الطالبات في المدارس إعداداً يتيح لهن مواجهة مسؤولياتهن الاجتماعية، وتزويدهن بقسط من الثقافة العلمية إلى جانب ثقافتهم الفكرية.
- « إفراح المجال أمام الطالبات لتعزيز من ميولهن، واستعدادهن الفني والعملية.
- « تبصير الطالبات بالمجالات العلمية التي يمارسها.
- « إعداد الطالبة للحياة الاجتماعية، واحترام العمل اليدوي.
- « إكساب الطالبة القدرة على التصرف في شؤونها الاقتصادية.
- « إلمام الطالبة بأنواع الخامات الموجودة في بيئتها وغيرها من البيئات، وكيفية الحصول عليها والانتفاع بها.
- « توفير ألوان من مجالات النشاط التي تعين الطالبة على الاستفادة بالخبرات والمهارات النافعة التي تهيئها لاستثمار أوقات فراغها بما يعود عليها بالنفع.
- « تبصير الطالبة بالنواحي الاقتصادية في بيئتها.

ولتحقيق هذه الأهداف أي نواتج التعلم (المعرفية، المهارات العملية الاتجاهات) يجب أن تستخدم مقاييس لمعرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف في كل جانب، وبما أن هذه الدراسة تركز على المهارات العملية، والاتجاهات، لذا يتم تناولها بشيء من التفصيل.

• الاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي :

• مفهوم الاتجاه :

اختلف علماء النفس، وتعددت آراؤهم حول مفهوم الاتجاه، فقد عرف (أحمد كاظم وسعد زكي، ١٩٨٧، ٦٦٦) الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التهيؤ تنتظم خلال خبرة الشخص، وتمارس تأثيراً توجيهياً وديناميكياً على استجابة الفرد لكل الموضوعات، والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة".

وعرف (عايش زيتون، ١٩٨٨، ١٢) الاتجاه بأنه "مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد المتعلم نحو موضوع أو موقف أو شخص ما من حيث القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه".

كما عرفه (صبري الدمرداش، ١٩٩٤، ١٠٦) بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد، أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين، أو حدث معين، أو قضية معينة، إما بالقبول والموافقة، أو الرفض والمعارضة نتيجة مروره بخبرة معينة أو قضية ما.

ومع اختلاف وتعدد الآراء السابقة في وضع مفهوم محدد للاتجاه إلا أن مفهوم الاتجاه لابد أن يتضمن الخصائص التالية:

- « وجود قضية أو موضوع ينصب عليه الاتجاه.
- « الاتجاه يحمل حكماً أو تقييماً.
- « الاتجاهات باقية نسبياً.
- « الاتجاهات تنبئ بالسلوك.

وتوجد العديد من التعريفات التي حاول بها واضعوها توضيح مفهوم الاتجاه وبيان سماته، إذ أكدت تلك التعريفات على السمات التالية لمفهوم الاتجاه (صبري الدمرداش، ١٩٩٤، ١٠٥ - ١٠٦):

- « جانب من الخبرة مكتسب، حيث لا يولد الفرد مزوداً بأي من الاتجاهات، وإنما يتعلمها من خلال احتكاكه ببيئته، وتفاعله معها.
- « معنى يربط الإنسان بشيء معين، أو حدث معين، أو قضية معينة نتيجة مروره بخبرة تتعلق بهذا الشيء، أو الحدث أو الموضوع.
- « استجابة الإنسان، نتيجة المعنى الذي تكون لديه إما إيجاباً بالقبول والموافقة، أو سلباً بالرفض والمعارضة.
- « الثبات النسبي الذي ما يمكن معه التنبؤ باتجاهات الفرد إزاء أمر من الأمور في ضوء العلم باتجاهاته السابقة.

وفي ضوء المفاهيم والسمات السابقة يمكن تعريف الاتجاه نحو الاقتصاد المنزلي في هذه الدراسة بأنه: موقف الطالبة بالمرحلة الثانوية واعتقادها نحو جوانب تعلم الاقتصاد المنزلي بالقبول أو الرفض، كما تقيسها أبعاد أو محاور مقياس الاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي.

ويقاس إجرائياً بأنه مجموع درجات استجابات الطالبة الإيجابية أو السلبية التي تعبر عن شعورها، أو معتقداتها ومدرعاتها، أو استعدادها السلوكي نحو بعض الموضوعات، أو المواقف المتعلقة بتعلم الاقتصاد المنزلي، وتعرض عليها في صورة مشيرات لفظية.

• مكونات الاتجاه :

يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات أو جوانب هي (محمود أبو النيل، ١٩٨٧، ٢٤٦ - ٢٤٧؛ عايش زيتون، ١٩٨٨، ١٤ - ١٥؛ لبنى العجمي، ٢٠٠٣، ٤٧؛ غازي المطري، ٢٠٠٧، ٧٢):

- « **المكون المعرفي Cognitive Component**: ويتضمن معتقدات الفرد نحو الأشياء، حيث لا يكون للفرد أي اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه وقبل كل شيء معرفة عنه، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمدة الدراسية التي يتعلمها، فالاتجاهات تعتبر حصيلة ما اكتسبه الفرد من الخبرات والآراء والمعتقدات من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، فالاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها، وتعديلها بالتعلم والتعليم، وتتكون وتنمو وتتطور لدى المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة (البيت والمدرسة والمجتمع)، وبالتالي فهي لذلك متعلمة معرفية يكتسبها المتعلم بالتربية والتعليم عبر العملية التربوية، والتنشئة الاجتماعية، ولذلك توصف بأنها نتاج التعلم، ومن هنا يبرز دور معلمة الاقتصاد المنزلي في تكوينها وتنميتها لدى المتعلمات.

« **المكون الوجداني Affective Component** : وهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه، ويشير إلى ما يتعلق بالشئ أو الموضوع من نواح عاطفية (انفعالية)، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم بمعنى كيف يشعر الفرد إذا تعامل مع هذا الموضوع هل يشعر بالسعادة أم لا؟ وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها الفرد هامة، ويصبح هذا الشعور إيجابياً تجاه الموضوع إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى، والعكس صحيح، كما أن ما يميز الاتجاهات عن المفاهيم النفسية الأخرى (كالمعتقدات والدوافع والآراء والقيم..... الخ) هو كونها التقويمي الذي يتمثل في الموقف التفضيلي، أو الميل، أو النزعة لأن يكون الفرد مع أو ضد شيء، أو حدث، أو شخص، أو موقف ما، ومن هنا يعتبر المكون الوجداني هو المكون الرئيس للاتجاه.

« **المكون السلوكي Behavioral Component** : ويتضمن هذا المكون جميع الاستعداد السلوكية التي ترتبط بالاتجاه، فعندما يمتلك الفرد اتجاهًا إيجابياً نحو شيء ما أو موضوع ما فإنه يسعى إلى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا امتلك الفرد اتجاهًا سلبياً نحو موضوع أو شيء فإنه يظهر سلوكاً معادياً لهذا الشيء أو الموضوع.

• أهمية دراسة الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي :

لقد أصبحت تنمية اتجاهات الطالبات نحو الاقتصاد المنزلي من أهم الأهداف الأساسية لتدريسه، ومن ثم أصبحت معلمات الاقتصاد المنزلي وغيرهن من المتخصصات في هذا العلم مهتمات بقياس اتجاهات طالباتهن نحوه، والعمل على تكوين وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة الاقتصاد المنزلي لدى الطالبات في جميع المراحل التعليمية، ولاسيما في المرحلة الثانوية.

ويرى (علي البصيلي وآخرون، ١٩٩٠، ٢٥) أن تكوين اتجاهات إيجابية نحو المؤسسات التعليمية يعتبر هدفاً مهماً يجب أن تسعى التربية والمربون إلى تحقيقه لدى طلابها، ويبدو أن هذا الهدف لم يتحقق على الوجه المرغوب فيه وذلك من خلال بعض الظواهر كعدم إقبال الطلاب على دراسة مادة معينة وتحصيلهم المنخفض فيها، وغيابهم أو انقطاعهم عن حضور دروسها، وهذا يتضح من خلال بعض الاتجاهات السلبية التي يبديها الطلاب نحو المعلمين والنظام داخل المؤسسات التعليمية.

ومما يبرز أهمية قياس الاتجاهات أن الطلاب غالباً ما يبنون اتجاهاتهم نحو الدراسة والمعلم وموضوعات الدراسة بتأثير اتجاهات المعلم نحوهم ونحو المهنة. كما يتفق رجال التربية فيما بينهم على أن نوعية اتجاهات الطالب نحو المادة الدراسية التي يتعلمها تؤثر على تحصيله الدراسي فيها؛ ولذلك كان من أهم أهداف تدريس أية مادة دراسية هو تنمية اتجاهات الطالب الإيجابية نحو هذه المادة الدراسية، لكي يصبح متحمساً لها، وعلى استعداد أكبر لبذل الجهد في تعلمها، وتزداد دافعيته نحو دراستها (جاد الله أبو المكارم، ١٩٩٨، ١٠٢ - ١٠٣).

كما يعد الاهتمام بالكشف عن اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الاقتصاد المنزلي أمراً بالغ الأهمية، وذلك لما لها من أهمية تربوية كبيرة حيث

إنها تساعد الطالبة على التقدم في المجالات المعرفية وتجعلها أكثر قرباً وإقبالاً على المادة التي تدرسها، كما أنها تزيد من انتباهها، وتهيئ لها فرصاً للمناقشة والتعبير عن ذاتها، وتشعر الطالبة بأن المادة الدراسية سهلة وممتعة، وتزيد من قدرتها على تلقي أكبر قدر من المعرفة النظرية (عائشة فخرو، ١٩٩٩، ١٤٥).

وعطفاً على ما سبق فإن للاتجاهات التي تكتسبها الطالبات من خلال دراستهن مادة الاقتصاد المنزلي أهمية كبيرة في حياتهن، حيث إنها توجه سلوكهن نحو الدقة والتنظيم، والثقة والاعتماد على النفس في حل المشكلات والموضوعية في الحكم على المواقف والأشياء، وحب الاستطلاع، وتكوين الدافعية والرغبة في مواصلة الدراسة والتعلم لديهن.

وتتضح أهمية التعرف على اتجاهات الطالبات نحو الاقتصاد المنزلي وقياسها فيما يلي:

« العمل على مساعدة الطالبات على تحقيق الأهداف الوجدانية لتدريس الاقتصاد المنزلي.

« العمل على تحسين وتطوير الاتجاهات السلبية لدى الطالبات.

« توقع مستويات تحصيل الطالبات في الاقتصاد المنزلي في ضوء نوعية اتجاهاتهن نحوها.

« تساعد على التنبؤ بسلوك الطالبات تجاه موضوعات الاقتصاد المنزلي وفروعها المختلفة في المرحلة الدراسية اللاحقة.

« توقع مدى استمرار الطالبة في دراستها للاقتصاد المنزلي في السنوات الدراسية الأعلى.

« تساعد على اختيار طرق وأساليب التدريس، وكذلك الأنشطة التعليمية المناسبة التي تعمل على تنمية اتجاهات الطالبات الإيجابية نحو الاقتصاد المنزلي.

• الدراسات السابقة :

تناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع تدريس مادة الاقتصاد المنزلي في المراحل الدراسية المختلفة. ومن هذه الدراسات :

• دراسة سميحة إبراهيم (١٩٩١) :

هدفت هذه الدراسة إلى تنظيم محتوى مناهج الاقتصاد المنزلي التي تدرس في المملكة العربية السعودية على شكل وحدات موقف، وقياس أثر ذلك على تحصيل وآراء طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة. وقد توصلت الدراسة إلى أن تنظيم محتوى مناهج الاقتصاد المنزلي على شكل وحدات موقف قد أدى إلى زيادة تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة مقارنة بالتنظيم المعتاد لمحتوى مناهج الاقتصاد المنزلي. كما أدى التنظيم . على شكل وحدات موقف . إلى تحسن ملحوظ في آراء طالبات المرحلة المتوسطة نحو الموضوعات المتعلمة في مناهج الاقتصاد المنزلي.

• دراسة إروين وآخرون (1996) Erwin and Others :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إدراك مفهوم الاقتصاد المنزلي لدى المشرفات (الموجهات)، وقد قام الباحث بعمل عدة مقابلات شخصية مع المشرفات

في ثماني عشرة مدرسة ثانوية في ولاية Tennesses (تينيسس) بالولايات المتحدة الأمريكية وطلب منهم تحديد وتعريف برنامج الاقتصاد المنزلي وكذلك دور المعلم في الإعداد المهني. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة قد أكدوا على أن مناهج المرحلة الثانوية لم تبرز دور وأهمية برنامج الاقتصاد المنزلي في الكلية، ولم يبين دوره في إعداد الطالبات وتزويدهن بالمهارات العملية والتطبيقية في المجتمع.

• دراسة زينب خالد (١٩٩٩):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات العملية في أشغال الإبرة لدى طالبات الشعبة التربوية بكلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية (جمهورية مصر العربية) وقياس مدى فاعليته. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ملاحظة المهارات العملية في أشغال الإبرة، وذلك لصالح الطالبات في التطبيق البعدي. وصل البرنامج المقترح إلى درجة مناسبة من الفعالية في تنمية المهارات العملية في أشغال الإبرة لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي بشين الكوم جامعة المنوفية.

• دراسة عائشة فخرو (١٩٩٩):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر نحو مادة الاقتصاد المنزلي، ودراسة بعض العوامل التي تؤثر في تكوين هذه الاتجاهات، وقد قامت الباحثة بعمل مقياس لقياس اتجاه الطالبات نحو مادة الاقتصاد المنزلي تكون من ثلاثة محاور هي (قيمة مادة الاقتصاد المنزلي وأهميتها - الاتجاه نحو المهن المرتبطة بالمادة - الاتجاه نحو الاستمتاع بمادة الاقتصاد المنزلي ودراستها). وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي، والتخصصات العلمية والأدبية في الصفين الثاني والثالث الثانوي تم اختيارهن عشوائياً من المدارس الثانوية (بنات) في منطقة الدوحة ويتراوح أعمارهن ما بين (١٤ - ١٩ سنة). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: اتجاهات أفراد العينة كانت إيجابية نحو البندين (قيمة مادة الاقتصاد المنزلي وأهميتها والاستمتاع بالمادة ودراستها) في مقياس الاتجاه. واتجاهات أفراد العينة كانت غير إيجابية نحو بند (الاتجاه نحو المهن المرتبطة بالمادة). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات العلمي وطالبات الأدبي في مقياس الاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي بصفة عامة وبنوده الثلاثة لصالح طالبات العلمي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الثانوي، وطالبات الصف الثالث الثانوي في مقياس الاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي بصفة عامة وبنوده الثلاثة.

• دراسة محاسن شمو (٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات تدريس الاقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات. وشملت عينة الدراسة جميع معلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. وأوضحت النتائج اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن من أبرز المشكلات

مايلي: عدم اهتمام الطالبات بالمادة وبإحضار الأدوات اللازمة لدراستها، وعدم الرغبة في تعلمها. وكثرة العبء العملي المتشعب للمعلمات، والذي يشمل التدريس، والمناوبة والانتداب، والأعمال الإدارية، وحصى الانتظار. وعدم توافر الوسائل التعليمية، والأدوات والأجهزة والمعامل، وكثرة عدد الطالبات في المدرسة. وضعف المنهج وعدم تناسب بعض موضوعاته مع سن الطالبات مثل موضوع تصميم الباترون. وتهميش أنظمة التعليم الإدارية للمادة، وعدم مساواتها بالمواد الأخرى في التقويم، واستبعاد معلماتها من برامج التدريب أثناء الخدمة لمواكبة التطورات، والمستحدثات التربوية. وكان من أبرز توصيات الدراسة تطوير منهج الاقتصاد المنزلي بمشاركة المعلمات، وإدخال التقنيات الحديثة في التدريس، واستخدام إستراتيجيات التدريس التي تعتمد على إيجابية ونشاط الطالبات في حصص الاقتصاد المنزلي، وإنشاء برامج لتوعية المجتمع واستحداث برامج للتدريب المستمر للمعلمات أثناء الخدمة.

• دراسة نهى قاروت (٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال دراستهن لمقرر التفصيل والخياطة. وتكونت عينة الدراسة من بعض طالبات الصف الثاني المتوسط بمدارس جدة، حيث تم تخطيط وحدتين تدريسييتين من المقرر، وتطبيقها على عينة البحث (المجموعة التجريبية)، ثم جرى اختيار عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) لمعرفة مدى فاعلية الوحدتين التدريسييتين. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن مقرر التفصيل والخياطة قد ساعد في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات، إلا أن أساليب تدريس مقرر التفصيل والخياطة لا تؤدي إلى تنمية الاتجاهات التي يسعى المنهج إلى تنميتها. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات (الميل نحو المادة، الاهتمام بالمادة، الاقتصاد في استخدام الخامات، حسن استخدام الأدوات) وذلك لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.

• دراسة هيام أبو المجد (٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي، وأثر ذلك على التحصيل المعرفي، وتنمية بعض المهارات اليدوية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي (المتوسط). وتكونت عينة الدراسة من بعض طالبات الصف الأول الإعدادي بمحافظة سوهاج - جمهورية مصر العربية، حيث قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (درست باستخدام أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية)، والأخرى ضابطة (درست باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

• دراسة لحياء أبو زيد (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقاً للمدخل البنائي الواقعي، وكذلك تعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي في كلية التربية بسوهاج نحوه. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: فعالية البرنامج المقترح في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم المتعلقة بالاقتصاد المنزلي لدى الطالبات عينة الدراسة. وفعالية البرنامج المقترح في تعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي نحو البرنامج المقترح.

• دراسة مها منصور (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الاتجاه نحو جنس معلم الاقتصاد المنزلي (ذكر/ أنثى) على تحصيل الطالبات في هذه المادة، وكذلك اكتسابهن للمهارات العملية فيها. وتكونت عينة الدراسة من بعض طالبات الصف الثاني الإعدادي (المتوسط) بمحافظة المنوفية - جمهورية مصر العربية، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين. المجموعة الأولى يدرسها معلمون ذكور بينما يقوم بتدريس المجموعة الثانية معلمات إناث. وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية من ستة فصول أخذت من ست مدارس إعدادية (المرحلة المتوسطة) في محافظة المنوفية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين الطالبات من مرتفعات الاتجاه نحو المعلمين الذكور، والطالبات منخفضات الاتجاه نحو المعلمين الذكور، وذلك لصالح مرتفعات الاتجاه نحو المعلمين الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين الطالبات مرتفعات الاتجاه نحو المعلمات الإناث والطالبات منخفضات الاتجاه نحو المعلمات الإناث، وذلك لصالح مرتفعات الاتجاه نحو المعلمات الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجات بطاقة الملاحظة بين الطالبات مرتفعات الاتجاه نحو المعلمات الإناث والطالبات منخفضات الاتجاه نحو المعلمات الإناث، وذلك لصالح مرتفعات الاتجاه نحو المعلمات.

• دراسة منى إسماعيل (٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية المهارات العملية في مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة البحث من بعض تلميذات الصف الأول الإعدادي - المتوسط بمحافظة المنوفية - جمهورية مصر العربية، حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبية (درست باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني) والآخرى ضابطة (درست باستخدام الطريقة المعتادة). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمهارات العملية وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه لقياس الجانب الوجداني للمهارات العملية نحو التعاون لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

• دراسة عزة عبد العزيز سعد (٢٠٠٥):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية نموذج مقترح في التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي، وتنمية قدرة التلميذات على التصرف في بعض المواقف الحياتية المتصلة بنوعية التعلم المقدم لهن. وتكونت عينة الدراسة من بعض تلميذات الصف الثاني الإعدادي - المتوسط - في محافظة القاهرة - جمهورية مصر العربية، حيث قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (درست باستخدام النموذج البنائي المقترح) والأخرى ضابطة (درست باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم بمستوياته المختلفة، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على التصرف في المواقف الحياتية، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية. وفعالية النموذج المقترح في تعديل التصورات البديلة في مقرر الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي (المتوسط). وفعالية النموذج المقترح في تنمية قدرة التلميذات على التصرف في المواقف الحياتية المتصلة بنوع التعلم المقدم.

• دراسة محاسن شمو (٢٠٠٦):

هدفت هذه الدراسة إلى وضع رؤى مستقبلية لتعليم الاقتصاد المنزلي في الدول العربية من خلال استقصاء الخلفية التاريخية لنشأة وتطور هذا التعليم وتتبّع طرق التدريس والبحث العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية كنموذج متقدم، ومصر والسودان كنموذج للدول العربية باعتبارهما الأسبق في هذا المجال. واتبعت الدراسة المنهجين الوثائقي، والوصفي التحليلي، وقد عرضت الدراسة الجانب التاريخي لتطوير تعليم الاقتصاد المنزلي بهذه الدول، كما عرضت موقف طرق التدريس المتبعة والبحث العلمي إزاء هذا التخصص. وقد توصلت الدراسة إلى تحديد بعض الرؤى المستقبلية للاقتصاد المنزلي بالدول العربية، والتي تمثلت في التركيز على توظيف التقنيات الحديثة مثل تقنية الحاسب الآلي، والإنترنت في التدريس، والبحث العلمي، ومحاولة تمكين الاقتصاد المنزلي من مواكبة متغيرات العصر، ورد الفعل على أثر متغيرات العصر المتسارعة على تربية النشء، وإنشاء جمعيات ومنظمات عربية للاقتصاد المنزلي تعينه على تحقيق أهدافه في خدمة التعليم والأسرة والمجتمع، ومعالجة بعض القضايا الاجتماعية مثل تزايد البطالة، وعدم الاستقرار والأمن، وقلة مصادر ومقومات الحياة بالدولة العربية.

• دراسة إنجي يوسف (٢٠٠٧):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية النموذج البنائي في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثالث الإعدادي (المتوسط) على تنمية التحصيل الدراسي، والمهارات العملية المتعلقة بالمادة. وتكونت عينة الدراسة من بعض طالبات الصف الثالث الإعدادي (المتوسط) بمحافظة كفر الشيخ - جمهورية مصر العربية، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (درست

باستخدام نموذج التعلم البنائي)، والأخرى ضابطة (درست باستخدام الطريقة التقليدية). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وذلك لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

أوضحت نتائج تلك الدراسات فعالية بعض طرق ونماذج وإستراتيجيات التدريس، وكذلك بعض البرامج في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي مثل أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية، والبرنامج التدريسي القائم على المدخل البنائي الواقعي، ثم تنظيم المحتوى على شكل وحدات موقف، إستراتيجية التعلم التعاوني، النموذج التدريسي القائم على التعلم البنائي، النموذج البنائي في التدريس. وتناولت تلك الدراسات بعض نواتج التعلم المتعلقة بدراسة الاقتصاد المنزلي ومنها على سبيل المثال لا الحصر، الاتجاهات نحو دراسة الاقتصاد المنزلي والرضا نحو برنامج الإعداد، المهارات العملية، ثم التحصيل المعرفي، تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم، ثم تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم، والقدرة على التصرف في بعض المواقف الحياتية. واختلفت هذه الدراسات في تحديد مكونات الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي وكذلك تحديد المهارات العملية المتعلقة بها، وقد يرجع ذلك إلى تنوع المراحل التعليمية التي تم التطبيق فيها، وكذلك اختلاف الصفوف الدراسية بالإضافة إلى تنوع المحتوى من صف إلى آخر ومن مرحلة تعليمية لأخرى.

تم الاستفادة من هذه الدراسات في:

- « تحديد مكونات مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، والتي تم تناولها في الدراسة الحالية، وتتمثل في الاستمتاع بمادة الاقتصاد المنزلي وقيمتها، وأهميتها، والاهتمام بها، واحترام معلمة المادة، بالإضافة إلى التعرف على سبل ووسائل تنميتها لدى الطالبات.
- « تهيئة بيئة تعليمية مناسبة داخل الفصل الدراسي لتنمية المهارات العملية والاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي لدى الطالبات في المرحلة الثانوية بالإضافة إلى بناء وضبط أدوات الدراسة المختلفة.
- « لم تتطرق تلك الدراسات إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي من جهة، وبين التحصيل الدراسي والمهارات العملية في الاقتصاد المنزلي من جهة أخرى.
- « أشارت نتائج تلك الدراسات إلى إمكانية تنمية المهارات العملية، وكذلك تنمية الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي لدى الطالبات، وذلك إذا ما أحسن تنظيم محتوى المادة، وتم استخدام النماذج والإستراتيجيات التدريسية المناسبة لذلك.

• إجراءات الدراسة وخطواتها :

تناول هذا الجزء بناء الاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية وتحديد مراحلها، وكذلك إعداد دليل للمعلمة للاسترشاد به في عملية التدريس باستخدام تلك الاستراتيجية، وإعداد وضبط أدوات الدراسة، وتشمل: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، كما استعرض خطوات تنفيذ التجربة الميدانية.

• بناء الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية :

تم بناء الاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية والتي اقترحت الباحثة استخدامها بمراحلها الخمس في تدريس وحدتي: تغذية الفئات الخاصة، وترتيب الموائد، لما قد ينتج عنها من تنمية نواتج التعلم المختلفة المتعلقة بمادة الاقتصاد المنزلي وهي: التحصيل الدراسي، والمهارات العملية والاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وفقا للخطوات التالية:

- ◀ تحديد مراحل الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية.
- ◀ تخطيط التدريس وفقا للاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية.
- ◀ تقويم التدريس في الاستراتيجية.
- ◀ تحديد دور كل من الطالبة والمعلمة في الاستراتيجية.
- ◀ عرض الاستراتيجية في صورتها الأولية (❖) على مجموعة من المحكمين.

وفيما يلي تفصيل لهذه الخطوات:

• تحديد مراحل الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية :

لتحديد مراحل الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية، تم مراجعة الدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت النماذج والاستراتيجيات التدريسية القائمة على النظرية البنائية، حيث تم تحديد مراحل الاستراتيجية في خمس مراحل متتالية كالتالي:

- ◀ المرحلة الأولى: مرحلة التنشيط، أو الاندماج (الاشتراك).
- ◀ المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف.
- ◀ المرحلة الثالثة: مرحلة المشاركة، أو التفسير (الشرح).
- ◀ المرحلة الرابعة: مرحلة التوسع.
- ◀ المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم.

اتفق الباحثون فيما بينهم حول مسميات مراحل الاستراتيجية، وكذلك عددها، إلا أنهم اختلفوا حول الإجراءات المتبعة في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية، نظرا لاختلاف طبيعة كل مادة دراسية (علوم، رياضيات، لغة عربية، اجتماعيات، الخ) (❖❖).

وفيما يلي المراحل السابقة بشيء من التفصيل:

(*) انظر ملحق (١): أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة.

(**) انظر: (Saunders, 1992), (Cobern, 1993), (Conrad, 1996), (Shaver, 1998), (Scheurman, 1998), (Yager, 2000), (2001 Vermette), (إبراهيم اللزاهي, ٢٠٠٢), (مها الخميسي, ٢٠٠٢), (غريبه سيف, ٢٠٠٣), (ليلى أبو زيد, ٢٠٠٣), (منير صادق, ٢٠٠٣), (إبنى المصمى, ٢٠٠٣), (محمود دة, ٢٠٠٤), (عزة سعد, ٢٠٠٥), (عبد القادر محمد, ٢٠٠٦), (إنجي عبد الله, ٢٠٠٧), (نوال فهمي, ٢٠٠٧), (غازي المطرفي, ٢٠٠٧), (عبد القاصر محمد, ٢٠٠٨).

• **المرحلة الأولى: مرحلة التنشيط، أو الاندماج (الاشتراك):** Activating or engagement Stage: وفيها تواجه المعلمة طالباتها، وتدعوهم إلى التعلم، حيث يقمن بتحديد المهام التعليمية، ووضع الروابط بين الخبرات التعليمية السابقة والحالية وتحديد الأنشطة الأساسية المرتبطة بالموضوع، وتهدف هذه المرحلة إلى إثارة دافعية الطالبة لتعلم موضوع الدرس، والتعرف على ما لديها من أفكار ومعلومات أولية مسبقة حول موضوع الدرس، وقد يتم ذلك بطرائق عديدة منها: طرح المعلمة بعض الأسئلة التي تدعو إلى التفكير، وعرض بعض الصور التي تتعرض لبعض المشكلات المقترح دراستها، عرض بعض الأمور المحيرة، أو الأحداث المتناقضة، أو القضايا الحياتية المحسوسة التي تؤدي إلى شعور الطالبة بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى الحل، وهنا تجدر الإشارة بأنه ينبغي أن ترتبط الأسئلة والأشياء المعروضة على الطالبة بمعلوماتها، يكون محل البحث في المرحلة التالية.

• **المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف** Exploration Stage: وتهدف هذه المرحلة إلى توصيل الطالبات بأنفسهن إلى حلول المشكلة، أو السؤال موضع الاستكشاف والمطروح في نهاية المرحلة السابقة، وممارسة الطالبات عمليات البحث العلمي، حيث تقمن الطالبات في مجموعات تعاونية صغيرة غير متجانسة بممارسة أنشطة استكشافية مرتبطة بالمشكلة، أو السؤال المطروح، حتى تتوصل كل مجموعة إلى حل المشكلة، أو التساؤلات الخاصة بها من خلال الملاحظة والقياس والتجريب، تسجل ذلك في سجل النشاط الخاص بها استعداداً لعمل جلسة حوار عامة مع المعلمة تتبادل خلالها المجموعات المعلومات، والأفكار التي توصلوا إليها، ويكون دور المعلمة في هذه المرحلة موجهة ومرشدة ومشجعة للطالبات للقيام بالأنشطة ومزاولةها وتزويدهن بأية استفسارات أو معلومات تقود إلى الاستكشاف.

• **المرحلة الثالثة: مرحلة المشاركة أو التفسير (الشرح):** Sharing or Explanation Stage: وتهدف هذه المرحلة إلى تبادل الأفكار والمعلومات بين الطالبات فيما توصلن إليه من إجابات وحدثت تعديلات في أبنيتهم (تراكيبيهم) المعرفية، حيث تقوم المعلمة بوضع الخبرة التي مرت بها الطالبات في شكل قابل للنقل، وذلك بعمل جلسة حوار عامة تقدم فيها كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار وحلول ومقترحات، وتفسيرات في المرحلة السابقة، ويمكن للمعلمة أن تستخدم السبورة أو غيرها من أدوات العرض لتسجيل هذه الحلول، وكأدوات اتصال تزودنا بالدليل المادي عن تطور وتقدم نمو الطالبة، ثم تقوم المعلمة بمناقشة هذه الأفكار والتفسيرات، والحلول مع الطالبات، وتعديل ما لديهن من تصورات خاطئة في أبنيتهم (تراكيبيهم) المعرفية، وإحلال محلها المفاهيم، والتصورات العلمية السليمة.

• **المرحلة الرابعة: مرحلة التوسع** Elaboration Stage: وتهدف هذه المرحلة إلى إثراء وتوسيع معرفة الطالبات عن موضوع الدرس وتطبيق ما توصلن إليه من معلومات في حياتهن العملية، واستخدام هذه المعارف والمعلومات في اتخاذ قرارات في القضايا الشخصية والاجتماعية، لذلك توجه المعلمة الطالبات في هذه المرحلة إلى إجراء المزيد من الأنشطة ذات العلاقة بما

توصلن إلية من أفكار ومعلومات في المرحلة السابقة مما يؤدي إلى إثراء وتعميق وتوسيع معرفتهن عن موضوع الدرس، بالإضافة إلى أن هذه الأنشطة مختلفة عن الأنشطة السابقة، ومرتبطة بمواقف أخرى مشابهة في الحياة مما يؤدي إلى تطبيق هذه الأفكار والمعلومات، وانتقال أثرها إلى مواقف جديدة مشابهة ذات صلة بحياة الطالبات العملية واليومية، مما يساعدهن في اتخاذ القرارات السليمة في حياتهن الشخصية والمجتمعية.

• المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم Evaluation Stage:

وتهدف هذه المرحلة إلى تحديد مدى فهم واستيعاب الطالبات لموضوع الدرس الذي تم تنفيذه وفق الاستراتيجية المستخدمة، والتقويم هنا تقويم شامل ومستمر، ومصاحب لتعلم الطالبات خلال المراحل الأربع السابقة من مراحل تنفيذ التدريس وفق هذه الاستراتيجية، بالإضافة إلى التقويم النهائي والذي يتم بعد الانتهاء من التدريس، ويهدف إلى تحديد مدى تحقيق أهداف الدرس أما التقويم المبدئي فيتم في المرحلة الأولى من المراحل الأربع السابقة، ونتيجة لشمول هذه الاستراتيجية لكافة أنواع التقويم يجعل منها نظاماً ثرياً.

• إعداد دليل المعلمة :

تم إعداد دليل للمعلمة للاسترشاد به عند تدريس موضوعات وحدتي تغذية الفئات الخاصة، وترتيب الموائد وفقاً للاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية، وقد تضمن هذا الدليل:

- « الإطار التعليمي الذي يقوم عليه الدليل »
- « موضوعات الوحدات والخطة الزمنية لتدريسها »
- « الأهداف العامة لتدريس الوحدات »
- « الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة »
- « مراحل الاستراتيجية التدريسية المستخدمة »
- « مميزات الاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية »
- « العوامل التي يجب مراعاتها عند استخدام الاستراتيجية المستخدمة »

وقد احتوى كل موضوع من موضوعات الوحدات والمعدة للتدريس وفقاً للاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية على ما يلي:

« رقم الموضوع وعنوانه: حيث تم تحديد رقم كل موضوع من موضوعات الوحدات، وكذلك عنوانه حتى لا يحدث خلط بين الموضوعات المختلفة لدى الطالبات »

« المفاهيم المتضمنة في الموضوع: وتم تحديد المفاهيم المتضمنة في كل موضوع من المواضيع حتى تكون موجها ومرشدا للمعلمة عند صياغة الأهداف السلوكية، وكذلك إجراءات التدريس المختلفة، بالإضافة إلى عملية التقويم في نهاية كل موضوع »

« الأهداف السلوكية: وقد صيغت في صورة إجرائية يسهل قياسها، وأن تشمل على الجوانب الثلاث للنمو (المعرفية . المهارية . الوجدانية) »

« مصادر التعلم (المواد والوسائل التعليمية): وقد تنوعت تلك المواد والوسائل حيث تم استخدام جهاز العرض فوق الرأس (البروجيكتور)، والكمبيوتر وكتيبات متنوعة مرتبطة بموضوعات الوحدات، شفافيات وأقلام ملونة

- مناسبة، وأشكال متعددة من مفارشات المائدة والظوظ مختلفة المقاسات، بعض الأزهار الطبيعية والصناعية والخضر، إلخ.
- ◀ مراحل الاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية: وقد تكونت من خمس مراحل أساسية متتابعة هي:
- ✓ المرحلة الأولى: مرحلة التنشيط أو الاندماج (الاشترك).
 - ✓ المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف.
 - ✓ المرحلة الرابعة: مرحلة التوسع.
 - ✓ المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم.

• ضبط دليل المعلمة :

- بعد الانتهاء من دليل المعلمة في صورته الأولى، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول:
- ◀ مدى صلاحية الدليل من حيث الصحة العلمية لمكوناته.
 - ◀ مدى كفاية عدد الحصص لتدريس الموضوعات المختلفة.
 - ◀ مدى مناسبة الوسائل والأنشطة التعليمية المختلفة.
 - ◀ مدى شمولية المكونات وكفاية التعليمات ودقتها.
 - ◀ مدى صلاحية الدليل من حيث ملاءمته للاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية وكذلك خطواتها.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات مثل تغيير كلمة الإطار الفلسفي الذي يقوم عليه الدليل إلى كلمة الإطار التعليمي، ووضع التعليمات للمعلمة في بداية الدليل، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية(*) (صالحاً للتطبيق والاستخدام في تجربة الدراسة الأساسية).

وبعد الانتهاء من ضبط دليل المعلمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تتمثل في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي كما في الصفحات التالية.

• إعداد الاختبار التحصيلي :

تم اتباع الخطوات الآتية لإعداد الاختبار التحصيلي:

• تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي، للخبرات المتضمنة في وحدتي تغذية الفئات الخاصة، وترتيب الموائل، من منهج الاقتصاد المنزلي. التدبير المنزلي. للعام الدراسي ١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨م).

• تحديد مستوى الأهداف التعليمية :

اقتصرت على المستويات التالية من تصنيف "بلوم Bloom" للأهداف التربوية في المجال المعرفي: التذكر، الفهم، التطبيق.

◀ مستوى التذكر: ويقصد به القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات والحقائق والمصطلحات، والقوانين والمبادئ، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل، وشحن الذهن، وتدريب الذاكرة لاسترجاع المعلومات المطلوبة.

(*) انظر ملحق (٢)، دليل المعلمة لاستخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية.

« مستوى الفهم: ويقصد به القدرة على إدراك المعاني، ومعرفة مدلول الكلمات والمصطلحات، ويظهر ذلك بترجمة المعلومات من صورة إلى أخرى، وتفسيرها وشرحها بإسهاب، أو في إيجاز وبالتنبؤ بالنتائج أو الآثار.

« مستوى التطبيق: ويقصد به القدرة على استخدام المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية، وتطبيق الأساليب والطرق والمفاهيم، والأسس والقوانين والنظريات، والاستفادة منها في حل بعض المشكلات، أو تفسير بعض الظواهر الجديدة، أو معالجة بعض المواقف (كوثر كوجك، ١٩٩٧، ١٥٧، ١٦٠).

• إعداد جدول المواصفات:

تضمن إعداد جدول المواصفات الخطوات التالية: (عبد الرحمن عدس، ١٩٩٩، ٥٨-٥١).

« تحديد النواتج التعليمية، وعناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه.

« تحديد الأوزان التي ستعطى للخلايا المختلفة في الجدول.

« تحديد عدد الأسئلة التي ستخصص لكل خلية

وتم بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في ضوء الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات وحدتي الدراسة، ويوضح الجدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي:

جدول (١): مواصفات الاختبار التحصيلي

رقم	المستوى المعرفي الموضوعات	رقم السؤال		المجموع والنسبة المئوية
		تذكر	فهم تطبيق	
١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٤-٦٥-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠-٧١-٧٢-٧٣-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩-٨٠-٨١-٨٢-٨٣-٨٤-٨٥-٨٦-٨٧-٨٨-٨٩-٩٠-٩١-٩٢-٩٣-٩٤-٩٥-٩٦-٩٧-٩٨-٩٩-١٠٠	- تغذية الحامل - المشكلات المتعلقة بتغذية الحامل.	٢٨-٢٣-٧	٢٤-١٤-٢	٦ (٢٠%)
	- تغذية المرضع.	٢٦-١٨	-	٢ (٦,٦٧%)
	- تغذية المسنين - مشكلات التغذية في الشيخوخة.	١٧	٣	٢ (٦,٦٧%)
	- تغذية مرضى السكر.	٢٢-١٩	١٦-٩	٤ (١٣,٣٣%)
	- تغذية مرضى ضغط الدم.	-	١١-٨	٢ (٦,٦٧%)
١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٤-٦٥-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠-٧١-٧٢-٧٣-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩-٨٠-٨١-٨٢-٨٣-٨٤-٨٥-٨٦-٨٧-٨٨-٨٩-٩٠-٩١-٩٢-٩٣-٩٤-٩٥-٩٦-٩٧-٩٨-٩٩-١٠٠	- القواعد المتعلقة بأدوات (إعداد) المائدة.	٢٧-٢٠-١٠-٥-١	٢٥-١٣-٤	١١ (٣٦,٦٦%)
	- آداب تناول الطعام.	-	٦	١ (٣,٣٣%)
	- تزيين أطباق المائدة.	٢١	-	٢ (٦,٦٧%)
المجموع والنسبة المئوية		١٤ (٦٧,٤٦%)	١٢ (٤٠%)	٣٠ (١٠٠%)

• صياغة مفردات الاختبار:

قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار في ضوء الأهداف المقاسة ومستويات القياس المحددة، مع مراعاة أن تغطي وتقيس مستويات الأهداف المعرفية المختارة وذلك في صورة مفردات اختيار من متعدد وتكميل

• صياغة تعليمات الاختبار:

يعتبر وضع تعليمات الاختبار خطوة مهمة يجب أن تأخذ في الاعتبار قبل تطبيق الاختبار، وقد اشتملت هذه التعليمات على:

« بيانات خاصة بالطالبة (الاسم، الفصل، المدرسة، التاريخ).

« تعريف الطالبة بالهدف من الاختبار حتى تتعاون في الإجابة عن مفردات الاختبار.

- « توضيح زمن الاختبار.
- « تعليمات خاصة بالإجابة عن أسئلة الاختبار، وتهدف إلى توضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة.
- « التأكيد على حل جميع أسئلة الاختبار.
- « التأكيد على كتابة الإجابة في المكان المخصص في نفس ورقة الأسئلة.
- « التأكيد على عدم الإجابة قبل أن يؤذن للطالبة بذلك.

• طريقة تصحيح الاختبار:

تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، يتضمن الإجابة الصحيحة لكل مفردة، بشكل واضح، وسهل الاستخدام، أما عن طريقة التصحيح، فتعطى درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة، ويعطى صفراً إذا كانت خاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار هي (٣٠) درجة.

• عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين:

بعد صياغة الاختبار في صورته الأولى، تم عرضه على مجموعة المحكمين الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة (ملحق : ١)، وذلك لإبداء آرائهم وتوجيهاتهم حول:

- « دقة وضوح تعليمات الاختبار.
- « عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار، وعدد البدائل.
- « مدى الصحة العلمية للأسئلة.
- « مدى ارتباط الأسئلة بالأهداف.

وعلى ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الأسئلة مثل توضيح الأشياء التي تزداد احتياجات المرأة الحامل إليها أثناء فترة الحمل إلى توضيح العناصر الغذائية التي تزداد الخ، ووصل عدد مفردات الاختبار (٣٠) مفردة منها (١٦) مفردة اختيار من متعدد، (١٤) مفردة من نوع أسئلة التكميل.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

- « تم تطبيق الاختبار في الصورة النهائية على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي . غير عينة الدراسة . وذلك بهدف:
- « تحديد زمن الاختبار.
- « حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
- « حساب ثبات وصدق الاختبار.

(أ) تحديد زمن الاختبار:

لتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، تم تسجيل الزمن الذي استغرقته كل طالبة . على حدة . في الإجابة عن الاختبار، وتم حساب متوسط هذه الأزمنة بعد توحيد توقيت بدء الإجابة لجميع الطالبات، وقد بلغ زمن الاختبار (٤٠) دقيقة وبإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات يبلغ الزمن الكلي للإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٥) دقيقة.

(ب) حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة باستخدام المعادلة لتالية (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨ : ٦٢٥): معامل السهولة = ص / ص + خ ، حيث ص عدد الإجابات الصحيحة ، وخ عدد الإجابات الخاطئة. وحيث معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة.

وتهدف هذه الخطوة إلى استبعاد الأسئلة السهلة جداً، وكذلك الأسئلة الصعبة جداً التي لم تتوصل أية طالبة إلى الإجابة الصحيحة عنها، بالإضافة إلى ترتيب أسئلة الاختبار ترتيباً تصاعدياً حسب معاملات صعوبتها. واعتبرت الباحثة أن المفردة التي معامل سهولتها أكبر من (٠,٢٥)، وأقل من (٠,٨٥) تكون مقبولة إحصائياً، وبالتالي تراوحت معاملات سهولة الأسئلة بين (٠,٢٥، ٠,٨٥).

ج - حساب ثبات الاختبار:

يعتبر الاختبار ثابتاً إذا أعطى النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه مرات متتالية على ذات العينة، وتحت نفس الظروف التجريبية، وقد تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (معامل ألفا Alpha Coefficient) (❖) (صفوت فرج، ١٩٨٩، ٣٢٧) حيث يستخدم هذا المعامل في حساب ثبات الاختبارات والمقاييس بكافة أنواعها، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار التحصيلي (٠,٨٤)، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة أخرى باستخدام معادلة كيوذر - ريتشاردسون ٢١ (*) (صفوت فرج، ١٩٨٩، ٣٢٣)، وقد بلغ معامل الثبات عند حسابه بهذه الطريقة (٠,٨١)، وتشير القيمتان السابقتان كليهما إلى أن الاختبار التحصيلي على درجة عالية من الثبات، يمكن الوثوق بها والاطمئنان إلى نتائج الاختبار بعد تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

د - حساب صدق الاختبار:

يعتبر الاختبار صادقاً إذا قيس ما وضع لقياسه، وقد تم الاعتماد في قياس صدق الاختبار على صدق المحتوى، أو صدق المحكمين، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين. وقد سبق الإشارة إلى ذلك. لإبداء الرأي، وأسفرت هذه الخطوة عن بعض التعديلات، وبالتالي أصبح الاختبار يمثل إلى حد كبير ميدان القياس، مما يدل على أن الاختبار صادق ظاهرياً.

وبعد القيام بهذه الخطوات أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية (❖) جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

• إعداد مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي :

لقياس فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية اتجاهات طالبات الصف الثاني الثانوي، تم إعداد مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، وذلك باتباع الخطوات التالية:

• تحديد الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات طالبات الصف الثاني الثانوي نحو مادة الاقتصاد المنزلي كنتاج تعلم للاستراتيجية التدريسية المستخدمة، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي لمصطلح الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، وهو مجموع درجات استجابات الطالبة الإيجابية أو السلبية التي تعبر عن شعورها أو معتقداتها، ومدركاتها، أو استعدادها السلوكي نحو بعض الموضوعات، أو المواقف المتعلقة بتعلم الاقتصاد المنزلي، وتعرض عليها في صورة مثيرات لفظية.

(*) انظر ملحق (٧) : المعادلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

(❖❖) انظر ملحق (٤) : الاختبار التحصيلي

• إعداد الصورة الأولية للمقياس:

مراجعة البحوث والدراسات التي اهتمت ببناء مقاييس للاتجاهات، والاتجاه نحو الاقتصاد المنزلي بصفة خاصة، بالإضافة إلى مجموعة من الأدبيات التي تناولت موضوع الاتجاهات، وكيفية إعداد مقاييس الاتجاهات، ومنها على سبيل المثال: عايش زيتون (١٩٨٨)، زايد الحارثي (١٩٩٢)، حسين بعارة (١٩٩٧)، عائشة فخرو (١٩٩٩)، رجب سكران (٢٠٠١)، لبنى العجمي (٢٠٠٢)، لمياء أبو زيد (٢٠٠٣) غازي المطري (٢٠٠٧). ولإعداد الصورة الأولية للمقياس اتبعت الإجراءات التالية:

• تحديد محاور المقياس:

تم تحديد أربعة محاور للمقياس تشكل في مجموعها الاتجاه العام لطالبات الصف الثاني الثانوي نحو مادة الاقتصاد المنزلي وهذه المحاور هي:

« الاستمتاع بمادة الاقتصاد المنزلي: ويتمثل في إحساس الطالبة بالسعادة أو الضيق الذي يرتبط بدراساتها لموضوعات مادة الاقتصاد المنزلي، ومدى تفضيلها لها على غيرها من موضوعات المواد الدراسية الأخرى، واهتمامها بالمشاركة في الأنشطة المتعلقة بالاقتصاد المنزلي، ورغبتها في مواصلة دراستها.

« قيمة الاقتصاد المنزلي وأهميتها: ويتمثل هذا المحور في: أهمية الاقتصاد المنزلي بالنسبة للطالبة: وتتمثل في معرفة وإدراك الطالبة أهمية مادة الاقتصاد المنزلي واستخدامها لما تتعلمه في حياتها اليومية، وإحساسها بأنها تدخل في ميادين الحياة المختلفة، بالإضافة إلى إكسابها بعض العادات مثل: الدقة والنظام، وأهمية الاقتصاد المنزلي بالنسبة للأسرة، والمجتمع: مثل الإسهام في حل مشكلات الأسرة، وتقديم المجتمع.

« الاهتمام بمادة الاقتصاد المنزلي: ويتمثل في اهتمام الطالبة بمذاكرة مادة الاقتصاد المنزلي، واشتراكها في الأنشطة المتعلقة بها، وتفضيلها من خلال معرفتها طبيعتها وما تتميز به مادة الاقتصاد المنزلي عن غيرها من المواد.

« معلمة مادة الاقتصاد المنزلي: ويتمثل في أسلوب معاملة معلمة الاقتصاد المنزلي لطالباتها، ومدى حبهن لها وتقبلهن لطريقتها في التدريس، وتكوين علاقة طيبة بها واتخاذها قدوة لهن.

• صياغة مفردات المقياس:

عند صياغة مفردات المقياس تم مراعاة المعايير الواجب توافرها في عبارات المقياس كما أوردتها الأدبيات ذات العلاقة .

• نظام تقدير درجات المقياس:

تم اتباع تقدير درجات المقياس تبعاً " لنموذج ليكرت" Likert-Type ذي الخمس نقاط (أوافق بشدة - أوافق - غير متأكدة - أعارض - أعارض بشدة) بحيث يكون أوزان - درجات - العبارات الموجبة هو (٤ - ٣ - ٢ - ١ - صفر) ويكون أوزان - درجات - العبارات السالبة هو (صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤)، وتكون الدرجة الكلية للطالبة هي مجموع الدرجات المعطاة لكل بنود المقياس،

• ضبط المقياس :

بعد صياغة المقياس في صورته الأولية، عرض على مجموعة من أساتذة المناهج، وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي بكلية التربية للبنات، وكلية

التربية والمعلمين (❖)، بهدف تحكيم المقياس . وقد تفضل السادة المحكمون بإبداء آرائهم، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها من حيث الحذف والإضافة وتعديل صياغة العبارات.

• **المقياس في صورته النهائية:**

تكون المقياس في صورته النهائية (❖) من أربعين عبارة نصفها عبارات موجبة والنصف الآخر عبارات سالبة موزعة على محاور المقياس الأربعة، وتقيس في مجموعها الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، ويوضح الجدول (٢) محاور المقياس، وعدد العبارات الإيجابية والسلبية المتعلقة بكل محور:

جدول (٢): محاور المقياس وعدد العبارات الإيجابية والسلبية المتعلقة بكل محور

محاور المقياس	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السالبة	المجموع
الاستمتاع بمادة الاقتصاد المنزلي	٣٤، ٢٥، ٢٠، ٨، ١	٣٨، ٣١، ٢٤، ١٣، ٧	١٠
قيمة الاقتصاد المنزلي وأهميتها	٣٠، ٢٨، ٢١، ١٢، ٦	٤٠، ٣٣، ١٩، ٩، ٢	١٠
الاهتمام بمادة الاقتصاد المنزلي	٣٦، ٢٧، ١٨، ١٥، ١٠	٣٥، ٢٦، ٢٢، ٥، ٣	١٠
معلمة مادة الاقتصاد المنزلي	٣٩، ٣٢، ٢٣، ١٦، ٤	٣٧، ٢٩، ١٧، ١٤، ١١	١٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

• **خطوات تنفيذ التجربة الميدانية :**

• **اختيار عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدريستين ثانويتين من المدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم (بنات) بمنطقة عسير، حيث تم اختيار المدرسة الثانوية الرابعة بأبها لتمثل المجموعة التجريبية، ومدرسة ثانوية سلطان بأبها أيضاً لتمثل المجموعة الضابطة ويوضح الجدول (٣) عدد الطالبات في كل مجموعة عند بداية ونهاية تجربة الدراسة:

جدول (٣) : عدد طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة عند بداية ونهاية تجربة الدراسة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
٤٤	٤٧	٩١
٤٠	٤٠	٨٠

ويتضح من الجدول (٣) أنه تم استبعاد (١١) طالبة من مجموعتي الدراسة استبعاداً شكلياً، بمعنى عدم تعامل الباحثة مع هؤلاء الطالبات من خلال نتائج الدراسة الحالية، حيث تم استبعاد نتائج الطالبات اللاتي تغيرن في إحدى مرات تطبيق أدوات الدراسة (قبلياً أو بعدياً)، كما تم استبعاد نتائج الطالبات اللاتي تكررت مرات غيابهن أثناء تنفيذ تجربة الدراسة، وبذلك بلغ عدد طالبات عينة الدراسة (٨٠) طالبة.

• **ضبط متغيرات الدراسة:**

وتمثل هذا الإجراء في تثبيت المتغيرات غير التجريبية من حيث : التحصيل السابق ، والعمر الزمني ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لفراد العينة ، حيث تأكدت الباحثة من عدو وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في تلك

(١) انظر ملحق (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة .

(٢) انظر ملحق (٢)، مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي .

المتغيرات . كما تم ضبط المتغيرات التجريبية من حيث التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي باستخدام نتائج القياس القبلي ، حيث تأكدت الباحثة من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي البحث : التجريبية والضابطة.

• تنفيذ تجربة الدراسة:

- لقد نُفذت تجربة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:
- « تطبيق (الاختبار التحصيلي – مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي) قبلياً على طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة.
- « التدريس بالاستراتيجية البنائية المقترحة للمجموعة التجريبية ن بينما تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، بنفس عدد الحصص وفي نفس المدة الزمنية.
- « تطبيق (الاختبار التحصيلي – مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي) بعدياً على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة .
- « رصدت النتائج لمعالجتها إحصائياً.

• عرض نتائج الدراسة وتفسيرها :

• التأكد من صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية". لاختبار هذا الفرض إحصائياً استُخدم اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين T – test for independent groups (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨م، ٤٦٧)، وحساب قيمة (ت) تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٤) :

جدول (٤) : نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

البيان المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	النسبة الفائية		النسبة الثانية	
					قيمة (ف)	الدالة الإحصائية	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية
التجريبية	٤٠	٢٧.٢٠	١.٨٢	٧٨	١.١٥	الفرق غير دال إحصائياً ^(*)	٢٦.٥	دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ^(**)
الضابطة	٤٠	١٥.٨٥	١.٩٦					

وباستقراء إلى النتائج الموضحة في الجدول (٤)، يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة (١.١٥) أقل من قيمتها الجدولية (١.٦٧) مما يدل على تجانس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٦.٥) وبذلك تتجاوز قيمتها الجدولية (١.٩٩) عند درجة حرية (٧٨)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) لاختبار الدلالة أحادي الطرف One tailed test، مما يدل على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية"، وبذلك يتم قبول الفرض

(*) قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٦٧

(**) قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٩

الأول. ولبیان حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية (استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية) في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الاقتصاد المنزلي كمتغير تابع لدى طالبات عينة الدراسة، تم حساب مربع إيتا (η^2) (♦ ♦ ♦) (رجاء أبو علام، ٢٠٠٦، ٨٢) كما يتضح من الجدول (٥):

جدول (٥): قيمة معامل مربع إيتا (η^2) لبيان حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل المعرفي في الاقتصاد المنزلي

البيان	العدد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (ت) ^٢	قيمة (η^2)	حجم التأثير
التجريبية	٤٠	٧٨	٢٦.٥	٧٠٢.٢٥	٠.٩٠	كبير
الضابطة	٤٠					

وحيث إن دلالة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع إيتا (η^2) له ثلاثة مستويات وهي: يكون حجم التأثير صغير إذا كان $0.01 < \eta^2 < 0.06$ ، ويكون حجم التأثير متوسط إذا كان $0.06 < \eta^2 < 0.14$ ، ويكون حجم التأثير كبير إذا كان $0.14 < \eta^2$

ويتضح من الجدول (٥) أن قيمة (η^2) المحسوبة هي (٠.٩٠)، وتلك القيمة أكبر من (٠.١٤)، مما يشير إلى أن حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية كان كبيراً على المتغير التابع، وهو التحصيل المعرفي في الاقتصاد المنزلي مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس. ويدل ذلك على فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمنطقة عسير، وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وهو: ما فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

• التأكد من صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض إحصائياً، فقد حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك حساب النسبة الفائية (ف)، كما تم استخدام اختبار (ت) وفقاً للمعادلة المستخدمة في الفرضين السابقين، وبحساب قيمة (ت) تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٦):

جدول (٦) : نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	النسبة الفائية	النسبة الفائية
المجموعة					قيمة (ف)	قيمة (ت)
التجريبية	٤٠	١٣٢.٢	٩.٣٥	٧٨	١.١١	١٥.٣٢
الضابطة	٤٠	٩٨.٩	٩.٨٤		الفرق غير دال إحصائياً	دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

(♦ ♦ ♦) (انظر ملحق (٧)، المعادلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة).

وباستقراء النتائج الموضحة في الجدول (٦)، يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة (١,١١) أقل من قيمتها الجدولية (١,٦٧)؛ مما يدل على تجانس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويتضح أيضاً أن قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٣٢) وتتجاوز بذلك قيمتها الجدولية (١,٩٩) عند درجة حرية (٧٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٥) لاختبار الدلالة أحادي الطرف، مما يدل على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية"، وبذلك يتم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة. وليان حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية (استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية) في تنمية الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي كمتغير تابع لدى الطالبات عينة الدراسة، تم حساب مربع إيتا (٢٢) وفقاً للمعادلة المستخدمة في الفرضين السابقين، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٧):

(٧) : قيمة معامل مربع إيتا (٢٢) لبيان حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية في تنمية الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي

البيان	العدد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (ت) ^٢	قيمة (٢) ^٢	حجم التأثير
التجريبية	٤٠	٧٨	١٥,٣٢	٢٣٤,٧	٠,٧٥	كبير
الضابطة	٤٠					

ويتضح من الجدول (٧) أن قيمة (٢٢) المحسوبة هي (٠,٧٥)، وتلك القيمة أكبر من (٠,١٤)، مما يشير إلى أن حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية كان كبيراً على المتغير التابع، وهو الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس. ويدل ذلك على فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية في تنمية الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمنطقة عسير، وبذلك تم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو: ما فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية في تنمية الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

• التأكد من صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة، ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ $\geq \alpha$) بين درجات طالبات المجموعة في كل من مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي والاختبار التحصيلي". وللتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه، تم حساب معامل الارتباط بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي والاختبار التحصيلي، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٨):

جدول (٨) : معامل الارتباط بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي والاختبار التحصيلي

البيان	ن	مع س	مع س	مع س ^٢	مع س ^٢	مع س ص	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
القيمة	٤٠	١٠,٨٨	٥٢,٨٨	٢٩٧٢	٧٠,٢٥٧٤	١٤٤٤٣٩	٠,٨٨	دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (٨) أن قيمة معامل الارتباط هي (٠,٨٨)، وهي قيمة موجبة، وتقرب من الواحد الصحيح وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٧٨)، ويدل ذلك على "وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، والاختبار التحصيلي"، وبذلك يتم قبول الفرض الرابع. ويدل ذلك على أن الطالبة بالصف الثاني الثانوي كلما كانت اتجاهاتها نحو مادة الاقتصاد المنزلي إيجابية، كان ذلك مؤشراً على ارتفاع قدرتها على التحصيل المعرفي في الاقتصاد المنزلي، والعكس صحيح أيضاً، مما يعني أن الطالبة ذات المستوى التحصيلي المرتفع في مادة الاقتصاد المنزلي عادة ما تكون اتجاهاتها نحو المادة إيجابية، وبذلك يتم الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو: ما نوع العلاقة الارتباطية بين اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الاقتصاد المنزلي، وتحصيلهن المعرفي فيها؟

• تفسير نتائج الدراسة :

أولاً: دلت نتائج الدراسة للاستراتيجية البنائية المقترحة قوة تأثير كبيرة في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، حيث تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس في الاختبار التحصيلي. ويرجع ذلك إلى زيادة المعرفة العلمية لدى الطالبة من خلال إيجابيتها ونشاطها، وتحملها مسؤولية التعلم، بالإضافة إلى ممارستها العديد من الأنشطة التعليمية - النظرية والعملية - والتمكن من استخدام المعلومات السابقة في بناء المعنى الجديد أو المعرفة العلمية - المتصلة بالاقتصاد المنزلي - الجديدة، حيث أن بناء المتعلم لمعرفته بنفسه يجعل التعلم لديه ذا معنى، وأكثر بقاء للأثر، وبالتالي تنمو المعرفة العلمية لديه، ويزداد تحصيله الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: عبد السلام مصطفى (١٩٩٥)، (1996) Conrad، (1999) Lord، (1999) Solgo، (1999) Thomas، إبراهيم الزمام (٢٠٠٢)، مها الخميس (٢٠٠٢)، خيرية سيف (٢٠٠٣)، لبنى العجمي (٢٠٠٣)، ليلى حسام الدين (٢٠٠٤)، عبد المحسن العقيلي (٢٠٠٥)، عبد القادر محمد (٢٠٠٦)، على الشعيلي وعلى الغافري (٢٠٠٦)، غازي المطر في (٢٠٠٧)، نوال فهمي (٢٠٠٧)، عبد الناصر محمد (٢٠٠٨)، مكة البنا ومرفت كمال (٢٠٠٨). وقد أكدت نتائج تلك الدراسات، والبحوث فاعلية استخدام الإستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل المعرفي في المواد الدراسية المختلفة، وفي جميع المراحل التعليمية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وكذلك المرحلة الجامعية.

ثانياً: دلت نتائج الدراسة على أن للاستراتيجية البنائية المقترحة قوة تأثير كبيرة في تنمية الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، حيث تفوقت طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي. ويرجع ذلك إلى

استمتاع الطالبات بتعلم الاقتصاد المنزلي من خلال بيئة تعليمية مشوقة ومحبة إلى نفوسهن، وإدراك الطالبات لأهمية موضوعات مادة الاقتصاد المنزلي بالنسبة للفتاة وللأسرة وللمجتمع ككل، ودورها في تقدم الأمم والشعوب بالإضافة إلى تفضيل الطالبات للأسلوب التدريسي للمعلمة مقارنة بأداء المعلمات الأخريات في التدريس، وكذلك إدراك الطالبات دور مادة الاقتصاد المنزلي في التغلب على العديد من المشكلات الأسرية والمجتمعية على حد سواء. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: عائشة فخرو (١٩٩٩)، نهى قاروت (٢٠٠٢)، لمياء أبو زيد (٢٠٠٣)، لبنى العجمي (٢٠٠٣)، غازي المطري (٢٠٠٧)، وقد أكدت نتائج تلك الدراسات على أهمية توفير بيئة تعليمية داخل الصف محبة ومشوقة للطالبات، وكذلك استخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية تعتمد على بناء الطالبة معرفتها بنفسها ولنفسها، وإظهار الجانب التطبيقي للمادة الدراسية، واستفادة الطالبة منها في الحياة العملية.

ثالثاً: وعلى مستوى العلاقات، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من مقياس الاتجاهات نحو الاقتصاد المنزلي، والاختبار التحصيلي. وبديل ذلك على أن الطالبة بالصف الثاني الثانوي كلما كانت اتجاهاتها نحو مادة الاقتصاد المنزلي إيجابية، كان ذلك مؤشراً على تفوقها في التحصيل الدراسي في الاقتصاد المنزلي، والعكس صحيح، فإذا كانت الطالبة منخفضة التحصيل في هذه المادة، كان ذلك مؤشراً على اتجاهاتها السلبية نحو مادة الاقتصاد المنزلي. وهنا تكمن أهمية العمل على تعديل وتنمية هذه الاتجاهات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.

• توصيات الدراسة :

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:
- « ضرورة تدريب معلمات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية على استخدام الإستراتيجيات، والنماذج التدريسية القائمة على النظرية البنائية، وذلك لتنمية نواتج التعلم المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- « إعادة النظر في تنظيم محتوى مقرر الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية وكذلك دليل المعلمة بشكل يتلاءم مع استخدام التعلم البنائي بصوره وأشكاله المتعددة.
- « تعميم استخدام الإستراتيجيات والنماذج التدريسية البنائية في تدريس الاقتصاد المنزلي في جميع المراحل الدراسية، ولاسيما المرحلة الثانوية.
- « الاهتمام بنواتج التعلم المختلفة المرتبطة بتعليم وتعلم الاقتصاد المنزلي .
- المعرفية والمهارية والوجدانية . وعدم الاقتصار أو الاهتمام بجانب معين دون آخر منها، وخصوصاً الجانبين المهاري والوجداني.
- « التأكيد على مشاركة الطالبة النشطة في عملية تعلم الاقتصاد المنزلي، بما يؤدي لفهم واحتفاظ أفضل بالمعلومات المتعلقة بمادة الاقتصاد المنزلي.
- « إثراء محتوى مقرر الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية ببعض الأنشطة النظرية والعملية التي تثري المقرر، وتضع الطالبات في مواقف حقيقية وتشجعهن على البحث والاستقصاء.

« إعداد دليل لتدريس الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية يراعي المراحل الأساسية لاستخدام التعلم البنائي بشكل عام، والذي يساعد المعلمة على استخدام المعرفة، والخبرات السابقة لدى الطالبات في بناء التعلم الجديد لديهن.

• مقترحات الدراسة :

استكمالاً للجهد المبذول في الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات والبحوث التالية:

« دراسة فاعلية استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في تنمية القدرة على حل المشكلات والاحتفاظ بتعلم الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

« بناء دورات تدريبية للمعلمات في المرحلة الثانوية لاستخدام الإستراتيجيات والنماذج البنائية في تدريس الاقتصاد المنزلي.

« فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية المهارات العملية، وتصويب بعض المفاهيم الخاطئة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• المراجع العربية :

إبراهيم بن محمد اللزام (٢٠٠٢): فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

إبراهيم علي رضى (١٩٩٨): فاعلية النموذج الواقعي لتدريس العلوم في مفهوم ذات الطالب في العلوم واتجاهاته نحوها وتحصيله منها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية كلية البحرين.

إبراهيم عميرة وفتحي الديب (١٩٨٩): تدريس العلوم والتربية العلمية، الطبعة الثانية عشر القاهرة، دار المعارف.

إحسان محمود الحلبي (٢٠٠٠): المدخل إلى الاقتصاد المنزلي، الطبعة الأولى، جدة: مكتبة دار جدة.

أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٣): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (١٩٩٦): المسير في علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، عمان، دار الفرقان.

أحمد خيرى كاظم وسعد يس زكي (١٩٨٧): تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية.

أحمد زكي بدوي (١٩٨٢): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان.

أحمد زكي صالح (١٩٨٨): علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة عشر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

أحمد عبد العزيز سلامة وعبد الستار عبد الغفار (١٩٧٧): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

أمة الكريم طه أبو زيد (٢٠٠٣): أثر المعرفة المسبقة والاستدلال العلمي في التحصيل وعمليات العلم باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مادة البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

إنجي يوسف عبد الله (٢٠٠٧): فاعلية النموذج البنائي في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، مصر.

- إنطوان نعمه (١٩٨٦): المنجد في اللغة والإعلام، الطبعة الثامنة والعشرون، بيروت، دار الشرق.
- إيزيس عازر نوار (١٩٩٨): استراتيجيات وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي، كلية التربية جامعة الإسكندرية، مصر.
- إيفانز. ك. م (١٩٩٣): الاتجاهات والميول في التربية، ترجمة: صبحي عبد اللطيف المعروف وآخرون، القاهرة، دار المعرفة.
- تسبي محمد رشاد (١٩٩٨): مدخل في الاقتصاد المنزلي، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- جاء الله أبو المكارم (١٩٩٨): التحصيل الدراسي في الرياضيات - مكوناته العملية المعرفية واللامعرفية، الملتقى المصري للإبداع والتنمية - سلسلة البحوث والدراسات التربوية والنفسية (١)، الإسكندرية.
- جمال الدين الأنصاري (٣٠هـ): لسان العرب الجزء السابع، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للتأليف والترجمة.
- جميلة عبد الله الحسيني (٢٠٠٢): أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جامعة الملك سعود.
- حسام عرفات عبد العزيز (٢٠٠٢): فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات العملية لطلاب الصف الخامس بالمدسة الفنية الصناعية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٢): استراتيجيات التدريس - رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.
- _____ (٢٠٠٣): تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة)، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن زيتون وكمال زيتون (١٩٩٢): البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، الطبعة الأولى الإسكندرية: منشأة المعارف.
- _____ (٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور البنائية، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- حسن علي سلامة (٢٠٠٣): بناء المعرفة بين التنظير والتطبيق، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، العدد (١٨)، يناير، ص ٣ - ١٩.
- حسين بعاره (١٩٩٧): اتجاهات طلبة الفيزياء في جامعة مؤتة نحو الفيزياء، مجلة كلية التربية بأسبوط، العدد (١٣)، الجزء الأول، يناير، ص ٤١٦ - ٤٣٥.
- خالد فهد الحديفي (٢٠٠٣): فعالية استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٩١).
- خليل رضوان خليل وعبد الرزاق سويلم همام (٢٠٠١): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (١٥)، العدد الثاني، أكتوبر، ص ١٠٧ - ١٣٣.
- خليل يوسف الخليلي (١٩٩٥): مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية قطر: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.
- _____ (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

خيرية رمضان سيف (٢٠٠٣): فعالية استراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، المجلد (٥) العدد (٣).

ذوقان عبيدات وآخرون (١٩٩٢): البحث العلمي - مفهومه وأدواته وأساليبه، الطبعة الرابعة عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٦): حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية، المجلة التربوية مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ملحق العدد (٧٨)، المجلد (٢٠)، مارس.

رجب السيد الميهي (٢٠٠٣): أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد (٦)، العدد (٣).

رجب محمد إسماعيل سكران (٢٠٠١): أثر استخدام طريقة الموديول في تدريس الهندسة على تنمية المهارات الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المادة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بني سويف، جامعة القاهرة.

زايد بن عجير الحارثي (١٩٩٢): بناء الاستقناعات وقياس الاتجاهات، جدة، دار الفنون للطباعة والنشر.

زهير محمد علوة (١٩٩٤): أثر استخدام الأسلوب البنائي في المختبر في التحصيل وفهم الطرق العلمية عند طلبة كليات المجتمع، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

زيد الهويدي (٢٠٠٤): أساسيات القياس والتقويم التربوي، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

زينب عاطف خالد (١٩٩٦): تقويم محتوى منهج الاقتصاد المنزلي للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء الأهداف المنشودة للمادة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.

— (١٩٩٩): فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات العملية في أشغال الإبرة لدى طالبات الشعبة التربوية بكليات الاقتصاد المنزلي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠٠): فعالية التدريس وفقاً لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي الرابع: التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٣١ يوليو - ٣ أغسطس).

سلطانة قاسم الفلاح (٢٠٠٣): فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي وعمليات العلم وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٦)، العدد (١).

سميحة محمود إبراهيم (١٩٩١): تنظيم محتوى مناهج الاقتصاد المنزلي على شكل وحدات موقف وقياس أثر ذلك على تحصيل وآراء تلميذات المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٠).

صبري الدمرداش (١٩٩٤): مقدمة في تدريس العلوم، الطبعة الثانية، الكويت، مكتبة الفلاح.

— (١٩٩٩): مقدمة في تدريس العلوم، الطبعة الرابعة، الكويت، مكتبة الفلاح.

- صفوت فرج (١٩٨٩): القياس النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- صلاح صديق (١٩٧٩): تقويم المهارات العملية اللازمة لتدريس البيولوجي بالمرحلة الثانوية رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- عائشة أحمد فخرو (١٩٩٩): اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر نحو مادة الاقتصاد المنزلي، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، المجلد (١٣)، العدد (٥٠) ص ص ١٤١ - ١٨٣.
- عايش محمود زيتون (١٩٨٨): الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- _____ (١٩٩٤): أساليب تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الحليم محمود السيد وآخرون (١٩٩٠): علم النفس العام، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة غريب.
- عبد الرحمن عدس (١٩٩٩): دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٥): تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية عن المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة وفعالية استراتيجيات بنائية مقترحة في تغيير تصوراتهم، مجلة كلية التربية بالقازيق، العدد (٣)، مايو، ص ص ٢٨٣ - ٣٤٣.
- _____ (٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد القادر محمد عبد القادر (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (٩)، مارس، ص ص ١٢٥ - ٢١٥.
- عبد اللطيف الفارابي وآخرون (١٩٩٤): معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية (٩ - ١٠).
- عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة محمود (د. ت): سيكولوجية الاتجاهات: المفهوم - القياس - التغيير، القاهرة، دار غريب.
- عبد المجيد نشواتي (١٩٩٦): علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، إربد، دار الفرقان.
- عبد المحسن سالم العقيلي (٢٠٠٥): التوجهات النظرية والتطبيقية لعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، العدد (٧٦)، المجلد (١٩)، سبتمبر، ص ص ٢٥٣ - ٣١٠.
- عبد الناصر محمد عبد الحميد (٢٠٠٨): فعالية نموذج التعلم البنائي والأنشطة عبر المنهجية في تنمية الترابطات الرياضية وانتقال أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (١١)، يوليو، ص ص ١٦٤ - ٢٢٠.
- عزه صلاح سعد (٢٠٠٥): فعالية نموذج في التعليم البنائي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وتنمية القدرة على التصرف في المواقف الحياتية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عزو إسماعيل عفانه وسعيد نيهان (٢٠٠٣): أثر أسلوب التعلم بالبحث في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحو تعلمها والاحتفاظ بهما لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثالث، سبتمبر، ص ص ١٠٥ - ١٤٣.
- عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠٢): أساليب التعليم والتعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

علم الدين عبد الرحمن الخطيب (١٩٨٧): تدريس العلوم: أهدافه واستراتيجياته نظمه وتقويمه، الكويت، مكتبة الفلاح.

علي أحمد البصيلي وآخرون (١٩٩٠): اتجاهات الطلاب والدارسين بالكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مادة الكيمياء ودراساتها، رسالة الخليج العربي، العدد (٣٥)، ص ص ٢٠ - ٤٨.

علي بن هويشل الشعللي، علي بن سالم الغافري (٢٠٠٦): فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عمان، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، العدد (٧٨)، المجلد (٢٠)، مارس، ص ص ١١٣ - ١٤٩.

علي راشد وآخرون (٢٠٠٢): المدخل في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.

غازي بن صلاح المطري (٢٠٠٧): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فاروق فهمي ومنى عبد الصبور (٢٠٠١): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف.

فايزة عايد الكيلاني (٢٠٠١): أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

فؤاد أبو حطب (١٩٩٣): القدرات العقلية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

_____ (١٩٩٤): علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٤): علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد سليمان قلادة (١٩٨٢): الأهداف التربوية والتقويم، القاهرة، دار المعارف.

فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٨): فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارس الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١)، العدد (٤).

_____ (٢٠٠٢): تدريس العلوم للفهم، القاهرة، عالم الكتب.

_____ (٢٠٠٣): تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، مجلة دراسات

في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٩١) ديسمبر، ص ص ١٣ - ٣٠.

_____ (٢٠٠٣): تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية، القاهرة، عالم الكتب.

_____ (٢٠٠٥): التدريس نماذجه ومهاراته، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

كوثر كوجك (٢٠٠١): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس - التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

لبنى حسين العجمي (٢٠٠٣): فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية للبنات بالرياض، وكالة كليات البنات.

لمياء شعبان أبو زيد (٢٠٠٣): برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقاً للمدخل البنائي الواقعي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج نحوه، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٩٠)، نوفمبر، ص ١٧٧ - ٢٢٧.

ليلى عبد الله حسام الدين (٢٠٠٤): فعالية تدريس وحدة مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية وعي طالبات المدارس الثانوية التجارية بالتربية الغذائية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السابع، العدد الثالث، سبتمبر، ص ٦١ - ١٠١.

ماهر إسماعيل صبري، إبراهيم تاج الدين (٢٠٠٠): فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وأساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد (٧٧).

محاسن إبراهيم شمو (٢٠٠١): بعض مشكلات تدريس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بالمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء المعلمات، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، المجلد (١٦)، العدد (٦١)، ص ٣٣١ - ٢٨٠.

— (٢٠٠٦): رؤى مستقبلية لتعليم الاقتصاد المنزلي بالدول العربية في ضوء تطوره التاريخي: دراسة وصفية تحليلية (في أمريكا ومصر والسودان)، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، العدد (٧٨)، المجلد (٢٠)، ص ١٨١ - ٢٣٨.

محسن محمود عبد الرازق (٢٠٠١): أثر استخدام الأسلوب البنائي في المختبر في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.

محمد أمين المفتي (١٩٨٤): سلوك التدريس، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.

محمد جهاد جمل (٢٠٠١): العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة.

محمد خيرى محمود (٢٠٠٣): فعالية التدريس باستخدام أسلوب الدراسات البيئية والمتعددة الفروع المعرفية على تنمية قدرات التفكير الناقد واتجاهات التلاميذ نحو تدريس مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثالث، سبتمبر، ص ١٩١ - ٢٣٨.

محمد راضى قنديل (٢٠٠٠): أثر التفاعل بين استراتيجية بنائية مقترحة ومستوى التصور البصري المكاني على التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد الثالث، يوليو، ص ٣٦٧ - ٣١١.

محمد ربيع حسني (٢٠٠٠): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وأثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الثالث، الجزء (١٣)، ص ٢٨٣ - ٣١٥.

محمد رضا البغدادي (١٩٨٣): الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، دار المعارف.

محمود إبراهيم طه (٢٠٠٤): فعالية استراتيجية بنائية مقترحة لتدريس مادة النبات في التحصيل الدراسي والتغير المفاهيمي والتنور البيئي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي ذوي الأنماط المعرفية المختلفة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، مصر.

محمود السيد أبو النيل (١٩٨٧): علم النفس الاجتماعي - دراسات غربية وعالمية، الطبعة الخامسة، القاهرة، دار النهضة العربية.

محمود طاهر الوهر (٢٠٠٢): درجة معرفة معلمي العلوم للنظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها، مجلة مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة قطر.

مكة عبد المنعم البنا ومرفت محمد كمال (٢٠٠٨): فعالية نموذج بايبي البنائي في تنمية الحس العددي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الجزء الأول، العدد (١٣١)، مارس، ص ص ١٤٩ - ٢٠٢.

ممدوح محمد سليمان (١٩٨٨): أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجية التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي بدول الخليج، العدد (٢٤)، السنة الثامنة، ص ص ١١٩ - ١٣٤.

منى أحمد إسماعيل (٢٠٠٤): فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية المهارات العملية في مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.

منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٤): المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، (٣ - ٤) إبريل، ص ص ٩٦ - ١١٢.

منى عبد الهادي سعودي (١٩٩٨): فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢ - ٥) أغسطس، المجلد الثاني.

منى عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

منير موسى صادق (٢٠٠٣): دراسة فعالية نموذج سيفن ايز البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٦)، العدد (٣).

مها عبد السلام الخميسي (٢٠٠٢): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي والتعليم بالاستقبال ذي المعنى في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

مها فريد منصور (٢٠٠٣): أثر الاتجاه نحو جنس المعلم على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العملية في الاقتصاد المنزلي لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.

ناهد عبد الرازي نوبى (٢٠٠٣): فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثالث، سبتمبر، ص ص ٤٥ - ١٠٤.

نعمة مصطفى رقبان (٢٠٠٧): موسوعة ميادى علم الاقتصاد المنزلي، شبن الكوم (مصر)، دار الحسين للطباعة والنشر.

نهى عبد الرحمن قاروت (٢٠٠٢): فعالية تدريس مقرر التفصيل والخياطة في تنمية بعض اتجاهات طالبات الصف الثاني للمرحلة المتوسطة بمحافظة جدة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الملك عبد العزيز.

نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠٠٧): أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية الوعي بالمخاطر البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد العاشر، العدد الثالث، سبتمبر، ص ص ١٦٣-٢١٤.

هيام عبد الرازي أبو المجد (٢٠٠٢): أثر استخدام أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات اليدوية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي، مصر.

وديع مكسيموس داود (٢٠٠٣): النائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة جرش الأهلية بالملكة الأردنية الهاشمية (٥-٦ إبريل، ص ص ٥٠-٧١).

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨/١٤٢٧هـ): مشروع تطوير استراتيجيات التدريس، الطبعة الثانية الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، إدارة الإشراف التربوي.

(٢٠٠٨): التدبير المنزلي، للصف الثاني الثانوي بنات، التطوير التربوي.

(٢٠٠٩): الأهداف العامة لتدريس مادة الاقتصاد المنزلي، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير (بنات)، إدارة الإشراف التربوي بأبها، قسم الاقتصاد المنزلي.

وليم تاووضروس عبيد (٢٠٠٤): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال - في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان: الأردن.

• المراجع الأجنبية :

Alsop, F. Hlcks, K. (2000): Teaching Science, A Hand book for primary, secondary school Teacher, kogan.

Appleton, K. (1996): A Case Study of A Teacher's progress Toward using A Constructivist view of learning to inform Teaching in Elementary science, Science Education, vol. 80, No. 2, pp. 165-180.

Atwater, M., wiggins, J. & Gardner, C. (1995): "A Study of Urban Middle School Students with High and Low Attitudes Toward Science", Journal or Research in Science Teaching, vol.32, No. 6, pp. 6665-6667.

Banet, Nunez (1997): Teaching and Learning about Human Nutrition- A constructivist Approach, International Journal of Science Education, vol. 19, No. 10, pp. 1169-1194.

Beatrice, M. (1997): "An Assessment of Home Economic Teachers Perception of their Preparation to Teach in Bull Awayo, Zimbabwe", Dis., Abs., Int., vol. 47, No. 7, p. 2485-A.

Brooks, J. (1990): Teachers and Students: Constructivist forging new connections, Educational Leadership, vol. 47, pp. 61-68.

Cobern, W. (1993): "Contextual Constructivism: The Impact of Culture on learning and Teaching of Science", Educational Researcher, vol. 23, No. 70

- Conley, D. (1993): Road Map to Restructuring: Policies, Practices and the Emerging Vision of Schooling, University of Oregon, ERIC, ED 409603.
- Conrad, W. (1996): A Constructivist-Based Instructional Approach to Help fifth – Grade Students Improve Selected Element of Scientific Literacy, Un published Doctoral Dissertation, University of Northern Illinois.
- Erwin, w., and others (1996): Role definition and perceptions of Home Economics secondary programs, Journal of Family and Consumer Sciences, vol. 88, Bo. 4, pp. 17-24.
- Evelyn, H. T. Joyhannes, E. T. vanluit. J. (2004): Effectiveness of explicit and constructivist Mathematics Instruction for low-achieving students in the Netherlands, Elementary school Journal, vol. 104, Issue (3), Jan, p, 233.
- Good, C. V. (1973): Dictionary of Education, New York, McGraw Hill book Co.
- Johnson, D. T. Johnson, R. (1994): Learning Together and Alone Cooperative Competitive Individualistic learning, (4th) edition, Boston Allyn: Bacon.
- Johnson: PH., Gott. R. (1996): Constructivism and Evidence from children's ideas, Science Education, vol. 80, No. 5, pp. 561-577.
- Lord, T. (1999): A Comparison between traditional and Constructivist teaching in environmental education, Journal of Environmental Education, vol. 30, No. 3, p. 22028.
- Louden, W. et al (1994): Knowing and Teaching Science the Constructivist paradox, International Journal of Science Education, vol. 16, No. 6, pp. 644-657.
- National Association of secondary School Principals (1996): Breaking Ranks: Changing an American institution, Reston, VA: NASSP.
- Newmann, F., Marks, H. & Gamoran, A. (1996): Authentic Pedagogy and Student Performance, American Journal of Education, vol. 104, No. 4, pp. 280-312.
- Reigeluth, C. (1991): Reflections on the implication constructivism for education, Educational Technology, vol. 31, No. 9, pp. 36-38.
- Richardson, V. (1997) : Constructivist Teacher Education, London, Flamer Press.
- Romona, K. (1988): "Home Economic Graduates Perceptions of Their Professional Preparation and Job Satisfaction, Dis., Abs., Int., vol. 49, No. 1, p. 48.
- Saigo, B. (1999): A Study to Compare Traditional and Constructivism – based Instruction of high school biology on biosystematics, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa.

- Saunders, W. (1992): The Constructivist prospective: Implications and teaching strategies for science, School Science and Mathematics, vol. 92, No. 3, pp. 136-140.
- Scheurman, G. (1998): From Behaviorist to Constructivist Teaching, Social Education, vol. 62, No. 1, pp.6-9.
- Schulte, L. (1996): A Definition of Constructivism, Science Scope, nov. -dec., pp. 25-27.
- Shaver, R. (1998): "Constructivism: Sound Theory of Explicating The Practice of Science and Science Teaching", Journal of Research in Science Teaching, vol. 35, No. 10.
- Smerdon, B. & Burkam, D. (1999): "Access to Constructivist and Didactic Teaching: who gets it? Where is it Practiced?", Teacher College Record, vol. 101, No. 1, pp. 5-25.
- Terry, G. P. Thomas, J. (1979): International dictionary of Education, New York, Nechaes publishing Co.
- Thomas, R. (1999): A Comparison Between Traditional and constructivist Teaching in Environmental Science, The Journal of Environmental Education, vol. 30, No. 3, pp. 22-28.
- Tsai, C. (2000): Enhancing Science Instruction: The Use of "Conflict Maps", International Journal of Science, vol. 22, No. 3, pp. 290-291.
- Ven Glasersfeld, (1990): An Exposition of constructivism: why some like it radical, Journal for Research in Mathematics Education, Monograph No. 4, National council of Teachers of Mathematics, pp. 102-166.
- Vermette, P. et al. (2001): Understanding Constructivism: A primer for parents and school Board Members, Education, vol. 122, No. 1, pp. 87-93.
- Wheatley, G. H. (1991): Constructivism perspectives on science and mathematics, Science Education, vol. 75, No. 1, pp. 9-21.
- Yager, R. (2000): The constructivist learning model, Science Teacher, vol. 67, No. 1, pp. 44-45.
- Yip D. (2001): Promoting the Development of a Conceptual Change Model of Science Instruction in prospective secondary Biology Teacher, International Journal of Science Education, vol. 23, No. 7, pp. 755-770.

البحث السابع :

” واقع بحوث تعليم اللغة العربية وتعلمها بكلية التربية جامعة أم
القرى (دراسة مسحية تحليلية) ”

إعداد :

أ/ زكية صالح صالح المالكي

obeikandi.com

” واقع بحوث تعليم اللغة العربية وتعلمها بكلية التربية جامعة أم القرى (دراسة مسحية تحليلية)“

أ/ زكية صالح صالح المالكي

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية ، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بحصر جميع الدراسات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى، والتي أنجزت في الفترة من ١٤١٥هـ - ١٤٣٠هـ، والبالغ عددها ١١٤ بحثاً، ثم قامت الباحثة بتوزيعها إلى ثلاثة محاور: المحور الأول للمجالات البحثية، والثاني للمنهجيات البحثية، والثالث للمجتمعات البحثية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي (التحليلي) لمناسبتها لهذه الدراسة، كما استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية في الجانب الإحصائي وصولاً للنتائج التالية : ١ - ركزت البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى اهتمامها بمجال بحوث القراءة، وطرائق التدريس، والمحتوى، ومعلم ومشرف اللغة العربية، وأهملت برامج، ومداخل تعليم وتعلم اللغة العربية، وأنماط التفكير، والاستعداد. ٢. عُنيت البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى باستخدام المنهج الوصفي المسحي لبحوث المرحلة المتوسطة، والمنهج التجريبي لبحوث المرحلة الثانوية، وأهملت المنهج الارتباطي، والتاريخي، والسببي المقارن في بحوث كلتا المرحلتين ٣٠. اهتمت البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمجتمع الطلاب لكلتا المرحلتين، والطلاب المعلمين، والمعلمين، والطلاب والمعلمين، والمعلمين والمشرفين التربويين، وأهملت مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين. وعلى ضوء تلك النتائج التي تم التوصل إليها قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستئناس بها عند إجراء بحوث الماجستير والدكتوراه سواء فيما يتعلق بالمجالات البحثية، أو المنهجيات البحثية، أو المجتمعات البحثية للبحوث المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى .

Abstract

This study aims to explore the status of the literature of teaching and learning Arabic in the Faculty of Education, Umm Al-Qura University related to the intermediate and secondary stages. To achieve this goal, all the literature that dealt with teaching and learning Arabic in the Faculty of Education, Umm Al-Qura University from 1415.H.to 1430.H.(114 studies) was studied. This literature was assigned to three axes:(1) Research domains.(2) Research methodology, and(3)Research population. The analytic descriptive approach was used in this study. Frequencies and percentages were statistically used to get the following results:1-The core of the literature of teaching and learning Arabic in the Faculty of Education, Umm Al-Qura University related to the intermediate and secondary stages was about the domain of reading research, methodology, content ,and the Arabic teacher and supervisor but the domains of the programs and entries of teaching and learning Arabic, thinking styles ,and aptitude were neglected.2- The literature of teaching and learning Arabic in the Faculty of Education, Umm Al-Qura University related to the intermediate and secondary stages concentrated on using the descriptive statistical approach in the intermediate stage and the empirical approach in the secondary stage but the correlational, historical and comparative causal approaches were

neglected in both stages.3- The literature of teaching and learning Arabic in the Faculty of Education, Umm Al-Qura University related to the intermediate and secondary stages focused on the students' population in both stages; student teachers, teachers, students and teachers, teachers and educational supervisors but neglected both the disabled and talented students. In the light of these results, a set of suggestions and recommendations were presented to be taken into account when performing master and doctorate studies related to teaching and learning Arabic in the Faculty of Education, Umm Al-Qura University for the intermediate and secondary stages.

• المقدمة :

أصبحت الحاجة إلى البحث العلمي في وقتنا الحاضر أشد منها في أي وقت مضى، حيث أصبح العالم في سباق محموم للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المثمرة التي تكفل الراحة والرفاهية للإنسان وتضمن له التفوق على غيره. عندما نتحدث عن الدور الهام للبحث العلمي في تطوير البلاد والعباد وحل المشكلات التي تواجهها، فإننا لا نأتي بجديد إنما نضع الأمور في نصابها. وخاصة بعد أن أصبح البحث العلمي التطبيقي ركيزة ومنطلقا لكل تطور صناعي وتقدم اقتصادي في الدول المتقدمة. وإن كان مثل هذا البحث العلمي والتعاون هاما بالنسبة للدول المتقدمة، فهو بالنسبة للدول النامية وللمؤسسات فيها أكثر أهمية وإلحاحا. إذ بواسطته يتم وضع الخطط على أسس سليمة وممتينة، ويتم تصادي الأخطاء ودفع الخسائر وتحسين الأداء ورفع المردود.

ويعتبر البحث التربوي في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية وسيلة لتحليل وتشخيص وتطوير العملية التعليمية بما في ذلك عمليات التدريس تخطيطا وتنفيذا، وتقويما، والمناهج الدراسية أهدافا ومحتوى ومستوى وطرائق واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم، وإعداد معلم، ونوعية التعلم ومجالاته واتجاهاته الحديثة، وطبيعة المتعلم ومتطلباته واحتياجاته ومشكلات تعلمه والأساليب التي تحقق له أفضل تعلم ممكن، وهذا يتطلب الوعي بالغايات والمقاصد، والوضوح في التوجهات، والدقة في الأساليب المنهجية المتبعة في إعداد أبنائنا في عصر يوصف بأنه عصر التطور العلمي السريع لدرجة يصعب فيها التنبؤ بما يمكن أن يقدمه العلم من اكتشافات، ويصبح أعظم ما يواجه المجتمعات من تحديات يتمثل في ضرورة التركيز على تفعيل دور التعليم والتدريب في رفع كفاءة العملية التعليمية والإفادة مما تقدمه نتائج البحوث التربوية لتحسين وتطوير مدخلات العملية التعليمية، وعملياتها ومخرجاتها (الناقة، ٢٠٠٢ م: ١١٢) .

وهذا يعني أن البحث التربوي في مجال تعليم اللغة العربية يمكن أن يسهم :
 « تقديم تقدما نقديا للعملية التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية بكل عناصرها ومكوناتها، ومن ثم يمكن التعرف على مشكلاتها وتحديد كيفية العلاج .

« رفع كفاءة العناصر البشرية المسؤولة عن عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم بما في ذلك: معلمي اللغة العربية، والإدارة التعليمية، والتوجيه التربوي .

- « تحليل الواقع التعليمي التربوي لتعليم اللغة العربية، وتحديد إيجابياته وسلبياته وما يرتبط به من مفاهيم وقيم وسلوكيات وممارسات »
- « إعادة النظر في محتوى ومستوى ما يقيم للتلميذ والمعلم من مناهج وطرائق وأساليب واستراتيجيات تعليمية »
- « الاستفادة من موجات التغير والتقدم التكنولوجي وما تقدمه من تقنيات وتطبيقات تربوية حديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والوسائل التعليمية واختيار مدى فاعلية تلك التطبيقات في العملية التعليمية ومدى قدرتها على تطوير المناهج وأساليب التدريس والتقويم وإعداد المعلم »
- « طرح تصور جديد لما يجب أن يمتلكه المعلم من قدرات وكفايات شخصية ومهنية في ضوء ما تكشف عنه الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد، ومن ثم يمكن تطوير المستوى الأكاديمي والمهني والثقافي والقيمي له »
- « تحليل وتشخيص ممارسات التدريس والعوامل المرتبطة بها والمؤثرة فيها بما في ذلك: تشخيص التلميذ، المعلم، والمدرسة والوسط المحيط، وما به من متغيرات ذات الصلة بالعملية التعليمية مع التركيز على عمليات التعلم لتحديد إلى أي مدى يستطيع التلميذ أن يتقدم في اكتساب المعرفة اللغوية بنفسه، وإلى أي مدى يستطيع المعلم تهيئة أفضل السبل لتحقيق مستوى جيد من التعلم »

« وضع تصور لنموذج تعليمي للغة العربية في المستقبل بحيث يستند على دراسة جادة للواقع، ورؤية شاملة للتحديات التي تواجه العملية التعليمية فيما يختص بتطوير المناهج وإعداد المعلم (مي شهاب، ٢٠٠٢ م: ٩٥٩)؛ (هدى إمام، ٢٠٠٥ م: ٦٨٥ - ٦٨٦) »

وتعد المرحلة المتوسطة والثانوية مرحلتين مهمتين يقع عليها العبء الأكبر في إعداد التلاميذ إعداد كاملاً يمكنهم من مواصلة تعليمهم في المرحلة الجامعية، ومن ثم كانت موضع اهتمام الخبراء والتربويين، وتركيز جهود البحث التربوي في تلك المرحلتين؛ للتعرف على طبيعتها ومتطلباتها والعوامل التي يمكن أن تسهم في تطوير وتفعيل العملية التعليمية بها، كما تكشف عن طبيعة المشكلات التي تعترض عمليات التدريس، وبخاصة في ضوء ما كشفت عنه الاتجاهات الحديثة في الأونة الأخيرة من ضرورة تحسين مصادر التعلم والارتقاء بالعملية التعليمية باعتبارها منظومة يجب أن تخضع لمعايير وتقويم دقيق مبني على أسس علمية، كما أن البحوث التربوية في هاتين المرحلتين ينبغي أن تأخذ اهتماماً كبيراً يتناسب ومكانة اللغة العربية وأهميتها في هاتين المرحلتين، فاللغة العربية تعد إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة المتوسطة والثانوية لأهدافها المتعددة، لأن إتقان الفنون اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة يصيب عمقا وثراء وتنوعاً لنمو شخصية التلاميذ، واكتساب المزيد من المهارات في فنون، كما أن اللغة هي الأساس الذي يستخدمه التلاميذ للسيطرة على المواد الدراسية المختلفة وعلى مقدار نموه في النواحي اللغوية المختلفة يتوقف اكتسابه لما تشتمل عليه هذه المواد من معلومات ومعارف ومفاهيم وقيم واتجاهات (يونس، ٢٠٠١ م: ٢٩) وفي إطار الجهود البحثية للتعرف على واقع بحوث الماجستير والدكتوراه أجريت العديد من الدراسات مثل دراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م) على بعض رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم اللغة

العربية للمرحلة الابتدائية بالجامعات المصرية، ودراسة العيسوي (٢٠٠١ م) على بحوث الماجستير في مجال المناهج وطرق التدريس بجامعات البحرين ودراسة الكثيري (٢٠٠٢ م) على رسائل الماجستير في المناهج العامة بجامعة الملك سعود بالرياض، ودراسة عبد الغني (٢٠٠٦ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعلم بكلية التربية بجامعة القاهرة، ودراسة ريان (٢٠٠٠ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية جامعة الأردن، إلا أن الباحثة لم تجد دراسة في المملكة العربية السعودية لواقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية عامة ، وجامعة أم القرى خاصة .

وتأسيساً على ما سبق وانطلاقاً من الواقع المتردي لتعليم اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وضعف التلاميذ فيهما تصبح الحاجة ماسة إلى التعرف على واقع البحث في تلك المرحلتين، للكشف عن الثغرات التي يمكن أن تسهم في تفسير هذا التردّي، ومن ثم ترشيد إلى الخطوات الإجرائية للتشخيص والعلاج فالتشخيص والتقويم مطلب حتمي لإصلاح وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، ونتيجة للتطور النوعي والكمي لأبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى، والتأكيد على ضرورة تطوير برامج الدراسات العليا لتواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع فإن ذلك يفرض على في مجال البحث التربوي بشكل عام وفي تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل خاص توجيه أنظارهم إلى بعض الجوانب أو المجالات أو الموضوعات التي لم تلق القدر الكافي من الاهتمام في البحوث المنجزة وهو ما هدفت الدراسة الحالية إليه من خلال التعرف واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية، والخروج باستنتاجات علمية عن واقع تلك البحوث، ومن ثم توجيه الأنظار إلى ضرورة الإصلاح والتطوير من أجل الارتقاء بعمليتي تعليم وتعلم اللغة العربية، بما يتوافق مع طبيعة التغير والتقدم المجتمعي والعالمي المتسارع .

• مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة في البحث الحالي في غياب الرؤية الواضحة لدور وتوجهات وفلسفة البحوث التربوية في المرحلة المتوسطة والثانوية فيما يتعلق بعمليتي تعليم اللغة وتعلمها وإعداد معلميهما في المرحلة المتوسطة والثانوية ومن ثم افتقار الميدان . على حد علم الباحثة . إلى دراسة تقويمية للتعرف على واقع البحوث التربوية في ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي والأسئلة المنبثقة عنه: ما واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

- « ما المجالات البحثية التي عالجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية ؟
- « ما المنهجيات البحثية التي انتهجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية ؟
- « ما المجتمعات البحثية التي طبقت عليها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية ؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى:
- « التعرف على المجالات البحثية التي عالجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية .
- « التعرف على المنهجيات البحثية التي انتهجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية .
- « التعرف على المجتمعات البحثية التي عليها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية .

• أهمية الدراسة :

- « قد تساعد نتائج هذه الدراسة كلا من الاساتذة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى – المشرفين على رسائل الماجستير والدكتوراه والباحثين بتوجيه أنظارهم إلى بعض الجوانب أو المجالات أو الموضوعات التي لم تلق الاهتمام الكافي في البحوث المنجزة في المرحلة المتوسطة والثانوية .
- « قد تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن تنفيذ برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في وضع تصور متكامل لأولويات البحث في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية .
- « توفير قاعدة بيانات وصفية عن واقع البحث في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية قد تساعد المسؤولين عن تطوير برامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى في اتخاذ القرارات المناسبة عند القيام بعملية التطوير لتلك البرامج لأن تشخيص الواقع أولى خطوات التطوير .

• حدود الدراسة :

- التزمت الباحثة في هذه الدراسة بالحدود التالية :
- « اقتصرت الدراسة على بحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة التي نوقشت في الفترة من ١٤١٥ هـ إلى ١٤٣٠ هـ
- « اقتصرت الدراسة على تحلي ثلاثة عناصر من كل بحث وهي: مجال البحث ومنهج البحث، ومجتمع البحث .
- « تم تحليل كامل البحوث – مجتمع الدراسة الحالية – في الفترة من ١٦ / ٢ / ١٤٣١ هـ إلى ٢٥ / ٦ / ١٤٣١ هـ .

• مصطلحات الدراسة :

- **بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية :**
تقصد بها الباحثة في هذه الدراسة التي تمت على مشكلات أو موضوعات تتعلق بتعليم وتعلم اللغة العربية كأحد متطلبات برنامجي الماجستير والدكتوراه .
- **المجالات البحثية :**
تقصد بها الباحثة في هذه الدراسة المشكلات أو الموضوعات البحثية التي عالجتها بحوث الماجستير والدكتوراه في تعليم وتعلم اللغة العربية والتي يمكن تصنيفها في مجالات بحثية محددة .

• **المنهجيات البحثية :**

تقصد بها الباحثة في هذه الدراسة الإجراءات البحثية المؤدية إلى الكشف عن الحقيقة باتباع خطوات محددة وتطبيق عدد من القواعد العامة للوصول إلى نتيجة محددة .

• **المجتمعات البحثية :**

تقصد بها الباحثة في هذه الدراسة كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أو كتبا أو مباني مدرسية، وذلك طبقا للمجال الموضوعي لمشكلة البحث .

• **الإطار النظري :**

• **البحث التربوي :**

يعتبر البحث التربوي أحد أنماط البحث العلمي شأنه شأن البحوث المختلفة يستهدف في المقام الأول شيئا نفعيا مفيدا حتى يكون للبحث نفسه معنى ومغزى وهدف، وتزايد الاهتمام بالعلم والبحث العلمي نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم، فبدأت هذه المجتمعات بالبحث عن الأسباب العلمية لإيجاد الحلول لمشكلاتها، فكان أن انتشرت مراكز البحث العلمي، كما تزايد اهتمام المؤسسات العلمية والتربوية بتنمية كفايات البحث العلمي لدى الباحثين والدارسين والطلاب، وسوف يبقى البحث العلمي المدخل الطبيعي للتقدم الحضاري والتنمية الشاملة لأي مجتمع، حيث أصبح العالم في سباق محموم للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المثمرة التي تكفل الراحة والرفاهية للإنسان وتضمن له التفوق على غيره. وعندما نتحدث عن الدور الهام للبحث العلمي في تطوير وحل المشكلات التي تواجهها، فإننا لانأني بجديد إنما نضع الأمور في نصابها. وخاصة بعد أن أصبح البحث العلمي التطبيقي ركيزة ومنطلقا لكل تطور صناعي وتقدم اقتصادي في الدول المتقدمة، حيث أدركت المجتمعات الحديثة أهمية البحث العلمي في مجال التربية والتعليم للإفادة منه في مجال تخطيط السياسات العامة التي تتبعها الدولة وتطوير المناهج وإدارة مؤسسات التعليم وإعداد القوى البشرية اللازمة لإدارة عمليات التنمية (العلي : ٢٠٠٤ م ، ٢٩) .

وللبحث التربوي العديد من التعريفات التي تؤكد على أهمية استخدام الطرق العلمية والأساليب التربوية في الوصول إلى حقائق جديد بقدر الإمكان ولكن ليس من اليسير أن نحصر كل التعريفات التي أطلقت على مفهوم (البحث التربوي)، حيث تعددت تلك التعريفات وتنوعت، تبعا لأهدافه ومجالاته ومناهجه، لكن معظم تلك التعريفات تلتقي حول التأكيد على دراسة مشكلة ما بقصد حلها، وفقا لقواعد علمية دقيقة، وهذا يعطي نوعا من الوحدة بين البحوث التربوية رغم اختلاف حيايتها وتعدد أنواعها.. وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم البحث التربوي، كما اختلفت مداخلهم وتباينت اتجاهاتهم حول هذا المفهوم، فكل واحد منهم قد نظر إليه من زاويته الخاصة وحسب ميوله أو قناعاته العلمية، ومن أشهر تعريفات البحث العلمي: ما ذكره بدوي (١٩٦٨ م) فقد عرف البحث العلمي بأنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقائق في العلوم بوساطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل

وتحديد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة أسبابها، وما يناسبها من حلول وذلك بطريقة محايدة غير متحيزة "للمشكلة" ص ١١. في حين عرفه خضر (١٩٨٩ م) بأنه: "عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث) من أجل تقصي الحقائق في شأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث) بإتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث)، بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة تسمى (نتائج البحث)" ص ٢٣، ويؤكد هذا التعريف على عدة أبعاد أهمها حاجة البحث العلمي من الباحث إلى التفكير العلمي المنظم، وتحديد موضوع البحث وإتباع منهج منظم، والحصول على نتائج صالحة للتعميم، ومن ثم حل المشكلات. بينما يرى الدسوقي (٢٠٠٠م) أن البحث العلمي هو: "استقصاء منظم يهدف إلى إضافة معارف يمكن التحقق من صحتها عن طريق الاختبار العلمي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها" ص ١٢، وهذا التعريف يضيف للأبعاد السابقة التي أشار إليها (خضر) بأن الهدف من التفكير المنظم هو إضافة معارف يمكن التحقق من صحتها بالاختبار العلمي، ويعرفه (إبراهيم، ٢٠٠١ م) بأنه: "التقصي المنظم بإتباع أساليب ومنهج علمية محددة للتحقق العلمية بقصد التأكد من صحتها وتعديلها أو إضافة معلومات جديدة لها" ص ٢١. ويشير (الفضلي، ٢٠٠٣ م) إلى أنه: طريقة أو منهج معين لفحص الوقائع وهو يقوم على مجموعة من المعايير والمقاييس تساهم في نمو المعرفة، ويتحقق البحث حين تخضع حقائقه للتحليل والمنطق والتجربة والإحصاء، مما يساعد على نمو النظرية. ص ٣١. وهذا التعريف يحدد للبحث العلمي معايير يتم في ضوءها إخضاع الحقائق للتحليل والمنطق والتجربة والإحصاء.

ويذكر عاقل (١٤١٠هـ) تعريفاً للبحث العلمي بأنه: "البحث النظامي المضبوط والخبري في المقولات الافتراضية عن العلاقات المتصورة بين الحوادث الطبيعية أو الاجتماعية أو النفسية" ص ٢١، ويؤكد هذا التعريف الجانب الإعلامي، حيث لا يقتصر الباحث في بحثه على انتهاز أسلوب منظم ومضبوط في جمع المعلومات وتحليلها والوصول من خلالها إلى إثبات صحة المعلومات بل إنه يسعى إلى نشر ما توصل إليه من نتائج.

ويعرف فان دالين (١٩٧٩م) البحث العلمي بأنه: "المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلة التي تؤرق البشرية ص ١٨ في حين يرى العواود (٢٠٠٢م: ٢٠) أن البحث العلمي: "وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة، وذلك عن طريق الاستقصاء الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بهذه المشكلة المحددة".

ويرى شعبان (٢٠٠٧ م: ٥١) بأن البحث العلمي محاولة دقيقة ومنظمة ونافذة للتوصل إلى حلول لمختلف المشكلات التي تواجهها الإنسانية، وتثير قلق وحيرة الإنسان.

ومن خلال العرض السابق لبعض تعريفات البحث العلمي يمكن القول: إن كل تعريف منها تناوله من زاوية معينة، فالبعض أبرز جانب الأهداف والبعض الثاني أبرز جانب الوظائف، والبعض الثالث أبرز جانب الأهمية أو جانب

الخصائص، ولكنها في مجملها تعطي صورة واضحة لمفهوم البحث العلمي. وتري الباحثة أنه من خلال العرض السابق لمفهوم البحث العلمي يمكن استخلاص التعريف التالي: هو: إن البحث العلمي حزمة من الطرائق والخطوات المنظمة والمتكاملة تستخدم في تحليل وفحص معلومات قديمة، بهدف التوصل إلى نتائج جديدة، وهذه الطرائق تختلف باختلاف أهداف البحث العلمي ووظائفه وخصائصه وأساليبه.

• أهداف البحث العلمي :

- « الكشف المبكر عن المعلومة الجديدة ليتسنى تقديم الحلول والبدائل التي تساعدنا في تعميق فهمنا للأبعاد المختلفة للعملية التعليمية وكيفية تطويرها نحو الأفضل..
- « دراسة واقع الأنظمة التربوية والكشف عن خصائصها وبيان جوانب القوة والضعف فيها بقصد التعرف على أحوالها والتعمق في طبيعتها وتشخيص مشكلاتها البارزة والعمل على معالجته
- « تطوير الأنظمة التربوية وتجديدها والعمل على زيادة كفاءتها الداخلية والخارجية.
- « المساعدة في تحديد فعالية الطرق والأساليب المستخدمة في حجرة الدراسة وتطوير ممارساتنا التربوية.
- « المساعدة في التوصل إلى أفضل السبل التي تمكننا من تطوير الجانبين النوعي والكمي للمخرجات التعليمية (عبد الكريم، ٢٠٠٠ م : ٥٢) .

• البحث التربوي وتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية :

ينبغي أن يأخذ تعليم وتعلم اللغة العربية في هاتين المرحلتين اهتماما كبيرا يتناسب ومكانة اللغة وأهميتها في هاتين المرحلتين، فاللغة العربية تعد إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة المتوسطة والثانوية لأهدافها المتعددة، لأن إتقان المهارات اللغوية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة " إنما يضيف عمقا وثراء وتنوعا لنمو شخصية المتعلم، واكتساب المزيد من المهارات في فنون التواصل البشري (فاللغة جوهره وأساسه) - فهي نقطة جوهرية في سياق النمو العقلي، والمعرفي لدى الإنسان، وهو أكبر الأهداف المبتغاة منه وراء أي برنامج لتعليم اللغة في مراحل التعليم، فالنجاح في تحقيق ذلك لا يعني إلا إنتاج واع متمكن من لغته قادرا على التعبير عن أفكاره وأغراضه بأيسر السبل ومن أقصر المسلك وأعمقها (عصر، ٢٠٠٠:ص٥٩) .

ويعد تعليم وتعلم اللغة في هاتين المرحلتين وسيلة لتغذية الجانب العاطفي وتنمية التذوق والجمال والتعبير السليم لدى المتعلمين ، ولذا تعمل المدرسة المتوسطة والثانوية جاهدة على توجيه المتعلم إلى استخدام اللغة عن طريق القراءة والكتابة دون أخطاء ، كما تساعد وتدرجه على حسن الاستماع ومحاولة فهم المقروء والمسموع والمشاركة في التفكير في كل ما يطلب منه أو كل خبره اكتسبها داخل المدرسة وخارجها ومنها الخبرات اللغوية ، وتوفير البيئة اللغوية الكاملة والنشطة للمتعلم تمكنه من ينمو ويكتشف ويفك ، فاللغة هي القاعدة الأساسية للتفكير كما تساعد على تطور المتعلم نفسيا (زكريا إسماعيل ١٩٩٩ م : ٥٧) .

كل ما سبق يتطلب الاهتمام الشديد بمناهجها (أهدافاً، ومحتوى ومستوى وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم، وأنماط تفكير، ومداخل وبرامج) لذلك تعددت محاولات تطويرها شكلاً ومضموناً، بداية بتطوير الأهداف، ومروراً بتطوير المحتوى وطرائق التدريس وما صاحبه من أنشطة تدريبية للمتعلم، وانتهاءً بتطوير أساليب التقويم، ومداخل تعليمها، وبمعلمها ومشرفها .

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث المعنية بتطويرها في هاتين المرحلتين والارتقاء بها يمكن تحديد بعض التوجهات التي وجهت عمليات التطوير في الآتي :

« الإفادة من الاتجاهات العالمية في تعليم اللغة الأم (ومنها تطوير الأهداف في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات)

« الإفادة بالمداخل الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية ومنها (المدخل التكاملي، المدخل الاتصالي، والمدخل المهاري، والمدخل الوظيفي، والمدخل الضمني) .

« الإفادة من نتائج الدراسات التقييمية التي أجريت لأهدافها ومحتواها في تطوير وتحديث المقررات الدراسية وما صاحب ذلك من اهتمام بالمهارات والخبرات اللغوية . والاستراتيجيات التعليمية، والأنشطة اللغوية وإعداد المعلم وتدريبه .

« الإفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة في تطوير المنهج وعمليات التدريس وإعداد المعلم (هدى إمام، ٢٠٠٥م : ٦٨٨) .

إلا أنه رغم الجهود المبذولة إلا أن المردود الفعلي لتطوير تلك المناهج في هاتين المرحلتين - مازال دون المستوى المطلوب مما يتطلب مزيداً من الدراسات التقييمية التشخيصية لكافة عناصر العملية التعليمية بما فيها من مناهج وتدريس ومتعلم، ومعلم، والإدارة المدرسية، وكلها بمثابة توجهات ينبغي أن توجه البحث التربوي في ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ولذا يمكن للبحث التربوي أن يسهم في هاتين المرحلتين بالكشف عن :

« أفضل الطرائق لاكتساب مهارات اللغة وسبيل تنميتها .

« العلاقة بين اللغة والتفكير لدى التلاميذ .

« مدى اهتمام مناهج كلتا المرحلتين بالاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات اللغوية في الصفوف المختلفة لكلتا المرحلتين .

« كيفية تفعيل الأنشطة المدرسية في تعليم وتعلم اللغة العربية .

« مدى الإفادة من التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية .

« كيفية تفعيل التقويم البديل في تقويم الأداء اللغوي لتلاميذ هاتين المرحلتين .

« كيفية توظيف المداخل الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية .

« مدى تضمين أهداف ومحتوى مناهج هاتين المرحلتين لمهارات التفكير الإبداعي، والناقد، والمنطومي، والتأملي، والتفكير فوق المعرفي .

« مدى ما تحقق من تطور في فلسفة وأهداف مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية في هاتين المرحلتين .

« مدى ما تحقق من تطور في برامج إعداد معلميها في ضوء الاتجاهات العالمية (عبد القادر، ٢٠٠٦: ٣٢) »

• الدراسات السابقة :

أجرى ريان (٢٠٠٠ م) دراسة للتعرف على واقع البحث التربوي رسائل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة الأردن من عام ١٩٨٩ م إلى عام ١٩٩٩ م، حيث قام الباحث بحصر ٧٣ دراسة تمثل مجتمع، وعينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن البحوث المعنية بالمناهج العامة وطرق تدريس التربية الإسلامية أولت اهتمام كبير بالمرحلة المتوسطة، وبالمناهج الوصفية التحليلية بنسبة ٢٢,٥٦ ٪ ، كما أظهرت نتائج الدراسة إن هناك اهتمام من قبل البحوث التربوية المعنية بالمناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بطرائق التدريس بنسبة ١٥,٦٤ ٪ ، والتقويم بنسبة ١٠,٣٧ ٪، كما أظهرت نتائج الدراسة إهمال الموهوبين، والمعاقين سمعياً .

وقام العيسوي (٢٠٠١ م) دراسة للتعرف على واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية التي نشرت بين عام ١٩٨٣ م إلى عام ١٩٩٥ في الجمهورية المصرية لمرحلتى الماجستير والدكتوراه، وأظهرت نتائج الدراسة تركيز أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية على القراءة بنسبة ٢١,٣٣ ٪، ثم المحتوى بنسبة ١٦,٠٢ ٪، ثم الأهداف بنسبة ١١,٤٨ ٪ من إجمالي البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن التعبير الشفهي والكتابي لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل البحوث التربوية المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية حيث حظي كل منهم بنسبة (٤,٥٦ ٪) .

وفي السياق ذاته أجرى الكثيري (٢٠٠٢ م) دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص رسائل الماجستير في مجال المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود بين عام ١٤٠٣ هـ إلى عام ١٤٢٢ هـ، وقام الباحث بتحليل (٢٤٠) دراسة، وتوصلت الدراسة النتائج التالية: أولت الدراسات البحثية اهتمام أكبر بالمحتوى ٣٦,٠١ ٪ ثم طرائق التدريس والتحصيل بنسبة ٢٤,١٢ ٪، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة والأهداف والوسائل لم تلق الاهتمام الكافي من قبل البحوث التربوية كما أظهرت نتائج الدراسة إن المناهج البحثية الأكثر استخداماً هو المنهج الوصفي المسحي ٦٣,٧٥ ٪، ثم يليه تحليل المحتوى ١٧,٠٩ ٪، ثم المنهج شبه التجريبي ١٥,٠١ ٪، بينما حظيت المنهجيات الأخرى باهتمام متدنٍ من قبل البحوث التربوية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المرحلة المتوسطة حظيت بالاهتمام الأكبر من قبل البحوث التربوية بنسبة ٣٩,٤٤ ٪، المرحلة الثانوية بنسبة ٢٧,١٦ ٪، ثم المرحلة الابتدائية ١٩,٢٣ ٪، يليها التعليم العالي، ثم مرحلة ما قبل المدرسة .

واستهدفت دراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م) التعرف على اتجاهات البحوث التربوية في تعليم وتعلم اللغة العربية بكليات التربية بمصر للفترة من ١٩٦٩ م إلى ٢٠٠٥ م، حيث قامت الباحثة بتحليل (١٠٦) بحثاً تناول مهارات تعليم اللغة العربية وفروعها، وإعداد معلميها، واستخدام الاتجاهات والمداخل، والتقنيات الحديث وأظهرت نتائج الدراسة، تركيز بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية على القراءة

بنسبة ١٢,٤٤ ٪ يليها الاستعداد للتعلم بنسبة ٩,٣٧ ٪، ثم التعبير الكتابي والتعبير الكتابي بنسبة ٦,٠٥ ٪، كما أظهرت نتائج الدراسة اهتمام بالمحتوى اللغوي، والتقنيات، ومعلم اللغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة، عدم الاهتمام الكافي بأهداف تعليم وتعلم اللغة العربية، وأساليب التقويم .

وقام عبد الغني (٢٠٠٦ م) بدراسة تحليله لبحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعلم بكلية التربية بجامعة القاهرة في الفترة من ١٩٠٠ م إلى عام ٢٠٠٤ م، حيث طبقت الدراسة على (١١٨) بحثاً، وأظهرت نتائج الدراسة التركيز على المنهج شبه التجريبي بنسبة ٢٧,٨٩ ٪ ثم تحليل المحتوى بنسبة ١٧,١٩ ٪، كما أظهرت نتائج الدراسة الاهتمام بطرائق التدريس بنسبة ٩,٨٨ ٪، وبجانب التقنيات، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير دون المستوى المأمول .

• التعليق على الدراسات السابقة :

« هدفت الدراسات السابقة بشكل عام على التعرف على واقع البحوث التربوية في فترة زمنية محددة .

« تناولت دراسة كل من ريان (٢٠٠٠ م)، ودراسة العيسوي (٢٠٠١ م)، ودراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م)، ودراسة عبد الغني (٢٠٠٦ م) بالتحليل لبحوث الماجستير والدكتوراه، بنما اقتصرت دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م) على بحوث الماجستير فقط .

« يلاحظ بشكل عام أن الدراسات ركزت على بشكل كبير على أهم المجالات البحثية المحتوى، طرائق التدريس، التقنيات، وأدوات التقويم، كما تناولت دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م)، ودراسة عبد الغني (٢٠٠٦ م)، ودراسة ريان (٢٠٠٠ م) بالمنهجيات البحثية .

« أظهرت نتائج دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م)، ودراسة ريان (٢٠٠٠ م) اهتمام بالمجتمعات البحثية، حيث ركزت كلتا الدراستين على طلاب المرحلة المتوسطة .

« أجريت دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م) في البيئة السعودية، أجريت بينما دراسة ريان (٢٠٠٠ م)، ودراسة العيسوي (٢٠٠١ م)، ودراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م) ودراسة عبد الغني (٢٠٠٦ م) في بيئات أخرى .

« تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العيسوي (٢٠٠١ م)، في التعرف على واقع البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية لمرحلتي الماجستير والدكتوراه، وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م) في أن الدراسة الحالية تتناول بحوث الماجستير والدكتوراه المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، بينما دراسة هدى إمام (٢٠٠٥) اقتصرت على البحوث التي أجريت في المرحلة الابتدائية فقط .

« تختلف الدراسة الحالية عن دراسة كل من ريان (٢٠٠٠ م)، ودراسة العيسوي (٢٠٠١ م)، ودراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م)، ودراسة عبد الغني (٢٠٠٦ م) في البيئة، فالدراسة الحالية أجريت في البيئة السعودية، بينما الدراسات السابقة أجريت في بيئات غير البيئة السعودية، وتتفق مع دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م) في ذلك .

« تختلف الدراسة الحالية في أهداف الدراسة، والفترة الزمنية التي حددتها بينما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجية البحث وأداة الدراسة، ومناقشة وعرض النتائج »

• إجراءات الدراسة :

أولاً : منهج الدراسة : منهج الدراسة هو المنهج الوصفي (التحليلي، الذي يهدف إلى تحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن، وتوضيح جوانب الأمر الواقع بمسحها، ووصفها وصفا كمياً تفسيريًا بدلالة الحقائق المتوفرة (عودة وملكاوي، ١٩٩٢ م : ٩٩)، حيث من خلال هذه الدراسة دراسة واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية وتحديدًا ووصفها وصفاً دقيقاً، وتم اختيار الفكرة Theme كوحدة للتحليل، لمناستها لطبيعة الدراسة الحالية (طعيمة، ٢٠٠٤ م : ٢٢٣) ويعد الموضوع الذي تركز عليه الفكرة، والجوانب التي تتناولها الفكرة هما أنسب العناصر مناسبة لأغراض البحث التي يستند إليهما في تفسير وحدة تحليل الفكرة، وقد حددت إجرائياً بمتغيرات: مجال البحث، ونوع منهج البحث ومجتمع البحث للمرحلتين المتوسطة والثانوية .

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينتها : مجتمع هذه الدراسة هو جميع بحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية والتي أنجزت بكلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة من عام ١٤١٥ هـ إلى ١٤٣٠ هـ والبالغ عددها ١١٤ بحثاً للمرحلتين المتوسطة والثانوية، وطبقت الدراسة الحالية على كامل مجتمع الدراسة، والجدول التالي يوضح عدد بحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية .

جدول رقم (١) يوضح بحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم اللغة العربية التي أجريت بكلية التربية بجامعة أم القرى من عام ١٤١٥ هـ إلى عام ١٤٣٠ هـ للمرحلتين المتوسطة والثانوية

المرحلة الدراسية	عدد البحوث	النسب المئوية
الماجستير	٩٥	٨٣.٣٣ %
الدكتوراه	١٩	١٦.٦٧ %
المجموع الكلي	١١٤	١٠٠٠ %

من خلال الجدول السابقة يتضح عدد بحوث الماجستير والدكتوراه التي أجريت في مجال تعليم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للفترة من ١٤١٥ هـ . إلى ١٤٣٠ هـ، حيث يوضح الجدول السابق أن بحوث الماجستير التي أنجزت في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بلغت (٩٥) بحثاً ونسبة مئوية بلغت (٨٣.٣٣ %)، من المجموع الكلي، بينما بلغ عدد بحوث الدكتوراه التي أنجزت في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية (١٩) بحثاً بنسبة بلغت (١٦.٦٧ %) من المجموع الكلي . والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما نصيب كل من المرحلة المتوسطة والثانوية من اهتمام البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في الفترة من عام ١٤١٥ هـ إلى عام ١٤٣٠ هـ . تمكنت الباحثة من حصر (١١٤) بحثاً للماجستير والدكتوراه أجريت من عام ١٤١٥ هـ إلى عام ١٤٣٠ هـ وكان نصيب المرحلة المتوسطة (٦٣) بحثاً بنسبة (٥٥.٢٦ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية في كلتا المرحلتين، في حين كان نصيب المرحلة

الثانوية (٥١) بحثاً بنسبة (٤٤,٧٤ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية في كلتا المرحلتين، أما نصيب كل مرحلة من المرحلتين من بحوث الماجستير والدكتوراه بالتفصيل فيمكن توضيحه في الجدول التالي :

جدول رقم (٢) يوضح النسب المئوية للبحوث المعنية بتعليم اللغة العربية في كل من المرحلة المتوسطة والثانوية

المرحلة المتوسطة	المرحلة الدراسية	عدد البحوث	النسبة المئوية
ماجستير	٥٦	٤٩.١٢ %	
دكتوراه	٧	٦.١٤ %	
ماجستير	٣٩	٣٤.٢١ %	
دكتوراه	١٢	١٠.٥٣ %	
المجموع الكلي	١١٤	١٠٠ %	

توضح النسب المئوية السابقة أن اهتمام البحث التربوي في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية في مرحلة الماجستير قد حظيت للمرحلة المتوسطة (٥٦) بحثاً بنسبة (٤٩,١٢ %)، في حين حظيت المرحلة الثانوية بـ (٣٩) بحثاً بنسبة (٣٤,٢١ %)، أما نصيب المرحلة المتوسطة من بحوث الدكتوراه فكان (٧) بحوث بنسبة (٦,١٤ %)، في حين كان نصيب المرحلة الثانوية (١٢) بحثاً بنسبة (١٠,٥٣ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية في كلا المرحلتين .

ثالثاً : خطوات الدراسة : سوف تسير الدراسة الحالية في الخطوات التالية :

- « حصر وتحليل ودراسة البحوث والدراسات المعنية بتعليم اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية (كما وكيفا)، من عام ١٤١٥ هـ . ١٤٣٠ هـ
- « تحديد المجالات البحثية التي عالجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية
- « توضيح المنهجيات البحثية التي انتهجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية .
- « تحديد المجتمعات البحثية التي عليها طبقت بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية .
- « حساب النسب المئوية للبحوث التربوية التي أجريت في تعليم اللغة العربية فيما يختص بالمحاور السابقة .
- « عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة .
- « عرض أهم التوصيات، والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير كل من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية محتوى منهج اللغة العربية في الصفوف الدراسية المختلفة ، طرائق واستراتيجيات التدريس، أساليب التقويم، وإعداد المعلم .

• رابعاً : تطبيق الفعلي والتحليل الإحصائي :

١. للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة والمتعلق بتحديد المجالات البحثية التي عالجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية، قامت الباحثة بحساب التكرار والنسب المئوية لكل مجال بحثي لكل من المرحلة المتوسطة والثانوية على حده، والجدولان التاليان يوضحان النتائج الخاصة بذلك:

جدول رقم (٣) يوضح التكرار والنسب المئوية للمجالات البحثية التي عالجتها بحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في المرحلة المتوسطة

م	مجال البحث	عدد البحوث	النسبة المئوية
١.	الاستماع	٣	% ٤.٧٦
٢.	التعبير الشفهي (الحوار)	٣	% ٤.٧٦
٣.	التعبير الكتابي	٥	% ٧.٩٤
٤.	القراءة	٩	% ١٤.٢٩
٥.	النصوص	٤	% ٦.٣٥
٦.	القواعد	٣	% ٤.٧٦
٧.	مداخل تعليم اللغة	صفر	صفر
٨.	برامج	صفر	صفر
٩.	أنماط التفكير	٤	% ٦.٣٥
١٠.	الاستعداد	صفر	صفر
١١.	أهداف	٤	% ٦.٣٥
١٢.	محتوى	٦	% ٩.٥٤
١٣.	طرائق تدريس	٨	% ١٢.٦٩
١٤.	وسائل تعليمية	٣	% ٤.٧٦
١٥.	تقويم	٥	% ٧.٩٤
١٦.	معلم ومشرف اللغة العربية	٦	% ٩.٥٤
	المجموع	٦٣	

توضح النسب المئوية السابقة أن اهتمام البحث التربوي قد وجه لتعليم القراءة ، نظرا لأهميتها، حيث بلغ عدد البحوث التي أجريت في هذا المجال (٩) بحوث ونسبة (١٤.٢٩ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، حيث كانت في الترتيب الأول، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة هدى إمام (٢٠٠٦ م) والتي أجريت على بحوث الماجستير والدكتوراه لتعليم وتعلم اللغة العربية والتي أظهرت أن بحوث القراءة نالت الاهتمام الأكبر ، بنسبة ٥.٦٦ %، ثم طرائق التدريس حيث أجري (٨) بحثا، وجاءت في الترتيب الثاني، بنسبة بلغت (١٢.٦٩ %) من إجمالي بحوث الماجستير والدكتوراه التي أجريت في المرحلة المتوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من عبد الغني (٢٠٠٦ م)، ودراسة ريان (٢٠٠٠)، حيث أكدت نتائج الدراستين أن مجال طرائق التدريس حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين بمجال طرائق التدريس من حيث الشرح أو التفسير أو التجريب أو المقارنة، وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى الاطراد المستمر في تطور تهمين طرائق التدريس كما وكيفا باعتباره الركيزة الأساسية في عملية التعلم والتعليم، فهما توافرت من إمكانات مادية ولم توجد الإجراءات المناسبة لتفعيل تلك الإمكانيات في الميدان التعليمي فإن ذلك يعد فاقدا تعليمي يؤثر على بلوغ الأهداف المخطط الوصول إليها كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى التطور المطرد لتوسيع نظريات التعلم والذي يفرض على الممارسين تبني العديد من المداخل التدريسية الجديدة المبنية على تلك النظريات وبالتالي يفرض على الباحثين مزيدا من الجهد في الشرح والاستقصاء لتوضيحها للمتعلمين منها أو التجريب لها من حيث الأثر والفاعلية مقارنة بالطرق الأخرى، في حين جاء في الترتيب الثالث المحتوى ومعلم ومشرف اللغة العربية حيث أجري في هذا المجال (٦) بحوث لكل منها بنسبة بلغت (٩.٥٤ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم

اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م)، والتي أجريت على رسائل الماجستير والدكتوراه بالمنهاج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وجاء في الترتيب الرابع كلا من التعبير الكتابي، والتقويم، حيث أجري في هذا المجال (٥) بحوث لكل منهما وبنسبة مئوية بلغت (٧٩٤٪)، وجاء في الترتيب الخامس كلا من (النصوص وأنماط التفكير، والأهداف) حيث بلغ عدد البحوث التي أجريت في كل منهما (٤) بحوث، وبنسبة (٦٣٥٪) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وهنا يظهر الضعف الكبير من قبل البحوث المتعلقة بالتفكير في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية على الرغم من أنه أحد أهداف تدريس مواد اللغة العربية، كما أن اللغة تعتبر أداة التفكير ولا ينفصل تعليم المهارات اللغوية عن تنمية مهارات التفكير، كما أن التفكير أكثر التصاقاً باللغة حيث اللغة هي مادة الإبداع الأولى وماداره "وكما هو معلوم على مدى هذا القرن فإن نمو الذكاء يتم على قدم المساواة مع النضج اللغوي، وبتحديد أكثر فإن الكلمة هي عامل مؤثر جداً في التربة العقلية فلغة الكلام تحفز وتبلور القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والاستنتاج وتمثيل الماضي والتنبؤ بالمستقبل السليطي (٢٠٠٤ م : ٩)، بينما جاء في الترتيب السادس كلا من (الاستماع، والتعبير الشفهي، والقواعد، والوسائل التعليمية)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية لا تولي اهتمام كافٍ بمهارة الاستماع، ومهارات التعبير الشفهي، والقواعد والوسائل التعليمية حيث أجري في كل منهما (٣) بحوث، وبنسبة بلغت (٤٧٦٪) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، أما كلا من (مداخل تعليم اللغة العربية، والبرامج، والاستعداد)، فلم تحظ باهتمام من قبل البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وجاءت في الترتيب الأخير، على الرغم من المداخل الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية، باعتبارها من الأسس التي تساعد في تقديم تصور علمي لتعليم اللغة العربية منهاجاً وطريقة، وتسهم ليس فقط في التغلب على المشكلات التي قد تجول دون نجاح الجهود المبذولة في العملية التعليمية، وإنما تقدم كذلك إطاراً من المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية التي تصف طبيعة اللغة وطبيعته عمليتي تعليمها وتعلمها، وطبيعة متعلمي اللغة، وهذا بدوره يقدم منظوراً علمياً يمكن المعلم من عملية تعليمها بشكل فعال، وقد أظهرت الأدبيات والدراسات السابقة (الناقة ٢٠٠٢ م)، فائزة عوض (٢٠٠٢ م)، أسماء شريف (٢٠٠٢ م) أن عملية تعليم اللغة العربية بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة قد تأثرت بمداخل عديدة .

من خلال الجدول (٤) يتضح أن المحتوى اللغوي حظي باهتمام كبير من قبل البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة الثانوية، حيث بلغ عدد البحوث التي أجريت في هذا المجال (٧) بحوث، وبنسبة بلغت (١٣٧٥٪) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وجاءت في الترتيب الأول، وفي حين جاء، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيسوي (٢٠٠١ م) على رسائل

الماجستير والدكتوراه للمرحلتين والمتوسطة والثانوية بمصر، معلم ومشرف اللغة العربية في المرتبة الثانية، حيث أجري في هذا المجال (٦) بحوث

جدول رقم (٤) يوضح التكرار والنسب المئوية للمجالات البحثية التي عالجتها بحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في المرحلة الثانوية

م	مجال البحث	عدد البحوث	النسبة المئوية
١.	الاستماع	٢	% ٣.٩٢
٢.	التعبير الشفهي (الحوار)	٢	% ٣.٩٢
٣.	التعبير الكتابي	٣	% ٥.٨٨
٤.	القراءة	٤	% ٤.٨٣
٥.	الأدب	٢	% ٣.٩٢
٦.	النحو	٣	% ٥.٨٨
٧.	البلاغة	١	% ١.٩٦
٨.	مداخل تعليم اللغة	٣	% ٥.٨٨
٩.	برامج	٢	% ٣.٩٢
١٠.	أنماط التفكير	٣	% ٥.٨٨
١١.	الاستعداد	صفر	صفر
١٢.	أهداف	٥	% ٩.٨٠
١٣.	محتوى	٧	% ١٣.٧٥
١٤.	طرائق تدريس	٤	% ٤.٨٣
١٥.	وسائل تعليمية	٢	% ٣.٩٢
١٦.	تقويم	٢	% ٣.٩٢
١٧.	معلم ومشرف اللغة العربية	٦	% ١١.٧٦
	المجموع	٥١	

من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبنسبة بلغت (١١.٧٦ %)، وجاء في الترتيب الثالث الأهداف، فقد بلغ عدد البحوث التربوية التي أجريت (٥) بحوث وبنسبة (٩.٨٠ %)، ومن إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيسوي (٢٠٠١ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه للمرحلتين والمتوسطة والثانوية بمصر، بينما حظيت طرائق التدريس بالترتيب الرابع، حيث بلغ عدد البحوث التي أجريت في هذا المجال (٤) بحوث، بنسبة (٤.٨٣ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتتفق مع نتائج دراسة كل من عبد الغني (٢٠٠٦ م)، ودراسة ريان (٢٠٠٠ م)، حيث أظهر نتائج كلتا الدراستين اهتمام كبير بطرائق التدريس من قبل البحوث التربوية، وجاء في الترتيب الخامس كلا من (التعبير الكتابي والنحو، مداخل تعليم اللغة العربية، وأنماط التفكير)، حيث بلغ عدد البحوث التي أجريت في كل مجال (٣) بحوث، وبنسبة مئوية بلغت (٥.٨٨ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة الثانوية، وجاء في الترتيب السادس كلا من (الاستماع، التعبير الشفوي، الأدب، البرامج، الوسائل التعليمية، والتقويم)؛ حيث أجري في كل مجال (٢) بحثان، وبنسبة مئوية (٣.٩٢ %) من إجمالي البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وجاءت البلاغة في الترتيب السابع؛ حيث بلغ عدد البحوث التي أجريت في هذا المجال بحث واحد، وبنسبة مئوية بلغت (١.٩٦ %) من إجمالي البحوث

التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة الثانوية، في حين لم توجد أي بحث للاستعداد ضمن البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة الثانوية .

من خلال العرض السابق لنتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة يتضح الآتي

« أظهرت نتائج الدراسة الأبحاث التي تم إنجازها في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية أولت اهتمام كبير بمادة القراءة للمرحلة المتوسطة، بينما مادة القراءة للمرحلة الثانوية لم تلق نفس الاهتمام، وترى الباحثة إن السبب في ذلك قد يرجع إلى سهولة التعامل مع مقرر هذه المرحلة، وبساطة المهارات التي يمكن تنميتها من خلال مقرر هذه المادة، بخلاف مادة القراءة في المرحلة الثانوية .

« كما أظهرت نتائج الدراسة إن الاهتمام بالمحتوى في المرحلة الثانوية حظي باهتمام أكبر من اهتمام البحوث التربوية بمجال المحتوى في المرحلة المتوسطة .

« أظهرت نتائج الدراسة إن طرائق التدريس في المرحلة المتوسطة كانت محط اهتمام أوسع من قبل البحوث التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، بخلاف المرحلة الثانوية حيث أن طرائق التدريس لم تلق الاهتمام الكافي من قبل البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، حيث أجري في هذا المجال (٤) بحوث فقط ونسبة بلغت (٤.٨٣ %) من إجمالي البحوث التي مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وهذه نسبة متدنية للغاية .

« أظهرت نتائج الدراسة تساوي اهتمام البحوث التربوية التي أجريت للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعلم اللغة العربية ومشرفها، حيث أجري (٦) بحوث لكل مرحلة، ونسبة بلغت (١١.٧٦ %) من إجمالي البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم ، وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية .

« أظهرت نتائج الدراسة أن التعبير الشفهي (الحوار)، والتعبير الكتابي حظي باهتمام أكبر من قبل البحوث التربوية التي أجريت في المرحلة المتوسطة في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، من البحوث التربوية التي تناولت التعبير الشفهي (الحوار)، والتعبير الكتابي في المرحلة الثانوية على الرغم من أهمية هذين المجالين في تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاعره وتنمية قدرة على الحوار والمناقشة، وتنمية الثقة بالذات، وهي مهارات ضرورية لمتعلم المرحلة الثانوية .

« أظهرت نتائج الدراسة أن مداخل تعليم وتعلم اللغة العربية، وبرامج تعليمها أولت باهتمام من قبل البحث التربوي في المرحلة الثانوية حيث أجري (٣) بحوث في مجال مداخل تعليم وتعلم اللغة العربية ونسبة مئوية بلغت (٥.٨٨ %)، من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة

العربية للمرحلة الثانوية، وأجري (٢) بحثان في مجال برامج تعليم وتعلم العربية، وبنسبة بلغت (٣,٩٢ ٪)، من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، بينما لم يجر أي بحث في مجال مداخل تعليم وتعلم اللغة العربية، وبرامجها بالمرحلة المتوسطة .

« أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الاستعداد للتعليم أهمل تماماً من قبل البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية .

« وأظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التفكير حظيت باهتمام من قبل البحوث التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، حيث أجري (٤) بحوث، وبنسبة مئوية بلغت (٦,٣٥ ٪) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، بينما لم تحظ المرحلة الثانوية بنفس الاهتمام فقد بلغ عدد البحوث التي أجريت (٣) وبنسبة (٥,٨٨) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية .

« أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الأهداف في البحوث التربوية للمرحلة الثانوية جاء متقدماً على مجال الأهداف في البحوث التربوية للمرحلة المتوسطة، ففي حين كان نصيب الأهداف في المرحلة الثانوية (٥) بحوث وبنسبة مئوية بلغت (٩,٨٠ ٪) من إجمالي البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، بينما جاء عدد البحوث التي تناولت مجال الأهداف في المرحلة المتوسطة دون ذلك فقد أجري في هذا المجال (٤) بحوث وبنسبة بلغت (٤,٧٦ ٪) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة .

« أظهرت نتائج الدراسة أن البحوث التي أجريت في مجال الوسائل التعليمية ومجال التقويم لتعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لقي عناية أكبر من قبل البحث التربوي فقد أجري في مجال الوسائل التعليمية (٣) بحوث، وبنسبة (٤,٧٦ ٪)، ومجال التقويم أجري فيه (٥) بحوث، وبنسبة مئوية بلغت (٧,٩٤ ٪) من إجمالي البحوث التربوي التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، بينما حظي مجال الوسائل التعليمية ف، ومجال التقويم في البحوث التربوية المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ب (٢) لكل منهما، وبنسبة مئوية بلغت (٣,٩٢ ٪) لكل منهما من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وهذه نسبة متدنية مقارنة بنظيرتها في المرحلة المتوسطة .

٢. للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والمتعلق بتوضيح المنهجيات البحثية التي انتهجتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية قامت الباحثة بحساب التكرار والنسب المئوية لكل منهج بحث في كل مرحلة منفرداً، والجدولان التاليان يوضحان النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٥) يوضح التكرار والنسبة المئوية للمنهجيات البحثية لبحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة المتوسطة

٢	منهج البحث			التكرار	النسبة المئوية
١	كيفي			صقر	صقر
٢	تاريخي			صقر	صقر
٣	كمي	وصفي	شبه تجريبي	٢٤	٣٨,٠٩ %
			مسحي	٣١	٤٩,٢٠ %
			تحليل المحتوى	٨	١٢,٦٩ %
			وثائقي	صقر	صقر
			ارتباطي	صقر	صقر
			تتبعي	صقر	صقر
			سببي مقارن	صقر	صقر
المجموع			٦٣		

من خلال الجدول السابق يتضح أن بحوث تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بكلية التربية بجامعة أم القرى ركزت على المنهج الوصفي (المسحي) حيث بلغ عدد البحوث التي تضمنت هذا المنهج (٣١) بحثاً، وبنسبة مئوية بلغت (٤٩,٢٠ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م) التي أجريت على رسائل الماجستير في مجال المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود . ثم جاء في الترتيب الثاني المنهج شبه التجريبي حيث بلغ عدد الأبحاث التي ركزت عليه (٢٤) بحثاً، وبنسبة مئوية بلغت (٣٨,٠٩ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، في حين جاء المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) في الترتيب الثالث حيث بلغ عدد الأبحاث التي ركزت على هذا المنهج (٨) أبحاث، وبنسبة (١٢,٦٩ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبد الغني (٢٠٠٦ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وتقنيات، التعلم بكلية التربية بجامعة القاهرة، ودراسة ريان (٢٠٠٠ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية جامعة الأردن، في حين أن المنهج الكيفي، والتاريخي، والوثائقي، والارتباطي، والتتبعي والسببي المقارن لم تستخدم في إجراء أي بحث، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م) التي أجريت على رسائل الماجستير في مجال المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث أظهرت النتائج أن هذه المنهجيات لم تلق الاهتمام الكافي من قبل البحوث التربوية . وتدل هذه النتيجة في مجملها على أن الباحثين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة المتوسطة، استخدموا المنهج الوصفي المسحي في إجراء بحوثهم بصورة أكثر من استخدام المنهجيات شبه التجريبية، والمنهجيات الأخرى، وهذا قد يرجع إلى السهولة في التعامل مع أدواته سواء في بناء الأدوات، ووضوح إجراءات التطبيق، وتعدد مجالات تطبيقه، والمعالجات الإحصائية مقارنة بغيره من المنهجيات البحثية الأخرى .

جدول (٦) يوضح التكرار والنسبة المئوية للمنهجيات البحثية لبحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة الثانوية

م	منهج البحث		التكرار	النسبة المئوية
١	كيفي		صقر	صقر
٢	تاريخي		صقر	صقر
٣	كمي	وصفي	شبة تجريبي	٢٣ % ٤٥,٠٩
			مسحي	٢٠ % ٣٩,٢٢
			تحليل المحتوى	٥ % ٩,٨٠
			وثائقي	صقر
			ارتباطي	صقر
			تتبعي	٣ % ٥,٨٨
			سببي مقارن	صقر
المجموع			٥١	

يتضح من خلال ما سبق أن بحوث تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى ركزت على شبة تجريبي حيث بلغ عدد (٢٣) بحثاً، وبنسبة (٤٥,٠٩ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبد الغني (٢٠٠٦ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وتقنيات، التعلم بكلية التربية بجامعة القاهرة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المنهج شبة التجريبي حظي باهتمام كبير في مجال البحوث التربوية، بينما جاء في الترتيب الثاني المنهج الوصفي المسحي فقد أجري (٢٠) بحثاً، وبنسبة مئوية بلغت (٣٩,٢٢ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وحل المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) في الترتيب الثالث حيث بلغ عدد البحوث التي تضمنت هذا المنهج (٥) بحوث، وبنسبة مئوية (٩,٨٠ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وجاء في الترتيب الرابع المنهج التتبعي فقد أجري (٣) بحوث، وبنسبة مئوية (٥,٨٨ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، أما المنهج الوثائقي والسببي المقارن والاتصالي، فلم تجد الباحثة أي بحث استخدم فيه هذا المنهج، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الكثيري (٢٠٠٢ م) التي أجريت على رسائل الماجستير في مجال المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث أظهرت النتائج أن هذه المنهجيات لم تلق الاهتمام الكافي من قبل البحوث التربوية من خلال العرض السابق لنتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة يتضح الآتي :

أظهرت نتائج الدراسة أن المنهج أن بحوث تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بكلية التربية بجامعة أم القرى ركزت على المنهج الوصفي (المسحي) حيث بلغ عدد البحوث التي تضمنت هذا المنهج (٣١) بحثاً وبنسبة مئوية بلغت (٤٩,٢٠ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، بينما ركزت بحوث تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى على المنهج على شبة تجريبي حيث بلغ عدد (٢٣) بحثاً، وبنسبة (٤٥,٠٩ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية .

« أظهرت نتائج الدراسة أن بحوث تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بكلية التربية بجامعة أم القرى أولت اهتمام بالمنهج الوصفي (تحليل المحتوى) ركزت على هذا المنهج (٨) بحوث، وبنسبة (١٢,٦٩ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، في حين أن عدد بحوث تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى التي ركزت على المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) بلغ (٥) بحوث، وبنسبة مئوية (٩,٨٠ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية .

« أظهرت نتائج الدراسة أن المنهج التتبعي حظي باهتمام من قبل البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة الثانوية، حيث أجري (٣) بحوث، وبنسبة مئوية بلغت (٥,٨٨ %) من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية . بينما البحوث التربوية التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة المتوسطة لم تتناول هذا المنهج في أي بحث .

« أظهرت نتائج الدراسة أن بحوث تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى لم تول أي اهتمام بالمنهج الوثائقي والمنهج الارتباطي ، والمنهج السببي المقارن .

٣. للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمتعلق بتحديد المجتمعات البحثية التي عليها طبقت بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية قامت الباحثة بحساب التكرار والنسب المئوية لكل مجتمع بحث في كل مرحلة منفردا، والجدولان التاليان يوضحان النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٧) يوضح التكرار والنسبة المئوية للمجتمعات البحثية لبحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة المتوسطة

م	مجتمع البحث	التكرار	النسبة المئوية
١	طلاب متوسط عام	١٨	% ٢٨.٥٧
٢	طلاب ومعلمون	٦	% ٩.٥٢
٣	طلاب معلمون	٤	% ٦.٣٥
٤	ذوي الاحتياجات الخاصة	٢	% ٣.١٧
٥	موهوبين	صفر	صفر
٦	مشرفون تربويون	٩	% ١٤.٢٩
٧	مدراء مدارس	٤	% ٦.٣٥
٨	معلمون	١٣	% ٢٠.٦٣
٩	خبراء مختصون	٣	% ٤.٧٦
١٠	معلمون ومدراء مدارس	٤	% ٦.٣٥
	المجموع	٦٣	

يتضح من خلال الجدول السابق أن أكثر المجتمعات البحثية التي ركزت عليها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بكلية التربية بجامعة أم القرى هم طلاب المرحلة المتوسطة حيث كان نصيب طلاب هذه المرحلة من البحوث التي أنجزت (١٨) بحثا بنسبة (٢٨,٥٧ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، ونتائج هذه الدراسة تتفق مع

نتائج دراسات الكثيري (٢٠٠٢ م) على رسائل الماجستير في المناهج العامة بجامعة الملك سعود بالرياض، ريان (٢٠٠٠ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية جامعة الأردن، والتي أظهرت أن أكثر المجتمعات البحثية استهدفاً من قبل الباحثين في أبحاث الماجستير والدكتوراه هم طلاب المرحلة المتوسطة، في حين جاء مجتمع المعلمون في الترتيب الثاني حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة على مجتمع المعلمون (١٣) بحثاً بنسبة (٢٠,٦٣ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة هدى إمام (٢٠٠٥ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بمصر، حيث أظهرت نتائج الدراسة اهتمام كبير بتعليم اللغة العربية، وجاء في الترتيب الثالث المشرفون التربويون حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة (٩) بحثاً بنسبة (١٤,٢٩ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيسوي (٢٠٠١ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه للمرحلتين والمتوسطة والثانوية بمصر، وجاء في الترتيب الرابع مجتمع الطلاب والمعلمون حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة (٦) بحثاً بنسبة (٩,٥٢ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، بينما طبقت (٤) بحوث على مجتمع مشترك من المعلمون ومدراء مدارس، ونسبة (٦,٣٥ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، كما طبق (٤) بحوث على مجتمع الطلاب المعلمون بنسبة (٦,٣٥ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، كما أجري (٤) بحوث على مجتمع مدار المدارس ونسبة (٦,٣٥ %)، من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وحيث احتل مجتمع (الطلاب المعلمون، ومدراء المدارس، والمعلمون ومدراء المدارس الترتيب الخامس، في حين طبقت (٣) بحوث على مجتمع الخبراء المختصون، ونسبة مئوية (٤,٧٦ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وتشير بيانات الجدول السابق أن مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة حظي بـ (٢) من البحوث المنجزة ونسبة (٣,١٧ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، كما تشير بيانات الجدول السابق أن مجتمع الموهوبين لم يحظ بنصيب من البحوث التي أجريت في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بكلية التربية بجامعة أم القرى ٠ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ريان (٢٠٠٠ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة الأردن، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مجتمع الموهوبين، ومجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل البحوث التربوية على الرغم من أهمية هذين المجتمعين، وتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية بالاهتمام بهما من خلال ما سبق يتضح أن هناك تباين واضح في الاهتمام بالمجتمعات البحثية بتعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى فنجد أن هناك اهتمام كبير بأربع مجتمعات، مجتمع طلاب المرحلة المتوسطة ومجتمع المعلمون، ومجتمع المشرفون التربويون، مجتمع الطلاب والمعلمون بينما ننجد أن هناك ضعف في الاهتمام بمجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة ومجتمع الطلاب، ومجتمع مدراء المدارس، ومجتمع الخبراء المختصون

ومجتمع الطلاب المعلمون، ومجتمع الطلاب الموهوبين، رغم أهمية تلك المجتمعات .

جدول (٧) يوضح التكرار والنسبة المئوية للمجتمعات البحثية لبحوث الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلة الثانوية

م	مجتمع البحث	التكرار	النسبة المئوية
١	طلاب ثانوى عام	١٥	% ٢٩.٤١
٢	طلاب ومعلمون	٩	% ١٧.٦٥
٣	طلاب معلمون	٦	% ١١.٧٦
٤	ذوي الاحتياجات الخاصة	صفر	صفر
٥	موهوبين	صفر	صفر
٦	مشرفون تربويون	٥	% ٩.٨٠
٧	مدراء مدارس	٢	% ٣.٩٢
٨	معلمون	٦	% ١١.٧٦
٩	خبراء مختصون	٣	% ٥.٨٨
١٠	معلمون ومدراء مدارس	٥	% ٩.٨٠
	المجموع	٥١	

يتضح من خلال الجدول السابق أن أكثر المجتمعات البحثية التي ركزت عليها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى هم طلاب المرحلة الثانوية حيث كان نصيب طلاب هذه المرحلة من البحوث التي أنجزت (١٥) بحثاً بنسبة (٢٩.٤١ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيسوي (٢٠٠١ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه للمرحلتين والمتوسطة والثانوية بمصر، حيث أظهرت أن هناك اهتمام كبير بطلاب المرحلة الثانوية من قبل بحوث الماجستير والدكتوراه، في حين جاء مجتمع الطلاب المعلمون في الترتيب الثاني حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة على مجتمع المعلمون (٩) بحوث بنسبة (١٧.٦٥ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وجاء في الترتيب الثالث مجتمع الطلاب المعلمون، ومجتمع المعلمون حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة (٦) بحوث، ونسبة (١١.٧٦ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وجاء في الترتيب الرابع مجتمع المشرفون التربويون، ومجتمع مشترك من المعلمون ومدراء المدارس حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة (٥) بحثاً بنسبة (٩.٨٠ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، بينما طبقت (٣) بحوث على مجتمع الخبراء المختصون، ونسبة (٥.٨٨ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، كما طبق (٢) من البحوث على مجتمع مدراء المدارس بنسبة (٣.٩٢ %) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، كما لم يتناول أي بحث مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة ومجتمع الموهوبين. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ريان (٢٠٠٠ م) على رسائل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة الأردن، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مجتمع الموهوبين، ومجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل البحوث التربوية على الرغم من أهمية هذين المجتمعين، وتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية بالاهتمام بهما وتشير بيانات الجدول السابق أن مجتمع (طلاب المرحلة الثانوية،

والمعلمون، والطلاب المعلمون، والمعلمون، المشرفون التربويون، والمعلمون ومدراء المدارس) لاقى اهتمام من قبل البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى بخلاف باقي المجتمعات الأخرى .

من خلال العرض السابق لنتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة يتضح الآتي :

« أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجتمعات البحثية التي ركزت عليها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى هم طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث كان نصيب طلاب المرحلة المتوسطة من البحوث التي أنجزت (١٨) بحثا بنسبة (٢٨,٥٧ ٪) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، (١٥) بحثا بنسبة (٢٩,٤١ ٪) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية .

« أظهرت نتائج الدراسة أن مجتمعات الطلاب المعلمون حظيت باهتمام من قبل البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث بلغ عدد الأبحاث المنجزة على مجتمع المعلمون (٩) بحوث بنسبة (١٧,٦٥ ٪) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، بينما بلغ عدد الأبحاث المنجزة (٦) بحثا بنسبة (٩,٥٢ ٪) من إجمالي البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة .

« أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اهتمام من قبل البحوث التربوية المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمجتمع الطلاب والمعلمون، المعلمون، المعلمون والمشرفون التربويين ،

« أظهرت نتائج الدراسة أن مجتمعي ذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين لم تلق الاهتمام الكافي من قبل البحوث المعنية بتعليم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة أم القرى

• التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يلي :

« ضرورة الاهتمام بالمجالات والموضوعات البحثية التي لم تلق الاهتمام الكافي من قبل بحوث الماجستير والدكتوراه بكلية التربية بجامعة أم القرى وخاصة الموضوعات والمجالات الحديثة المتعلقة بالتفكير المنطومي، والاستدلالي والتأملي، ومداخل تعليم اللغة العربية عامة والمدخل الوظيفي والتكاملي خاصة، ونظريات التعلم .

« إيجاد نوع من التوازن في استخدام المنهجيات البحثية المختلفة من خلال زيادة الاهتمام بالمنهج شبه التجريبي في بحوث الماجستير والدكتوراه .

« الاهتمام بالمجتمعات البحثية التي لم تلق الاهتمام الكافي من قبل بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية وخاصة مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدراء المدارس، والموهوبين، والخبراء المختصون، وذلك بهدف تنويع قاعدة البحوث المعنية بتعليم وتعلم اللغة العربية من أجل إيجاد نوع من التوازن بين المجتمعات البحثية .

« وضع تصور محدد لأولويات البحث في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بكليات التربية بصفة عامة وكلية التربية بجامعة أم القرى بخاصة بحيث تعتمد على رؤية علمية متوازنة تساهم في تحديد التوجهات المستقبلية للبحوث التربوية للمرحلتين المتوسطة والثانوية »

• المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات المستقبلية التالية :

« دراسة واقع البحوث التربوية في تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في المرحلة الابتدائية للوقوف على المجالات، والمنهجيات والمجتمعات البحثية في هذه المرحلة »

« دراسة واقع البحوث التربوية في تعليم وتعلم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية ككلية الأميرة نورة بالرياض ، وجامعة الملك خالد بابها، وجامعة طيبة، وغيرها من الجامعات السعودية للوقوف على المجالات، والمنهجيات، والمجتمعات البحثية في بحوث الماجستير والدكتوراه في تعليم وتعلم اللغة العربية في هذه المؤسسات التربوية »

« إجراء دراسة للمقارنة بين بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى، وبحوث تعليم وتعلم اللغة العربية في الجامعات السعودية وفي الجامعات العربية »

« إجراء دراسة وصفية لمعرفة الأسباب المؤدية إلى اهتمام بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى على مجالات، ومنهجيات ومجتمعات بحثية معينة دون غيرها »

• المراجع :

١ إمام، هدى محمد (٢٠٠٥) " اتجاهات البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية - والتوجهات المستقبلية " . دراسة تقييمية، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ٢٦ - ٢٧ يوليو ٢٠٠٥ م دار الضيافة - جامعة عين شمس .

٢ إبراهيم، مرسي محمد (٢٠٠٠ م) " مقومات البحث التربوي " ، الكويت، دار البيان للنشر والتوزيع .

٣ بدوي، عبد الرحمن (١٩٩٨ م) مناهج البحث العلمي ، القاهرة ، دار النهضة .

٤ الدسوقي، عبد السلام أمين (٢٠٠٠ م) " أصول البحث العلمي ومناهجه " ، بيروت، مكتبة النورس .

٥ ريان، أحسن خليل (٢٠٠٠ م) " توجهات وخصائص البحوث التربوية في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بالجامعة الأردنية " ، مجلة التربية الجديدة - الأردن ، العدد ١٤ المجلد ٢٠ .

٦ زكريا إسماعيل (١٩٩٩ م) " طرق تدريس اللغة العربية " ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة .

٧ السليطي، احمد إبراهيم (٢٠٠٤ م) " التفكير وعلاقته باللغة " ، ط١ ، دمشق، دار طلاس .

٨ شريف، أسماء إبراهيم علي (٢٠٠٢ م) " تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٩ شعبان محمد (٢٠٠٧ م) " البحث العلمي التطبيقي في الجامعات السورية ودوره في خدمة المجتمع / الواقع والأفاق، ورقة

عمل مقدمة إلى مؤتمر واقع البحث العلمي التطبيقي في الوطن العربي - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن - الظهران

المملكة العربية السعودية في الفترة ١٧ - ٢٠ - ٢٠٠٧

١٠ شهاب، مي محمود (٢٠٠٢ م) " دور التعليم في مواجهة نظام العولمة في القرن الحادي والعشرين"، مجلة البحث التربوي، المجلد الأول، العدد ٢٠ .

١١ طعيمة، رشدي احمد (٢٠٠٤ م) "تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهوم أسس استخدامهم"، دار الفكر العربي، القاهرة .

١٢ عبد الغني، جمال حسين (٢٠٠٦ م) " طبيعة البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة القاهرة" مجلة بناء الأجيال - سوريا - العدد ٢٢، مجلد ١٠، ص ٣٦ - ٦٧ .

١٣ عبد القادر، أيمن حسن (٢٠٠٦ م) "سبل الارتقاء بتعليم اللغة العربية"، ط٢، دار البيان سلطنة عمان .

١٤ عبد الكريم، محمد صالح (٢٠٠٠ م) " دور البحث العلمي في تطوير التعليم في الوطن العربي لمواجهة الألفية الثالثة من واقع التجربة في السودان - ندوة البحث العلمي - ٢٤ - ٢٦ ابريل ٢٠٠٠ م الشارقة - الإمارات العربية المتحدة .

١٥ عصر، حسني عبدا لباري (٢٠٠٠ م) "مدخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي"، ط٢، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية .

١٦ العوادة، أمل سالم (٢٠٠٢ م) "خطوات البحث العلمي (دورة تدريب المتطوعين على المسح الميداني)"، الجامعة الأردنية، مكتب خدمة .

١٧ العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠١ م) "واقع البحوث التربوي في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بجمهورية مصر وتطلعات العصر"، مجلة كلية التربية بالقاهرة، العدد (٢١) .

١٨ فاخر عاقل (١٤١٠ هـ) "أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية"، بيروت، دار العلم للملايين .

١٩ فان دالين (١٩٧٩ م) "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢٠ فتحى علي يونس (٢٠٠١ م) "الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات التدريس في ضوءها"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٢١ الفضلي، عبد المجيد احمد (٢٠٠٣ م) "البحث العلمي، مفهوم، مبادئه، ومفوقاته"، القاهرة، دار الفلاح للتوزيع والنشر .

٢٢ معوض، فايزة السيد محمد (٢٠٠٢ م) "اتجاهات البحوث في تنمية الميول القرائية"، بحث غير منشور، كلية البنات، جامعة عين شمس .

٢٣ الناقة، محمود كامل (٢٠٠٢ م) "تعليم اللغة العربية والتحديات التي تواجه مناهجنا الدراسية"، كلية التربية، جامعة عين شمس .



((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 :
SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب 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 : ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .