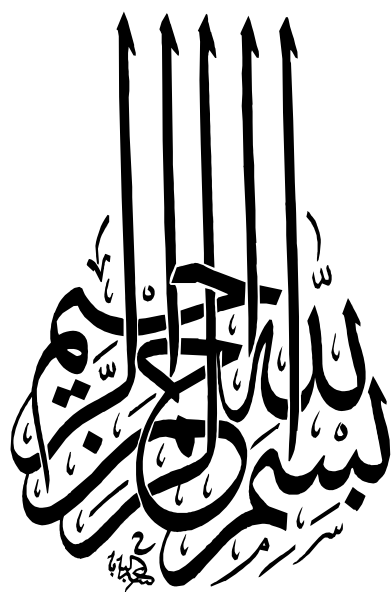




مجلة العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية - علمية - محكمة

المجلد السادس والعشرون - العدد الأول

ربيع الآخر (1435هـ)

فبراير (2014م)

<http://jes.ksu.edu.sa>

مجلة العلوم التربوية

رئيس التحرير

أ. د. فهد بن سليمان الشايع

مدير التحرير

أ. د. عبد الوهاب بن محمد النجار

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الله بن صالح الرويتع

أ. د. هيا بنت سعد الرواف

أ. د. يوسف بن عبد الرحمن الشميمري

سكرتير المجلة

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

jes@ksu.edu.sa

الإخراج والتنفيذ الفني

أ. أيمن عواد زكي

الهيئة الاستشارية

د. بيل عطوة

جامعة كيرتن (أستراليا)

أ. د. جمال محمد الخطيب

الجامعة الأردنية (الأردن)

أ. د. راشد بن حمد الكثيري

مجلس الشورى (السعودية)

أ. د. رافع النصير الزغول

جامعة اليرموك (الأردن)

أ. د. سلمان حسن العاني

جامعة انديانا (أمريكا)

أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. ماهر محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

أ. د. يحيى كاظم النقيب

جامعة نيومان (بريطانيا)

© 2014 (1435هـ) جامعة الملك سعود.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية - علمية - محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير - مايو - نوفمبر) عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالانجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية: التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.



الرؤية:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرسالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهداف:

- 1 - أن تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
- 2 - تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
- 3 - المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه.



«تاريخ المجلة»

- 1397هـ / 1977م صدر أول عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ / 1984م تغيير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ / 1989م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ / 1992م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ / 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ / 2013م صدر أول عدد من «مجلة العلوم التربوية».



للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص.ب: 2458 الرمز البريدي: 11451

كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

هاتف: 1-4674454 (+966) فاكس: 1-4679965 (+966)

البريد الإلكتروني: jes@ksu.edu.sa الموقع الإلكتروني: <http://jes.ksu.edu.sa>



الاشتراك والتبادل:

ص.ب: 22480 الرمز البريدي: 114950

عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ثمن العدد: 40 ريالاً سعودياً، 20 دولار أمريكي شاملاً البريد.



قواعد وضوابط النشر

1. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
2. يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي الملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (Arabic, 1-2-3...) في جميع ثانيا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق التالي:
 - أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيّناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
- أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ج/ توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:
- الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية*، 3(1)، 143-170.
- Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.
15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

المحتويات

العنوان

- 15 افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)

القسم العربي

- 19 عبد الكريم بن عبد الله السيف برنامج مقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية
- 47 راشد بن حسين العبد الكريم، وعائشة بنت فائز الشهري مؤوقات إبداع معلّّات المرحلة المتوسطة في أدائهنّ التدريسي بالمملكة العربية السعودية
- 69 عبد الله بن خميس أمبوسعيد، ومروة بنت محمد الهنائية مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي: دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ثنائية اللغة بسلطنة عمان
- 91 عبد الله بن عبدالعزيز الهدلق عبد الله بن خميس أمبوسعيد، ومروة بنت محمد الهنائية
- 109 محمد أحمد الخطيب تصنيف إسلامي مقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية المتعلقة بحفظ الضروريات الخمس
- 135 عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين عبد الله بن عبدالعزيز الهدلق
- 161 فتحي محمد أبو ناصر أثر استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة: (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط
- 161 محمد أحمد الخطيب درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض
- 135 عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين
- 161 فتحي محمد أبو ناصر درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية

العنوان

-
- ✧ تطوير مقياس لتصوير معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية
جلال حاج حسين. 183
- ✧ الخصائص السيكمترية لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد
أحمد عبد العزيز التميمي، والسيد علي سيد أحمد 199
- ✧ مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقتها بأدائه الإرشادي
دخيل بن محمد البهدل 221
- ✧ عرض عن كتاب مترجم (التخطيط من أجل التغيير التعليمي: وضع الأفراد وأولياتهم أولاً) 253

افتتاحية العدد

إفئاضية العدد

بقلم: أ.د. فهد بن سليمان الشايع

(رئيس هيئة تحرير المجلة)

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فهذا العدد الأول من المجلد السادس والعشرين لمجلة «العلوم التربوية» لعامها الثاني بحلّتها الجديدة. وهيئة التحرير إذ تُقدم هذا العدد تودُّ أن تشارك باحثيها وقرائها بعض الملاحظات على البحوث المقدمة للنشر في المجلة خلال العام المنصرم، حيث لاحظت هيئة التحرير أن كثيراً من البحوث المقدمة اتسمت باستخدام أدوات غير مناسبة لقياس الظاهرة المدروسة، وكذلك عدم اتباع الإجراءات العلمية الصحيحة في بناء تلك الأدوات، وفي عمليات التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك في إجراءات جمع البيانات وتحليلها. وتشير هيئة التحرير إلى أن هذا الأمر كان له دور كبير في ارتفاع نسبة الاعتذار عن عدم نشر البحوث في المجلة. وبصفة عامة لم تتجاوز نسبة البحوث المقبولة للنشر في المجلة 25٪ من البحوث المقدمة لها خلال العام 2013م، وكان من أبرز ملاحظات هيئة التحرير والمحكمين التي أدت إلى الاعتذار عن عدم نشر غالبية البحوث المقدمة للمجلة هو وجود خلل أو قصور في أدوات تلك البحوث.

ويمثل اختيار أدوات البحث أساساً مهماً في أصالة البحث وقدرته على بحث المشكلة والإجابة عن الأسئلة المرتبطة بها، وذلك من خلال اختيار أدوات جمع البيانات التي تساعد على تحقيق أهداف البحث بشكل مباشر مع ضرورة اتباع الإجراءات العلمية الصحيحة لبناء تلك الأدوات، والتحقق من خصائصها السيكميتريّة وخاصةً الصدق والثبات حيث إن طريقة حساب صدق وثبات أدوات البحث من الأمور المهمة للحكم على موضوعية الأداة ومناسبة استخدامها لجمع بيانات البحث. وتعدّ هذه المرحلة من المراحل التي قد يشوبها بعض الخلل في عدد من الأبحاث التربوية، وغالباً ما يؤدي الخلل في هذه الخطوة إلى قصور كبير في منهجية البحث، وبالتالي في مصداقية نتائجه.

كما تُعد مرحلة جمع البيانات من المراحل الرئيسة للبحث، والتي قد لا تُعطى الأهمية الكافية في كثير من البحوث، حيث إن بعض الباحثين قد يوكل هذه المهمة لمساعدتي الباحث دون التأكد من سلامة إجراءات التطبيق

للأدوات، وعدم مراعاة تطبيق أخلاقيات البحث العلمي للمفحوصين والالتزام بحقوقهم. كما تود هيئة التحرير أيضاً أن تُذكر الباحثين بأهمية العناية بتحليل البيانات، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمتغيرات البحث، لاسيما وأن نتائج عددٍ من الدراسات العلمية المحلية والإقليمية والعالمية قد بينت وجود خلل في هذا الجانب في كثير من البحوث المنشورة في المجالات العلمية المحكمة.

وختاماً، تدعو هيئة التحرير الباحثين للمساهمة في عرض تقارير علمية عن بعض مستجدات الأنشطة العلمية، مثل: تقرير عن كتاب منشور (مؤلف أو مترجم)، أو تقرير عن مؤتمر علمي في المجال التربوي، أو قراءة تحليلية لتقرير في المجال التربوي سواءً أكان إقليمياً أو عالمياً.

ونسأل الله التوفيق والسداد في القول والعمل.

القسم العربي

برنامج مقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

عبد الكريم بن عبد الله السيف⁽¹⁾

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 29/02/1433هـ؛ وقبل للنشر في 05/04/1433هـ)

المستخلص: سعت الدراسة إلى اقتراح برنامج في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية، مثل القضايا الدينية والاجتماعية والأمنية والأخلاقية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وأعد مقياساً للوعي بالقضايا الحياتية كأداة للبحث، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد أفرادها ككل (240) طالباً وطالبة، تم توزيعهم على مجموعات تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة عالية من الفعالية في تنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية لدى طلاب المجموعة التجريبية في المرحلة المتوسطة؛ حيث بلغت الفاعلية في البرنامج ككل 0.73، وفي هذه المرحلة كانت فاعلية البرنامج لدى الطالبات أكثر منها لدى الطلاب. وفي المرحلة الثانوية حقق البرنامج المقترح درجة عالية من الفعالية في تنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية لدى الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية؛ إذ تبين أن درجة فاعلية البرنامج كانت عند البنات أكبر منها عند البنين؛ فقد بلغت في المقياس ككل 0.73، بينما كانت عند البنين 0.72. وقد أوصت الدراسة بضرورة تهيئة المناخ المناسب لتعرض الطلاب والطالبات في المرحلتين المتوسطة والثانوية لشبكة الإنترنت، من خلال توفير برامج وقائية يتعين أن يمر بها الطلاب والطالبات قبل تجوهم عبر شبكة الإنترنت.

الكلمات المفتاحية: رزمة تعليمية، القضايا الحياتية الدينية، القضايا الحياتية الاجتماعية، القضايا الحياتية الأخلاقية.

A Proposed Program in the Internet Culture For Awareness Improvement of Certain Life in Intermediate and Secondary School Students

AbdulKarim Abdullah Al-Saif⁽¹⁾

Qassim University

(Received 23/01/2012; accepted 27/02/2012)

Abstract: This study attempts to propose a program in the internet culture for the awareness improvement of certain life-related issues such as religious, social issues, security, and moral of students, in middle and high schools in Saudi Arabia. The study used descriptive method and the experimental method, and prepared a measure of awareness of such issues as evidence of the research. In addition, the study chose the research sample randomly which consisted of (240) male and female students, were allocated to experimental groups and control groups. The results indicated that the proposed program is characterized by a high degree of effectiveness in the awareness improvement of certain life-related issues among the students in the experimental groups. Thus the efficiency in the program as a whole was 0.73. The study found that the program was more effective in the experimental group than controlled group in middle school and it was more effective for the girls then for the boys in this level. However, the program had, high degree of effectiveness in awareness improvement of certain life-related issues for the students in the experimental group in high school. Similarly, the program was more effective for the girls more of then the boys at high school level. Thus, the girls stood on the scale as a whole 0.73 while at the boys 0.72. The study recommended the need to create the right environment for students use of the internet in middle and high schools, through preventive programs that seeks to prepare them to the right usage of the internet.

Keywords: Instructional Module, life-related religious, life-related social, life-related moral

(1) Associate Professor of Technology Education,

College of Education, University of Qassim.

Qassim, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (3124) , Buraidah: (51471)

e-mail: manahij@gmail.com البريد الإلكتروني:

(1) أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة القصيم.

القصيم، المملكة العربية السعودية، ص ب (3124)، بريدة (51471)

مقدمة:

بالرغم من الاستخدامات المتعددة للإنترنت في شتى المجالات فإن السلبيات المترتبة عليها باتت تشكل قلقاً لدى المربين. ويأتي في مقدمة الاستخدام السيئ للإنترنت: الإقبال المتزايد على المواد الإباحية، كالصور والقصص والفيديو، والتشهير والمضايقة، والتبعية الثقافية، والانحرافات الفكرية والعقدية، والتحايل وانتحال الشخصيات والتزوير، والابتزاز والسرقة والاختراقات والتجسس، ونشر ثقافة الإرهاب بين النشء.

ولا شك أن هذه الجوانب تؤثر على بعض القيم والمعتقدات والمتغيرات المجتمعية، كما أكد ذلك بعض أولياء الأمور وبعض المعلمين والمشرفين التربويين، الذين أشاروا إلى أنه إلى وقت قريب لم تكن الأخطار المحيطة بالأطفال والمراهقين من استخدام الإنترنت معروفة للآباء والمربين، ولم يكن مدى تفاعل الشباب مع محتويات الإنترنت معروفاً، لكن هذه الأخطار أصبحت واقعاً معاشاً يورق الآباء والمربين على حد سواء، ولا سيما في ظل الإقبال المتزايد على استخدام الإنترنت، ومن الدلائل على ذلك ظهور مفاهيم وأفكار وأنماط سلوكية متمردة على القيم والأخلاق والدين، في الوقت الذي أصبح فيه استخدام طرق تقليدية في التوعية بهذه السلبيات - مثل منع استخدام الإنترنت أو تضييق

الخنق على المراهق والطفل المستخدم للإنترنت - أمراً غير ممكن، مما يؤكد على أهمية التفكير في دراسة تأثير استخدام الإنترنت من قبل المراهقين على جوانب متعددة في حياتهم، مثل الجوانب العقائدية، والسياسية والاجتماعية والأمنية والأخلاقية مع تقديم المعلومات الكافية التي تقي الأبناء من أخطار التعرض للمواقع السيئة، وسبل التعامل معها (Ozcinar & Zehra, 2011).

فالطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية على وجه التحديد يمرون بمرحلة المراهقة، ويتعرضون من خلالها لبعض المشكلات النفسية؛ حيث يضطرب اتزان الشخصية ويرتفع مستوى توترها، بحيث تصبح معرضة للانفعالات المتتالية، وتختل علاقاتها الاجتماعية مع أعضاء الأسرة وأصدقاء المدرسة (Bayraktar & Gün, 2006)، والمتبوع لتدريس موضوعات الإنترنت في التعليم العام، يلحظ أن ما يقدم من معلومات حول الحاسب الآلي والشبكات، إنما يتم على نحو يركز على المعلومات والحقائق وسبل استظهارها، ومقررات الحاسب الآلي تكاد تخلو من الصبغة التربوية التثقيفية التوجيهية، التي تسمو بأخلاقيات الطالب في التعامل مع الشبكات والمواقع الإلكترونية، وتقيه بعض الأخطار المرتبطة باستخدام الإنترنت.

ولتأكيد ذلك تم مقابلة بعض الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وطرح مجموعة من الأسئلة

بها مراهقو المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتناولت عدة دراسات أهمية تحديد استخدامات الإنترنت، كدراسة طابع (2000م) التي كشفت أن (72.6٪) من أفراد العينة البالغ عددهم (5000) من طلبة الجامعات في بمصر والسعودية والإمارات والبحرين والكويت يستخدمون الإنترنت. ويعتبر الإنترنت مصدراً مهماً للمعلومات لدى غالبية المستخدمين. ورأى شارب (2000, Charp). أن هذه التكنولوجيا تؤثر بشكل إيجابي على دافعية الطلبة نحو التعلم، وتزيد من تعلمهم الذاتي، وتحسن من مهارات الاتصال ومهارات الكتابة. وأكد توبراك (2007, Toprakci)، أن هذه الشبكة تمثل وسيلة مهمة لتبادل المعلومات بين الباحثين، وتيسير إجراء حلقات النقاش في شتى المجالات؛ لتسهيل الاتصال بالعلماء ومحاوراتهم مهما بعدت المسافة بينهم. وخلصت أوزكينار (2011, Ozcinar) إلى وجود فروق بين الجنسين في متوسط عدد ساعات استخدام الإنترنت لصالح الذكور، وإلى وجود علاقة إيجابية بين المدة الزمنية لاستخدام الإنترنت وبين العزلة الاجتماعية. بينما توصل لين ويو (2008, Yu & Lie) إلى عدم وجود علاقة واضحة بين الاستخدام المتزايد للإنترنت وبين جنس المستخدم (طالب أو طالبة). وقارن أندرسون (2001, Anderson) بين المرتفعين في معدل استخدام الإنترنت والمنخفضين في خمسة مجالات (الإنجاز

عليهم بشأن استخدامهم لشبكة الإنترنت، وهل يستخدمونها بالفعل من خلال ثقافة مجتمعية ومراعاة للأخلاقيات والأعراف والقيم الاجتماعية والدينية والأمنية. فأشارت فئة غير قليلة منهم إلى أنهم يتعاملون مع الإنترنت لدواعي الشات والألعاب الإلكترونية، دون معرفة بما يمكن أن يتعرضوا له من مواقع سيئة، أو دون تنبيه بتلك المواقع وسبل الوقاية من سلبياتها، علاوة على أنهم لم يقرؤوا أية معلومات ثقافية عن أساليب استخدام الإنترنت بما يقيهم من أخطار استخدامه.

وبالرجوع إلى بعض معلمي الحاسب الآلي في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وسؤالهم عن الأساليب التي يتخذونها لوقاية المراهقين من الاستخدام السيئ للإنترنت، أشاروا إلى عدم وجود أدلة أو برامج يمكن الاستفادة منها في هذا الشأن، وأن كل ما يقدمونه للطلاب من توجيهات إنما يتم باجتهادات شخصية، ترتبط بطرح الطلاب تساؤلاتهم في هذا الشأن. بالرغم من أهمية تقديم برامج ذات صبغة تثقيفية للطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وبخاصة أنهم في مرحلة عمرية يحتاجون فيها إلى النصح والإرشاد والتوجيه، ولا يجوز أن يتم تعريض الطالب لآراء غير مدروسة، أو لاجتهادات تحتمل الصواب والخطأ، وإنما يقتضي الأمر العمل على إدخال برامج ذات صبغة تثقيفية حول الإنترنت، تساهم في الوقاية من أخطاره في مرحلة صعبة من المراحل التي يمر

وبشكل سلبي أحياناً أخرى. وبينّ القدهي (2001م) جدوى حجب المواقع الإباحية في السلامة من أخطارها، والحد من تأثيراتها السلبية على المجتمع. وأشار الدجاني وجبر ووهبة (2001م) إلى الخوف من وصول الطلاب إلى مواقع غير تربوية، تشتت المعلومات على الإنترنت. وأشار النفيعي (2002م) إلى أن أغلب مرتادي مقاهي الإنترنت من فئة الشباب الذين تقل أعمارهم عن ثلاثين سنة، وأشار إلى أن التعامل مع مقاهي الإنترنت له دور واضح في الانحرافات السلوكية الجنائية لمرتادي هذه المقاهي. وأوضح الصوفي (2004م) أن استخدام الشباب للإنترنت ينطوي على أخطار تؤثر في عقيدتهم وسلوكهم، وثقافتهم، ولغتهم، وصحتهم البدنية والنفسية، كما تؤثر في تفاعلهم الاجتماعي، وقد تؤدي إلى إدمان ارتياد المواقع الإباحية.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف على تلك التأثيرات والصعوبات، وتحديد هذه الاستفادة منها في بناء البرنامج المقترح ومقياس الوعي وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

وباستقراء البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الأمر مثل دراسة (المنشاوي، 2003م؛ الصوفي 2004م؛ عيسان وطلعت، 2004م؛ Kinshuk, 2003؛ وجيه، 2006م؛ Zehan & Zehang, 2011)، تبين أن تلك الدراسات لم تكن كافية بالقدر اللازم لدراسة تأثير

الأكاديمي، ومقابلة أشخاص جدد، والمشاركة في أنشطة غير دراسية، وأنماط النوم، والعلاقات الاجتماعية). وأوصى الزهراني (2002م) بضرورة التوسع في استخدام طريقة شبكة الإنترنت في التعليم في مدارس التعليم العام والكليات والمعاهد والجامعات السعودية. وتوصل منصور (2004م) إلى أن الدافع الأول لاستخدام الإنترنت لدى الطلبة طلب المعرفة، يلي ذلك المتعة والترويح، ثم تكوين علاقات اجتماعية.

وقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية في التعرف على دوافع استخدامات الإنترنت والغايات المتحققة منها، والاسترشاد بما تم التوصل إليه من نتائج في بناء البرنامج؛ بحيث يترجم استخدامات الطلاب والطالبات للإنترنت، كما يعمل على تنمية وعيهم بالمخاطر المرتبطة بهذا الاستخدام.

واهتمت دراسات أخرى بتحديد مخاطر وصعوبات استخدام الإنترنت فقد اشارت دراسة بريدجين (Pridgen, 2010) إلى المشكلات الصحية الناجمة عن إدمان الحاسوب، وبخاصة لدى صغار السن، ومنها انحناء الرقبة والظهر، ومشاكل في العيون. وأشار طليب (2000م) إلى أن الإنترنت له آثار إيجابية وآثار سلبية، بحسب البنية الاجتماعية والثقافية والقيمية للفرد المتعامل معها. كما أن لها أثراً كبيراً في التغير الاجتماعي في المجتمعات العربية بشكل إيجابي أحياناً،

1. تحديد القضايا الحياتية (الاجتماعية، الأخلاقية، الأمنية، الدينية) المرتبطة باستخدام الإنترنت لدى مراهقي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

2. تحديد مستوى وعي طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بأبعاد القضايا الحياتية (الدينية، والأمنية، والاجتماعية، والأخلاقية) المرتبطة باستخدام الإنترنت.

3. بيان الحلول اللازمة للتغلب على بعض المشكلات الناجمة عن تأثير استخدام الإنترنت على مكونات المتغيرات المجتمعية لدى المراهقين في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم.

4. بناء برنامج مقترح، في ضوء ما تم التوصل إليه من حلول، للتغلب على بعض المشكلات المرتبطة بالقضايا الحياتية لدى المراهقين في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية.

5. تحديد مدى فعالية تطبيق البرنامج المقترح في التغلب على بعض المشكلات المرتبطة بتأثير استخدام الإنترنت على الوعي بالقضايا الحياتية لدى المراهقين في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة:

اختبرت الدراسة صحة الفروض التالية:

1. يؤدي تطبيق البرنامج المقترح في ثقافة

الإنترنت إلى تنمية الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب/

استخدام الإنترنت من قبل المراهقين على قضايا حياتية متعددة مثل الجوانب الاجتماعية والأمنية والأخلاقية والدينية، ومن هنا تبدو الحاجة ماسة لبناء برنامج في ثقافة استخدام الإنترنت، في مستوى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ نظراً لأنهم يتعرضون لمرحلة المراهقة التي تمثل أزمة إذا لم تتخذ الأساليب التوجيهية والإرشادية التي تقي الطلاب من المشكلات التي يتعرضون لها في تعاملاتهم اليومية مع الآخر، وفي تعاملهم مع زملائهم عبر شبكة الإنترنت، ومن هنا تدعم الإحساس بمشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يتبين من العرض السابق أن هناك مشكلات متعددة مرتبطة باستخدام الإنترنت في كثير من الجوانب والمتغيرات المجتمعية المرتبطة بمنظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والأمنية والدينية، وفي ظل المتغيرات المحلية والعالمية تبدو الحاجة ماسة لتبني ثقافة مجتمعية لاستخدام الإنترنت، على نحو يفيد في تنمية وعي الطلاب بالقضايا الحياتية المرتبطة بهذا الاستخدام، ولذا هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج مقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- طالبات المرحلة المتوسطة بدرجة عالية من الفعالية.
 2. يؤدي تطبيق البرنامج المقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب/ طالبات المرحلة الثانوية، بدرجة عالية من الفعالية.
 3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب/ طالبات المرحلة المتوسطة عند التطبيق البعدي للمقياس، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
 4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت لدى طلاب/ طالبات المرحلة الثانوية عند التطبيق البعدي للمقياس، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
 5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النوع (طلاب/ طالبات) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، بالمرحلة المتوسطة، في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، عند التطبيق البعدي للمقياس.
 6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النوع (طلاب/ طالبات) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وبين متوسطات المجموعة الضابطة، بالمرحلة الثانوية، في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، عند التطبيق البعدي للمقياس.
- أهمية الدراسة:
- تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:
1. قد تفيد القائمين على تطوير المناهج، والإدارات التعليمية المختصة، والمشرفين التربويين، والمعلمين، وأخصائيي التعليم في مجال تكنولوجيا التعليم، والتعليم عن بعد، والحاسب الآلي، في إعادة النظر فيما يقدموه للطلاب من معلومات ذات صلة باستخدام خدمات الإنترنت، على نحو يثير دوافع الطلاب نحو الاستخدام الإيجابي للإنترنت.
 2. قد تفيد القائمين على تطوير المناهج والمقررات التعليمية في تحديد تأثير استخدام الإنترنت من قبل المراهقين على بعض المتغيرات المجتمعية، وأساليب مواجهة ذلك التأثير السلبي، ودمج ذلك في بعض المقررات الخاصة بالحاسب الآلي، أو بوضع وحدات تعليمية تختص بوقاية الطلاب من انحرافات ناتجة عن استخدام الإنترنت، كما قد يفيد المعلمين في استخدام أمثلة محسوسة مأخوذة من خبرة الطلاب أنفسهم في استخدام خدمات الإنترنت، والمخاطر التي يمكن أن

يتعرضوا لها إزاء هذا الاستخدام.

3. وضع تصور مقترح للتغلب على بعض المشكلات المرتبطة بتأثير استخدام الإنترنت، قد يشكل نموذجاً لكيفية بناء البرامج التعليمية ذات الصبغة التثقيفية القائمة على التعلم الذاتي باستخدام الرزم والمديولات التعليمية.

4. بناء البرنامج المقترح قد يجعله متطلباً أولاً وأساسياً يتعين أن يعلمه الآباء أو المعلمون لطلابهم قبل استخدامهم لشبكة الإنترنت، والاطمئنان إلى امتلاك المراهقين المعرفة الكافية بتأثير استخدام الإنترنت على الوقائع الحياتية لديهم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية:

• الاقتصار على عينة من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس مدينة بريدة.

• يقوم بتطبيق البرنامج معلمون / معلمات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بعد تدريبهم على خطوات تنفيذ البرنامج.

الحدود الزمانية:

• تطبيق البرنامج المقترح في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1432 - 1433هـ.

الحدود المكانية:

• الاقتصار على مدرسة مجمع الأمير سلطان

التعليمي للمرحلة المتوسطة بنين، والمدرسة التاسعة والعشرين المتوسطة بنات بمحافظة بريدة، والاقتصار على مدرسة مجمع الأمير سلطان التعليمي للمرحلة الثانوية بنين، وإحدى الثانويات العامة للبنات بمدينة بريدة، نظراً لتمثيل تلك المدارس لمستوى اجتماعي واقتصادي يكاد يكون متقارباً، ولقربها من مكان عمل الباحث، وسهولة التطبيق فيها.

الحدود الموضوعية:

1. الاقتصار على بعض القضايا الحياتية العامة (الدينية، الاجتماعية، الأخلاقية، الأمنية) نظراً لارتباطها بالأحداث المجتمعية والمتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية، ولحاجة المجتمع الماسة لتنمية الوعي بها لدى فئات المجتمع بصفة عامة، ولدى المراهقين على وجه التحديد؛ للحد من ظاهرة التطرف، والوقوع في براثن الأفكار المتطرفة.

2. وضع تصور تثقيفي مقترح في استخدام الإنترنت في مستوى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من الجنسين، نظراً لمرورهما بمرحلة المراهقة التي تتسم بتعدد المشكلات، والتي تحتاج إلى العمل على الوقاية منها قبل وقوعها، على نحو يؤدي إلى تجاوز المرحلة بسلام.

3. تطبيق البرنامج المقترح على عينة من طلاب

المرحلتين المتوسطة والثانوية من الجنسين، للتحقق من

المرتبطة باستخدام المراهق لشبكة الإنترنت. ويقوم البرنامج على مجموعة من الرزم التعليمية Packages، والوحدات التعليمية الصغيرة Modules، ويحتوي على الأهمية والأهداف السلوكية التي تترجم إلى محتوى وطرائق وأنشطة تعليمية ووسائل متعددة وقراءات ومراجع، مع تقويم مستمر من أجل تحقيق الأهداف المحددة.

الرزمة التعليمية Instructional Package:

نظام تعليمي ذاتي المحتوى، يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية وفق قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، وهي بمثابة خطة توضح للطالب جيداً ما سوف يعمل، وتقدم له الوسائل والطرق الكفيلة بذلك، من خلال مجموعة متنوعة من النشاطات والمصادر التعليمية، وتحدد في النهاية ما إذا كان قد تعلم فعلاً أم لا (الفطيري، 1986م، 14).

المدىول Module:

يعنى وحدة تعلم صغيرة، يتبع فيها عدة خطوات كالأهمية أو التبرير، الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، القراءات والمراجع الخارجية، التقويم (الفطيري، 1986م، 14).

الإنترنت Internet:

هي شبكة ضخمة، تضم الملايين من أنظمة الحاسب الآلي المتصلة مع بعضها البعض، ويحصل

فعاليتها في التغلب على المشكلات المرتبطة بالقضايا الحياتية. وذلك من بين مدارس منطقة القصيم، حيث يتم اختيار فصلين، اختياراً عشوائياً، وذلك من كل مرحلة، يمثل الفصل الأول المجموعة التجريبية، ويمثل الفصل الثاني المجموعة الضابطة، وبذلك يكون لدينا ثمان مجموعات. اثنتان في المرحلة المتوسطة (مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة) بنين، واثنتان في المرحلة الثانوية (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) بنين، ومثل هذه المجموعات في مدارس البنات. كما يتبين ذلك من الإجراءات التجريبية للبحث.

مصطلحات الدراسة:

القضايا الحياتية Life-Related Issues:

يقصد بها المشكلات المختلفة المتعلقة بحياة المراهق، وتتمثل إجرائياً في الدراسة الحالية بالجوانب: الاجتماعية، الأخلاقية، الأمنية، الدينية، المشكلة لحياة المراهق من الجنسين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، والتي ترتبط بشكل مباشر باستخدامات الإنترنت (Cummins, 2005).

برنامج مقترح Proposed Program:

ويقصد بالبرنامج المقترح في الدراسة الحالية: مجموعة الخبرات التي تقوم على ثقافة الإنترنت، والتي تمثل مطلباً أولياً لاستخداماته، والتي تقوم على التعلم الذاتي، والمصممة بغرض التنوير ببعض القضايا الحياتية

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي عند إعداد الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة، وعند استعراض أهم الجوانب والمكونات المرتبطة بثقافة استخدام الإنترنت لدى المراهقين، وعند استعراض أهم القضايا الحياتية المرتبطة باستخدامات الإنترنت، كما أستخدم المنهج ذاته عند بناء البرنامج المقترح، وعند إعداد أدوات الدراسة، وتفسير ومناقشة النتائج. وأستخدم المنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج المقترح على عينة من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية (نظراً لوقوع طلاب وطالبات هاتين المرحلتين في المرحلة العمرية المستهدفة، وهي من: 13-18 سنة).

أفراد الدراسة:

أجريت الدراسة على (240) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس مدينة بريدة. وتم تقسيمهم إلى ثمان مجموعات أربع تجريبية وأربع ضابطة بواقع ثلاثين طالباً / طالبة في كل مجموعة، بحيث تمثل المرحلتين المتوسطة والثانوية، والجنس بنين / بنات، على النحو المبين بالجدول التالي:

المستخدم من خلالها على الصوت، والصورة، والمعرفة، واللعبة، والاتصال مع الآخرين، إضافةً إلى نتائج البحوث، والأخبار اليومية، وإجراء المحادثات مع مختلف الأشخاص (الزهراني 2002م، 10-11).

وتبنى الدراسة التعريف التالي: الإنترنت شبكة من الشبكات التي تضم أعداداً هائلة من الأجهزة المتصلة مع بعضها البعض، ويتصل بها مئات الملايين من المستخدمين، لأغراض متعددة، من خلال قنوات التواصل المختلفة، المدعمة بالوسائط المتعددة.

ثقافة الإنترنت Internet Culture:

مجموعة الخبرات والمعلومات والحقائق والآليات والقوانين والأعراف ذات الصلة بالتجول عبر شبكة الإنترنت، التي يمكن استخدامها كمتطلبات أولية تمثل ركيزة أساسية للتعامل مع الخدمات التي يمكن أن تقدمها شبكة الإنترنت (Jiazheng, 2010).

وتبنى الدراسة التعريف التالي: ثقافة الإنترنت هي تلك الأفكار والخبرات المشتركة بين مستخدمي الإنترنت، والتي تشتمل على الجوانب العقلية، والأخلاقية، والايولوجية، والمهنية، والوجدانية، التي أسهم جميع مستخدمي الشبكة في تطويرها عبر الزمن.

عبد الكريم عبد الله السيف: برنامج مقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي...

جدول (1). يبين عدد أفراد عينة الدراسة من بين طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المرحلة	المدرسة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		ن	الصف / الفصل	ن	الصف / الفصل
المتوسطة	متوسطة مجمع الأمير سلطان للبنين	30	فصل 2 / 3	30	فصل 1 / 3
	متوسطة البنات	30	فصل 2 / 3	30	فصل 1 / 3
الثانوية	ثانوية مجمع الأمير سلطان للبنين	30	فصل 1 / 3	30	فصل 2 / 3
	ثانوية البنات	30	فصل 2 / 3	30	فصل 1 / 3

إجراءات الدراسة:

1 - بناء أداة الدراسة (مقياس الوعي بالقضايا الحياتية):
تم الاطلاع على عدد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، والتي تم الإفادة منها في تصميم وضبط المقياس الحالي، مثل مقياس «بوجاردوس» (Bogardus) و«ثيرستون» (Thurstone) و«ليكرت» (Likert) و«جتمان» (Guttman) وغيرها. وكذلك تم الاستعانة بالأطر النظرية والأدبيات المتعلقة بالإنترنت وتأثير استخدامه، علاوة على تحليل محتوى كتب الحاسب الآلي في المرحلتين المتوسطة والثانوية، كما تم الاستفادة من آراء المتخصصين في هذا المجال.

(أ) وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من أربعة أبعاد رئيسية، هي: الوعي بالقضايا الاجتماعية، وتضمن في صورته المبدئية (19) عبارة، القضايا الأخلاقية، وتضمن في صورته المبدئية (13) عبارة، القضايا الأمنية، وتضمن في صورته المبدئية (7) عبارات، المتغيرات الدينية،

وتضمن في صورته المبدئية (7) سبع عبارات، وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين وقاموا بعمل بعض التعديلات على عباراته، فاشتمل البعد الأول على اثني عشرة عبارة، واشتمل البعد الثاني على عشر عبارات، واشتمل البعد الثالث على أربع عبارات، واشتمل البعد الرابع على أربع عبارات.

(ب) ضبط المقياس:

لضبط المقياس (اختبار صلاحيته للاستخدام على العينة)، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً و(35) طالبة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، ومثلهم من المرحلة الثانوية، من غير طلاب العينة الأساسية. وبعد جمع البيانات، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

(ج) صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس وقدرته على قياس ما

وضع لقياسه، اتبع ما يلي:

صدق العبارات:

صدق المحكمين:

للتعرف على مدى صدق العبارات إحصائياً تم

حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بدون درجة العبارة (اعتبار الدرجة الكلية للبعد بدون درجة العبارة محكاً للعبارة). وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

(د) ثبات المقياس

استخدم معامل ألفا، وطريقة جتمان لحساب معامل الثبات للمقياس وأبعاده ومفرداته، كما هو موضح في الجدول التالي:

وزع المقياس على عدد (5) من أساتذة الجامعة، بهدف الاستفادة من آرائهم في: مدى وضوح مجال القياس المستهدف، ومدى وضوح أبعاد المجال المستهدف بالقياس، ومدى ارتباط البعد بمجال القياس، ومدى ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح صياغة العبارات. وبعد تحليل آرائهم تم استبعاد بعض العبارات، وإعادة صياغة بعضها الآخر، كما تم إعادة صياغة أبعاد المقياس.

جدول (2). معاملات ثبات مقياس الوعي بالقضايا الحياتية.

المتغيرات الدينية		المتغيرات الأمنية		المتغيرات الأخلاقية		المتغيرات الاجتماعية		
متوسط	ثانوي	متوسط	ثانوي	متوسط	ثانوي	متوسط	ثانوي	
0.79	0.88	0.46	0.57	0.52	0.50	0.44	0.55	معامل ثبات (معامل ألفا)
0.89	0.98	0.65	0.69	0.80	0.77	0.54	0.41	معامل ثبات (جتمان)

(هـ) المقياس في صورته النهائية:

تم وضع المقياس بصورته النهائية، حيث تكونت أداة الدراسة من أربعة أبعاد، يعبر عنها من خلال (30) عبارة، وكانت العبارات إما موجبة أو سالبة، وكانت الاستجابة على كل عبارة من خلال خمسة اختيارات، والدرجة الكلية للمقياس 120 درجة.

يتضح من الجدول السابق أن طريقة جتمان للتجزئة العامة قد أظهرت درجة عالية من الثبات بالنسبة لأبعاد المقياس، لكن لم يظهر أي مؤشر بالنسبة لثبات العبارات وتأثيرها في ثبات الأبعاد. وتشير المعاملات السابقة إلى أنها تتمتع بدرجة من الموثوقية يمكن الاطمئنان بها إلى النتائج التي يمكن التوصل إليها في الدراسة الحالية.

2- بناء البرنامج المقترح في استخدام ثقافة الإنترنت
لتنمية الوعي بالقضايا الحياتية خطوات بناء البرنامج
المقترح:

(أ) تحديد الهدف من بناء البرنامج:

يهدف البرنامج المقترح في هذه الدراسة
إلى استخدام الأطر المعرفية المكونة لثقافة الإنترنت
ذات الصلة بالواقع الحياتي للمراهقين في المرحلتين
المتوسطة والثانوية؛ لتنمية الوعي بالقضايا والإشكاليات
الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، والتي تمثل
متطلبات أولية لمن يتجول عبر شبكة الإنترنت، وذلك
لأغراض تربوية وتثقيفية لمراهقي المرحلتين المتوسطة
والثانوية.

(ب) مراجعة الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة:

وقد أفادت الدراسات السابقة البرنامج في تحديد
أهم استخدامات المراهقين والمراهقات في المرحلتين
المتوسطة والثانوية للإنترنت والغايات المتحققة منها، كما
أفادت في تحديد أهم التأثيرات التي يمكن أن يتعرضوا
لها أثناء تجولهم عبر شبكة الإنترنت، ومن هنا يتم بناء
البرنامج المقترح بما يعمل على تنمية وعي الطلاب نحو
القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، وفق
الأسس الخاصة بتفريد التعليم والتعلم الذاتي.

(ج) تحديد الأسس العامة لبناء البرنامج:

يمكن عرض الأسس العامة التي تشكل بناء

البرنامج فيما يلي:

1. مراعاة الشمول والتكامل لكل جوانب
الخبرة، لتحقيق الترابط بين خصائص نمو الطالب وبين
استخداماته للإنترنت والتأثيرات المرتبطة بها.

2. توجيه الطلاب توجيهاً سليماً، يمكنهم من
التغلب على مشكلات استخدام الإنترنت المعاصر. هذا
يؤكد ضرورة ارتباط موضوعات البرنامج بحياة
الطلاب، كما يؤكد ضرورة تنظيم مواقف التعلم بصورة
واضحة، تؤدي في النهاية إلى إدراك أبعاد الموضوع
بعمامة.

3. مراعاة الدور الذي يمكن أن يقوم به البرنامج
المقترح في تحقيق هدف تنمية الوعي ببعض القضايا
الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، على اعتبار أن هذا
الهدف يمثل وظيفة مهمة من وظائف التربية في عالمنا
المعاصر.

4. يشتق البرنامج موضوعاته من الخلفية
العلمية حول الإنترنت وطبيعة التغيرات الحادثة
في عالمنا المعاصر؛ بمعنى قابليته لأن يستفيد المراهقون
من تطبيقاته في حياتهم اليومية، سواء ما تعلق
منها بحل المشكلات الشخصية، أو الاجتماعية،
أو ما يتعلق بالمهارات، بالتوافق إزاء تلك
المشكلات.

5. يراعي النظر إلى المراهق في ضوء العلاقة

المبادلة بينه وبين المجتمع، وعلى ذلك لا ينبغي التأكيد على المجتمع دون الفرد أو العكس، وإنما لا بد من النظر إلى المتعلم في ضوء الإطار الاجتماعي والثقافي الذي يمكن عن طريقه اكتساب المعارف والمهارات.

(د) تحديد الأسس الخاصة ببناء البرنامج:

استند البرنامج على تفريد التعليم والتعلم الذاتي، وتم اختيار الرزم والمديولات التعليمية، باعتبار أنها أنسب الأشكال التي يمكن تقديمها للمراهقين من الجنسين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، لذا فإن البرنامج يقوم على مجموعة من الرزم والمديولات (الوحدات التعليمية الصغيرة) التي يمكن وضعها تحت تصرف المتعلم.

(هـ) وضع البرنامج بصورته الأولية:

تم بناء أربع رزم رئيسة للبرنامج المقترح في ضوء الشروط والأسس التي تم تحديدها فيما سبق، وقد تضمنت هذه الرزم: صفحة العنوان، ومبررات الاختيار، والأهداف، ومصادر التعلم، وعمليات التقويم. وتمت ترجمة الرزم الأربع إلى عدد من المديولات التعليمية، بلغ عددها (12) مديولاً تعليمياً، تم عرضها على مجموعه من المحكمين لإبداء الرأي حول البرنامج.

(و) وضع البرنامج بصورته النهائية:

بعد صياغة الرزم وتحويلها إلى مديولات تعليمية تم عرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها وإقرارها،

وتم تعديل البرنامج في ضوء آراء المحكمين. وبعد تعديل صياغة المديولات والرزم التعليمية، أصبح البرنامج يتمتع بصدق المحكمين، وبعد ذلك تم تطبيق البرنامج على عينة من أربعة طلاب بالصف الأول الثانوي العام، وأربعة طلاب بالصف الأول المتوسط، للتأكد من مدى مناسبه لخصائصهم، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية بالنسبة لهم، وكذا معرفة مدى إقبالهم على دراسة البرنامج واستمتاعهم به، وبعد إجراء التعديلات المناسبة على البرنامج أخذ صورته النهائية.

3- الإجراءات التجريبية للبحث:

تناولت الإجراءات التجريبية للبحث عدة جوانب، مثل تحديد متغيرات الدراسة، وضبط العوامل التي قد تؤثر في النتائج، ووضع التصميم التجريبي للبحث، ومن ثم إجراءات تطبيق الدراسة، وفيما يلي عرض هذه الخطوات تفصيلاً:

(أ) متغيرات الدراسة:

• المتغير المستقل:

برنامج مقترح في ثقافة استخدام الإنترنت.

• المتغير التابع:

الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام

الإنترنت لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.

• المتغير الوسيط:

يمثل طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من

حكومية، ويكاد يكون المستوى متقارباً بين الطلاب في مدارس العينة. والخلفية المعرفية؛ حيث يدرس الطلاب مقررات دراسية ليس من بينها محتوى البرنامج المقترح. وبالرجوع إلى نتائج الطلاب تم استبعاد الطلاب الراسبين، أو من لديهم مواد رسوب، وبالنسبة لاستخدام الإنترنت فقد تم تطبيق استمارة استبانة - تم ضبطها علمياً وكان معامل ثباتها 0.77 في المرحلة الثانوية، 0.80 في المرحلة المتوسطة، ومعامل الصدق التجريبي 0.88، 0.89، وذلك لمعرفة أوجه استخدام الطلاب للإنترنت. ودلت النتائج على أن الطلاب أكثر استخداماً للتجول عبر الإنترنت للحوار والدردشة والتواصل الفعال مع الزملاء، والتجول عبر الإنترنت لتصفح المواقع المختلفة، واستخدام الإنترنت بغرض ممارسة الألعاب الإلكترونية، واستخدام البريد الإلكتروني في الحصول على المعلومات والملفات التي تحتوي على صور أو وثائق.

(ج) التصميم التجريبي للبحث:

تم التصميم التجريبي على النحو المبين في الجدول

التالي:

الجنسين المتغير الوسيط للبحث، وبناء عليه فقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من بين طلاب وطالبات المرحلتين، وذلك من متوسطة وثانوية مجمع الأمير سلطان للبنين، ومتوسطة وثانوية البنات بمدينة بريدة، وبلغ العدد الكلي لأفراد العينة (240) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، وأربع مجموعات ضابطة، (60) طالباً، و(60) طالبة في المرحلة المتوسطة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منها (30) طالباً/ طالبة، كما تتكون العينة من ستين طالباً وستين طالبة بالمرحلة الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداها تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منها (30) طالباً/ طالبة.

(ب) ضبط العوامل:

تم ضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر في نتائج للبحث، مثل السن: وكان متوسط عمر الطلاب في المرحلة المتوسطة (15)، وكان متوسط عمر الطلاب في المرحلة الثانوية (17)، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي؛ حيث ينتمي الطلاب لمدينة واحدة وهي مدينة بريدة بمدارس

جدول (3). يبين التصميم التجريبي للبحث.

مجموعات البحث	تطبيق قبلي	التجريب	متوسطة مجمع الأمير سلطان للبنين	المتوسطة بنات	ثانوية مجمع الأمير سلطان للبنين	الثانوية بنات	تطبيق بعدي
المجموعة التجريبية	للمقياس الوعي بالمتغيرات المجتمعية	تطبيق البرنامج المقترح في ثقافة الإنترنت	فصل 2/3	فصل 2/3	فصل 1/3	فصل 2/3	للمقياس الوعي بالمتغيرات المجتمعية
المجموعة الضابطة	للمقياس الوعي بالمتغيرات المجتمعية	لا تتعرض للمتغير المستقل	فصل 1/3	فصل 1/3	فصل 2/3	فصل 1/3	للمقياس الوعي بالمتغيرات المجتمعية

(د) إجراءات تطبيق البرنامج المقترح:

• تطبيق مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت تطبيقاً قلياً:

تم تطبيق مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت على مجموعات الدراسة تطبيقاً قلياً؛ لمعرفة مستوى الوعي بتلك القضايا، وللتحقق من مدى تجانس المجموعتين في متغيرات الدراسة قبل إجراء التجربة، وتم حساب قيمة «ت» - لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين Independent Sample T-Test، وهما المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. وقد أشارت النتائج بوجه عام إلى عدم تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، قبل إجراء التجربة، وتشير النتائج إلى تدني مستوى الوعي لدى المراهقين في المجموعة التجريبية. مما يشير إلى حاجتهم إلى البرنامج المقترح. ومن هنا لا بد من تثبيت أثر تلك الفروق القبلية عند إجراء المقارنة بين نتائج القبلي والبعدي للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح، وبالتالي فالأسلوب الإحصائي الأمثل هو تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANCOVA.

(هـ) تطبيق البرنامج المقترح:

بعد تطبيق مقياس الوعي ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، تم تطبيق البرنامج المقترح في ثقافة الإنترنت على طلاب المجموعات التجريبية بنين /

بنات في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وارتكز التطبيق على جانبيين، أولهما: تعليقات خاصة للطلاب، والآخر: الأساليب المتبعة في تدريس البرنامج. وتمت الاستعانة بأحد معلمي / معلمات المرحلة المتوسطة بنين / بنات، وأحد معلمي / معلمات المرحلة الثانوية بنين / بنات، تخصص حاسب آلي لتطبيق البرنامج، حيث تم الالتقاء بهم، وتوضيح الهدف من البرنامج، وكيفية السير فيه، كما تم تزويدهم بالرمز والمديولات التعليمية بعد تدريبهم على كيفية تنفيذها. وقد استمر تطبيق البرنامج (12) حصة دراسية، وهذه المدة ليست من الطول بحيث تبعث على ملل الطلاب، وليست من القصر بحيث تؤثر في نتائج الدراسة. وقد استغرق تنفيذ البرنامج على المجموعات التجريبية ستة أسابيع، بمعدل حصتين أسبوعياً، بينما لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج أو لأية برامج مماثلة.

التطبيق البعدي الوعي بالقضايا الحياتية:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس الوعي على مجموعات الدراسة (التجريبية / الضابطة) تطبيقاً بعدياً.

(و) دراسة فاعلية البرنامج المقترح في استخدام ثقافة الإنترنت وتنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية لدى المراهقين من الجنسين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. ولتحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح، تم القيام بالمعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق مقياس الوعي قلياً

وبعداً للمجموعة التجريبية، وتم حساب الفاعلية باستخدام معادلة بلاك (أبو شقير، 2008، ص 445):

$$\text{الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص. س} - \text{ص. س}}{\text{د. س} - \text{د}}$$

حيث ص = متوسط المقياس البعدي، س = متوسط المقياس القبلي، د = القيمة الكلية القصوى للاختبار.

(ز) دراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء التجربة:

مع تثبيت أثر الفروق قبل إجراء التجربة، وذلك باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة Multivariate Analysis of Covariance المعروف باختصار MANCOVA. تم التحقق من فاعلية البرنامج باستخدام حجم الأثر Effect Size.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

لدراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية الوعي

ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، وكذا دراسة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بعد إجراء التجربة بهدف التعرف على أثر البرنامج المقترح على مجموعات الدراسة التجريبية، وبناء على عدم التجانس بين المجموعتين قبل إجراء التجربة، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة: حيث كانت المتغيرات التابعة هي أبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية بعد إجراء التجربة، مع تثبيت أثر الفروق الموجودة بين المجموعتين في بعض الأبعاد قبل إجراء التجربة، وفيما يلي عرض للنتائج وفق فروض الدراسة:

الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الإحصائي الأول، الذي ينص على: «يؤدي تطبيق البرنامج المقترح في ثقافة الإنترنت إلى تنمية الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب/ طالبات المرحلة المتوسطة بدرجة عالية من الفعالية». تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (4). يبين فعالية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب المجموعة التجريبية في المرحلة المتوسطة بمقارنة التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس.

المجموع الدرجة (120)		بعد4 الدرجة (16)		بعد3 الدرجة (16)		بعد2 الدرجة (40)		بعد1 الدرجة (48)		
طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	
0.75	0.70	0.82	0.76	0.82	0.82	0.68	0.66	0.67	0.57	الفعالية
1.42	1.38	1.52	1.43	1.58	1.57	1.30	1.30	1.28	1.30	الكسب المعدل

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة فعالية عالية في تنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية لدى طلاب المجموعة التجريبية في المرحلة المتوسطة؛ حيث بلغت الفاعلية في البرنامج ككل

0.73، وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح، وتفوقت البنات على البنين في درجتي الفعالية والكسب المعدل؛ حيث بلغت نسبة الفعالية لدى البنات 0.75، ونسبة الكسب المعدل 1.42، بينما كانت الفعالية لدى البنين 0.70، ونسبة الكسب المعدل 1.38. مما يدل على أن البرنامج له فاعلية عالية في تنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما تتضح كذلك فاعلية البرنامج من خلال قيم الكسب المعدل للطلاب؛ حيث بلغت 1.4، وتلك القيمة (< 1.2)، وهو المدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية. وبالتالي فقد تم التحقق من صحة الفرض الأول، حيث كان البرنامج فعالاً بالنسبة لطلاب المرحلة المتوسطة.

ولم تأت النتائج السابقة بمحض الصدفة، وإنما جاءت كنتاج لعملية بنائية مقصودة وموجهة؛ حيث تم بناء برنامج في ثقافة استخدام الإنترنت، بقصد تنمية وعي الطلاب ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، ولتحقيق ذلك استند البرنامج إلى العديد من الأدبيات والدراسات السابقة، وأفاد من جهود كثير من الباحثين.

الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الإحصائي الثاني، الذي ينص على أن: «يؤدي تطبيق البرنامج المقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب/ طالبات المرحلة الثانوية، بدرجة عالية من الفعالية». تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (5). يبين فعالية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب المجموعة التجريبية في المرحلة الثانوية بمقارنة التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس.

المجموع الدرجة (120)	بعد 4 الدرجة (16)		بعد 3 الدرجة (16)		بعد 2 الدرجة (40)		بعد 1 الدرجة (48)		
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	
0.73	0.72	0.89	0.85	0.85	0.76	0.65	0.69	0.63	الفعالية
1.54	1.39	1.73	1.63	1.65	1.46	1.25	1.32	1.2	الكسب المعدل

يتضح من الجدول السابق أن تطبيق البرنامج المقترح قد حقق درجة عالية من الفعالية في تنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت لدى طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في المرحلة الثانوية، وبمقارنة التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس تبين أن درجة فعالية البرنامج كانت عند البنات أكبر منها عند البنين، فقد بلغت في المقياس ككل 0.73، بينما كانت عند البنين 0.72، وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح، وكانت نسبة الكسب المعدل عند البنين 1.39، وكانت عند البنات 1.54، وتلك القيمة (< 1.2)، وهو المدى

الذي حدده بلاك لفاعلية البرامج. ويمكن معرفة ذلك في كل بعد على حدة، وفقاً لما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وبالتالي فقد تم التحقق من صحة الفرض الثاني، حيث كان البرنامج فعالاً بالنسبة لكل من الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية.

وترجع هذه النتائج إلى اهتمام البرنامج المقترح في المرحلة الثانوية بوضع ضوابط لاستخدام الإنترنت، مثل: الاهتمام بالموضوعات والأنشطة التي تعلن عن المواقع الدينية والثقافية والعلمية واللغوية، والتحذير من المواقع الإباحية والمسيئة للدين والخلق، وتوجيه المراهقين بعدم الثقة المفرطة بمن يتعاملون معهم عبر إبحارهم على الشبكة. والاهتمام بالأنشطة التي تهتم بتنمية المراقبة الذاتية، مثل: التأكيد على أن الحياء والخوف من الله مقدم على الحياء والخوف من البشر،

وتدريب المراهق على إغلاق الموقع، وإنهاء الاستخدام عند الشعور بالخطر، ويشير ذلك إلى أن البرنامج المقترح يتأسس على خلفية توجيهية وإرشادية وتثقيفية، تعمل على تحويل ما تم اكتسابه من توجيهات وإرشادات إلى ممارسات حقيقية.

الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الإحصائي الثالث، الذي ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب/ طالبات المرحلة المتوسطة عند التطبيق البعدي للمقياس، لصالح طلاب المجموعة التجريبية».

تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (6). نتائج الاختبارات المتعددة لدراسة الفروق في مستوى الوعي بالقضايا الحياتية باستخدام تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء التجربة لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مربع إيتا
المجموع (قبل)	بعد1	13.602	1	13.60	1.417	0.006
	بعد2	5.432	1	5.432	1.615	0.007
	بعد3	342.	1	342.	0.013	0.000
	بعد4	6.610	1	6.610	1.004	0.005
	المجموع	90.982	1	90.98	1.174	0.005
المجموعات	بعد1	21.072	1	21.07	2.195	0.010
	بعد2	0.07649	1	0.076	0.023	0.000
	بعد3	2650.449	1	.2650	**103.226	0.319
	بعد4	433.411	1	433.4	**65.846	0.230
	المجموع	5814.750	1	.5814	**75.000	0.254

تابع جدول (6).

مربع إيتا	ف	التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	مصدر التباين
		9.600	220	2111.977	بعد 1	الخطأ
		3.363	220	739.898	بعد 2	
		25.67	220	5648.762	بعد 3	
		6.582	220	1448.085	بعد 4	
		77.53	220	17056.499	المجموع	

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

الفرض الرابع:

للتحقق من صحة الفرض الإحصائي الرابع، الذي ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب/ طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت لدى طلاب/ طالبات المرحلة الثانوية عند التطبيق البعدي للمقياس، لصالح طلاب المجموعة التجريبية» تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، في الأبعاد (الثالث والرابع)، ومجموع الأداة بعامة، ككل لصالح المجموعة التجريبية. وحيث أن قيمة مربع إيتا التي تعبر عن حجم الأثر قد أشارت إلى أن الفروق كانت كبيرة، فإن ذلك يدل على فاعلية البرنامج المقترح لتنمية وعي طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة ببعض قضايا الانحراف. وبذلك يقبل الفرض. حيث جاءت النتائج موجبة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

جدول (7). نتائج الاختبارات المتعددة لدراسة الفروق في مستوى الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت باستخدام تحليل التباين بين المجموعة الضابطة والتجريبية بعد إجراء التجربة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

مربع إيتا	ف	التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	مصدر التباين
0.000	0.047	1.298	1	1.298	بعد 1	المجموع (قبل)
0.001	0.166	929.	1	929.	بعد 2	
0.006	1.624	89.716	1	89.716	بعد 3	
0.016	4.048	16.615	1	16.615	بعد 4	
0.002	0.413	64.337	1	64.337	المجموع	

عبد الكريم عبد الله السيف: برنامج مقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي...

تابع جدول (7).

مربع إيتا	ف	التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	مصدر التباين
0.105	***29.229	799.568	1	799.568	بعد 1	المجموعات
0.010	2.609	14.600	1	14.600	بعد 2	
0.246	***81.612	4509.403	1	4509.403	بعد 3	
0.032	***8.184	33.590	1	33.590	بعد 4	
0.252	***84.214	13127.139	1	13127.139	المجموع	
		27.356	250	6838.931	بعد 1	الخطأ
		5.595	250	1398.761	بعد 2	
		55.254	250	13813.481	بعد 3	
		4.105	250	1026.128	بعد 4	
		155.879	250	38969.736	المجموع	

* دال عند 0.05 *** دال عند 0.01

الفرض الخامس:

للتحقق من صحة الفرض الإحصائي الخامس، الذي ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النوع (طلاب/ طالبات) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، في المرحلة المتوسطة، في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، عند التطبيق البعدي للمقياس»، وباستخدام تحليل التباين أحادي المتغير التابع «مجموع درجات المقياس» لكل مرحلة على حدة، كانت النتائج كما يلي:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في جميع أبعاد أداة الدراسة، ومجموع الأداة بعام، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كانت قيمة ف 29.229 في البعد الأول، وفي البعد الثاني، و 81.612 في البعد الثالث، و 8.184 في البعد الرابع، وفي المقياس ككل 84.214، وهي قيم دالة عند مستوى 0.01، فيما عدا البعد الثاني؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت.

جدول (8). نتائج تحليل التباين لدراسة الفروق في تأثيرات استخدام الإنترنت في ضوء النوع لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مربع إيتا
مجموع (قبل)	المجموع (بعد)	3017.73	1	3017.732	28.554**	0.114
النوع	المجموع (بعد)	331.632	1	331.632	3.138	0.014
الخطأ	المجموع (بعد)	23461.94	222	105.684		

دال عند 0.05، ** دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في تأثيرات استخدام الإنترنت ترجع إلى النوع (طالب، طالبة)، وحيث كان حجم الأثر ضعيفاً «0.01»، ولكن كان حجم الأثر ما بين ضعيف ومتوسط «0.025»، مما يؤكد صحة الفرض الخامس، فيما يتعلق بالنوع.

الفرض السادس:

لاختبار صحة الفرض السادس، الذي ينص على التالي:

جدول (9). نتائج تحليل التباين لدراسة الفروق في تأثيرات استخدام الإنترنت في ضوء النوع والتفاعل بينهما، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مربع إيتا
مجموع (قبل)	المجموع (بعد)	90.998	1	90.998	503.	0.002
النوع	المجموع (بعد)	255.925	1	255.925	1.414	0.006
الخطأ	المجموع (بعد)	45076.441	249	181.03		

دال عند 0.05، ** دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في تأثير ثقافة استخدام الإنترنت، وكان حجم الأثر ضعيفاً جداً.

ملخص نتائج الدراسة:

تبين من التطبيق القبلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، لدى طلاب / طالبات المرحلة المتوسطة عند التطبيق

(الأول، والثالث، والرابع) والمجموع الكلي، لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. ولعل مرد ذلك إلى عدم اختلاف إدراك الطلاب للجوانب المرتبطة بالتأثيرات الأخلاقية، وهذا منطقي مع طلاب المرحلة الثانوية. وقد دعم ذلك ضرورة بناء البرنامج المقترح، وضرورة تطبيقه على طلاب المجموعة التجريبية في المرحلة الثانوية، كسبيل للتغلب على تدني مستوى الوعي لديهم، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

2. قبول الفرض الأول، الذي ينص على أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفعالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في تنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، وذلك في أبعاد المقياس كل على حدة، وفي المقياس بعامته.

3. قبول الفرض الثاني، الذي ينص على أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تنمية الوعي ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، وذلك في أبعاد المقياس كل على حدة، وفي المقياس بعامته.

4. قبول الفرض الثالث، الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية لدى طلاب / طالبات

القبلي للمقياس في متغيرات الدراسة التابعة (أبعاد أداة الدراسة) لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، فيما عدا البعد الثاني (القضايا الأخلاقية)، حيث بلغت قيمة $t_{1.42}$ ، وهي غير دالة، ومرد ذلك إلى انتشار استخدام الإنترنت في المنازل والمدارس، واختلاف اتجاهات الطلاب نحو تأثيرات استخدام الإنترنت بصفة عامة، واختلافهم في إدراك الاختراقات وتدمير المواقع وإرسال واستقبال الفيروسات، واختلافهم في طرق التعاملات المالية عبر الإنترنت، واختلافهم في إدراك تأثيرات ارتياد المواقع الإباحية والمحجوبة. ويؤكد ذلك أن التأثيرات

الأخلاقية كانت غير دالة نظراً لارتباطها بخلفية عامة. وقد دعم ذلك ضرورة بناء البرنامج المقترح، وضرورة تطبيقه على طلاب المرحلة المتوسطة كسبيل للتغلب على تدني مستوى الوعي لديهم.

1. تبين من التطبيق القبلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، لدى طلاب / طالبات المرحلة الثانوية عند التطبيق القبلي للمقياس. إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الأبعاد

المجموعة الضابطة، في المرحلة المتوسطة، في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، عند التطبيق البعدي للمقياس.

7. قبول الفرض الصفري السادس، الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النوع بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة الضابطة، في المرحلة الثانوية، في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت، عند التطبيق البعدي للمقياس.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

1. تهيئة المناخ المناسب لتعرض الطلاب والطالبات في المرحلتين المتوسطة والثانوية لشبكة الإنترنت، من خلال توفير برامج وقائية يتعين أن يمر بها الطلاب والطالبات قبل تجوهم عبر شبكة الإنترنت.

2. تدريب وتشجيع المعلمين على الاتصال بطلابهم، من خلال الصفحات المدرسية الإلكترونية والبريد الإلكتروني؛ باعتبار أن عدداً لا يستهان به من الطلبة لديهم خدمة الإنترنت في بيوتهم، أو يذهبون إلى مقاهي الإنترنت، وذلك لشغل الطلاب بمواد تعليمية وواجبات مدرسية تحضهم على ارتياد المواقع العلمية، والاطلاع على المعلومات التي تنقصهم واستكمالها، وفي

المرحلة المتوسطة عند التطبيق البعدي للمقياس، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. حيث جاءت النتائج موجبة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويتفق ذلك مع ما تم استعراضه في الإطار النظري والدارسات السابقة للبحث، والتي اهتمت بأهمية بناء برامج وقائية في تأثيرات الإنترنت، فمثل هذه البرامج يمكن أن تؤثر على أداء الطلاب، وقد تحقق ذلك بالفعل.

5. قبول الفرض الرابع، الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالقضايا الحياتية المرتبطة باستخدام الإنترنت لدى طلاب / طالبات المرحلة الثانوية عند التطبيق البعدي للمقياس، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. حيث أكدت النتائج وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، في جميع أبعاد أداة الدراسة، ومجموع الأداة بعام، لصالح المجموعة التجريبية.

6. قبول الفرض الصفري الخامس، الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النوع بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلاب / طالبات

- ذات الوقت كيفية تجنب المواقع الإباحية التي قد تظهر عبر تجوالهم.
3. تبني تنمية ثقافة توظيف الإنترنت في تعلم ما هو جديد، وتوظيف ذلك لأغراض التعليم والتعليم في المواد الدراسية المختلفة.
4. تزويد الطلاب والطالبات بوصف مختصر لبعض المواقع المفيدة في المجال العلمي والتربوي والترفيهي والتثقيفي، وكيفية تحقيق أقصى إشباع منها.
5. استخدام البرامج الوقائية وذلك على هيئة رزم ومديولات تعليمية مكتوبة، أو على هيئة برامج إلكترونية يتم بثها عبر شبكة الإنترنت لتنمية وعي الطلاب ببعض التأثيرات التي تواجههم عند تعرضهم لشبكة الإنترنت، والعمل على تجديد المعلومات الواردة بتلك البرامج؛ لتساير أهم التطورات والتأثيرات والمستجدات في مجال استخدامات شبكة الإنترنت والتجول عبرها.
6. الاهتمام ببناء برامج تعليمية لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، تستهدف ترسيخ القيم الإسلامية التي تمنع الطالب / الطالبة من التعامل مع ما يتوفر على الإنترنت من مواد غير مناسبة، وكذا تنمية الوعي بقضايا الانحراف الناجمة عن الاستخدام السيئ للإنترنت، ويمكن بناء هذه البرامج عن طريق دمجها في بعض المقررات الدراسية، أو بتدريسها كبرامج مستقلة، أو
- وضعها كوحدة دراسية في مادة الحاسب.
7. ربط المناهج باستخدامات الإنترنت، وبخاصة البريد الإلكتروني، وغرف المحادثة والفيديو كونفرانس وغيرها، وذلك من خلال إبداع مجموعة من الأنشطة التي يمكن إتمامها من خلال التجول عبر شبكة الإنترنت، كاستخدام الإنترنت في تعليم التاريخ والجغرافيا، وثقافة الشعوب، واللغة العربية واللغة الإنجليزية، والتربية الإسلامية وغيرها.
8. الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتدريبهم على استخدام هذه المهارات في تقييم صفحات الإنترنت المختلفة، وتمييز الغث من السمين، كالتمييز بين المعلومات القديمة والحديثة، والتمييز بين المواقع المخلة بالآداب والمواقع الإيجابية، وكذا تمييز المحادثات النافعة من الضارة، ومواقع الابتزاز المالي على الشبكات... إلخ.
9. تنمية وعي طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بأخلاقيات استخدام الإنترنت Online Ethics وبأساليب الأمان Safety on the Web.
10. عرض البرنامج المقترح في ثقافة استخدام الإنترنت على موقع تعليمي لوزارة التربية والتعليم، واستخدام نتائجه في التغلب على مشكلات استخدام الطلاب لشبكة الإنترنت.
11. الاهتمام بالتوعية الأسرية الخاصة باستخدام

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال. (1991م). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو شقير، محمد سليمان؛ ومنير، حسن. (2008م). *فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16 (1)، 445-471.

الأحمد، نضال؛ ومصطفى، شعبان؛ وعبد الرحمن، منال؛ والشبل، يوسف. (2006م). *أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود*. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد 116، 155 - 211.

الدجاني، دعاء؛ وجبر، نادر؛ ووهبة، عطا الله. (2001م). *الصعوبات التي تعيق الفلسطينية عن استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية*. ورقة مقدمة لمؤتمر جامعة النجاح بعنوان: العملية التعليمية في عصر الإنترنت في الفترة من 9-10/5/2001 مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الزهراني، عماد جهمان. (2002م). *أثر استخدام الشبكة العنكبوتية على التحصيل الدراسي لطالب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الصوفي، حمدان عبد الله. (2004م). *تصور تربوي مقترح لمواجهة*

شبكة الإنترنت، مثل تشجيع المناقشة العائلية حول تأثيرات استخدام الإنترنت، ووضع برامج ترصد كل موقع يتم الدخول عليه، وكل ما يكتب على لوحة المفاتيح.

المقترحات:

فيما يلي قائمة ببحوث مقترحة في مجال الدراسة الحالي:

1. مستوى إدراك أولياء الأمور لاستخدامات طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية لشبكة الإنترنت وأساليب التعامل معها.

2. بناء مقياس في الاتجاه نحو قضايا الإنترنت في مستوى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

3. برنامج مقترح لتنمية مهارات التجول عبر شبكة الإنترنت، وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

4. تصميم موقع تعليمي للإبحار عبر شبكة الإنترنت بأمان، وأثره في تنمية وعي طلاب وطالبات التعليم العام بتأثيرات استخدام الإنترنت.

5. نموذج مقترح لتدريس تأثيرات استخدام الإنترنت بالتعليم العام وأثره في التعامل مع قضايا الانحراف عبر شبكة الإنترنت.

عبد الكريم عبد الله السيف: برنامج مقترح في ثقافة الإنترنت لتنمية الوعي...

- أخطار استخدام شبكة الإنترنت لدى فئة الشباب. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول «التربية في فلسطين وتغيرات العصر»، المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة من 23-24 / 11.
- طابع، سامي عبد الرؤوف. (2000م). استخدام الإنترنت في العالم العربي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب العربي. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، (4)، 33-68.
- طليب، هشام. (2000م). تأثير شبكة الإنترنت على الحياة اللغوية في المجتمع العربي. *مجلة المكتبات والمعلومات العربية، دار المريخ، لندن*، 20(1)، 42-74.
- عيسان، صالح عبد الله؛ والعاني، وجيه. (2006م). واقع التعليم الشبكي من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس. المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد (ICODE 2006)، المنعقد في جامعة السلطان قابوس في الفترة من 27-29 مارس.
- القطايري، سامي محمد علي. (1986م). برنامج مقترح في علم النفس لتنمية بعض الجوانب المرتبطة بأهداف المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- الفهد، عبد الله. (2001م). استخدام الإنترنت للمعلومات (Internet) في التدريس في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (73)، 59-60.
- القدهي، مشعل بن عبد الله. (2001م). *المواقع الإباحية على شبكة الإنترنت وأثرها على الفرد والمجتمع*. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وحدة خدمات الإنترنت، جدة <http://www.minshawi.com>.
- يعقوب، يوسف؛ والقشعان، حمود فهد. (2001م). علاقة شبكة الإنترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي*، 17(1)، 1-45.
- المرسوم الملكي بالموافقة على نظام مكافحة جرائم المعلوماتية الصادر في 8/ 3/ 1428 هـ رقم م/ 17.
- محمد، السيد بخيت. (2000م). استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية في مجال الصحافة. *المجلة المصرية لبحوث الإعلام في عصر المعلومات، دار الفكر العربي، القاهرة*، 96(8)، 89-170.
- المنشاوي، محمد عبد الله. (2003م). *جرائم الإنترنت في المجتمع السعودي*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- مصطفى، فهميم. (2005م). *مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد: استخدام الإنترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار (ط1)*. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- منصور، تحسين بشير. (2004م). استخدام الإنترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين: دراسة ميدانية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت* 22(86)، 167-196.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز محمد. (2002م). *المنهج الإنترنتي نموذج مقترح لوضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الإنترنت*. رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، (18)، 232-245.
- النفيعي، مزيد مزيد. (2002م). *مقاهي الإنترنت والانحرافات إلى الجريمة بين مرتاديهما: دراسة تطبيقية على مقاهي الإنترنت بالمنطقة الشرقية*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

using social networks. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 133-139.

- Mosa, A. (2002). A proposed model of an internet curricula for building curriculum in education system of Saudi Arabia (in Arabic). *Periodical of Education and Psychology, Riyadh*, (18), 232-245.
- Ozcinar, Z. (2011). The relationship between internet addiction and communication, educational and physical problems of adolescents in north cyprus australian. *Journal of Guidance & Counseling*. 21(1), 22-32.
- Pridgen, B. (2010). Navigating the internet safely: recommendations for residential programs targeting at-risk adolescents. *Harvard Review of Psychiatry*, 18(2), 131-138.
- Taih, Sami. (2000). Using the internet in arabic world: a field study on a sample of Arab youth (in Arabic). *The Egyptian Journal for public opinion researches*, (4), 33-68.
- Toprakci, E. (2007). The profiles of the use of the internet for study purposes among university students", *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 13-16.
- Yagoob, Y& Gashan, H. (2001). The relationship between using the internet and social isolation with kuwait university students (in Arabic). *Journal of Humanity and Social Sciences, UAE University, Abo Dhabi*, 17(1), 1-45.
- Yen, C. et. al (2010). The relationships between body mass index and television viewing, internet use and cellular phone use: The moderating effects of socio-demographic characteristics and exercise. *International Journal of Eating Disorders*, 43(6), 565-571.
- Zehan, X. Zehang, W. (2011). Relationship between adolescents' alienation and pathological Internet use: Testing the moderating effect of family functioning and peer acceptance, *Acta Psychological Sinica*, 43(4), 410-419.
- Zohang, X. et. al (2011). The effect of a family-based intervention model on internet –addiction Chinese adolescents, *Social Behavior & Personality: An International Journal*, (8), 1021-1034.

* * *

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abo Shogeer, M. & Hassan, M. (2008). The effectiveness of program built on a multimedia on the achievement of a technology course for ninth grade student (in Arabic). *The journal of Islamic University*, 16(1), 445-471.
- Anderson, K. (2001). "Internet use among college students: An exploratory study". *Journal of American College Health*, 50(1), 21.
- Bakhiat, M. (2000). Using the internet as an instructional aid in the journalism field (in Arabic). *Egyptian Journal of Media in Information Age*, 96(8), 89-170.
- Bashir, M. (2004). Using the internet and its motivations with the students of bahrain University: A field study (in Arabic). *The Arabian Journal of Humanity Sciences*, 22(86), 167-196.
- Bayraktar, F., & Gün, Z. (2006). Incidence, correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology and Behavior*, (10), 191-197.
- Charp, S. (2000). Internet usage in education. *Technological Horizon in Education (THE)*, 27(10), 12-14.
- Cummins. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-710.
- Fahad, A. (2001). Using the internet in teaching in public education in Saudi Arabia (in Arabic). *The Egyptian Journal of Curriculum and Teaching Methods, Curriculum and teaching Methods Studies*, (73), 59-60.
- Hardin, E. (2007). Technology in teaching: presentation software in the college classroom-don't forget the instructor. *Teaching of Psychology*, 34(1), 185-197.
- Jiazheng, S. (2010). Interim regulations on the management of internet culture". *Chinese Law and Government*. 43(5), 83-91.
- Ko, C. Yen, J. Chen, C. & Wang, S. (2008). The association between internet addiction and belief of frustration intolerance: The gender difference. *CyberPsychology and Behavior*, 11(3), 273-278.
- Liberator, K. et. al. (2011). Prevalence of internet addiction in latino adolescents with psychiatric diagnosis". *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 14(6), 399-402.
- Lin, C. Yu, S. (2008). Adolescent internet usage in taiwan: exploring gender differences. *Adolescence*, 43(170), 317-331.
- Mazman, G & Usluel, Y. (2011). Gender differences in

مُعَوَّقات إبداع معلِّمات المرحلة المتوسطة في أدائهنَّ التدريسي بالمملكة العربية السعودية

راشد بن حسين العبد الكريم⁽¹⁾، وعائشة بنت فائز الشهري⁽²⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1433/12/20هـ؛ وقبل للنشر في 1434/05/20هـ)

المستخلص: هدف هذا البحث إلى الكشف عن معوقات إبداع معلِّمات المرحلة المتوسطة في أدائهنَّ التدريسي من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلِّمات بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف البحث اختير المنهج الوصفي، وأعد الاستفتاء أداة لجمع المعلومات من عينة البحث، والتي بلغ عددها (482) معلمة ومشرفةً تربويّة. وقد توصل البحث إلى أن المعوّقات الرئيسة للأداء التدريسي المبدع للمعلمة من وجهة نظر المعلّيات ترتب تنازلياً كالتالي: المعوّقات المرتبطة بالبيئة الصفّية، ثم المرتبطة بالمناهج الدراسية، تليها معوقات التنظيمات الإدارية، ثم المعوّقات المرتبطة بالمعلمة. في حين أن ترتيبها وفقاً لوجهة نظر المشرفات التربويات جاء كما يلي: المرتبطة بالبيئة الصفّية، ثم المرتبطة بالمعلمة، ثم بالمناهج الدراسية، تليها التنظيمات الإدارية. كما بينت الدراسة أن أهمَّ المعوّقات المتعلّقة بالمعلمة من وجهة نظر المعلّيات والمشرفات التربويات هي كثرة المهام الوظيفية الملقاة على عاتق المعلمة وكانت أهم المعوقات الإدارية قلّة الحوافز المقدّمة للمعلمة المبدعة، بينما كان ضيق الوقت في جدول المعلّيات أهم المعوقات من وجهة نظر المشرفات التربويات وكانت أهم المعوّقات المتعلّقة بالمناهج الدّراسيّة من وجهة نظر المعلّيات هي: كثافة محتوى المقرّرات الدّراسيّة، وكان اقتصار إعداد المناهج على الخبراء من أهم المعوقات من وجهة نظر المشرفات التربويات. وكانت أهم المعوّقات المتعلّقة بالبيئة الصفّية من وجهة نظر المعلّيات والمشرفات التربويات هي: قلّة توافر وسائل تعليميّة حديثة.

الكلمات المفتاحية: تدريس، بيئة صفية، مناهج دراسية، تنظيمات إدارية.

Abstract Barriers for Intermediate School Female Teachers' Creativity in their Instructional Performance in Saudi Arabia

Rashid Husain Alabdulkareem⁽¹⁾, and Aishah Faize Alshehri⁽²⁾

King Saud University

(Received 05/11/2012; accepted 01/04/2013)

Abstract: The research aims to uncover the administrative, curricular, and environmental obstacles that prevent the creativity of an intermediate schoolteacher in teaching, from the point of view of teachers and supervisors. To achieve this objective, a questionnaire was distributed to (482) female teachers and supervisors in Abha district. Results showed that according to teachers, the most frequent obstacles were (1) classroom environment, (2) curriculum, (3) administrative, (4) teacher-related obstacles. According to supervisors, the obstacles were (1) classroom environment, (2) teacher-related, (3) curriculum, (4) administrative obstacles. The most important teacher-related barrier, according to teachers and supervisors, was the high workload of teachers. From the point of view of teachers, the most important administrative barrier was lack of incentives for creative teacher, while, from the point of view of supervisors, it was lack of teachers' time. The most important obstacle related to curriculum, from the point of view of teachers was the amount of content, while it was according to supervisors, only including subject matter experts in curriculum building. According to teachers and supervisors the most important classroom obstacle is lack of modern teaching aids.

Keywords: Teaching, classroom environment, curriculum, administrative regulations

(1) Associate Professor, Curriculum and Instruction Department,
College of Education, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2458), Postal Code: (11451)

e-mail: rkareem@ksu.edu.sa البريد الإلكتروني:

(1) أستاذ مشارك، بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451)

(2) A teacher, Ministry of Education, Aseer Educational Directorate, Saudi Arabia.

(2) معلمة، إدارة التربية والتعليم بعسير، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

المقدمة:

للتساؤل والدراسة والعمل، سواء كانوا مستقلين، أم

ضمن مجموعات متعاونة.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام من وزارة التربية والتعليم، فإن واقع التدريس في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في غالب أمره لا يزال يتسم بالتقليدية، كما أشارت إلى ذلك دراستا (غمري، 2003م؛ بدر، 1427هـ).

وبالرغم من ظهور عدد من طرق التدريس، ووجود كثير من البحوث التي تدل على فاعلية هذه الطرق في زيادة تحصيل الطلاب (العجمي، 2001م؛ البلوي، 2007م؛ هيلات، 2007م؛ Wenglinsky, 2000) إلا أنه يلحظ تدني في استخدام المعلمين لتلك الطرق، واستمرارهم في استخدام الطرق التقليدية (Richards, 2005)، وهو ما يشير إلى وجود معوقات تعترض المعلم، وتحد من إبداعه في التدريس، ما يجعل من الأهمية بمكان الكشف عن تلك المعوقات.

مشكلة الدراسة:

قد أكدت دراسة غمري (2003م) أن غالبية المعلمين يكتفون بالطابع التقليدي في التدريس، فيقدمون المعلومات والحقائق للمتعلم دون بذل أي مجهود، أي أن موقف المتعلم يكون سلبياً في عملية التعليم. وقد أشارت نتائج دراسة بدر (1427هـ) إلى أن المعلمات يعتمدن على الطريقة المباشرة أثناء التدريس، وهذا ما أظهرته أيضاً

يتجلى إبداع المعلم من خلال أدائه التدريسي. وقد أوضح كل من ريد وبتوكزد (Reid & Petocz, 2004) أن التدريس الإبداعي ينطوي على استفادة المعلم الكاملة من الإمكانيات التعليمية المتاحة، وتوجيهها بما يتلاءم مع إمكانيات المتعلمين، واستعداداتهم وقدراتهم؛ لإيصالهم إلى درجة التمكن في أقل وقت ممكن، وبأقل تكلفة ممكنة، مع التزام المعلم بالدقة في الأداء.

ولما كان الجانب الإبداعي يُعد من أهم ما ينبغي الاهتمام به في بناء شخصية المتعلمين وسلوكهم، ولأن التعليم يركز - أساساً - على دور المعلم، إضافة إلى أن التدريس يمثل النشاط الرئيس للمعلم - فقد طبقت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مشروع تطوير استراتيجيات التدريس، تحت شعار: (علمني كيف أتعلم؟)، منذ العام 1424هـ، ويهدف هذا المشروع إلى تطوير ممارسات المعلمين التدريسية، التي تشمل أساليب التدريس وطرقه، والمواقف التعليمية داخل الصف الدراسي وخارجه، من خلال تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس جديدة وتفاعلية، تُشجع المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية على اكتشاف المعارف وبناءها، وتتضمن نشاطات وخبرات حسيّة مباشرة، ونشاطات مفتوحة النهايات، تسمح بالتفكير الحرّ النشط في شتى الاتجاهات، وتحفز المتعلمين

- دراسة الحربي (2008م)، حيث أشارت نتائجها إلى أنَّ المعلمات لا يملكن ثقافةً عاليةً ووعيًا بالموقف التدريسي الإبداعي ومحدداته، أو جوانب القصور فيه. وقد عزا محمود (2001م) تدني مستوى التلاميذ في قدرات التفكير الابتكاري إلى طرق التدريس التي يتبعها المعلم، والتي تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار.
- ولكي يكون المعلم مبدعاً يجب أن تتوفر بعض العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة به وبنمط الإدارة وأيضاً بظروف البيئة المدرسية، والإمكانات المادية المتاحة بها (العتيبي، 2007م؛ الحربي، 2008م). وتشير بعض الدراسات إلى وجود معوقات تمنع إبداع المعلمين (عبادة، 2002م؛ المفرجي، 2003م)، ولما كان أداء المعلم التدريسي يتأثر بسلوك المعلم وبيئة التعلم والإجراءات الإدارية والمنهج الذي يدرسه لطلابه، كان من المهم تتبع معوقات إبداع المعلمات في أدائهن التدريسي المتعلقة بهذه الجوانب الرئيسة.
- ومن ثم، فإنَّ السؤال الرئيس لهذه الدراسة هو: ما مُعَوِّقات إبداع مُعلِّمات المرحلة المتوسطة في أدائهنَّ التدريسي، من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلِّمات؟
- أسئلة الدراسة:
- 1 - ما المُعَوِّقات المُتعلِّقة بمُعَلِّمة المرحلة المتوسطة، التي تقف حائلاً دون إبداعها في أدائها التدريسي، من وجهة نظر (المعلِّمات والمشرفات التربويات)؟
- 2 - ما المُعَوِّقات الإداريَّة، التي تقف حائلاً دون إبداع مُعلِّمة المرحلة المتوسطة في أدائها التدريسي من وجهة نظر (المعلِّمات والمشرفات التربويات)؟
- 3 - ما المُعَوِّقات المُتعلِّقة بالمناهج الدراسيَّة، التي تقف حائلاً دون إبداع مُعلِّمة المرحلة المتوسطة في أدائها التدريسي، من وجهة نظر (المعلِّمات والمشرفات التربويات)؟
- 4 - ما المُعَوِّقات المُتعلِّقة بالبيئة الصَّفِّيَّة، التي تقف حائلاً دون إبداع مُعلِّمة المرحلة المتوسطة في أدائها التدريسي، من وجهة نظر (المعلِّمات والمشرفات التربويات)؟
- أهداف الدراسة:
- هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المُعَوِّقات التي تحول دون إبداع معلِّمات المرحلة المتوسطة في أدائهن التدريسي بالمملكة العربية السعودية المُتعلِّقة بالمُعَلِّمة، وبالتنظيمات الإداريَّة، وبالمناهج الدراسيَّة، وبالبيئة الصَّفِّيَّة، من وجهة نظر معلِّمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات.
- منهج الدراسة:
- اختير المنهج الوصفي للملاءمة لطبيعة الدراسة؛ لأنه «يعتمد على استجواب جميع مجتمع الدراسة، أو عيّنة كبيرة منه» (العساف، 1995م، 191)، وقد تم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمَعها، والبالغ عددهنَّ

راشد حسين العبد الكريم، وعائشة فائز الشهري: معوقات إبداع معلمات المرحلة المتوسطة...

(560)، منهن (478) معلمة، و(82) مشرفة تربوية، وقد وزّع الاستفتاء عليهن، وبلغ عدد استمارات الاستفتاء المعادة والصالحة للتحليل للمعلمات (415) استمارة، بينما بلغ عدد استمارات المشرفات التربويات المعادة والصالحة للتحليل (67) استمارة، ومن ثمّ اعتبرت الاستمارات المستردة تمثّل أفراد عينة الدراسة التي ستخضع للتحليل، وقد بلغ مجموع عينة الدراسة (482) مُعلّمة ومشرفة تربوية.

قياس صدق وثبات أداة الدراسة:
* الصدق الظاهري للأداة: تمّ عرض الاستفتاء في صورته الأولى على عدد من المحكّمين في عدد من الجامعات، بالإضافة إلى بعض المشرفات التربويات، وعدد من مُعلّات المرحلة المتوسطة، وقد بلغ عددهم (16) محكماً. وفي ضوء آراء المحكّمين ومقترحاتهم بالحذف أو التعديل، أجرى عدد من التعديلات اللازمة التي اتفق عليها معظم المحكّمين.

أداة الدراسة:
أستخدم الاستفتاء أداة لجمع البيانات اللازمة، لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد أعدت أداة الدراسة، وأخضعت للأسس العلميّة في البناء، ولاختبارات الصدق والثبات.

أولاً: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستفتاء بالدرجة الكليّة للمحور الذي تنتمي إليه، يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (1). معاملات ارتباط بنود الاستفتاء بالدرجة الكليّة للمحور المنتمية إليه.

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المعوقات المرتبطة بالمعلمة	1	**0,4339	10	**0,7044	19	**0,4429
	2	**0,6513	11	**0,7229	20	**0,4694
	3	**0,6747	12	**0,7207	21	**0,6872
	4	**0,6186	13	**0,7509	22	**0,4801
	5	**0,7013	14	**0,7197	23	**0,6160
	6	**0,7360	15	**0,5173	24	**0,7076
	7	**0,6139	16	**0,5055	25	**0,6313
	8	**0,5828	17	*0,3318		
	9	**0,4770	18	**0,3887		

تابع الجدول رقم (1).

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
المعوقات المرتبطة بالتنظيمات الإدارية	26	***0,6671	32	***0,7368	38
	27	***0,6893	33	***0,7094	39
	28	***0,6482	34	***0,8377	40
	29	***0,7114	35	***0,7806	41
	30	***0,6309	36	***0,4544	42
	31	***0,5361	37	***0,7488	49
المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية	43	***0,5636	46	***0,8362	
	44	***0,7641	47	***0,8476	
	45	***0,7489	48	***0,8109	
المعوقات المرتبطة بالبيئة الصفية	50	***0,8288	52	***0,8992	
	51	***0,9285	53	***0,7790	

*** دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) ** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع بُنود الاستفتاء ترتبط بالمحاور التي تنتمي إليها، ويتراوح ارتباطها ما بين (0.33 – 0.93)، كما أن جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول كانت موجبةً، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، أو عند مستوى (0.05)، كما في العبارة (17).

ثانياً: معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين محاور الاستفتاء بالدرجة الكلية للاستفتاء:

الجدول رقم (2). معاملات ارتباط محاور الاستفتاء بالدرجة الكلية للاستفتاء.

المحور	معامل الارتباط
المعوقات المرتبطة بالمعلمة	***0,9053
المعوقات المرتبطة بالتنظيمات الإدارية	***0,9009
المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية	***0,7729
المعوقات المرتبطة بالبيئة الصفية	***0,6576

*** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط ترتبط ارتباطاً يتراوح ما بين (0.65 – 0.90). كل محور من محاور الاستفتاء بالدرجة الكلية للاستفتاء

راشد حسين العبد الكريم، وعائشة فائز الشهري: معوقات إبداع معلمات المرحلة المتوسطة...

* ثبات أداة الدراسة: قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach)

استخدمت بيانات العينة الاستطلاعية لحساب لكل بند من بنود الاستفتاء، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (3). معاملات ثبات محاور الاستفتاء.

المحاور	عدد البنود	معامل ثبات (ألفا كرونباخ)
المعوقات المرتبطة بالمعلمة	25	0,93
المعوقات المرتبطة بالتنظيمات الإدارية	17	0,92
المعوقات المرتبطة بالمنهج الدراسي	7	0,90
المعوقات المرتبطة بالبيئة الصفية	4	0,92
الثبات الكلي للاستفتاء	53	0,96

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين ارتفاع

معامل ثبات محاور الاستفتاء، حيث تراوحت القيم لمعامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach) ما بين (0.90) إلى (0.93)، وقد بلغ مجموع معامل الثبات الكلي للاستفتاء (0.96)؛ مما يدل على أن الاستفتاء على درجة عالية من الثبات في جميع محاوره.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول: «ما المعوقات المتعلقة بالمعلمة، التي تقف حائلاً دون إبداع معلمة المرحلة المتوسطة في أدائها التدريسي، من وجهة نظر (المعلمات والمدرسات التربويات)؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتحليل الاستجابات تجاه المعوقات المرتبطة بالمعلمة، وذلك كما يلي:

الجدول رقم (4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب إجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة إعاقة المعوقات المتعلقة بالمعلمة.

م	العبارة	المعلومات				المشرفات التربويات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	لا تحصل المعلمة على تدريب كافٍ قبل تخرجها لإتقان طرائق التدريس التي تُنمّي الإبداع.	3.28	0.84	5	كبيرة	3,60	0,55	5
2	وجود مفاهيم غير صحيحة عن الإبداع لدى المعلمة.	2.84	0.88	14	متوسطة	3,31	0,74	20
3	قلة معرفة المعلمة بالسلوكيات التي تُعبر عن الإبداع في التدريس.	2.97	0.83	11	متوسطة	3,46	0,53	10

تابع الجدول رقم (4).

م	العبارة	المعلومات				المشرفات التربويات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
4	عدم وعي المعلمة بالوسائل الحديثة التي تدعم التدريس الإبداعي.	2,75	0,94	19	متوسطة	3,33	0,68	19
5	امتنال المعلمة الدائم للمعايير السائدة غير الإبداعية؛ لاعتقادها بأنها سبيل للنجاح.	2,78	0,96	16	متوسطة	3,51	0,68	9
6	افتقار المعلمة إلى ذهن متفتّح مُبدع يستثمر حاجات طالبها وميولهن لصالح تعليمهنّ.	2,61	0,99	21	متوسطة	3,31	0,84	20
7	ضعف الدوافع الداخلية للإبداع لدى المعلمة.	2,80	0,96	15	متوسطة	3,57	0,56	8
8	ضعف متابعة المعلمة لما يُستجد في مجال الإبداع في عملها.	2,91	0,87	12	متوسطة	3,61	0,55	3
9	ضعف ثقة المعلمة بنفسها يمنعها من تقديم أفكار إبداعية جديدة أثناء التدريس.	2,35	1,02	25	ضعيفة	3,13	0,63	25
10	ضعف جرأة المعلمة في إبداء الآراء الإبداعية أثناء مناقشة الأوامر الصادرة من المرجعيات العليا؛ خوفاً من تأثير ذلك على تقييمها.	2,66	1,05	20	متوسطة	3,31	0,61	20
11	خوف المعلمة من الفشل في تجريب طرائق تدريس جديدة تُنمي الإبداع.	2,50	1,00	24	ضعيفة	3,34	0,64	18
12	التَّهَرُّب من مواجهة مشكلات العمل الإبداعيّ مها كانت بسيطة.	2,58	0,96	22	متوسطة	3,37	0,67	15
13	تأثير الزميلات في المعلمة للمسايرة في السلوك العام نفسه غير المبدع للجماعة.	2,77	1,02	17	متوسطة	3,45	0,70	13
14	التَّقيُّد بأسلوب مُحدّد، أو طريقة غير مبدعة في التدريس، كالشرح بالطريقة الإلقائية غالباً.	2,90	0,99	13	متوسطة	3,64	0,62	1
15	قلّة المصادر المتوفرة للمعلّمة التي تستقي منها أفكاراً إبداعية.	3,27	0,93	6	كبيرة	3,46	0,61	10
16	قلّة برامج التدريب والتطوير لأداء المعلمة الإبداعيّ أثناء الخدمة.	3,39	0,82	4	كبيرة	3,60	0,60	5
17	عدم مُناسَبة مواعيد الدّورات التدريبية الإبداعية لأوقات المعلّات.	3,53	0,77	2	كبيرة	3,45	0,77	13
18	عدم إتاحة ساعات تدريبيّة كافية لتدريب المعلمة على التدريس بإبداع.	3,52	0,73	3	كبيرة	3,61	0,60	3

راشد حسين العبد الكريم، وعائشة فائز الشهري: معوقات إبداع معلمات المرحلة المتوسطة...

تابع الجدول رقم (4).

م	العبارة	المعلمات				المشرفات التربويات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	كثرة المهتمات الوظيفية الملقاة على عاتق المعلمة لا تمنحها وقتاً كافياً لتطوير أساليبها في العمل الإبداعي.	3,59	0,72	1	كبيرة	3,64	0,67
20	يتطلب تنفيذ طرائق تدريس تنمّي الإبداع جهداً كبيراً من المعلمة.	3,24	0,81	7	متوسطة	3,27	0,81
21	ينصب تركيز المعلمة على تزويد تلميذاتها بالمعلومات المنهجية اللازمة لاجتياز الاختبار على حساب إبداعها.	3,06	0,90	9	متوسطة	3,60	0,60
22	صعوبة توفير المعلمة لمناخ تعليمي ديمقراطي يُسمح فيه بتبادل الآراء والأفكار الإبداعية واحترامها.	3,13	0,91	8	متوسطة	3,37	0,74
23	صعوبة ضبط المعلمة لصفها عند ممارسة النشاطات الإبداعية مع تلميذاتها.	2,51	1,10	23	متوسطة	3,19	0,68
24	عدم ممارسة المعلمة للتقييم الذاتي يحول دون إعطائها تغذية راجعة تؤدي إلى تطوير أدائها التدريسي المبدع.	2,77	0,92	17	متوسطة	3,46	0,68
25	عدم توفر الوقت الكافي للمعلمات لتبادل أفكارهن حول ممارستهن التعليمية الإبداعية.	3,06	0,93	9	متوسطة	3,37	0,71
المتوسط الحسابي العام للمعقور *		2,95		3,44			

* المتوسط الحسابي من 4 درجات.

يُتضح من الجدول السابق:

وقد كانت أهم خمسة معوقات من وجهة

أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات المتعلقة

نظر المعلمات (مرتبة من الأكثر إعاقة إلى الأقل إعاقة)

بالمعلمة من وجهة نظر المعلمات قد بلغ (2.95)، في حين

كما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي من وجهة نظر المشرفات التربويات

1 - (كثرة المهتمات الوظيفية الملقاة على عاتق

(3.44)، ما يعني أن المشرفات يشعرن بوجود المعوقات

المعلمة لا تمنحها وقتاً كافياً لتطوير أساليبها في العمل

أكثر من المعلمات.

الإبداعي)، حيث حصل هذا المعوق على أعلى متوسط

معلم العلوم من أبرز معوقات إبداعه التدريسي.
وقد كانت أقل خمسة معوقات تأثيراً من وجهة
نظر المعلمات (مرتبة من الأقل إعاقاً إلى الأكثر إعاقاً)
كما يلي:

1 - (ضعف ثقة المعلمة بنفسها يمنعها من تقديم
أفكار إبداعية جديدة في أثناء التدريس)، فقد جاء هذا
المعوق في الترتيب الأخير بين المعوقات التي تعوق إبداع
المعلمة في أدائها التدريسي من وجهة نظر المعلمات، حيث
بلغ المتوسط الحسابي (2.35)، وبانحراف معياري
(1.02).

2 - (خوف المعلمة من الفشل عند تجريب طرق
تدريس جديدة تُنمّي الإبداع بمتوسط حسابي (2.50)،
وانحراف معياري (1.00)، وهذا يدلُّ على أنَّ أفراد
العينة (المعلمات) غير موافقات على أنَّ خوف المعلمة من
الفشل قد يُشكّل معوقاً لإبداعها.

3 - (صعوبة ضبط المعلمة لصفها عند ممارسة
النشاطات الإبداعية مع تلميذاتها) بمتوسط حسابي
(2.51)، وانحراف معياري (1.10)، وهذا يدلُّ على أنَّ
المعلمات غير موافقات على أنَّ صعوبة ضبط الصف قد
تشكّل معوقاً للإبداع.

4 - (التَّهَرُّبُ مِنْ مُوَاجَهَةِ مُشْكَلَاتِ الْعَمَلِ
الإبداعيِّ مهما كانت بسيطة) بمتوسط حسابي بلغ
(2.58). وانحراف معياري (0.96).

حسابي من المعوقات المتعلقة بالمعلمة، بمتوسط حسابي
(3.59)، وانحراف معياري (0.72). وتتفق هذه
النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلِّ من ليفنجستون
(Livingstone, 1998)، (Aljughaiman, 2002) اللتان
أشارتا إلى أنَّ تحمل المعلمين مسؤوليات كثيرة، إضافة إلى
أعباء التدريس الأساسية تعوق إبداعهم.

2 - (عدم مُناسَبة مواعيد الدَّورات التَّدرِيبِية
الإبداعية مع أوقات المعلمات)، بمتوسط حسابي
(3.53)، وانحراف معياري (0.77) باستجابة كبيرة.

3 - (عدم إتاحة ساعات تدريبيّة كافية لتدريب
المعلمة على التَّدرِيس بإبداع)، بمتوسط حسابي
(3.52)، وانحراف معياري (0.73).

4 - (قِلَّةُ برامج التدريب والتَّطوِير لأداء المعلمة
الإبداعيِّ أثناء الخدمة) بمتوسط حسابي (3.39)،
وانحراف معياري (0.82). وتتفق هذه النتيجة مع
دراسة الحربي (2008م)، والتي أشارت إلى أنَّ أبرز
معوقات إبداع مُعلِّمة اللغة الإنجليزيّة هي: نقص
الدورات التدريبية عن التدريس الإبداعي.

وجاءت فقرة (لا تحصل المعلمة على تدريب كافٍ
قبل تخرُّجها لإتقان طرق التَّدرِيس التي تُنمّي الإبداع)
في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.28)، وانحراف
معياري (0.84). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة
الشعبي (2009م)، التي أشارت إلى أنَّ ضعف إعداد

3 - (ضعف متابعة المعلمة لما يستجد في مجال الإبداع في عملها)، بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.55). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الحربي (2008م).

4 - (عدم إتاحة ساعات تدريبية كافية لتدريب المعلمة على التدريس بإبداع)، بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.60).

5 - (لا تحصل المعلمة على تدريب كافٍ قبل تخرجها لإتقان طرق التدريس التي تُنمّي الإبداع)، بمتوسط حسابي (3.60)، وانحراف معياري قدره (0.55)، مما يدلُّ على أنَّ أفراد العيّنة (المشرفات التربويات) موافقات على ذلك بدرجةٍ استجابة كبيرة. وقد كانت أقل خمسة معوقات تأثيراً من وجهة نظر المشرفات التربويات (مرتبة من الأقل إعاقه إلى الأكثر إعاقه) كما يلي:

1 - (ضعف ثقة المعلمة بنفسها يمنعها من تقديم أفكار إبداعية جديدة في أثناء التدريس)، وقد جاء هذا المعوق في الترتيب الأخير بين المعوقات التي تعوق إبداع المعلمة في أدائها التدريسي من وجهة نظر المشرفات التربويات، بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري قدره (0.63)، وقد اتفقت كل من المشرفات التربويات والمعلمات على أن هذا المعوق هو أقل المعوقات تأثيراً.

2 - (صعوبة ضبط المعلمة لصفها عند ممارسة

5 - (افتقار المعلمة إلى ذهن مُتفتح مُبدع يستثمر حاجات طالباتها وميولهنَّ لصالح تعليمهنَّ) بمتوسط حسابي (2.61)، وانحراف معياري (0.99).

أما المشرفات التربويات فأن أهم خمسة معوقات من وجهة نظرهنَّ (مرتبة من الأكثر إعاقه إلى الأقل إعاقه)، فقد جاءت وفق الترتيب التالي:

1 - التقيّد بأسلوب مُحدّد أو طريقة غير مبدعة في التدريس، كالشرح بالطريقة الإلقائية غالباً. حيث جاء هذا المعوق في المرتبة الأولى لدى أفراد العيّنة (المشرفات التربويات)، بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.62)، ويعني ذلك أن هذا المعوق أهم المعوقات المتعلقة بالمعلمة، والتي تحول دون إبداعها في أدائها التدريسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة المفرجي (2003م) بأن من أبرز معوقات الإبداع التقيّد بطريقة محددة في التدريس.

2 - (أن كثرة المهام الوظيفية الملقاة على عاتق المعلمة لا تمنحها وقتاً كافياً لتطوير أساليبها في العمل الإبداعي)، وقد حصلت - أيضاً - على أعلى متوسط حسابي من معوقات إبداع المعلمة، والمرتبطة بالمعلمة من وجهة نظر المشرفات التربويات، حيث بلغ (3.64)، أي في المرتبة الأولى، وانحراف معياري قدره (0.67). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من ليفنجستون (Livingstone, 1998)، (Aljughaiman, 2002).

5 - (وجود مفاهيم غير صحيحة عن الإبداع لدى المعلمة)، بمتوسط حسابي (3.31)، وبانحراف معياري (0.74)، ما يعني أن المشرفات لا يعتقدن أن سبب ضعف إبداع المعلمات في تدريسهن راجع لأسباب معرفية.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: «ما المعوقات الإدارية، التي تقف حائلاً دون إبداع معلّمة المرحلة المتوسطة في أدائها التدريسي، من وجهة نظر (المعلمات والمشرفات التربويات)؟»:

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتحليل آراء عينة الدراسة تجاه المعوقات الإدارية، وكانت النتائج كما يلي:

النشاطات الإبداعية مع تلميذاتها)، بمتوسط حسابي (3.19)، وبانحراف معياري قدره (0.68). وهذه النتيجة تختلف مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من: (Chang, 2003; Aljughaiman, 2002; Sparapani, 1999; Hamza & Nash, 1996).

3 - (يتطلب تنفيذ طرق تدريس تنمّي الإبداع جهداً كبيراً من المعلمة)، بمتوسط حسابي (3.27)، وبانحراف معياري قدره (0.81)، ما يعني أن المشرفات لا يرين أن المعلمات ينقصهن بذل الجهد اللازم للإبداع.

4 - (افتقار المعلمة إلى ذهنٍ مُفتّحٍ مُبدع، يستثمر حاجات طالباتها وميولهن لصالح تعليمهن)، بمتوسط حسابي (3.31)، وبانحراف معياري قدره (0.84)، وهذا يشير إلى أن المشرفات لا يرين أن عدم ممارسة الإبداع من قبل المعلمات ناتج عن نقص في الإمكانيات الذهنية اللازمة للإبداع.

الجدول رقم (5). المتوسطات الحسابية، وترتيبها للمعوقات المتعلقة بالتنظيمات الإدارية.

م	العبارة	المعلمات				المشرفات التربويات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
26	الإدارة البيروقراطية التي تنجز أعمالها بالأساليب التقليدية المألوفة.	3,17	0,82	10	مُتوسّطة	3,45	0,58	3
27	جود النظام التعليمي الذي يركّز على حرفية التعلّيمات، ولا يسمح بالعمل خارج اللوائح والأنظمة والقوانين التي يفرضها.	3,31	0,82	4	كبيرة	3,40	0,63	6
28	عدم إشراك المعلمة في عملية اتخاذ القرار.	3,30	0,89	5	كبيرة	3,43	0,61	4
29	الالتزام بالتدرّج الهرمي في المدرسة يحول دون قيام المعلمة بأعمال إبداعية جديدة.	3,13	0,89	11	مُتوسّطة	3,24	0,63	10

راشد حسين العبد الكريم، وعائشة فائز الشهري: معوقات إبداع معلمات المرحلة المتوسطة...

تابع الجدول رقم (5).

م	العبارة	المعلومات				المشرفات التربويات		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
30	استخدام إدارة المدرسة أسلوبًا تسلطيًا في تعاملها مع المعلومات.	2,63	1,11	17	متوسطة	3,21	0,64	12
31	عدم إتاحة الإدارة المدرسية الفرص المناسبة للمعلمة للتعبير عن أفكارها الإبداعية، والمتعلقة بتطوير العمل.	2,66	1,08	16	متوسطة	2,99	0,86	15
32	إلزام المعلمة بالسير وفق الجدول الزمني المحدد للخطة الدراسية السنوية.	3,22	0,98	9	متوسطة	3,25	0,91	9
33	إلزام المعلمة بأساليب تقييم محدّدة لا تساعد على التدريس بإبداع.	3,09	1,00	12	متوسطة	3,28	0,77	8
34	شُيوع أساليب التقييم التقليدية التي تقيس مستوى التحصيل المعرفي للادة الدراسية، ولا تقيس مهارات التفكير الإبداعي.	3,24	0,88	7	متوسطة	3,54	0,68	2
35	عدم ترك مساحة زمنية في جدول المعلومات كي يتدرّج على ممارسة استراتيجيات التدريس الإبداعي.	3,32	0,87	2	كبيرة	3,57	0,63	1
36	قصر وقت الحصص لا يساعد على تطبيق استراتيجيات التدريس الإبداعي.	2,98	1,07	15	متوسطة	3,18	0,65	13
37	تغلب الجوانب النظرية على برامج تدريب المعلمة أثناء الخدمة، وإغفال الجوانب التطبيقية الإبداعية.	3,27	0,85	6	كبيرة	3,42	0,76	5
38	ضعف دور المشرفة التربوية في إطلاق القدرات الإبداعية للمعلمة.	3,07	0,95	13	متوسطة	2,94	0,85	16
39	لا تراعي الأساليب الإشرافية إبداع المعلمة في أساليب تدريسها.	3,00	0,98	14	متوسطة	2,89	0,88	17
40	قلة الحوافز المادية أو المعنوية المقدمة من إدارة التربية والتعليم للمعلمة المبدعة.	3,35	0,92	1	كبيرة	3,22	0,78	11
41	عدم تبني وزارة التربية والتعليم الإبداع كاستراتيجية شاملة.	3,32	0,95	2	كبيرة	3,10	1,02	14
42	عدم ربط وزارة التربية والتعليم الترقية والارتقاء المهني بالممارسات الإبداعية.	3,24	0,99	7	متوسطة	3,30	0,95	7
المتوسط الحسابي العام للمحور *		3,14				3,26		

* المتوسط الحسابي من 4 درجات.

- يُتَّضح من الجدول رقم (5):
- حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.30)، بانحراف معياري (0.89).
- 5 - (تغلب الجوانب النظرية على برامج تدريب المعلمة أثناء الخدمة، وإغفال الجوانب التطبيقية الإبداعية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.27)، بانحراف معياري (0.85).
- وقد كانت أقل خمسة معوقات تأثيراً من وجهة نظر المعلمات (مرتبة من الأقل إعاقاً إلى الأكثر إعاقاً) كما يلي:
- 1 - (استخدام إدارة المدرسة أسلوباً تسلطياً في تعاملها مع المعلمات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (2.63)، بانحراف معياري (1.11).
- 2 - (عدم إتاحة الإدارة المدرسية الفرص المناسبة للمعلمة للتعبير عن أفكارها الإبداعية والمتعلقة بتطوير العمل)، بمتوسط حسابي بلغ (2.66)، وانحراف معياري (1.08).
- 3 - (قصر وقت الحصة لا يساعد في تطبيق استراتيجيات التدريس الإبداعية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (2.98)، بانحراف معياري (1.07).
- 4 - (لا تراعي الأساليب الإشرافية المستخدمة إبداع المعلمة في أساليب تدريسها)، بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وانحراف معياري (0.98).
- أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات الإدارية من وجهة نظر المعلمات بلغ (3.14)، بينما كان من وجهة نظر المشرفات التربويات (3.26)، ما يعني أن المشرفات يشعرن بوجود المعوقات أكثر من المعلمات.
- كما تبين أن أهم خمسة معوقات من وجهة نظر المعلمات (مرتبة من الأكثر إعاقاً إلى الأقل إعاقاً) كما يلي:
- 1 - (قلة الحوافز المادية أو المعنوية المقدمة من إدارة التربية والتعليم للمعلمة المبدعة)، فقد حصل هذا المعوق على أعلى متوسط حسابي من المعوقات الإدارية، حيث بلغ (3.35)، بانحراف معياري (0.92).
- 2 - (عدم ترك مساحة زمنية في جدول المعلمات كي يتدربن على ممارسة استراتيجيات التدريس الإبداعية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.32)، بانحراف معياري بلغ (0.87). وقد حصل (عدم تبني وزارة التربية والتعليم الإبداع كاستراتيجية شاملة) على المرتبة الثانية أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.32)، وبانحراف معياري (0.95).
- 3 - (جهود النظام التعليمي الذي يركز على حرفية التعليمات، ولا يسمح بالعمل خارج اللوائح والأنظمة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.31)، بانحراف معياري (0.82).
- 4 - (عدم إشراك المعلمة في عملية اتخاذ القرار)،

- 5 - (ضعف دور المشرفة التربوية في إطلاق القدرات الإبداعية للمعلمة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.07)، وبانحراف معياري (0.95). وقد كانت أهم خمسة معوقات من وجهة نظر المشرفات هي:
- 1 - (عدم ترك مساحة زمنية في جدول المعلمات كي يتدربن على ممارسة استراتيجيات التدريس الإبداعي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.57)، وبانحراف معياري (0.63)، ويعني ذلك أن المشرفات التربويات يلاحظن ازدحام وقت المعلمة، وإهمال تدريبها على ممارسة الإبداع.
- 2 - (شيوخ أساليب التقويم التقليدية التي تقيس مستوى التحصيل المعرفي للمادة الدراسية، ولا تقيس مهارات التفكير الإبداعي)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.54)، بانحراف معياري (0.68)، وتعني هذه النتيجة أن المشرفات يعتبرن الأساليب التقويمية التقليدية التي تقيس التحصيل المعرفي معوقاً بدرجة كبيرة.
- 3 - (الإدارة البيروقراطية التي تنجز أعمالها بالأساليب التقليدية المألوفة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (3.45)، وبانحراف معياري (0.58).
- 4 - (عدم إشراك المعلمة في عملية اتخاذ القرار)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.43)، وبانحراف معياري (0.61).
- 5 - (تغلب الجوانب النظرية على برامج تدريب المعلمة أثناء الخدمة، وإغفال الجوانب التطبيقية الإبداعية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (3.42)، وانحراف معياري (0.76).
- وكانت أقل المعوقات تأثيراً من وجهة نظر المشرفات التربويات (مرتبة من الأقل إعاقاً إلى الأكثر إعاقاً) كما يلي:
- 1 - (لا تراعي الأساليب الإشرافية المستخدمة إبداع المعلمة في أساليب تدريسها)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.89)، وبانحراف معياري (0.88).
- 2 - (ضعف دور المشرفة التربوية في إطلاق القدرات الإبداعية للمعلمة)، بمتوسط حسابي حيث بلغ (2.94)، وانحراف معياري (0.85).
- 3 - (عدم إتاحة الإدارة المدرسية الفرص المناسبة للمعلمة للتعبير عن أفكارها الإبداعية والمتعلقة بتطوير العمل)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (2.99)، والانحراف المعياري (0.86).
- 4 - (عدم تبني وزارة التربية والتعليم الإبداع كاستراتيجية شاملة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.10)، وبانحراف معياري (1.02).
- 5 - (قصر وقت الحصة لا يساعد في تطبيق استراتيجيات التدريس الإبداعي)، حيث بلغ المتوسط

الحسابي (3.18)، بانحراف معياري (0.65). **وَجْهَةٌ نَظَرُ (المعلمات والمشتريات التربويات)؟:**

نالتا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: « ما المعوقات المتعلقة بالمناهج الدراسية، التي تقف حائلاً دون إبداع مُعلِّمة المرحلة المتوسطة في أدائها التدريسي من الجوانب الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابات، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (6). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها المتعلقة بالمناهج الدراسية.

م	العبارة	المعلمات				المشتريات التربويات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
43	يقتصر إعداد المناهج على الخبراء في كل مادة دراسية دون مشاركة المعلمات المبدعات بذلك.	3,51	0,79	2	كبيرة	3,40	0,85
44	قلة مساهمة المتخصصين في مجال الإبداع أو التدريس الإبداعي في إعداد المناهج وتطويرها.	3,37	0,83	3	كبيرة	3,34	0,90
45	كثافة محتوي المقررات الدراسية، مما يحول دون توفر الوقت اللازم للمعلمة للقيام بتدريس مبدع.	3,54	0,70	1	كبيرة	3,33	0,86
46	التركيز على الأطر النظرية للمادة الدراسية دون الاهتمام بتطبيقاتها العملية الإبداعية.	3,37	0,78	3	كبيرة	3,33	0,86
47	قلة الاهتمام بالأنشطة الإبداعية المصاحبة للمنهج.	3,29	0,85	5	كبيرة	3,16	0,95
48	ضعف التكامل والترابط بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة.	3,23	0,84	6	متوسطة	3,06	1,00
49	الاقتصار على الكتاب المدرسي مرجعاً وحيداً وأساساً للمنهج الدراسي.	3,18	0,93	7	متوسطة	3,25	1,03
المتوسط الحسابي العام للمحور *		3,36				3,27	

*المتوسط الحسابي من 4 درجات.

يتضح من الجدول رقم (6) ما يلي: (3.36)، بينما من وجهة نظر المشتريات التربويات بلغ أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات المتعلقة (3.27)، ما يعني أن المعلمات يشعرن بوجود المعوقات بالمناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمات قد بلغ أكثر من المشتريات.

5 - (ضعف التكامل والترابط بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.23)، وبانحراف معياري (0.84).

6 - (الاقتصار على الكتاب المدرسي مرجعاً وحيداً وأساساً للمنهج الدراسي)، فقد جاء هذا المعوق في المرتبة الأخيرة من بين المعوقات المتعلقة بالمناهج الدراسية، التي تعوق إبداع المعلمة في أدائها التدريسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.18)، وبانحراف معياري (0.93).

أما لدى المشرفات التربويات فإننا نجد أن المعوقات من وجهة نظرهن مرتبة من الأكثر إعاقة إلى الأقل إعاقة)، قد جاءت وفق الترتيب التالي:

1 - (يقتصر إعداد المناهج على الخبراء في كل مادة دراسية دون مشاركة المعلمات المبدعات بذلك)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.40)، وبانحراف معياري (0.85).

2 - (قلة مساهمة المتخصصين في مجال الإبداع، أو التدريس الإبداعي في إعداد المناهج وتطويرها)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.34)، وانحراف معياري (0.90).

3 - (كثافة محتوى المقررات الدراسية، مما يحول دون توفر الوقت اللازم للمعلمة للقيام بتدريس مبدع)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (3.33)،

وقد جاء ترتيب هذه المعوقات الستة من وجهة نظر المعلمات (من الأكثر إعاقة إلى الأقل إعاقة) كما يلي:

1 - (كثافة محتوى المقررات الدراسية، مما يحول دون توفر الوقت اللازم للمعلمة للقيام بتدريس مبدع)، بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وبانحراف معياري (0.70)، وهذا يدل على أن عينة (المعلمات) يرين أن كثافة محتوى المقررات الدراسية يعوق إبداع المعلمة في أدائها التدريسي.

2 - (يقتصر إعداد المناهج على الخبراء في كل مادة دراسية دون مشاركة المعلمات المبدعات بذلك)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.51)، بانحراف معياري (0.79).

3 - (قلة مساهمة المتخصصين في مجال الإبداع أو التدريس الإبداعي في إعداد المناهج وتطويرها)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.37)، وبانحراف معياري (0.83).

وقد حصل (التركيز على الأطر النظرية للمادة الدراسية دون الاهتمام بتطبيقاتها العملية الإبداعية) على المرتبة الثالثة أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.37)، وبانحراف معياري (0.78).

4 - (قلة الاهتمام بالأنشطة الإبداعية المصاحبة للمنهج)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.29)، بانحراف معياري (0.85).

- وبانحراف معياري (0.86). 6 - (ضعف التكامل والترابط بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة)، فقد جاء هذا المعوق في الترتيب السادس والأخير، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.06)، وبانحراف معياري (1.00).
- وبانحراف معياري (0.86). رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: «ما المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية، التي تقف حائلاً دون إبداع مُعلِّمة المرحلة المتوسطة في أدائها التدريسي من وجهة نظر (المعلمات والمدرسات التربويات)؟»
- 4 - (الاقتصار على الكتاب المدرسي مرجعاً وحيداً وأساساً للمنهج الدراسي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (3.25)، وانحراف معياري (1.03).
- 5 - (قلة الاهتمام بالأنشطة الإبداعية المصاحبة للمنهج)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (3.16)، وبانحراف معياري (0.95).
- النتائج كما يلي:

الجدول رقم (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها للمعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية.

م	العبارة	المعلمات				المدرسات التربويات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
50	قلة الإمكانيات التدريسية التي تساعد المعلمة على الأداء التدريسي المبدع.	3,44	0,93	2	كبيرة	3,57	0,61
51	قلة التجهيزات الأساسية في الفصل، التي تساعد المعلمة على الأداء التدريسي المبدع كعوامل: التهوية، والإضاءة، والشبورات المناسبة، وأجهزة العرض.	3,35	0,97	4	كبيرة	3,63	0,62
52	قلة توفر وسائل تعليمية حديثة ومتوافقة مع المناهج الدراسية قد تساعد المعلمة على الإبداع.	3,53	0,80	1	كبيرة	3,63	0,62
53	خُلُو المكتبات الصفية من المراجع المرتبطة بالموضوعات الدراسية الحديثة، والتي تساعد المعلمة على الإبداع.	3,44	0,86	2	كبيرة	3,58	0,65
المتوسط الحسابي العام للمحور *		3,44				3,60	

* المتوسط الحسابي من 4 درجات.

يُتَضَح من الجدول رقم (7) ما يلي:

أن المتوسّط الحسابي العام لمحور المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية من وجهة نظر المعلمات بلغ (3.44)، بينما كان من وجهة نظر المشرفات التربويات (3.60)، ما يعني أن المشرفات يشعرن بوجود المعوقات أكثر من المعلمات.

يُتَضَح أيضاً من الجدول السابق أن أهم هذه المعوقات من وجهة نظر المعلمات (مرتبة من الأكثر إعاقة إلى الأقل إعاقة) كما يلي:

1 - (قلة توافر وسائل تعليمية حديثة ومتوافقة مع المناهج الدراسية قد تساعد المعلمة على الإبداع)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.53)، وبانحراف معياري (0.80).

2 - (قلة الإمكانيات المدرسية التي تساعد المعلمة على الأداء التدريسي المبدع، كعدم توفر غرف مصادر تعلم، ومعامل، ومكتبات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.44)، وبانحراف معياري (0.93).

كما حصل (خلو المكتبات الصفية من المراجع المرتبطة بالموضوعات الدراسية الحديثة التي تساعد المعلمة على الإبداع) على المرتبة الثانية أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.44)، وبانحراف معياري (0.86).

3 - (قلة التجهيزات الأساسية في الفصل، التي

تُساعد على الأداء التدريسي المبدع)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.35)، وبانحراف معياري (0.97). أما أهم هذه المعوقات المرتبطة بالبيئة الصفية من وجهة نظر المشرفات التربويات (مرتبة من الأكثر إعاقة إلى الأقل إعاقة)، فقد جاءت كما يلي:

1 - (قلة التجهيزات الأساسية في الفصل، والتي تساعد المعلمة على الأداء التدريسي المبدع)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.63)، وبانحراف معياري (0.62).

كما حصل (قلة توفر وسائل تعليمية حديثة ومتوافقة مع المناهج الدراسية قد تساعد المعلمة على الإبداع) على المرتبة الأولى أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.63)، وبانحراف معياري (0.62).

2 - (خلو المكتبات الصفية من المراجع المرتبطة بالموضوعات الدراسية الحديثة، التي تساعد المعلمة على الإبداع)، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.58)، وبانحراف معياري (0.65).

3 - (قلة الإمكانيات المدرسية التي تساعد المعلمة على الأداء التدريسي المبدع)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (3.57)، وبانحراف معياري (0.61)، واحتل - بذلك - المرتبة الأخيرة من بين معوقات الإبداع التدريسي المتعلقة بالبيئة الصفية.

وفي نهاية الإجابة على أسئلة الدراسة من الأول

إلى الرابع، يمكن تحديد آراء عينة الدراسة (معلمات المرحلة المتوسطة، والمشرفات التربويات) تجاه أهم المعوقات (المحاور) الرئيسة التي تقف حائلاً دون إبداع المعلمة في أدائها التدريسي، المتعلقة بالمعلمة، وبالتنظيمات

الجدول رقم (8). المتوسطات الحسابية العامة للمعوقات الرئيسة، وترتيبها تنازلياً من وجهة نظر كل من المعلمات والمشرفات التربويات.

من وجهة نظر المشرفات التربويات			من وجهة نظر المعلمات			المعوقات الرئيسة
الترتيب وفقاً لمتوسط درجة الإعاقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي العام لدرجة الإعاقة	الترتيب وفقاً لمتوسط درجة الإعاقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي العام لدرجة الإعاقة	
2	0,28	3,44	4	0,49	2,95	المعوقات المرتبطة بالمعلمة
4	0,37	3,26	3	0,58	3,14	المعوقات الإدارية.
3	0,69	3,27	2	0,59	3,36	المعوقات المرتبطة بالمنهج الدراسية.
1	0,52	3,60	1	0,75	3,44	المعوقات المرتبطة بالبيئة الصفية.
	0,29	3,37		0,45	3,10	المتوسط الحسابي للمحاور *

* المتوسط الحسابي من 4 درجات.

تلك العوائق أكبر بشكل عام، وقد يكون ذلك التفاوت بسبب اختلاف طبيعة عمل المشرفات، ودورهن الإشرافي على عمل المعلمة.

- ترى المعلمات أن ترتيب المعوقات الرئيسة السابقة ترتيباً تنازلياً، كان كما يلي:

1 - المعوقات المرتبطة بالبيئة الصفية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها (3.44)، وانحراف معياري (0.75).

2 - (المعوقات المرتبطة بالمنهج الدراسية)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها

يتضح من الجدول السابق (8) ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقة المعوقات الموضحة في الجدول من وجهة نظر المعلمات كان (3.10)، بينما من وجهة نظر المشرفات التربويات (3.37)، وبذلك يمكن القول: إن درجة إعاقة المعوقات من وجهة نظر المعلمات قد تحقق بدرجة متوسطة، أما من وجهة نظر المشرفات التربويات فتحقق بدرجة كبيرة، وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات والمشرفات التربويات يتفقن على وجود عوائق للإبداع في التدريس لدى المعلمات، لكن تقدير المشرفات لوجود

يقدم الباحثان التوصيات التالية: (3.36)، وبانحراف معياري (0.59).

3 - (المعوقات الإدارية)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها (3.14)، وبانحراف معياري (0.58).

4 - (المعوقات المرتبطة بالمعلمة) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها (2.95)، وبانحراف معياري (0.49).

تري المشرفات التربويات أن ترتيب المعوقات الرئيسة السابقة ترتيباً تنازلياً، كان كما يلي:

1 - (المعوقات المرتبطة بالبيئة الصفية)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها (3.60)، وبانحراف معياري (0.52).

2 - (المعوقات المرتبطة بالمعلمة)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها (3.44)، وبانحراف معياري (0.28).

3 - (المعوقات المرتبطة بالمنهج الدراسية)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها (3.27)، وبانحراف معياري (0.69).

4 - (المعوقات الإدارية)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إعاقتها (3.26)، وبانحراف معياري (0.37).

توصيات الدراسة:

في نهاية هذا البحث، وبناء على النتائج السابقة

1. التقليل من المهام الوظيفية الملقاة على عاتق المعلمة، والتي قد تُحدُّ من قدراتها الإبداعية أثناء أدائها التدريسي.

2. إتاحة ساعات تدريبية كافية لتدريب المعلمة على التدريس بإبداع، مع مراعاة أن يتناسب ذلك مع أوقات المعلمة، بأن تُدرج الساعات التدريبية ضمن جدول المعلمة الأساسي؛ لتتمكن من حضور هذه الدورات.

3. إشراك المعلمات المبدعات في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير العملية التربوية، وتبني الأفكار الإبداعية للمعلمة ورعايتها، بل والإسهام في تطويرها.

4. تهيئة بيئات صفية مناسبة، ومُساعدة على الإبداع أثناء التدريس، كتوفير التقنيات التعليمية الحديثة، والمكتبات داخل الصفوف.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النور، محمود. (2006م). دراسة تحليلية مقارنة لأدوار المعلم في عصر العولمة. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 18، 169 - 208.

بدر، بشينة محمد محمود. (1427هـ). طرق تدريس الرياضيات في مدارس البنات في مكة المكرمة، ومدى مواكبتها للعصر الحديث. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك

- سعود، 26، 1-31.
- البلوي، عايد. (2007م). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات حل مسائل وحدة القيم القصوى التطبيقية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحري، شيرين. (2008م). معوقات إبداع معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات التربويات بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الخطيب، علم الدين عبدالرحمن. (2008م). اتجاهات معلمي العلوم نحو تطبيق استراتيجيات الأنشطة الإضافية التي تنمي التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل. مجلة كلية التربية العلمية، جامعة أسيوط، 24، 2، 216-266.
- الشعبي، وليد عبدالله غازي. (2009م). معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عباده، عمار أحمد. (2002م). معوقات التفكير الابتكاري كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام (التعليم الأساسي، التعليم الثانوي). ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين: التربية الإبداعية أفضل استثمار المستقبل. (أكتوبر)، عمان.
- العتيبي، محمد (2007م). المناخ المدرسي معوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- العجمي، مها. (2001م). أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة التربية العلمية، 16، 3، 115-133.
- العساف، حمد صالح. (1995م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، العبيكان.
- غمري، عزيزة. (2003م). فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة لاكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- محمود، محمد خير ي. (2001م). أثر استخدام مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) في تدريس وحدة مقترحة على تنمية الاتجاهات نحو البيئة والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 38، 63-93.
- المفرجي، خليفة علي. (2003م). معوقات التفكير الإبداعي في مادة الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- هيلات، صلاح. (2007م). أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 8، 2، 61-79.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abu An-Nur, M. (2006). An analytical comparative study of the Teacher's Roles in the Age of Globalization (in Arabic). *Journal of Education, The Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration*, 18, 169-208.
- Alajmi, M. (2001). The Effects of Cooperative

- University.
- Mahmood, M. K. (2001). The effect of using the approach of science-technology-society integration (STS) in teaching a suggested unit on the attitudes of basic education students towards environment and creative thinking (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge, Egypt*, 38, 63-93.
- Reid, A & Petocz, P. (2004). Learning domains and the process of creativity. *Australian Educational Researcher*, (31), 45-62.
- Richards, J. (2005). *A review of research literature on effective instructional strategies*. USA, Edvatia, Appalachia Educational laboratory.
- Scott, G. Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004a). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361-88.
- Sparapani, E. (1999). *Teaching for higher-level thinking: An analysis of teacher reactions*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Conference on Thinking 8th. Edmonton, Alberta, Canada, July 4-9, 1999. (Eric Document Reproduction Service No. 437 343).
- Wenglinsky, H.(2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ, policy Information center, Education Testing Service.
- Learning on the Achievement of Girls College of Education's Female Students in Al Ahsa (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, 16(3), 115-133.
- Aljughaiman, A. (2002). *Teachers' perceptions of creativity and creative students*. A Dissertation presented in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of philosophy, College of Graduate Studies, University of Idaho.
- Alkhateeb, A. (2008). Science teachers' attitudes towards applying the strategy of the extra activities that develop creative thinking of basic higher stage students in Al Khaleel province (in Arabic). *The Journal of Science Education College, Asyoot University*, 24(2), 216-266.
- Badr, B. (1427 H.). Math teaching methods at girls' schools in makkah and the degree of its congruence to the modern age (in Arabic). *The Journal of the Message of Education and Psychology, King Saud University*, 26, 1-31.
- Chang, W. (2003). *The rewards and challenge of teaching innovation in university physics: four years reflection*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for research in science teaching. Philadelphia, PA, March.
- Grainger, T.; Barnes, J.; & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 243–253
- Hamza, K. and Nash, W. (1996). *Creating and fostering a learning environment that promotes creative thinking and problem solving skills*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406435).
- Hilat, S. (2007). The effects of meta-cognitive strategy on 4th grade students' achievement in history topic (in Arabic). *The Journal of the Educational and Psychological Sciences, Bahrain*, 8(2), 61-79.
- Livingstone, L. (1992). *A person – environment fit on the dimension of creativity. Relationship with strain, Job satisfaction, and performance*. Unpublished Dissertation., Oklahoma State

مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي:

دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ثنائية اللغة بسلطنة عمان

عبدالله بن خميس أمبوسعيد⁽¹⁾، ومروة بنت محمد الهنائية⁽²⁾

جامعة السلطان قابوس

(قدم للنشر في 22/01/1434هـ؛ وقبل للنشر في 20/05/1434هـ)

المستخلص: هدَفَ هذا البحث إلى الكشف عن مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن بسلطنة عمان، وأثر متغيرات الجنس، ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة). وقد تكونت عينة البحث من (502) طالباً وطالبة من طلبة وطالبات الصف الثامن للعام الدراسي بالمدارس الحكومية والخاصة ثنائية اللغة. ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق اختبار الثقافة العلمية للصف الثامن، المكون من (61) مفردة موزعة على أربعة أبعاد للثقافة العلمية هي: العلم كجسم منظم من المعرفة العلمية، والعلم كطريقة للاستقصاء، والعلم كطريقة للتفكير، والعلاقة المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع. وقد تم التحقق من صدقه وحساب ثباته، الذي بلغ (0.84) بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وقد أشارت نتائج البحث إلى أن أداء طلبة الصف الثامن على اختبار الثقافة العلمية بأبعادها الأربعة كانت متدنية، وأقل من المستوى المقبول تربوياً (80٪)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري جنس الطالب ونوع المدرسة، لكنها أشارت إلى وجود فروق في التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة في بعد المعرفة العلمية لصالح طالبات المدارس الخاصة. وخلص البحث إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفر عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: أبعاد الثقافة العلمية، الجنس، نوع المدرسة.

Scientific literacy level of 8th grade students: A comparison between the governmental schools and the private bilingual schools in the Sultanate of Oman

Abdullah Ambusaidi⁽¹⁾, and Marwa Al-Hinia⁽²⁾

Sultan Qaboos University

(Received 06/12/2012; accepted 01/04/2013)

Abstract: This research study aims to investigate the scientific literacy level for the eighth grade students in the Sultanate of Oman, and its relation to gender and type of school (government / private bilingual). The study sample consisted of (502) 8th grade students selected from governmental and private bilingual schools. To achieve the study main aims, a scientific literacy test has been constructed which consisted of (61) items distributed on four dimensions (components) of scientific literacy. After that the test was verified through panel of judges to find out its validity. Its reliability was obtained by internal consistency method using Alpha Cronbach, which gave the value of (0.84). The results of the study revealed that students' performance in the total scientific literacy test and its four components were below the educationally accepted criterion (80%). In addition, the results showed no statistical significant difference in the scientific literacy level due to gender and type of school. However, the results showed that there was a statistical significant difference in the interaction between gender and the type of school students in scientific knowledge dimension in favor of female students of private schools. In the light of these findings, number of recommendations and suggestions were proposed.

Key Words: Scientific Literacy Dimension, Gender, Type of School.

(1) Associate professor of curriculum and methods of teaching science, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Sultan Qaboos University
Muscat, Oman, p.o box (533), postal code (132)

البريد الإلكتروني: ambusaid@squ.edu.om

(2) Physics curriculum specialist, the Ministry of Education

(1) أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس العلوم، قسم المناهج والتدريس،

كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

مسقط، سلطنة عمان، ص ب (533)، الرمز البريدي (132) الخوض

(2) أخصائي مناهج فيزياء، بوزارة التربية والتعليم

المقدمة

يعيش الفرد منا في عالم متسارع متشعب، مليء بالعجائب والتطورات العلمية والتقنية التي لا تتوقف، بل إنها تتزايد وتتطور كل يوم وكل ساعة وكل دقيقة. وقد أدى هذا التطور العلمي والتقني إلى ظهور كثير من المشكلات أصبح من الضروري أن يقوم الإنسان بالتعامل معها مستخدماً ما يعرفه ويطبقه من علوم وتقانة (Mbajorgu, 2003). إن كل هذا يعتمد على نوع التربية المقدمة للفرد، والتي يجب أن تعدّه للتعامل الجيد مع هذه التطورات، وما نتج عنها من مشكلات، والاستفادة منها بطريقة تجنبه الأضرار التي قد يحدثها لنفسه ولمن حوله، وليبته التي يعيش عليها ويستفيد من خيراتها.

وفي ضوء هذه التطورات والتعقيدات ظهرت أصوات تنادي بأن يكون الأفراد الذين يعيشون في مجتمعات اليوم على مستوى عالٍ من الثقافة العلمية (Scientific Literacy)، أو ما كان يطلق عليه سابقاً بالتّور العلمي، وأصبح هذا المصطلح ذا مكانة كبيرة في بحوث ودراسات التربية العلمية على مستوى العالم (Millar, 2005).

إنّ الاهتمام بالثقافة العلمية أصبح مطلباً دولياً؛ لكي يتم إعداد المواطن المسؤول في مجتمعه المحلي والإقليمي والدولي (Bybee, 2008)، وهذا المطلب نادى به العديد من المؤسسات الدولية والوطنية المعنية

بالتربية مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (United Nation Education Science Cultural Organization). ففي تقرير أصدرته المنظمة في عام 1994م أكدت على أن الثقافة العلمية والتكنولوجية أصبحت مطلباً عالمياً إذا ما أراد الأفراد أن يكونوا فاعلين في مجتمعات الغد (UNESCO, 1994). كما ظهرت مشاريع تطويرية في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف إكساب الشعب الأمريكي ثقافة علمية مناسبة مثل: مشروع 2061 (Project 2061)، ومشروع المجال، التابع، التنسيق (Scope, Sequence and Coordination)، ومشروع المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards) (علي، 2003م).

والمتبع للأدب التربوي يجد أن الاهتمام بمفهوم الثقافة العلمية يرجع إلى عقد السبعينيات من القرن الماضي، عندما اكتشف التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية أنّ مناهج العلوم المطورة تناسب فئة واحدة من الطلبة، هي الفئة التي ستصبح علماء ومهندسين، وحيث إن غالبية الطلبة لن يكونوا من هذه الفئة الكبيرة من المجتمع، لذا كان من الأنسب أن تهتم الدولة بإعداد المواطن المثقف العلمي، من خلال محورة مناهج العلوم وبلورتها في المراحل الدراسية جميعها لتحقيق هذا الغرض (الخطابية وأمبوسعيدى، 2002م).

والثقافة العلمية متعددة الأبعاد وتعد الثقافة العلمية الاسمية أقل المستويات، بينما الثقافة العلمية متعددة المستويات هي أعلاها.

بينما يرى كل من شيباتا وآخرين (Chiappetta *et al.*, 1991a; 199b) أن الثقافة العلمية لها أربعة أبعاد أساسية هي: العلم بصفته جسماً منظماً من المعرفة العلمية، والعلم بصفته طريقة للتقصي والبحث، والعلم بصفته طريقة للتفكير، وأخيراً العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

وفيما يلي توضيح للأبعاد الأربعة التي أشار إليها شيباتا وآخرون (Chiappetta *et al.*, 1991a; 199b)، وذلك لأن البحث الحالي اعتمد عليها في قياس مستوى الثقافة العلمية لدى عينة البحث.

1. العلم كجسم منظم من المعرفة العلمية:

يقصد به إكساب المتعلمين الحقائق، والمفاهيم، والقوانين، والقواعد، والنظريات العلمية. أي أن هذا الجانب أو المكون يركز على جانب المعرفة فقط. ومن الأمثلة على ذلك قدرة المتعلم على تعريف المصطلحات العلمية الأساسية مثل (DNA، الجزيء، الكهرباء)، وكذلك تذكر أسماء العلماء العرب والمسلمين في مجال العلوم.

2. العلم بصفته طريقة للاستقصاء:

وفي هذا المكون يتم إكساب المتعلمين مهارات

إن الاهتمام بالثقافة العلمية يحقق العديد من الفوائد سواء على المستوى الفردي أو المستوى الاجتماعي، فعلى المستوى الفردي فإنها تمنح الأفراد الثقة للاستجابة والتفاعل مع الأحداث الطبيعية، ومراقبتهم الشخصية للبيئة. وعلى المستوى الاجتماعي تعد الثقافة العلمية ضرورية لجميع المواطنين؛ لدعم قيادة كوكب الأرض، والتغلب على كافة المعوقات الطبيعية والصناعية (Meichtry, 1992). كما أشار أبنزير وهجرتي (Ebenezer & Haggert, 1996) إلى أن الثقافة العلمية تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات حول القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالعلوم، من خلال ممارسته للاستقصاء، الذي يقوم من خلاله بطرح التساؤلات، واقتراح التفسيرات، وتقديم الأدلة والشواهد في الأحداث التي يمر بها، من أجل أن تكون هذه القرارات مبنية على أسس علمية، ومدعومة بنتائج موثقة تكون مقبولة لدى عامة الناس.

لقد تعددت النظرة إلى مكونات الثقافة العلمية وأبعادها، واختلفت المسميات الخاصة بهذه المكونات من متخصص لآخر، حسب الزاوية التي ينظر منها، فتروبريدج وبابي وباول (Trowbridge, Bybee & Powell, 2000) حددوا أربعة مستويات ضرورية للثقافة العلمية هي: الثقافة العلمية الاسمية، والثقافة العلمية الوظيفية، والثقافة العلمية المفاهيمية والإجرائية،

الاستقصاء، وكيفية تصميم تجربة علمية، وتنفيذها، وضبط متغيراتها، وغيرها من المهارات. ومن أمثلة هذا المكون قدرة الطالب على طرح سؤال يمكن أن يعالج بطريقة علمية مثل تحديد المشكلة، وتقييم مدى ملائمة أسلوب معين في إجراء إحدى التجارب.

3. العلم بصفته طريقة للتفكير:

وفي هذا المكون يتم التركيز على إكساب المتعلمين مهارات التفكير مثل الوصف والتفسير، وطرح التساؤلات، والبحث عن إجابات. ومن أمثلة هذا المكون قدرة المتعلم على تقديم تفسير علمي لنتائج تجربة علمية محددة، ووصف تطور ظاهرة علمية في ضوء بعض المعطيات.

4. العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع:

وفي هذا المكون يتم إكساب المتعلمين مهارات ربط الظواهر العلمية بتطبيقاتها التكنولوجية، وأثر ذلك على المجتمع والبيئة.

إن الاهتمام بالأبعاد الأربعة للثقافة العلمية له ما يبرره حيث إن الطالب إذا ما وصل إلى مستوى مناسب ومقبول من اكتساب المعارف والمهارات المتضمنة في كل بعد، فإنه حتماً سيستطيع مواكبة تطورات العصر دون التعرض لمشكلات قد تؤدي إلى الإضرار به أو بمجتمعه أو البيئة التي يعيش فيها. هذا وقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت في مجال الثقافة العلمية إلى أن

كثيراً من الأفراد في دول العالم النامي والمتقدم على حد سواء لا يمتلكون المهارات والمعلومات اللازمة التي تعينهم على عيش في عالم اليوم، وأنهم دون المستوى المقبول من الثقافة العلمية. فعلى مستوى التعليم العام، أجريت عدة بحوث ودراسات منها دراسة صباريني (2011م) التي هدفت إلى تعرف مستوى الثقافة العلمية عند طلبة الصف الأول الثانوي بالأردن، وعلاقة ذلك المستوى بكل من تحصيلهم في مادة الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، ومؤشرات الثقافة العلمية الأسرية، والمؤشرات الثقافية العلمية للمدرسة. وقد بينت نتائج البحث أن مستوى الثقافة العلمية عند طلبة الصف الأول الثانوي كان متوسطاً، كما ظهرت علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي ومستوى تحصيلهم في مادة الفيزياء في الصفين التاسع والعاشر الأساسيين، وتبين كذلك عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمؤشرات الثقافة العلمية للأسرة، والثقافة العلمية للمدرسة، والتفاعل بين تلك المؤشرات على مستوى الثقافة العلمية عند الطلبة.

كما قام بليد وآخرون (Baldi et al., 2007) ببحث هدف إلى تحليل نتائج الطلبة الأمريكيين في عمر 15 سنة في اختبار (The Program for International Student Assessment (PISA لعام 2006م، في كل

من العلوم، والرياضيات، والقراءة. وقد أظهرت نتائج هذا البحث أن الطلبة الأمريكيان حققوا مستوى منخفضاً في مقياس الثقافة العلمية مقارنة بأقرانهم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Co-operation and Development).

أما البحث الذي قام به موبا وآخرون (Mumba *et al.*, 2006)، فقد هدف إلى تحديد نسبة أداء الطلبة الزاميين في اختبار الثقافة العلمية، واستخدم الباحثون اختباراً في الثقافة العلمية اشتمل على مكونات الثقافة العلمية عند شببات وآخرين (Chiappetta *et al.*, 1991a). وقد توصل الباحثون إلى أن بُعد المعرفة العلمية حصل على الترتيب الأول في أداء الطلبة، ثم بُعد الطبيعة الاستقصائية، ثم بُعد العلم كطريقة للتفكير، وأخيراً بُعد التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

أما في سلطنة عمان، فقد قام الضامري (2005م) ببحث هدف إلى الكشف عن مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثاني عشر، كما اهتم بمعرفة أثر بعض المتغيرات مثل: نوع المدرسة، والجنس، واتجاهات الطلبة نحو العلوم على مستوى الثقافة العلمية. وقد استخدم الباحث اختباراً في الثقافة العلمية، ومقياساً للاتجاهات نحو العلوم لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أشارت نتائج البحث إلى تدني مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة عن

المستوى المقبول تربوياً، والذي قدر بنسبة (80%). كما أشارت نتائج البحث أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وكان مستوى الطالبات أعلى من مستوى الطلبة في اختبار الثقافة العلمية، وتبين من خلال نتائج البحث أيضاً عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الثقافة العلمية واتجاهات الطلبة نحو العلوم.

كما أجرت بخش (2004م) بحثاً لقياس مستوى الثقافة العلمية لدى عينة من طلاب التعليم قبل الجامعي بالملكة العربية السعودية، ومعرفة ما إذا كان ذلك المستوى يختلف باختلاف القسم الذي ينتمي إليه الطالب من حيث كونه علمياً أو أدبياً، وكذلك باختلاف جنس الطالب. وتبين من نتائج البحث أن الطالبات أكثر ثقافة علمية من الطلبة، وأن طلبة القسم العلمي أعلى من طلبة القسم الأدبي في متوسط درجاتهم على المقياس.

وفي بحث قام به الموجي (2002م) قارن فيه بين مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي والثالث الثانوي، مستخدماً اختباراً مبنياً على ستة أبعاد من أبعاد الثقافة العلمية هي: القضايا الاجتماعية المتعلقة بالعلم، والمعرفة العلمية، وطبيعة العلم، والتعامل مع الأجهزة ومنجزات العلم التقنية، وفهم البيئة اعتماداً على البحوث العلمية للطبيعة، والاتجاهات العلمية الموجبة. وقد أظهرت نتائج البحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف الأول الثانوي والثالث الثانوي في الدرجة الكلية لمقياس الثقافة العلمية، أي أنه لم يحدث نمو في أبعاد الثقافة العلمية لدى الطلبة خلال فترة دراستهم بالمرحلة الثانوية.

أما مصطفى (1990م) فقد قام ببحث هدَفَ إلى قياس مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي بالمملكة الأردنية الهاشمية، وقد استخدم الباحث اختباراً للثقافة العلمية مكوناً من ثلاثة أبعاد هي: المعرفة العلمية، وطبيعة العلم، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وقد أظهرت نتائج البحث تدني مستوى الطلبة على الاختبار الكلي للثقافة العلمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متوسط تحصيل الطلبة في المواد العلمية لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

وعلى المستوى الجامعي، أجرى كل من الخطابية وأمبوسعيدي (2002م) بحثاً على طلبة العلوم والرياضيات بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس لتحديد آرائهم في مفهوم الثقافة العلمية، واستخدم الباحثان استبانة لجمع البيانات في ضوء أبعاد شيباتا وآخرين (Chiappetta et al., 1991a) للثقافة العلمية.

وقد توصل البحث إلى أن طلبة الجامعة عندهم فهم ضيق لمفهوم الثقافة العلمية، وأنه توجد فروق دالة إحصائية لأداء الطلبة على الاستبانة تعزى إلى متغير

الجنس ولصالح الطالبات.

وهناك بحوث ودراسات بحثت في تحليل محتوى الكتب المدرسية، ومدى اشتغالها على أبعاد الثقافة العلمية مثل دراسة خطابية وآخرين (2012م)، التي توصلت إلى أن هناك تفاوتاً في اشتغال كتب العلوم للصفين الرابع والخامس بالأردن لأبعاد الثقافة العلمية الأربعة عند شيباتا وآخرين (Chiappetta et al., 1991a)، وأن بعد التفاعل بين العلم والتقانة والمجتمع تضمن نسبة أقل مما تم اقتراحه من قبل الرابطة العلمية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (National Science Teacher Association). وكذلك دراسة شيباتا وفليمان (Chiappetta & Fillman, 2009)، التي قام فيها الباحثان بتحليل خمسة من كتب الأحياء المقررة في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة مدى تضمنها لأبعاد الثقافة العلمية الأربعة (العلم كجسم منظم من المعرفة، والعلم كطريقة للاستقصاء والعلم كطريقة للتفكير والعلاقة المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع). توصل البحث إلى أن كتب الأحياء الحديثة كانت أكثر توازناً في تضمنها لمكونات الثقافة العلمية مقارنة بالكتب التي تم تحليلها من 15 سنة.

ودراسة الرمح (2004م) في سلطنة عمان، التي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمن كتب العلوم للصفوف من الخامس إلى السابع من التعليم الأساسي

بسلطنة عمان للعلاقات المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع والبيئة باعتباره أحد أبعاد الثقافة العلمية. وقد استخدم الباحث أداة تحليل مكونة من خمسة مجالات مرتبطة بهذا المنحى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة تضمن كتب العلوم للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي للعلاقات المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع والبيئة تبلغ (21٪) من موضوعاتها المحللة، واعتبرت هذه النسبة غير كافية، باعتبار المنحى يمثل مكوناً أساسياً من الأبعاد الأربعة للثقافة العلمية.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بتحديد مستوى الثقافة العلمية أن غالبيتها توصلت إلى تدني مستوى الطلبة في الثقافة العلمية، خاصة في أبعاد العلم كطريقة للتفكير، والعلاقة بين العلم والتقانة والمجتمع، كما أن الدراسات والبحوث التي قامت بتحليل الكتب توصلت غالبيتها إلى عدم وجود توازن في تضمن الكتب لأبعاد الثقافة العلمية الأربعة، وأكثر الأبعاد تضمناً كان مكون المعرفة العلمية.

التعليم الخاص بسلطنة عمان:

يعد التعليم الخاص في سلطنة عمان تعليمياً رافداً للتعليم الحكومي، فقد أولته الحكومة اهتماماً كبيراً، وأتاحت الفرصة للقطاع الخاص للاستثمار في مجال التعليم، من خلال إنشاء المدارس الخاصة التي تقدم خدمات التعليم لأبناء السلطنة والمقيمين بها. وحسب

اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة التي صدرت عام 2006م (وزارة التربية والتعليم، 2006م)، فإن المقصود بالمدارس الخاصة هي تلك المدارس التي يمتلكها أفراد أو شركات أو مؤسسات خاصة، ويتلقى التعليم فيها طلاب عمانيون وغير عمانيين. وتشمل المدارس الآتية:

- مدارس التعليم قبل المدرسي: وهي المدارس التي تطبق المنهج العماني لرياض الأطفال، ويجوز لها تطبيق مناهج عالمية.

- مدارس تحفيظ القرآن الكريم الخاصة: وهي مدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتجويده.

- المدارس أحادية اللغة: وهي المدارس التي يتم فيها تدريس جميع المواد باللغة العربية عدا اللغات الأجنبية (إنجليزي، ألماني).

- المدارس ثنائية اللغة: وهي المدارس التي يتم فيها تدريس مواد الرياضيات، والعلوم، وتقنية المعلومات، والحاسب الآلي، أو أي مواد أخرى باللغة الإنجليزية، ويجوز لها تدريس مناهج عالمية.

- المدارس العالمية: وهي المدارس التي حصلت على الاعتماد والاعتراف من مؤسسات تعليمية عالمية، وتطبق البرامج الدولية في جميع المراحل الدراسية تحت إدارة وإشراف إحدى المؤسسات التربوية العالمية المعترف بها من قبل الوزارة، أو قد تكون فرعاً لسلسلة من مدارس عالمية.

مشكلة البحث:

أصبح الاهتمام بإكساب المتعلمين الثقافة العلمية من ضرورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، ذلك أن هذا القرن هو امتداد للتطورات العلمية والتقنية للقرن العشرين، ومن المتوقع أن تكون هذه التطورات أشد وأسرع، ولذا فإنّ النظم التربوية الحديثة يجب عليها أن تخرّج متعلمين قادرين على التعامل مع تلك التطورات. ومن خلال ما أشارت إليه الدراسات السابقة سواء أكانت على المستوى العالمي (Mumba et al., 2006; Baldi et al., 2007) أو العربي (صباريني، 2011م؛ بخش، 2004م؛ الموجي، 2002م؛ مصطفى، 1990م) أو الوطني (الضامري، 2005م؛ الخطايبة وأمبوسعيد، 2002م) من حيث عدم وصول الطلبة إلى مستوى مقبول من الثقافة العلمية، وفي ضوء توجه السلطنة للمشاركة في بعض الدراسات الدولية التي تستهدف طلبة الصف الثامن، مثل دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في الكشف عن مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس ونوع المدرسة التي يتعلم فيها الطالب من حيث كونها حكومية أو خاصة.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تعرف مستوى الثقافة

• المدارس الدولية: وهي المدارس التي تخدم أبناء

الجاليات المقيمة في السلطنة وتشرف عليها الوزارة إشرافاً إدارياً فقط.

وتتفاوت مناهج العلوم المستخدمة في هذه المدارس، واللغة المستخدمة في تدريسها، فالمدارس أحادية اللغة يتم استخدام المناهج العمانية في تدريس العلوم، وتدرس هذه المناهج باللغة العربية، بينما في المدارس ثنائية اللغة يتم اعتماد سلاسل علمية عالمية، وتدرس هذه السلاسل باللغة الإنجليزية من قبل معلمين أجانب وعرب، بحيث تكون متلائمة مع مصفوفة العلوم التي قامت بنائها المديرية العامة للمدارس الخاصة بالوزارة، بحيث تحقق أغلب مخرجات المصفوفة، كما يتم فيها اعتماد مناهج داعمة واثرائية.

ومن ثم فإن أهمية هذا البحث تكمن في كونه محاولة من قبل الباحثين في رصد مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وعقد مقارنة بين طلبة المدارس الحكومية وطلبة المدارس الخاصة ثنائية اللغة بالسلطنة. وفي ضوء النتائج التي سيتم التوصل إليها، سيتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات من المؤمل أن يستفيد منها المسؤولون في وزارة التربية والتعليم في اتخاذ إجراءات ترقى بمستوى تدريس العلوم في هذا الصف، وبالتالي رفع مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة.

تعريفها إجرائياً هي:

الثقافة العلمية: عرفها المجلس الوطني للبحث بالولايات المتحدة الأمريكية (National Research Council, 1996, 12) بأنها: «معرفة وفهم المفاهيم العلمية وعمليات العلم المطلوبة في صنع القرار، والمساهمة في الأنشطة المدنية والثقافية والإنتاجية في المجتمع».

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من المعارف العلمية (المعارف المتعلقة بالمفاهيم البيولوجية، والفيزيائية، وعلوم الأرض والفضاء والكون)، ومهارات الاستقصاء، ومهارات التفكير، وإدراك العلاقات المتبادلة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا التي تجعل الطالب مواطناً صالحاً قادراً على المشاركة في مناقشة وحل قضايا مجتمعه العلمية.

وفي هذا البحث تم قياس الثقافة العلمية بأداء طلبة الصف الثامن على اختبار الثقافة العلمية الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

مستوى الثقافة العلمية: هو المستوى الذي يجب أن يصل إليه الطلبة للحكم بأن لديهم ثقافة علمية مناسبة، وتم تقدير المستوى بـ (80%)، وفق ما أشار إليه المحكمون والدراسات السابقة من أمثال دراسة الضامري (2005م). وهذه النسبة تنطبق على الاختبار ككل وأبعاده الأربعة المتضمنة في هذا البحث.

مدارس التعليم العام: هي المدارس التابعة

العلمية لدى طلبة الصف الثامن، كما يسعى إلى تعرف ما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطالب، ونوع المدرسة من حيث كونها حكومية أم خاصة ثنائية اللغة.

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف

الثامن الأساسي؟

2. هل يختلف مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة

الصف الثامن باختلاف جنس الطالب (ذكر/ أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة) والتفاعل بينهما؟

حدود البحث:

لهذا البحث عدة حدود تحد من تعميم نتائجه، وهي:

1. الحدود الموضوعية: الكشف عن مستوى

الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن بسلطنة عمان.

2. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام

الدراسي 2011/2012م.

3. الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على عينة

من طلبة الصف الثامن في محافظة مسقط بسلطنة عمان،

حيث شملت العينة طلبة المدارس الحكومية وطلبة

المدارس الخاصة (ذكوراً وإناثاً).

التعريفات الإجرائية للدراسة:

لهذا البحث مجموعة من المصطلحات من المهم

والمدارس الخاصة منهم (252) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية و(250) طالباً وطالبة من المدارس الخاصة، وقد شملت العينة (210) من الطلاب و(292) طالبة، حيث تم تعيين العينة بطريقة عشوائية عنقودية (الجدول 1).

الجدول (1). توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيراته.

نوع المدرسة			
الجنس	حكومية	خاصة	
ذكر	67	143	210
أنثى	185	107	292
المجموع	252	250	502

أداة البحث:

1. بناء أداة البحث والتأكد من صدقها:

لتصميم أداة البحث قام الباحثان بالرجوع إلى عدد من الأدبيات التربوية، ومواقع الإنترنت⁽¹⁾ التي بحثت في تحديد مستوى الثقافة العلمية وأبعادها المختلفة، ومنها (الضامري، 2005م؛ الخطايبية وأمبوسعيد، 2002م). كما تم اختيار دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) كمحرك لبناء اختبار الثقافة العلمية لطلبة الصف الثامن بالنسبة إلى

للحكومة ويتلقى التعليم فيها طلاب عُمانيون أو غير عُمانيين، وفقاً للمعايير والأسس التي تحددها الوزارة، وتشرف وزارة التربية والتعليم عليها إدارياً ومالياً وفنياً، وتمتد الإمكانيات والبرامج التعليمية فيها لتشمل مختلف مراحل التعليم العام والتعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2001م).

المدارس الخاصة: هي تلك المدارس التي يمتلكها أفراد أو شركات أو مؤسسات خاصة، ويتلقى التعليم فيها طلبة عُمانيون وغير عُمانيين، وقد تكون أحادية اللغة، أو ثنائية اللغة، أو المدارس العالمية المرتبطة بالجامعات التي تعيش في عمان.

وفي هذا البحث تم استهداف المدارس ثنائية اللغة التي تدرس فيها مادة العلوم باللغة الإنجليزية.

منهجية البحث

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من (3525) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن في مدارس التعليم الحكومي و(520) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن في مدارس التعليم الخاص المسجلين في العام الدراسي (2011/2012م) في مدارس قطاع ولايتي السيب وبوشر التابعتين لمحافظة مسقط بسلطنة عمان.

أما عينة البحث فقد تكونت من (502) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بالمدارس الحكومية

(1) Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, Science Exams for Grade 8 (For 2009- 2012 Academic Years), Retrieved March 15, 2012, <http://www.doe.mass.edu>
New York State Education Department, Science Exams for Grade 8 (For 2004-2011 Academic Years), Retrieved March 20, 2012, <http://www.nysedregents.org>
TIMSS & PEARLS International Study Center Retrieved March 2, 2012, <http://timss.bc.edu/>

الجزء الخاص بالمعرفة العلمية لتحديد

أولاً: المفاهيم التي يتضمنها الاختبار للمكونات الثلاثة للعلوم وهي: العلوم البيولوجية والعلوم الفيزيائية (الكيمياء والفيزياء) وعلوم الأرض والفضاء والكون.

ثانياً: نسبة كل مكون من المكونات الثلاثة للعلوم.

ثالثاً: تم الاستفادة من بعض الأسئلة في صياغة مفردات الاختبار الحالي.

وقد تكونت الصورة الأولية للاختبار من (63) مفردة من نوع الاختيار من متعدد عدا المفردة رقم (27) في بعد المعرفة العلمية، حيث اشتملت هذه المفردة على أربعة أسئلة فرعية من نوع الإكمال البسيط، حيث طلب من الطالب فيها تحديد العنصر أو المادة الكيميائية في إجابته بحيث يختارها مما هو معطى له في مقدمة المفردة. وقد وزعت المفردات على أربعة أبعاد أساسية للثقافة العلمية هي:

• العلم كجسم منظم من المعرفة العلمية (أسئلة في مفاهيم الأحياء، والكيمياء والفيزياء، وعلوم الأرض والفضاء والكون).

• العلم كطريقة للاستقصاء.

• العلم كطريقة للتفكير.

• العلاقة المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع.

تكوّن الاختبار من جزأين، يحتوي الجزء الأول على تعليمات الإجابة عن مفردات الاختبار بالإضافة إلى تعبئة جزء المعلومات العامة الخاصة بكل طالب، والجزء الثاني يتضمن مفردات الاختبار، حيث طلب من الطالب الإجابة عنها بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة التي يختارها من البدائل الأربعة المعطاة له. ومن أجل التحقق من صدقه تم عرضه على ستة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في تدريس العلوم والقياس والتقويم، وعلى أحد المتخصصين في اللغة العربية، وذلك لإبداء آرائهم فيما يلي:

- مناسبة الاختبار لتحقيق أهداف البحث.
- ملائمة المفردات المتضمنة في الاختبار للمجالات المتتمية إليها.
- وضوح المصطلحات، والرسومات والأشكال، ودقة وصحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.
- تعديل مفردات الاختبار، وإضافة أخرى يرونها مناسبة وضرورية.

• مناسبة المستوى المحكي للاختبار ككل، وكل بعد من أبعاده وهو (80%).

وفي ضوء آراء المحكّمين تمّ تعديل صياغة بعض المفردات، وتوضيح بعض الرسومات، كما أشار بعض المحكّمين إلى حذف مفردتين، وتعديل إخراج الاختبار حتى يسهل على الطلبة الإجابة عليه، وقد تمّ الأخذ

بالتعديلات المقترحة من قبل المحكمين. كما كان هناك اتفاق مشترك بين المحكمين على قبول نسبة (80%) كمستوى محكي للاختبار ككل، ولكل مكون من مكوناته الأربعة.

2. ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية مشابهة لعينة البحث، تكونت من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمفردات بحساب معامل ألفا كرونباخ، وهو الثبات الذي يشير إلى قوة الارتباط بين المفردات في الاختبار مع البعد المنتمية إليه ومع الاختبار ككل. وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.84)، وهو يعد مناسباً لغرض البحث، كما كانت معاملات الصعوبة تتراوح بين (0.35-0.85)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (0.30-0.70)، وهي معاملات تقع ضمن المدى المقبول إحصائياً في الاختبارات.

بعد التأكد من صدق الاختبار، وحساب ثباته أصبح - في صورته النهائية - جاهزاً للتطبيق الفعلي بمفرداته التي تكونت من (61) مفردة. ويوضح الجدول (2) توزيع المفردات على أبعاد الثقافة العلمية الأربعة المتضمنة في هذا البحث، وكذلك ثبات كل بعد من هذه الأبعاد. ويلاحظ أن بعض الأبعاد تقل فيها معاملات الثبات عن (0.70)، وهذا لا يعد مشكلة؛ كون الاختبار يتكون من أبعاد أربعة، وأن الاختبار ككل ثباته عالٍ. وقد تم تقديم الاختبار لطلبة المدارس الحكومية، وطلبة المدارس الخاصة (ثنائية اللغة) باللغة العربية، وقد تم استشارة مشرفي العلوم للمدارس الخاصة بتقديم الاختبار باللغة العربية، على أن يتم توضيح المفاهيم العلمية لهم باللغة الإنجليزية.

الجدول (2). توزيع عدد الأسئلة والدرجات والثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل.

المكون	عدد الأسئلة	الثبات	الدرجة الكلية	درجة المتوسط المحكي
المعرفة العلمية	27 *	0.75	30	24
الاستقصاء	15	0.53	15	12
العلم كطريقة تفكير	10	0.66	10	8
العلاقة بين العلم والثقافة والمجتمع	9	0.64	9	7.2
الاختبار ككل	61	0.84	64	51.2

* السؤال (27) به أربع جزئيات فرعية، وتم معاملة كل جزئية منه على أنها سؤال منفصل من حيث الدرجات (1)، للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

إجراءات البحث:

ثنائية اللغة بسلطنة عمان.

من أجل تحقيق أهداف البحث تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة العلمية، وكيفية قياسها، وتحديد مستواها
2. تحديد أداة البحث، وهي عبارة عن اختبار في الثقافة العلمية وكان لابد من الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، والمراجع العلمية المتخصصة من أجل صياغة مفردات هذا الاختبار.

6. استخراج نتائج الاختبار، ومناقشة تلك النتائج، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات بناء على تلك النتائج.

ولتحليل البيانات تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» للعينة الواحدة بالنسبة إلى السؤال الأول، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات بالنسبة إلى السؤال الثاني من البحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

3. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم بالسلطنة من أجل تطبيق الاختبار على العينة المستهدفة.
 4. الصياغة الأولية لمفردات الاختبار، وتحديد الصدق له من خلال المحكمين، ثم تطبيقه على عينة مشابهة للعينة الأصلية من أجل تحديد ثبات الاختبار.
 5. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة البالغة (502) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة
- 1- ما مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن بسلطنة عمان؟
- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» للعينة الواحدة؛ لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمستوى المقبول تربوياً لمستوى الثقافة العلمية (الجدول 3).

الجدول (3). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل.

البعد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المتوسط المحكي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة العلمية	30	12.75	5.36	24	501	47.003	0.001
العلم كطريقة للاستقصاء	15	5.28	2.50	12	501	59.930	0.001
العلم كطريقة تفكير	10	3.80	2.20	8	501	42.715	0.001
العلاقة بين العلم والتقانة والمجتمع	9	4.02	1.99	7.2	501	35.609	0.001
الاختبار ككل	64	25.85	9.30	51.2	501	59.403	0.001

يتضح من الجدول (3) أن مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة التعليم العام والخاص بسلطنة عمان دون المستوى المقبول تربوياً في كل الأبعاد، وفي الاختبار ككل، كما يتضح أن بُعد المعرفة العلمية حصل على المرتبة الأولى في أداء الطلبة عليه، ثم بُعد العلم كطريقة للاستقصاء، ثم جاء بُعد العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وأخيراً بُعد العلم كطريقة للتفكير.

إنَّ هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات (Mumba et al., 2006؛ الخطايبية وأمبوسعيد 2002م)، من أن بُعد المعرفة العلمية حصل على الترتيب الأول من حيث أداء الطلبة في الاختبارات التي صممت لقياس مستوى الثقافة العلمية، وكذلك في تحليل المحتوى كتب العلوم المدرسية. وهذا طبيعي من حيث إن المعرفة العلمية من حقائق، ومفاهيم، وقوانين، ونظريات تعد ضرورية لتعلم الطلبة، ولا يمكن الاستغناء عنها، وأنَّ الطلبة يجب أن يكتسبوا قدرًا وافرًا من تلك المعرفة حتى يمكنهم النجاح في المادة واجتياز الاختبارات الوطنية، وأيضاً الدراسات والمسابقات الدولية (Dani, 2009).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين كثيراً على تقديم المعلومات العلمية للطلبة، وإغفال تنمية مهارات التفكير والاستقصاء، الذي ينعكس بدوره على الطلبة فيلجأون إلى حفظ المعلومات واستدعائها عندما

يُطلب منهم ذلك في الاختبارات، بالإضافة إلى أن الاختبارات نفسها تعد سبباً في دفع الطلبة إلى مستوى متدن من الثقافة العلمية في بعدي الاستقصاء والتفكير والعلاقة المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع؛ كونها تميل إلى اختبار المعلومات من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات، وإغفال تقييم المهارات المختلفة. ومن المهم جداً في تنمية الثقافة العلمية ألا يكون هناك تركيز مبالغ فيه في بُعد المعرفة العلمية، حتى لا ينظر للعلوم وللثقافة العلمية على أنها محتوى معرفي فقط (Roberts, 2007).

كما أشارت نتائج الجدول السابق أن العلم كطريقة للاستقصاء حصل على الترتيب الثاني في أداء الطلبة، وقد يعود ذلك إلى أنَّ هناك بعض الأنشطة العلمية ذات طابع استكشافي في كتب العلوم في التعليم العام بسلطنة عمان، وإنَّ كانت لا ترقى إلى مستوى الاستقصاء الحقيقي (Ambusaidi & Al-Zain, 2008)، الذي يقوم فيه الطالب بتنفيذها وممارسة مهارات الاستقصاء من خلالها بشكل حقيقي. لكن ربما قد تكون ممارسة الطلبة لهذه الأنشطة مع المعلم في بعض الأحيان قد أكسبهم بعض مهارات الاستقصاء التي ظهرت في نتائج الطلبة في هذا الاختبار.

أما بالنسبة إلى المدارس الخاصة، فبالرغم من تبنى بعض هذه المدارس لسلاسل عالمية في تدريس العلوم تركز على ممارسة الأنشطة الاستقصائية، إلا أن قلة

حفظ المعلومات، والقليل منه يركز على تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات، بالرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في السلطنة في دفع المعلمين نحو التركيز على تنمية قدرة الطلبة على التفسير، والتحليل، وحل المشكلات (Ministry of Education, 2001). وقد أكدت العديد من التقارير والأدبيات السابقة (Sadler, 2009; OECD, 2007) ذلك، وأشارت إلى مواجهة الطلبة صعوبات فيما يتعلق بقدرتهم على حل المشكلات، واتخاذ القرارات عن مشكلات الحياة اليومية، وأنه من المهم جداً التركيز على هذا البعد من خلال تدريب الطلبة في أثناء دراسة المواد العلمية المختلفة على حل مشكلات من المجتمع الذي يعيشون فيه (Soobard & Rannikmäe, 2011).

من خلال ما سبق يتضح أن مستوى الثقافة العلمية في هذه البحث سواء على مستوى الاختبار ككل أو على مستوى أبعاده الأربعة دون المستوى المقبول تربوياً لاعتبار المتعلم شخصاً مثقفاً علمياً، ويعود ذلك إلى مبررات عديدة تم الإشارة إلى بعضها. ولكن من المفيد جداً أن يتم الإشارة إلى المحتوى العلمي لمناهج العلوم المدرسية وتنفيذ المعلمين لهذه المناهج، خاصة في مجال الاستقصاء؛ حيث يتناول المحتوى الاستقصاء، العلمي كعملية يدوية تعنى بتنمية المهارات اليدوية، وليست كعملية ذهنية تؤدي في حالة الاهتمام بها إلى

الإمكانات، وعدم توفر الأدوات والمواد المخبرية التي تعين المعلم على تنفيذ الطلبة للأنشطة الاستقصائية بصورة فردية، ومن ثم يضطر المعلم إلى تنفيذها بشكل جماعي أو قيامه بنفسه بعرض عملي لها أمام الطلبة.

أما حصول بعد العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع على الترتيب الثالث، فربما يرجع إلى عدم قدرة الطلبة على ربط عناصر هذا البعد مع بعضها (Kim, 2006)؛ بسبب عدم قيام المعلم بذلك في أثناء الشرح، أو أن الكتب المدرسية في التعليم العام بالسلطنة لا تراعي بنسبة كبيرة هذه العلاقة، وفق ما أشارت إليه نتائج دراسة الرمحي (2004م)، التي توصل فيها أن نسبة اشتغال كتب العلوم بالسلطنة لمكونات هذه العلاقة هي (21%) فقط. أما كتب المدارس الخاصة التي تتبنى بعضها السلاسل العالمية فقد تكون مبنية على معايير عالمية من دول متقدمة علمياً تؤكد على ضرورة ربط العلم بالتقانة والمجتمع، لكن قدرة المعلمين على ترجمة هذا الأمر في واقع التدريس قد تكون هي الحلقة الأضعف، فلربما يدفع هذا المعلم إلى تغطية المحتوى المعرفي المتضمن في تلك الكتب، دون محاولة إبراز وربط ذلك بالمجتمع الذي يعيش فيه الطالب.

أما بعد العلم كطريقة تفكير، فقد حصل على الترتيب الأخير، وكان أداء الطلبة فيه ضعيفاً جداً. وهذا مؤشر على أن تدريس العلوم بالسلطنة لا يزال يركز على

امتلاك الطلبة للعمليات العقلية مثل: التفسير، والتنبؤ، والقياس، وغيرها. كما قد يكون السبب غياب دور فلسفة العلم كمرجع للمعلم عند اتخاذ القرار المتصل باختيار وتصميم المهام التدريسية وتنفيذها، حيث يستند اتخاذ القرار عند بعض المعلمين، كما أشار إلى ذلك فضل (1998م) إلى عوامل إدارية أو اجتماعية دون الاعتبار للعوامل المعرفية، وترتب على ذلك وجود فجوة كبيرة بين تنمية الثقافة العلمية والممارسات التدريسية.

الصف الثامن باختلاف جنس الطالب (ذكر/ أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة) والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لمعرفة دلالات الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، والتفاعل بينهما. ويوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذين المتغيرين.

2- هل يختلف مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة

الجدول (4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الثقافة العلمية والاختبار ككل تبعاً لكل متغير من متغيرات البحث.

البعد	الجنس		نوع المدرسة					
	الذكور		الإناث		حكومية		خاصة	
	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح
الأول	12.6	5.7	12.9	5.1	12.2	5.1	13.3	5.5
الثاني	5.16	2.6	5.38	2.5	5.14	2.4	5.44	2.6
الثالث	3.74	1.9	3.77	2.3	3.70	2.1	3.80	2.2
الرابع	3.90	2.0	4.11	2.0	4.00	2.1	4.00	1.9
الاختبار ككل	24.8	9.5	25.7	9.1	24.6	9.0	26.0	9.5

يتضح من الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في كل بعد من أبعاد الثقافة العلمية الأربعة وفي الاختبار ككل. ولمعرفة دلالات تلك الفروق تم استخدام الخطوة الأولى في تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، وهي حساب قيم ويلكس لمبدأ (الجدول 5).

الجدول (5). نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدأ	قيمة «ف» المحسوبة	درجات حرية الفرضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس (أ)	0.993	0.817	4	486	0.515
نوع المدرسة (ب)	0.998	0.740	8	972	0.656
(أ) × (ب)	0.967	4.101	4	486	0.003

والتعليم عبارة عن سؤال يُطرح للوزارة وهو: هل التعليم الحكومي الحالي في المستوى المطلوب من أجل إكساب الطلبة ثقافة علمية تعينهم على التعامل مع متطلبات العصر من جانب، وتحدياته المختلفة من جانب آخر؟ أما الإشارة الثانية المتعلقة بالمدارس الخاصة؛ فيتم طرح مجموعة من الأسئلة على القائمين على هذه المدارس وعلى أولياء الأمور، وهي: هل المبلغ الذي يدفعه ولي الأمر نظير تعليم أبنائه في هذه المدارس يوازي أو يكافئ ما يحققه هذا الطالب من تحصيل دراسي؟ وهل سيكون أفضل له في إنجازه الدراسي عما لو تُرك في مدرسة حكومية؟ إن النتائج التي توصل إليها هذا البحث في ضوء العينة المستهدفة لا يظهر أفضلية كبيرة للمدارس الخاصة على المدارس الحكومية في هذا الجانب.

ومن أجل تحديد اتجاه الفروق في أبعاد الثقافة العلمية الدالة إحصائياً بالنسبة للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة، تم استخدام الخطوة الثانية من تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (تحديد أبعاد الثقافة العلمية في التأثيرات الدالة في الخطوة الأولى) كما يوضحها الجدول (6).

يتضح من الجدول (5) أن قيم «ف» المحسوبة على قيم ويلكس لمبدأ تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيري الجنس ونوع المدرسة، لكنها تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية في التفاعل بين جنس الطالب ونوع المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الضامري (2005م) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، لكنها تختلف عن دراسة الضامري (2005م)، ودراسة بخش (2004م) اللتين توصلتا إلى فروق لصالح الطالبات، بينما البحث الحالي لم يتوصل إلى مثل هذه الفروق.

إن هذه النتيجة تدل على أن طلبة الصف الثامن بشكل عام، سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً يمتلكون مستوى من الثقافة العلمية متقارب جداً. كما تشير إلى أن نوع المدرسة أو التعليم سواء أكان تعليمًا حكوميًا أم خاصًا لا يشكل فرقاً بالنسبة إلى مستوى الثقافة العلمية، وهذا في حد ذاته يقدم إشارتين لكل من وزارة التربية والتعليم، وأولياء الأمور: الإشارة الأولى الخاصة بوزارة التربية

الجدول (6). خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للتأثيرات الدالة طبقاً لقيمة «ف» المحسوبة على ويلكس لمبدأ.

مصدر التباين	أبعاد الثقافة العلمية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس × المادة	الأول	252.53	1	252.53	9.102	0.003
	الثاني	1.400	1	1.400	0.223	0.637
	الثالث	0.534	1	0.534	0.116	0.733
	الرابع	0.627	1	0.627	0.157	0.692

عبد الله خيس أمبوسعيد، ومروة محمد الهنائية: مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن...

تابع الجدول (6).

مصدر التباين	أبعاد الثقافة العلمية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخطأ	الأول	13594.024	499	27.745		
	الثاني	3076.952	499	6.280		
	الثالث	2249.113	499	4.590		
	الرابع	1956.319	499	3.992		

وتقديم المعلم مساعدة ومتابعة أكثر. كما يلاحظ أن أداء الطلبة الذكور في التعليم العام أفضل منه في التعليم الخاص في هذا البعد.

إن هذا البحث هو محاولة من ضمن المحاولات التي تسعى إلى الكشف عن فروقات في متغيرات تعليمية تعليمية مرتبطة بتدريس العلوم بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص. وإذا كان هذا البحث قد توصل إلى تلك النتائج إلا أن القيام بمزيد من البحوث والدراسات يعد أمراً ضرورياً للحصول على معلومات أكثر شمولية وعمقاً في ضوء التوجه الحالي من الحكومة العمانية بتطوير كل من التعليم العام والخاص، وتقديم كل ما من شأنه الارتقاء بهما.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه البحث من نتائج، فإنه يوصي بما يلي:

■ زيادة الاهتمام بموضوع الثقافة العلمية من قبل وزارة التربية والتعليم بأبعادها المختلفة، وخاصة بعد العلم كطريقة للتفكير وذلك من خلال المناهج

يتضح من الجدول (6) أن بُعد المعرفة العلمية هو فقط الدال إحصائياً من بين الأبعاد الأربعة في التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة أو التعليم، ولمعرفة اتجاه التفاعل لهذا البعد، تم حساب المتوسطات الحسابية للجنسين (الذكور والإناث) في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة (الجدول 7).

الجدول (7). المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والإناث حسب نوع المدرسة في بعد المعرفة العلمية.

نوع المدرسة	الجنس	
	الذكور	الإناث
حكومية	12.9	11.9
خاصة	12.4	14.5

يلاحظ من الجدول (7) أن أداء الطالبات في المدارس الخاصة أفضل من أداء باقي الطلبة في بعد المعرفة العلمية، وقد يعود ذلك إلى حرص الطالبات - بشكل عام - على أداء أفضل في الدراسة، وأن الفرص المتاحة لهن في المدارس الخاصة ربما أكثر منه في المدارس الحكومية؛ بسبب قلة عدد الطلبة في الصف الواحد،

الثقافة العلمية على مستويات وصفوف عليا وعينة أكبر.
■ القيام بدراسات أخرى تستقصي مقارنة طلبية
التعليم العام والتعليم الخاص بالسلطنة في متغيرات
تعليمية تعليمية أخرى مرتبطة بالعلوم مثل عمليات
العلم، والاتجاه نحو العلوم، وأنواع مختلفة من التفكير.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بخش، هاله طه عبد الله. (2004م). مستوى التنور العلمي لدى
عينة من طلاب التعليم قبل الجامعي بالملكة العربية
السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية،*
جامعة البحرين، 5 (1)، 83-117.

خطابية، عبدالله؛ وعليات، أيمن؛ والشرفين، إياد؛ وعناقرة،
حازم؛ وبني عيسى، غالب. (2012م). تحليل كتب
العلوم للصفين الرابع والخامس الأساسيين في الأردن في
ضوء مكونات الثقافة العلمية. *رسالة الخليج العربي،*
123، 191-222.

الخطابية، عبدالله؛ وأمبوسعيد، عبدالله. (2002م). مستوى
الثقافة العلمية كما يراها طلبة كلية التربية (تخصصي العلوم
والرياضيات) بجامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان.
مؤتة للبحوث والدراسات / سلسلة العلوم الإنسانية
والاجتماعية، 17 (4)، 243-273.

مصطفى، خليل. (1990م). *مستوى الثقافة العلمية عند طلبة*
الفرع العلمي في نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض
المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،
جامعة اليرموك.

الدراسية، والممارسات الصفية للمعلمين سواء في
المدارس الحكومية أو المدارس الخاصة.

■ تدريب المعلمين على استراتيجيات تنمية التفكير
لدى الطلبة من خلال مشاغل وورش عمل مختلفة.

■ الاهتمام بموضوع الاستقصاء، والانتقال به من
المستوى البسيط إلى المستوى الأعلى، الذي يكون فيه
الطالب هو من يقوم بطرح الأسئلة، والتخطيط للنشاط
الاستقصائي وتنفيذه.

■ يجب على واضعي المناهج وكذلك المعلمين في
تدريسهم إبراز العلاقة بين العلم والتقانة والمجتمع.

■ يجب على المدارس الحكومية والخاصة على حد
سواء القيام بمراجعة ما تقدمه للطلبة في مواد العلوم بين
فترة وأخرى للارتقاء به إلى مستوى أعلى من التميز
والجودة.

مقترحات البحث:

كما يقترح البحث الحالي ما يلي:

■ القيام بدراسة تحليلية لكتب العلوم للأبعاد
الأربعة التي تناولتها هذه الدراسة، وربط ذلك بدور
المعلم في استيعاب الطلبة لهذه الأبعاد.

■ القيام بدراسات أخرى في مجال الثقافة العلمية،
على عينة أكبر، ومن مدارس حكومية وخاصة من
محافظات تعليمية أخرى خارج حدود محافظة مسقط.

■ القيام بدراسات وبحوث أخرى في مجال

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al-Mogee, A. (2002). The effectiveness of science curriculum in industrial secondary school in developing students' scientific literacy (in Arabic). *Science Education Journal, Egyptian Society for Science Education*, 5(2), 125-157.
- Ambusaid, A. & Al-Zain, M. (2008). The Science Curriculum in Omani Schools: Past, Present and Future in R. Coll and N., Taylor (Eds.). *Science Education in Context: International Examination of the Influence of context on Science Curricula Development and Implementation*. Rotterdam, Sense Publishers: 85-97.
- Bakhsh, H. (2004). Scientific literacy level among sample of pre-university students at Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, Kingdom of Bahrain*, 5(1), 83-117.
- Baldi, S.; Jin, Y.; Green, P. & Herget, D. (2007). Highlights from PISA 2006: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science and Mathematics Literacy in an International Context. NCES 2008-016. *ERIC Education Reproductive Information System*, ED499184.
- Bybee, R. (2008). Scientific Literacy, Environmental Issues, and PISA 2006: The 2008 Paul F-Brandwein Lecture. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 566-585.
- Chiappetta, E.L. & Fillman, D.A. (2009). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847-1868.
- Chiappetta, E.L.; Fillman, D.A. & Sethna, G. H. (1991a). A method to quantify major themes of scientific literacy textbook. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8), 725.
- Chiappetta, E.L.; Fillman, D.A. & Sethna, G. H. (1991b). A quantitative analysis of high school chemistry textbook for scientific literacy themes and expository learning aids. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(10), 939-951.
- Dani, D. (2009). Scientific literacy and purposes for teaching science: A case study of Lebanese Private School teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 289-299.
- Ebenezer, J & Haggert, S (1996). *Becoming a Secondary School Science*. New Jersey, Merrill.
- Fathel, N. (1998). The pillars of developing scientific literacy and decision making in science teaching (Critical Study) (in Arabic). *The Educational*
- الرمحي، حمود. (2004م). تحليل كتب العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء منحى العلم والتقانة والمجتمع والبيئة (STSE). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- صباريني، محمد. (2011م). مستوى الثقافة العلمية عند طلبة الصف الأول الثانوي بالأردن، وعلاقة ذلك المستوى بكل من تحصيلهم في مادة الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، ومؤشرات الثقافة العلمية الأسرية والمؤشرات الثقافية العلمية للمدرسة. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 6(1)، 173-194.
- الضامري، مبارك. (2005م) مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- علي، محمد. (2003م). التربية العلمية وتدریس العلوم. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الموجي، أماني. (2002م). فعالية مناهج العلوم بمدارس التعليم الثانوي الصناعي في تنمية التنور العلمي لدى الطلاب. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 5(2)، 125-157.
- فضل، نبيل. (1998م). مقومات تنمية الثقافة العلمية واتخاذ القرار في تعليم العلوم (دراسة نقدية). المجلة التربوية، جامعة الكويت، 13(49)، 233-299.
- وزارة التربية والتعليم. (2001م). التقرير الوطني لتطوير التعليم بسلطنة عمان. مسقط، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم.
- وزارة التربية والتعليم. (2006م). اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة ودليل العمل بها. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

- scientific indicators (in Arabic). *Al-Khalil University Journal for Research*, 6(1), 173-194.
- Soobard, R. & Rannikmäe, M. (2011). Assessing student's level of scientific literacy using interdisciplinary scenarios. *Science Educational International*, 22(2), 133-144.
- Trowbridge, L., Bybee, R & Powell, J (2000). *Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy*. New Jersey, Merrill.
- UNESCO (1994). *The Project 2000 Declaration*. Paris, UNESCO.
- Journal, *Kuwait University*, 13(49), 233-299.
- Khatayba A. & Ambusaidi, A. (2002). The level of scientific literacy as seen by Sultan Qaboos University (science education major) (in Arabic). *Mu'tah Lil-Buhuth wad Dirasat: Humanities and Social Sciences Series (University of Mu'tah)*, 17(4), 243-273.
- Khatayba A., Olymat, A., Sherfeen, E., Anaqra, H., and Beni Issa, G. (2012). Content analysis of Jordanian fourth and fifth grade science textbooks in light of scientific literacy (in Arabic). *Risalet Al-Khaleej Al-Arabi*, 133, 191-222.
- Kim, M. (2006). *The Questions of Scientific Literacy and then Challenges for Contemporary Science Teaching: An Ecological Perspective*. Unpublished Doctorate Thesis, University of Alberta.
- Mbajiorgu, N. (2003). Relationship between STS approach, scientific literacy, and achievement in biology. *Science Education*, 87, 31-37.
- Meichtry, Y. (1992). Using laboratory experiences to develop the scientific literacy of middle school students. *School Science and Mathematics*, 92(8), 437-440.
- Millar, R (2005). Scientific literacy: can the school science curriculum deliver. In M. Claessens (Ed.), *Communicating European Research*, 143-148.
- Ministry of Education (2001). *Basic Education in the Sultanate of Oman: The Theoretical Framework*. Muscat, Ministry of Education.
- Mumba, F.; Chabalengula, V. & Hunter, W. (2006). Quantitative analysis of Zambian High school physics textbooks, syllabus and examination for scientific literacy themes. *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), 70-76.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington DC. National academy Press.
- OECD. (2007). *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume I: Analysis. Paris: OECD.
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 729-780). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbau.
- Sadler, T. D. (2009). Socioscientific issues in science education: labels, reasoning, and transfer. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 697-703.
- Sbarini, M. (2001). The level of scientific literacy among first secondary school in Jordan and its relationship to their achievement level in physics for grades nine and ten, the family scientific indicators and school

تصنيف إسلامي مقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية المتعلقة بحفظ الضروريات الخمس

عبدالله بن عبدالعزيز الهدلق⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 26/01/1434هـ؛ وقبل للنشر في 20/05/1434هـ)

المستخلص: نظراً لأن هناك شحاً في وجود تصنيفات للألعاب الإلكترونية خاصة بالدول العربية والإسلامية، لذا فإن الباحث في هذه الدراسة قام باقتراح تصنيف إسلامي لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية المتعلقة بحفظ الضروريات الخمس. هذا، ويهدف التصنيف المقترح إلى تزويد الآباء، وأولياء الأمور، والمربين، وجمهور المستهلكين بمعلومات واضحة وموضوعية ذات صلة بالحد الأدنى للمرحلة العمرية المناسبة لممارسة لعبة إلكترونية ما، مع إعطاء وصف توضيحي مختصر لمحتوى اللعبة، وذلك وفقاً للرؤية الإسلامية التي ينطلق منها التصنيف. الكلمات المفتاحية: برمجيات الألعاب الإلكترونية، أنظمة تصنيف برمجيات الألعاب الإلكترونية.

A suggested proposal to introduce an Islamic entertainment software rating system

Abdullah AbdulAziz Al – Hadlaq⁽¹⁾

King Saud University

(Received 10/12/2012; accepted 01/04/2013)

Abstract: Most entertainment software rating systems available on the world were created by secular states. Therefore, such systems do not pay attention to religious values and principles in connection with entertainment software production and ratings. Therefore, in this study the researcher has developed a proposal to introduce an Islamic entertainment software rating system based on the principles and instructions of the Islamic religion, and in accordance with the customs and traditions of the Arab countries. The proposed rating system aims to provide parents, guardians, educators, and a consumer with clear and objective information related to appropriate age for practicing electronic games and describes their content and identifies anything that is potentially offensive, according to the Islamic vision of which the proposed rating system built on.

Key words: Electronic games, Components of entertainment software rating systems.

(1) Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University.
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2458), Postal Code: (11451)

(1) أستاذ، بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451)

البريد الإلكتروني: hdlq88@gmail.com

مقدمة:

وفي إحدى حلقات البرنامج الأسبوعي

«الرئيس» عرضت القناة التلفزيونية لآين سبورت Line Sport (1433هـ) حلقة حول الألعاب الإلكترونية بعنوان: «غش البراعم»، حيث نوقشت فيها موضوعات مهمة تتعلق بخطر الألعاب الإلكترونية، وفي نهاية الحلقة تم التوصية بما يلي:

1. تفعيل دور الأسرة في مراقبة الألعاب الإلكترونية.
 2. تفعيل دور الجهات الأمنية والمختصة في مراقبة الألعاب الإلكترونية.
 3. شرح بعض الشعارات التي تدل على محتوى اللعبة.
- وفي هذا السياق أشار كتيب «دليل الوالدين وأولياء الأمور لتصنيف الألعاب الإلكترونية» الصادر عام (2010) PARENT'S AND CARER'S GUIDE TO VIDEO GAMES RATINGS، الذي أعده المجلس البريطاني لمعايير الفيديو (VSC) Video Standards Council، إلى أن كثيراً من الوالدين وأولياء الأمور في بريطانيا لا يمكنهم معرفة ما يلعبه أولادهم، وما هي الآثار الإيجابية أو السلبية المترتبة على ممارسة الألعاب الإلكترونية، ونتيجة لذلك فإن الكتيب يرى أنه من الأهمية بمكان توفير نظام تصنيف يرشد الوالدين عند رغبتهم في اتخاذ قرار يتعلق بمدى مناسبة لعبة إلكترونية ما لأولادهم

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله، وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، أما بعد:

على الرغم من الفوائد التي قد تتضمنها بعض الألعاب الإلكترونية إلا أن سلبياتها في نظر مي (2010م) أكثر من إيجابياتها؛ لأن معظم الألعاب المستخدمة من قبل الأطفال والمراهقين ذات مضامين سلبية تؤثر عليهم في جميع مراحل النمو، بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من هذه الألعاب تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين، وتدمير أملاكهم، والاعتداء عليهم بدون وجه حق، كما أنها تُعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وتغذي عقولهم بأفكار العنف والعدوان وأساليب ارتكابها، وهذه القدرات تكتسب من خلال الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب.

وتقرر مي (2010م) أن معظم أسباب الآثار السلبية الناتجة عن ممارسة الألعاب الإلكترونية تُعزى إلى ضعف أجهزة الرقابة على محلات بيع الألعاب الإلكترونية ومراكز الألعاب، وقلة مراقبة الأسر لما يشاهده أبنائهم من الألعاب، وقلة الوعي بمخاطر الألعاب الإلكترونية.

العمرية المناسبة لممارسة كل لعبة إلكترونية؛ وذلك لأجل أن يتمكن العملاء، وخاصة الوالدين من اتخاذ قرارات سليمة مبنية على معلومات معتمدة من قبل نظام التصنيف (Gallagher, 2011).

مكونات تصنيف الألعاب الإلكترونية الأمريكي ESRB بإلقاء نظرة على الموقع الخاص بالمجلس الأمريكي لتصنيف البرمجيات الترويحية ESRB على الإنترنت، نجد أن نظام التصنيف الأمريكي يحتوي على مكونين أساسيين هما:

أولاً: توصيف محتوى اللعبة:

وهذا يوفر توصيفاً موجزاً وموضوعياً لمحتوى اللعبة الإلكترونية، كما يبين ما إذا كانت اللعبة تحتوي على أي شيء غير مرغوب فيه من قبل الوالدين أو القائمين على نظام التصنيف.

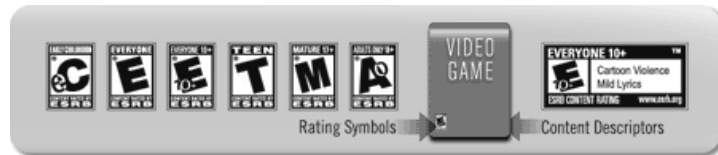
ثانياً: تصنيف اللعبة وفقاً للمرحلة العمرية:

وهذا يعبر عن تصنيف اللعبة وفقاً للمرحلة العمرية المناسبة لممارسة لعبة إلكترونية ما، ويتم التعبير عنه بعدد من الشعارات، التي تدل على التصنيف العمري المناسب للاعبين عند الرغبة في ممارسة اللعبة، وذلك كما هو مبين في شكل (1).

أم عدم مناسبتها؛ لذلك قامت معظم الدول المتقدمة، لاسيما الدول الغربية باستحداث نظم تتعلق بتصنيف الألعاب الإلكترونية؛ وذلك بهدف تجنب أطفال وشباب تلك الدول الآفات الاجتماعية والثقافية الضارة.

هذا، ويعد نظام المجلس الأمريكي لتصنيف الألعاب الترفيهية (ESRB) Entertainment Software Rating Board، ونظام الاتحاد الأوروبي لمعلومات الألعاب (PEGIP) Pan European Game Information system مرجعين مهمين للتقليل من أضرار الألعاب الإلكترونية على الأطفال والشباب، حيث يقوم هذان النظامان بتصنيف الألعاب الإلكترونية وفقاً للمرحلة العمرية المناسبة لممارسة اللعبة، كما يقومان كذلك بتوضيح محتوى كل لعبة عبر أوصاف مختصرة. هذا ويفيد هذان التصنيفان الآباء وأولياء الأمور عند الرغبة في اختيار ألعاب مناسبة لأولادهم وبناتهم.

وبناءً على ما سبق فقد تم استحداث نظام التصنيف الأمريكي (ESRB)، ونظام التصنيف الأوروبي (PEGI) بهدف تزويد عملاء الألعاب الإلكترونية بمعلومات موجزة وموضوعية حول محتوى الألعاب الإلكترونية، وتطبيقات الأجهزة المحمولة، والمراحل



شكل (1). فئات التصنيفات العمرية، وشعاراتها المعتمدة من قبل المجلس الأمريكي لتصنيف البرمجيات الترويحية ESRB

عبد الله عبد العزيز الهدلق: تصنيف إسلامي مقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب...

اللعبة الإلكترونية، ويبين ما إذا كانت اللعبة تحتوي على أي شيء غير مرغوب فيه من قبل الوالدين أو القائمين على نظام التصنيف، بحيث يتم التعبير عن طبيعة المحتوى بعدد من الشعارات، وذلك كما هو مبين في شكل (2).

مكونات تصنيف الاتحاد الأوروبي لمعلومات الألعاب PEGI بإلقاء نظرة على الموقع الخاص بنظام الاتحاد الأوروبي لمعلومات الألعاب PEGI على الإنترنت، نجد أن نظام التصنيف يحتوي على مكونين أساسيين هما: أولاً: توصيف محتوى اللعبة:

وهذا يوفر توصيفاً موجزاً وموضوعياً لمحتوى



شكل (2). تصنيفات، وشعارات توصيف المحتوى المعتمدة من قبل «نظام الاتحاد الأوروبي لمعلومات الألعاب».

من الشعارات التي تدل على التصنيف العمري المناسب للاعبين عند الرغبة في ممارسة اللعبة، وذلك كما هو مبين في شكل (3).

ثانياً: تصنيف اللعبة وفقاً للمرحلة العمرية وهذا يعبر عن تصنيف اللعبة وفقاً للمرحلة العمرية المناسبة لممارسة لعبة ما، ويتم التعبير عنه بعدد



شكل (3). فئات التصنيفات العمرية، وشعاراتها المعتمدة من قبل «نظام الاتحاد الأوروبي لمعلومات الألعاب»

خطة الدراسة:

في هذه الدراسة قام الباحث باستحداث تصنيف لبرمجيات الألعاب الإلكترونية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية المتعلقة بحفظ الضروريات الخمس، واستحداث شعارات معينة تشير إلى طبيعة ونوعية

هذا، ويتوفر في الموقع الخاص بنظام التصنيف الأمريكي ESRB على الإنترنت، وكذلك الموقع الخاص بنظام التصنيف الأوروبي PEGI على الإنترنت شرح واف لأنواع التصنيفات العمرية المعتمدة، والصيغ المتعددة المستخدمة لتوصيف محتوى الألعاب الإلكترونية.

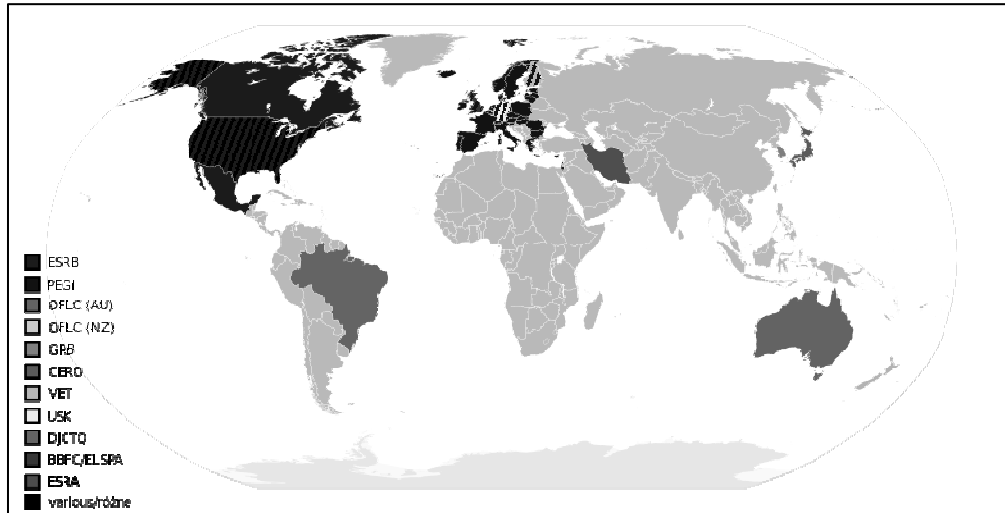
رابعاً: بيان الفئات العمرية ذات الصلة بالأطفال والشباب الواردة في الكتاب والسنة.
خامساً: تصنيف الألعاب الإلكترونية وفقاً للفئات العمرية المشار إليها في رابعاً.
سادساً: تصميم شعارات معينة تشير إلى أصناف الفئات العمرية المناسبة لممارسة الألعاب الإلكترونية، وذلك وفقاً لما هو مبين في خامساً.
مشكلة الدراسة:

بالقاء نظرة على الخارطة التي تبين وجود نظم تصنيف الألعاب الإلكترونية على مستوى العالم المبينة في شكل (4)، يمكن ملاحظة أن هناك شحاً في وجود تصنيفات للألعاب الإلكترونية خاصة بالدول العربية والإسلامية.

المخالفات التي قد تحتوي عليها بعض الألعاب الإلكترونية، بالإضافة إلى بيان الفئات العمرية المناسبة لممارستها، وذلك كما هو متبع في الدول الغربية، حيث توضع هذه الشعارات على أغلفة برمجيات الألعاب الإلكترونية؛ لكي يتعرف الوالدان على محتوياتها، ومدى مناسبتها لأبنائهم. ذلك عبر الخطوات الآتية:

أولاً: محاولة حصر المفاصد والمخالفات الشرعية التي قد يشتمل عليها محتوى بعض الألعاب الإلكترونية. ثانياً: تصنيف المفاصد والمخالفات الشرعية التي قد يشتمل عليها محتوى بعض الألعاب الإلكترونية إلى خمسة أصناف وفقاً للضروريات الخمس.

ثالثاً: تصميم شعارات معينة تشير إلى أصناف المخالفات التي قد تحتوي عليها بعض الألعاب الإلكترونية، وذلك وفقاً لما هو مبين في ثانياً.



شكل (4). خارطة وجود نظم تصنيف الألعاب الإلكترونية على مستوى العالم.

تم استعراضها على الرابط http://en.wikipedia.org/wiki/Video_game_content_rating_system بتاريخ 4 أكتوبر 2012

وفي دراسة الهدلق (2012م) المعنونة بـ «إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية، ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض»، والتي طبقت على 359 طالباً بمراحل التعليم العام الثلاث: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، توصلت الدراسة إلى أن طلاب التعليم العام يرون أنه: «لا يوجد في السعودية تصنيف للألعاب الإلكترونية وفقاً لمناسبتها لأعمار اللاعبين»، وذلك بنسبة 75.5٪، كما يرون أن «الجهات الحكومية المسؤولة لا تزال بطيئة فيما يتعلق بتطوير الأنظمة والسياسات ذات الصلة بالألعاب الإلكترونية»، وذلك بنسبة 74.25٪.

ووفقاً للنتائج التي توصل إليها الهدلق (2012م) في دراسته، أكد الباحث على أهمية استحداث نظام إسلامي لتصنيف برمجيات الألعاب الإلكترونية وفقاً لمناسبتها لأعمار اللاعبين، وذلك على غرار نظام التصنيف الأمريكي المذكور أعلاه. كما اقترح الغامدي (2005م) أن تقوم وزارة الثقافة والإعلام بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بوضع نظام تصنيف للألعاب الإلكترونية، وتوضع قائمة بأسماء جميع الألعاب المتوفرة في المملكة، وجعل هذه القائمة متاحة لمصفحي الإنترنت؛ حتى يتمكن الآباء والمربون من الاطلاع عليها، ومعرفة أنواع الألعاب التي يمارسها أبنائهم، على أن تحدث القائمة باستمرار حتى لا يبقى هناك لعبة في

السوق غير مصنفة.

ومن ثم، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي: ما التصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية المتعلقة بحفظ الضروريات الخمس؟ وينبثق من هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

السؤال الأول: ما أنواع توصيف المحتوى لتصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية؟

السؤال الثاني: ما الفئات العمرية لتصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. استحداث تصنيف إسلامي لبرمجيات الألعاب الإلكترونية على غرار «نظام الاتحاد الأوروبي لمعلومات الألعاب» (Pan European Game (PEGI (Information system)؛ ليكون مرجعاً يُعنى بتوضيح محتوى كل لعبة عبر أوصاف مختصرة، وكذلك يعنى بتصنيف برمجيات الألعاب الإلكترونية حسب المرحلة العمرية، بما يتوافق مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

الألعاب المتوفرة على هواتف إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو Playstation، وألعاب الهواتف النقالة، وألعاب الأجهزة الكفية (المحمولة palm devices).

التصنيف الإسلامي المقترح:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه عبارة عن تصنيف إسلامي لبرمجيات الألعاب الإلكترونية، يقوم بتزويد جمهور اللاعبين والوالدين وأولياء الأمور والمربين بمعلومات موجزة وموضوعية حول محتوى الألعاب الإلكترونية، والمراحل العمرية المناسبة لممارسة كل لعبة إلكترونية؛ وذلك لأجل أن يتمكن العملاء، وبالذات الوالدين من اتخاذ قرارات سليمة مبنية على معلومات معتمدة من قبل نظام التصنيف الإسلامي المقترح. مقاصد الشريعة:

عرف الزحيلي (1406هـ، 1017) مقاصد الشريعة بأنها: «المعاني والأهداف الملحوظة في جميع أحكام الشريعة الإسلامية أو معظمها، أو هي الغاية من الشريعة والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها». الضروريات الخمس:

هي: «المصالح التي تتضمن حفظ مقصود من المقاصد الخمسة، وهي حفظ الدين، والنفس، والعقل، والمال، والنسب» (الغزالي، 1422هـ، 251).

2. توفير نظام مرجعي لمن يريد إنتاج ألعاب إلكترونية تتوافق مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف. أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. توفير تصنيف إسلامي لبرمجيات الألعاب الإلكترونية، يساهم في إرشاد ومساعدة التربويين والوالدين وأولياء الأمور في مراقبة محتوى الألعاب الإلكترونية، ومعرفة ما تشتمل عليه من محتوى.
 2. مساعدة الجهات المسؤولة على القيام بعمل مراقبة على ما يطرح في الأسواق من ألعاب إلكترونية.
 3. الاسترشاد بالتصنيف الإسلامي للألعاب الإلكترونية المقترح عند الرغبة في إنتاج ألعاب إلكترونية تتوافق مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.
- مصطلحات الدراسة:

اللعبة:

هي عبارة عن «نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل، محكوم بقواعد معينة، بشكل يؤدي إلى نتائج قابلة للقياس الكمي». (Salen & Zimmerman, 2004, 80). الألعاب الإلكترونية:

يعرفها سالين وزيمرمان (Salen & Zimmerman, 2004, 86) بأنها عبارة عن: «الألعاب المتوفرة على هيئة إلكترونية». كما يعرفها الباحث إجرائياً بأنها جميع أنواع

حدود الدراسة:

الألعاب الإلكترونية.

عند مراجعة تصنيفات برمجيات الألعاب الإلكترونية العالمية، اقتصر الباحث على مراجعة التصنيفين الأمريكي ESRB، والأوروبي PEGI فقط؛ وذلك نظراً لانتشارهما الواسع بالمقارنة مع بقية التصنيفات. منهجية وإجراءات الدراسة:

قبل البدء بتقديم التصور المقترح لاستحداث تصنيف إسلامي لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية، قام الباحث بإجراء عمليات بحث وتجميع للمعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم قام بالنظر في محتويات أنظمة تصنيف الألعاب الإلكترونية في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي، والاستفادة من مميزات كل منها، وذلك فيما يتعلق بتوصيف المحتوى، وتصنيف الألعاب الإلكترونية وفقاً للفئة العمرية المناسبة لممارستها.

بعد ذلك بيّن الباحث مكونات التصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية، وذلك عبر محورين:

المحور الأول: بيان أنواع توصيف المحتوى للتصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية.

المحور الثاني: بيان الفئات العمرية للتصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر

صدق التصنيف الإسلامي المقترح:

بعد أن أتم الباحث صياغة التصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية، قام بالتأكد من صدقه عبر الخطوات الآتية: أولاً: قام الباحث بعقد حلقة نقاش مع عشرين طالباً من طلاب الدراسات العليا، المتخصصين في طرق تدريس الحاسب، بكلية التربية - جامعة الملك سعود -، حيث تم فيها تبادل الآراء والأفكار حول التصنيف الإسلامي المقترح.

ثانياً: قام الباحث بعرض التصنيف الإسلامي المقترح على 46 طالباً من طلاب البكالوريوس بكلية التربية - جامعة الملك سعود -، حيث تم فيها تبادل الآراء والأفكار حول التصنيف الإسلامي المقترح.

ثالثاً: قام الباحث بإرسال نسخ إلكترونية من التصنيف الإسلامي المقترح لسبعين (70) عضو هيئة تدريس، معظمهم من كلية التربية بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى أستاذ من كلية الحاسب بجامعة الملك سعود، وأستاذ من كلية التربية بجامعة طيبة، وأستاذ من كلية الدعوة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأستاذ مشارك من كلية الجليل الصناعية، وأستاذة مساعدة من كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. حيث طلب الباحث منهم إبداء آرائهم نحو

- التصنيف المقترح. وقد تفضل عدد منهم بإبداء آرائهم.
- رابعاً: بعد الأخذ بآراء واقتراحات طلاب البكالوريوس، وطلاب الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التدريس، تم إخراج التصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية بصورته النهائية.
- مناقشة وتحليل:
- أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على «ما أنواع توصيف المحتوى للتصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية؟»، وذلك كما يلي:
- نظراً لأن كثيراً من الألعاب الإلكترونية المنتشرة في العالم الإسلامي تشتمل على كثير من المفاصد والمخالفات الشرعية، لذا فإن إخلاء العالم الإسلامي من الشرور والآثام، والمخالفات الشرعية الكثيرة التي تشتمل عليها بعض تلك الألعاب الإلكترونية أصبح أمراً ضرورياً وملحاً، بل ومطلباً شرعياً.
- وحيث إن مؤتمر مقاصد الشريعة الإسلامية وقضايا العصر (2010م)، أوصى العلماء والباحثين بالاسترشاد بالقيم والمبادئ التي ينشدها فقه المقاصد المتعلقة بحفظ الضروريات الخمس عند دراستهم للقضايا المعاصرة. لذا فإن التصنيف الإسلامي المقترح سيصنف المفاصد والمخالفات الشرعية التي قد يشتمل
- عليها محتوى بعض الألعاب الإلكترونية إلى خمسة أصناف، وذلك وفقاً للضروريات الخمس، وهي كما يلي:
- مخالفات إيمانية.
 - مخالفات نفسية/ حياتية.
 - مخالفات عقلية.
 - مخالفات مالية.
 - مخالفات عرض ونسب.
- أولاً: المخالفات الإيمانية:
- بإلقاء نظرة على بعض برمجيات الألعاب الإلكترونية، نجد أنها قد تشتمل على عدد من المفاصد والمخالفات، التي تقدح في دين المسلم، ومن ذلك ما يلي:
- إنكار وجود الله، أو الملائكة، أو الأنبياء، أو الرسل، أو الكتب السماوية (القرآن، والتوراة، والإنجيل... وغيرها)، أو اليوم الآخر، أو القدر خيره وشره.
 - الشرك بالله، أو الإلحاد في أسماؤه وصفاته.
 - عدم الإيمان بالأنبياء، أو الرسل، أو الاستهزاء بهم، أو الاستهزاء بما جاؤوا به من الوحي.
 - تحليل ما حرم الله، أو تحريم ما أحل الله.
 - احتواؤها على مشاهد فيها سحر أو شعوذة أو خزعبلات، أو تعليمها أو ممارستها.
 - تدنيس أو إهانة الكتب السماوية ودور العبادة

عبد الله عبد العزيز الهدلق: تصنيف إسلامي مقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب...

- (المساجد، الكنائس، والبيع أو الكنس).
- التجسيد أو تصوير الله ﷻ (الآله)، أو الملائكة، أو الرسل والأنبياء عليهم الصلاة والسلام.
- نشر الأفكار الهدامة أو الترويج لها.
- التشبه بالكفار أو تقليدهم مثل: (تعظيم الصليب أو الاحتفال بأعياد الكفار).
- سب الصحابة رضي الله عنهم.
- تناول اللحوم المحرمة مثل: (لحم الخنزير أو الميتة).
- كل مخالفة إيمانية أخرى لم يرد ذكرها هنا.
- ثانياً: المخالفات النفسية / الحياتية:
- بإلقاء نظرة على بعض برمجيات الألعاب الإلكترونية، نجد أنها قد تشتمل على عدد من المفاسد والمخالفات، التي قد تؤدي إلى الاعتداء على حياة الإنسان أو إزهاقها، هذا ويمكن تقسيم المفاسد النفسية (الحياتية) إلى صنفين، وذلك كما يلي:
- الصنف الأول – مخالفات تتصف بالرعب، وتشتمل على:
- وجود أصوات مخيفة ومرعبة.
- وجود صور مخيفة ومرعبة.
- وجود مشاهد مخيفة ومرعبة.
- وجود أفعال وتصرفات مخيفة ومرعبة.
- الصنف الثاني – مخالفات تتصف بالعنف، وتشتمل على:
- الإيذاء النفسي.
- التهديد اللفظي.
- التهديد بالضرب.
- التهديد بالسلاح.
- الغدر ونقض المواعيد.
- التعذيب.
- الإضرار بالصحة.
- الإضرار بالنفس مثل: (تناول السموم، أو الإضرار عن الطعام).
- قتل النفس (الانتحار).
- الاتجار بالبشر.
- قتل المسلمين.
- قتل المسالمين من أصحاب الديانات الأخرى.
- قتل المعاهدين من أصحاب الديانات الأخرى.
- قتل الأطفال من أصحاب الديانات الأخرى.
- قتل النساء من أصحاب الديانات الأخرى.
- قتل الشيوخ من أصحاب الديانات الأخرى.
- قتل العباد (الرهبان ومن في حكمهم) من أصحاب الديانات الأخرى.
- الإساءة إلى الأسرى.
- تعذيب الأسرى.
- قتل الأسرى.
- التمثيل بجثث الأعداء.
- وجود دم (يشير إلى وجود مشاهد تحتوي على دماء).

- وجود سفك الدماء (يشير إلى وجود مشاهد فيها
- ممارسات لسفك الدماء).
- وجود أشلاء ودماء (يشير إلى وجود مشاهد فيها
- ممارسات لسفك الدماء وتشويه أعضاء جسم الإنسان).
- وجود رسوم متحركة عنيفة (يشير إلى وجود مشاهد
- لشخصيات على هيئة رسوم كرتونية متحركة تمارس تصرفات يغلب عليها طابع العنف).
- شرب الدماء (يشير إلى وجود مشاهد تحتوي على
- شرب دماء).
- أكل لحوم البشر (يشير إلى وجود مشاهد تحتوي على
- أكل لحوم البشر).
- التهور (يشير إلى وجود مشاهد أو أفعال أو تصرفات
- تتسم بالتهور، كقيادة المركبات بسرعة جنونية وغيرها).
- ثالثاً: المخالفات العقلية:
- بإلقاء نظرة على بعض برمجيات الألعاب
- الإلكترونية، نجد أنها قد تشتمل على عدد من المفاصد والمخالفات، التي قد تؤثر على العقل، ومن ذلك ما يلي:
- الحديث عن المخدرات.
- عرض صور للمخدرات.
- عرض مشاهد فيها تعاطٍ للمخدرات.
- الحديث عن الخمر.
- السب والشتم.
- التنابز بالألقاب.
- التمييز العنصري.
- الطعن في الأنساب.
- التفاخر بالأنساب.
- القذف.
- الزنا.
- علاقات عاطفية أو غرامية خارج إطار الزوجية.
- شذوذ جنسي (يشير إلى وجود رسوم أو مشاهد
- غرامية أو جنسية بين المثليين).
- عري جزئي (يشير إلى وجود رسوم أو مشاهد قليلة
- من العري).
- عري (يشير إلى وجود رسوم أو مشاهد واضحة

خامساً: المخالفات المالية:

ومطولة من العري).

- محتوى جنسي (يشير إلى وجود مشاهد لبعض السلوكيات والأفعال الجنسية).
- محتوى جنسي قوي (يشير إلى وجود مشاهد واضحة ومتكررة للمعاشرة الجنسية، بما في ذلك العري).
- نكت مستهجنة (يشير إلى وجود مشاهد أو حوارات تحتوي على نكت مثيرة ومستهجنة وذات طبيعة استفزازية).
- نكت بالغين (يشير إلى وجود مشاهد أو حوارات قد تحتوي على نكت لا تناسب إلا البالغين، بما في ذلك النكت التي تدور حول الجنس).
- ألفاظ غير مرغوبة (يشير إلى وجود مشاهد أو حوارات يتم فيها استخدام بعض الألفاظ النابية، أو بعض الألفاظ الجنسية).
- ألفاظ هابطة (يشير إلى وجود مشاهد أو حوارات يتم فيها استخدام صريح ومتكرر للألفاظ النابية، أو الألفاظ الجنسية، أو ألفاظ العنف).
- لغة غير مرغوبة (يشير إلى وجود مشاهد أو حوارات يتم فيها استخدام لغة غير مرغوب فيها).
- لغة هابطة (يشير إلى وجود مشاهد أو حوارات يتم فيها استخدام لغة هابطة).
- موضوعات استفزازية (يشير إلى وجود مشاهد أو حوارات استفزازية ومثيرة).
- إلقاء نظرة على بعض برمجيات الألعاب الإلكترونية، نجد أنها قد تشمل على عدد من المفاصد والمخالفات، التي قد تؤدي إلى إضاعة المال أو كسبه بطرق غير شرعية، ومن ذلك ما يلي:
- تمكين اللاعب من أكل أموال الناس بالباطل.
- تمكين اللاعب من إجراء معاملات ربوية.
- تمكين اللاعب من ممارسة القمار (الميسر)، بما في ذلك الرهان على النقد.
- تمكين اللاعب من ارتكاب تعاملات مالية محرمة.
- عرض مشاهد فيها محاكاة لأكل أموال الناس بالباطل.
- عرض مشاهد فيها محاكاة لإجراء معاملات ربوية.
- عرض مشاهد فيها محاكاة للقمار (الميسر).
- عرض مشاهد فيها محاكاة لبعض التعاملات المالية المحرمة.
- عرض مشاهد فيها تبذير للمال.
- تعليم السرقة وأساليب ممارستها.
- التهديد المالي.
- الغش المالي.
- قتل الحيوانات.
- تدمير المساكن والممتلكات.
- حرق المزارع والأشجار.
- تهجير الغير، وإخراجهم من ديارهم وأموالهم.

عبارات تدل على هذا، مثل: (إن محتوى هذه اللعبة الإلكترونية قد يتغير أثناء ممارسة اللعبة)؛ وذلك بهدف تنبيه وتوعية الوالدين بأن المحتوى الذي قد يضاف من قبل بعض اللاعبين أثناء ممارسة اللعبة لم يتم تصنيفه بعد من قبل نظام التصنيف، أو لم يتم البت فيه بشكل نهائي. هذا، وفيما يلي عرض تصنيفات، وشعارات توصيف المحتوى للتصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية، وذلك كما هو مبين في جدول رقم (1).

أخيراً: مخالفات قد يتم بروزها أثناء ممارسة اللعب على الإنترنت Online Games هناك مخالفات قد يتم بروزها أثناء ممارسة اللعب على الإنترنت Online Games. فمحتوى بعض الألعاب الإلكترونية التي تمارس على الإنترنت Online Games قد يتغير نتيجة لقيام بعض اللاعبين بإضافة محتوى ما أثناء ممارسة اللعبة مثل: (النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو، والمحادثات، والروابط، وغيرها من الإضافات). وفي مثل هذه الحالات سيقوم نظام التصنيف بوضع

جدول (1). تصنيفات، وشعارات توصيف المحتوى في التصنيف الإسلامي المقترح.

التصنيف والشعار	دلالة التصنيف والشعار	التصنيف والشعار	دلالة التصنيف والشعار
يشير إلى وجود مشاهد تشتمل على عري، أو ممارسات جنسية، أو شذوذ جنسي، أو علاقات عاطفية أو غرامية خارج إطار الزوجية. كما قد يشير إلى احتواء اللعبة على بعض الألفاظ أو الحوارات أو التصرفات المخالفة لأخلاقيات المجتمعات الإسلامية.	 مخالفات عرض وشرف	يشير إلى وجود نصوص، أو أصوات، أو حوارات، أو صور، أو رموز، أو مشاهد، أو روابط تشتمل على مخالفات دينية.	 مخالفات إيمانية
يشير إلى وجود مشاهد يتم فيها إجراء معاملات مالية محرمة أو محاكاتها.	 مخالفات مالية	يشير إلى وجود مشاهد تشتمل على مخالفات نفسية/ حياتية تنسم بالرعب، أو العنف، أو كليهما.	 مخالفات نفسية/ حياتية (عنف ورعب)
يشير إلى أن محتوى اللعبة قد يتغير نتيجة لقيام بعض اللاعبين بإضافة محتوى إلى المحتوى الأصلي للعبة الإلكترونية أثناء ممارستها على الإنترنت Online Games	 اللعبة يمكن ممارستها على الإنترنت	يشير إلى وجود مشاهد يتم فيها الحديث عن / أو عرض صور للدخان، أو الشيعة، أو الخمر، أو المخدرات، أو تعاطيها.	 مخالفات عقلية

ثانياً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على «ما الفئات العمرية للتصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية؟»، وذلك كما يلي:

بالرجوع إلى الكتاب والسنة نجد أن هناك أربع فئات عمرية ذات صلة بالأطفال والشباب، وهي:

(1) ستان، وهي المدة المقررة لمن يريد إتمام الرضاعة، وذلك لقوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَتُ يُرْضَعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾ (البقرة: 233)، فجعل إتمام الرضاعة عامين.

(2) سبع سنوات، وهي بداية سن التمييز التي يؤمر فيها الطفل بالصلاة، وذلك لقوله ﷺ: (مروا أبناءكم بالصلاة لسبع، واضربوهم عليها لعشر، وفرقوا بينهم في المضاجع). (رواه أبو داود) في كتاب الصلاة - في الحديث رقم 495 (ابن حنبل، 1421هـ، 187).

(3) عشر سنوات، وهي بداية سن التأديب للطفل على تركه الصلاة، وذلك كما هو مبين في الحديث السابق.

(4) خمس عشرة سنة، وهي سن التكليف في الإسلام، والدليل على هذا ما رواه الإمام (مسلم) - في الحديث رقم 1868 - عن نافع عن ابن عمر ﷺ قال: «عرضني رسول الله ﷺ يوم أحد في القتال، وأنا ابن أربع عشرة سنة فلم يجزني، وعرضني يوم الخندق وأنا

ابن خمس عشرة سنة فأجازني».

وأخيراً: إحدى وعشرون سنة، ورد أن السن التي يتم فيها منح الشباب والأبناء استقلالية في قرارات حياتهم الاجتماعية والعلمية والعملية هو سن الحادية والعشرون، حيث ينسب إلى الخليفة عبد الملك بن مروان أنه قال: لاعب ابنك سبعاً، وأدبه سبعاً، وآخه سبعاً، ثم ألق حبله على غاربه (المنجد، 1433هـ).

الفئات العمرية للتصنيف الإسلامي المقترح:

بناءً على ما ورد في التأصيل الشرعي، فإن التصنيف الإسلامي المقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب الإلكترونية سيعتمد الفئات العمرية 2، 7، 10، 15، و21، مع الأخذ بعين الاعتبار وجوب استبعاد جميع المخالفات الدينية، والمالية، والعقلية، والمخالفات المتعلقة بالعرض والنسب، وخاصة تلك المخالفات الموضحة في توصيف المحتوى، والتي تم بيانها في موضع سابق من هذه الدراسة. وبتعبير آخر فإن التصنيفات العمرية الخاصة بالتصنيف الإسلامي المقترح تتفاوت فقط في درجة ومستوى المخالفات النفسية/الحياتية التي تتسم بالعنف أو الخوف والرعب. أما فيما يتعلق بالمخالفات الإيمانية، والمخالفات العقلية، والمخالفات المالية، والمخالفات المتعلقة بالعرض والنسب فإنه لا مكان لها في التصنيفات العمرية الخاصة بنظام التصنيف الإسلامي لبرمجيات الألعاب الإلكترونية.

هذا، وفيما يلي بيان لفئات، وشعارات التصنيف الألعاب الإلكترونية، وذلك كما هو مبين في الجدول العمري في نظام التصنيف الإسلامي المقترح لبرمجيات رقم (2):

جدول (2). فئات وشعارات التصنيف العمري في التصنيف الإسلامي المقترح.

دلالة التصنيف العمري والشعار	فئة التصنيف العمري وشعارها
هذا التصنيف يعني أن محتوى اللعبة الإلكترونية مناسب لجميع الفئات العمرية ابتداء من سن الثانية. وهذا التصنيف يعني أن اللعبة الإلكترونية قد تحتوي على بعض أعمال العنف ولكن في سياق كوميدي مثل: (أشكال العنف الموجودة في أفلام توم وجيري)، ولكن بشكل لا يمكن الطفل من الربط بين الشخصية الكرتونية المتحركة على الشاشة والشخصيات البشرية الحقيقية، بل هي شخصيات خيالية تماماً. كما ينبغي خلو اللعبة من أي مشاهد أو أصوات أو صور مخيفة ومرعبة بالنسبة للأطفال الصغار.	
هذا التصنيف يعني أن محتوى اللعبة الإلكترونية مناسب للأطفال الذين تبلغ أعمارهم سبع سنوات أو أكثر. وهذا التصنيف مشابه وقريب من تصنيف مرحلة الستين، إلا أن ألعاب هذا التصنيف قد تحتوي على بعض المشاهد أو الأصوات أو الصور المخيفة المسموح بها لهذه الفئة العمرية.	
هذا التصنيف يعني أن محتوى اللعبة الإلكترونية مناسب للأطفال الذين تبلغ أعمارهم عشر سنوات أو أكثر. وألعاب هذا التصنيف قد تحتوي على مشاهد عنف تمارس من قبل شخصيات خيالية أو رسوم كرتونية متحركة أو حيوانات، ولكن ليس من قبل الإنسان.	
هذا التصنيف يعني أن محتوى اللعبة الإلكترونية مناسب للشباب البالغين/ المكلفين الذين تبلغ أعمارهم خمس عشرة سنة أو أكثر. وقد يشتمل محتوى اللعبة في هذا التصنيف على تصوير الرعب أو العنف بدرجة قريبة أو مشابهة لما هو حاصل في الحياة الحقيقية.	
هذا التصنيف يعني أن محتوى اللعبة الإلكترونية مناسب للشباب الذين تبلغ أعمارهم إحدى وعشرين سنة أو أكثر. وهذا التصنيف يعني أن اللعبة الإلكترونية قد تحتوي على مشاهد عنف شديد ووحشية غير معقولة قد تؤدي باللاعب إلى التفاعل مع هذا العنف مع شعور بالاشمئزاز.	

رؤية ورسالة التصنيف الإسلامي المقترح:

وبناءً على ما سبق، فإن رؤية ورسالة نظام التصنيف الإسلامي المقترح هي كما يلي:

الرؤية: توفير تصنيف أو أنموذج (أدوات وآليات) لتصنيف الألعاب الإلكترونية مبني على مبادئ الدين الإسلامي الحنيف وتعاليمه، ومراعٍ عادات وتقاليده الدول الإسلامية.

الرسالة: تزويد الآباء، وأولياء الأمور، والمربين، وجمهور المستهلكين بمعلومات واضحة وموثوقة ذات صلة بالحد الأدنى للمرحلة العمرية المناسبة لممارسة لعبة إلكترونية ما، مع إعطاء وصف توضيحي مختصر وموضوعي لمحتوى اللعبة، وذلك وفقاً للرؤية الإسلامية التي ينطلق منها نظام التصنيف.

الخلاصة: نظراً لأن معظم أنظمة تصنيف برمجيات الألعاب الإلكترونية المتوفرة على مستوى العالم استحدثت من قبل دول علمانية (أمريكا، والاتحاد الأوروبي، وغيرها) لا تقيم للأديان ولا للمعتقدات وزناً ولا قيمة، وذلك فيما يتعلق بإنتاج أو تصنيف برمجيات الألعاب الإلكترونية، لذا فإن الباحث في هذه الدراسة قام بوضع تصور مقترح لنظام تصنيف إسلامي لبرمجيات الألعاب الإلكترونية مبني على مبادئ الدين الإسلامي الحنيف وتعاليمه، ومراعٍ لعادات وتقاليده الدول الإسلامية.

ويهدف التصنيف المقترح إلى تزويد الآباء، وأولياء الأمور، والمربين، وجمهور المستهلكين بمعلومات واضحة وموضوعية ذات صلة بالحد الأدنى للمرحلة العمرية المناسبة لممارسة لعبة إلكترونية ما، مع إعطاء وصف توضيحي مختصر لمحتوى اللعبة، وذلك وفقاً للرؤية الإسلامية التي ينطلق منها نظام التصنيف.

التوصيات:

وفقاً لما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- أن تقوم الوزارات والجهات «ذات العلاقة» بالدول الإسلامية باعتماد التصنيف المقترح، أو أي تصنيف آخر يحفظ للأمة ناشئها، وتطبيقه على جميع برمجيات الألعاب الإلكترونية المستورة من الدول الأجنبية وكذلك المنتج محلياً.
- إنشاء موقع على الويب خاص بالتصنيف الإسلامي المقترح، على غرار موقعي نظام تصنيف برمجيات الألعاب الإلكترونية الأمريكي ESRB، والاتحاد الأوروبي PEGI.
- نشر الوعي بأهمية التصنيف الإسلامي المقترح، ودوره في الحد من المفاسد والمخاطر والآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال والشباب.
- وضع قائمة بأسماء جميع برمجيات الألعاب الإلكترونية التي يتم تصنيفها من قبل التصنيف المقترح،

القناة التلفزيونية لايين سبورت Line Sport (2012م). غش
البراعم. تم استعراضه بتاريخ 3/ 8/ 2012 على الرابط:
<http://www.youtube.com/watch?v=lWeUyJHf0TY>
المنجد، محمد. (1433هـ). لطائف تربوية. موقع شبكة مشكاة
الإسلامية. تم استعراضه بتاريخ 22 ذو الحجة 1433هـ
على الرابط:

<http://www.almeshkat.net/vb/showthread.php?p=514952>
مؤتمر مقاصد الشريعة الإسلامية وقضايا العصر. (2010م).
توصيات مؤتمر مقاصد الشريعة الإسلامية وقضايا العصر.
تم استعراضه بتاريخ 25 شوال 1433هـ على الرابط:
<http://www.islamfeqh.com/News/NewsItem.aspx?NewsItemID=2995>
مي. (2010م). سلبات وإيجابيات الألعاب الإلكترونية. تم
استعراضه بتاريخ 25/ 12/ 1432هـ على الرابط:

<http://alexmedia.forumsotions.com/t150-topic>
الهدلق، عبدالله عبدالعزيز. (2012م). إيجابيات وسلبيات الألعاب
الإلكترونية، ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب
التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة،
جامعة عين شمس، (138)، 212 – 155.
الويكيبيديا. (2012م). خارطة وجود نظم تصنيف الألعاب
الإلكترونية على مستوى العالم. تم استعراضه بتاريخ
22/ 1/ 2012 على الرابط:

http://en.wikipedia.org/wiki/Video_game_content_rating_system

ثانياً: المراجع العربية:

Al – Hadlaq, Abdullah. A (2012). The advantages and disadvantages of playing electronic games and motives of the playing from the viewpoints of public education students in Riyadh city (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (138), 155 – 212.

British Board of Film Classification (BBFC, 2007). *Playing video games*. Retrieved on 12.1.2011 from <http://www.bbfc.co.uk/newsreleases/2007/00/>

Entertainment Software Rating Board (ESRB). (2012). Retrieved on 29.1.2012 from

ونشرها على موقع النظام على الويب؛ حتى يتمكن الآباء
والمربون من الإطلاع عليها، ومعرفة محتوى الألعاب
الإلكترونية وتصنيفاتها العمرية ومدى مناسبتها لأبنائهم
وطلابهم.

• تحديث قائمة برمجيات الألعاب الإلكترونية
التي يتم تصنيفها كل عام.

• اعتماد هذا التصنيف، أو أي تصنيف مشابه عند
تدريس مقررات ذات علاقة ببرامج الأطفال وألعابهم
المحوسبة في الجامعات العربية والإسلامية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن حنبل، أحمد. (1421هـ). مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق:
شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة.
أبو داود. (بدون تاريخ). سنن أبي داود. بيروت – لبنان: المكتبة
العصرية.

الغامدي، منصور بن محمد. (2005م). تأثير الألعاب الإلكترونية
(البلايستيشن) على مستخدميها. تم استعراضه بتاريخ
11/ 4/ 2011 على الرابط:

<http://www.mghamdi.com/#4>

الإمام مسلم. (بدون تاريخ). صحيح مسلم. بيروت – لبنان: دار
الكتب العلمية.

الزحيلي، وهبة. (1406هـ). أصول الفقه الإسلامي. دمشق،
سوريا: دار الفكر.

الغزالي، أبو حامد. (1417هـ). المستصفى من علم الأصول. تحقيق
محمد بن سليمان الأشقر، بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

عبد الله عبد العزيز الهدلق: تصنيف إسلامي مقترح لحماية الأطفال والشباب من خطر الألعاب...

http://www.esrb.org/ratings/ratings_guide.jsp#symbols

Gallagher, M. Michael, D. (2011). *The 2011 essential facts about the computer and video game industry*. Entertainment Software Association (ESA).

Grabianowski, E. (2012). *How the ESRB Works*. Retrieved on 18.7.2012 from <http://electronics.howstuffworks.com/esrb.htm>

Pan European Game Information system (PEGI) (2012). Retrieved on 29.1.2012 from <http://www.pegi.info/en/index/id/952>

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sandle, T. (2012). Video games ratings changed. Retrieved on 27.8.2012 from <http://digitaljournal.com/article/324791>.

Video Standards Council. (2010). *Parent's and carer's guide to video games ratings*. Retrieved on 3.6.2012 from http://www.videostandards.org.uk/VSC/games_ratings.html

Wikipedia. (2012). *Video game content rating system*. Retrieved on 22.1.2012 from http://en.wikipedia.org/wiki/Video_game_content_rating_system

أثر استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة: (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

محمد أحمد الخطيب⁽¹⁾

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 22/12/1433هـ؛ وقبل للنشر في 25/05/1434هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة: (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة. وتكونت العينة من (95) طالباً، قسموا إلى ثلاث مجموعات عشوائية: تجريبية أولى درست باستخدام الخرائط المفاهيمية، وتجريبية ثانية درست باستخدام خرائط العقل، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. واستخدم اختبار للبنية المفاهيمية واختبار مهارات التفكير البصري، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية كان أداءهم أفضل في اختبار البنية المفاهيمية من الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل والطريقة الاعتيادية، وأن الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل كان أداءهم أفضل من الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. وبالنسبة لاختبار مهارات التفكير البصري ففي مهارة الاستنتاج البصري؛ ومهارة التباين: كان أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل أفضل من أداء الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وعدم وجود فرق في أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية والذين درسوا باستخدام خرائط العقل. وفي مهارة التدوير العقلي، ومهارة الاختلاف، ومهارة اكتشاف النمط، واختبار التفكير البصري الكلي؛ كان أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل أفضل من أداء الطلاب الذين درسوا بالخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية، وأن أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية كان أفضل من أداء الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

الكلمات المفتاحية: الاستنتاج البصري، التدوير العقلي، التداعي الحر.

The Effect of Using Metacognitive Strategies: (Conceptual Mapping and Mind Maps) on the Second Year Intermediate Students' Conceptual Structure and Vision Thinking Skills in Math

Mohammed Al-Khateeb⁽¹⁾

Taibah University

(Received 07/11/2012; accepted 06/04/2013)

Abstract: This study aimed at investigating the effect of metacognition strategies; the conceptual mapping and mind maps on the conceptual structure and vision thinking skills in Math, The sample consisted of 95 second graders. They were randomly divided into three groups, conceptual maps groups, mind maps group, and a control group. It was found out that the students who used conceptual maps outperformed the students who used mind maps and normal method. and the students who used mind maps outperformed the students who used normal method in the conceptual structure test. As for the vision thinking, the performance of the students who used conceptual maps and mind maps, was better than the students who used normal method in the vision induction and assimilation, and there was no difference in the performance of the students who used conceptual maps and those who used mind maps. as for the mind circulation, difference, model completion and whole vision thinking, the performance of the students who used mind maps was better than that of the students who used conceptual maps and normal method. Finally, the performance of the students who used conceptual maps was better than that of the students who used normal method.

Key words: vision induction, mind circulation, Free association.

(1) Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, University of Thebes.
Medina, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (30003)

(1) أستاذ مساعد، بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة.

المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب (30003)

البريد الإلكتروني: mkm7879@yahoo.com e-mail:

المقدمة:

في فهم المادة الدراسية وانتقال أثر التعلم (Barrantes &

Blanco, 2006).

وأوصى المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (NCTM, 2006) بضرورة أن يوجه التعليم إلى مساعدة الطلبة في التبصر في البنية المفاهيمية موضوع البحث أي - المفاهيم الرياضية - وما فيها من ترابطات وعلاقات خبرها الفرد واحتفظ بها في دماغه (الخبرة السابقة)؛ إذ يعول أهمية كبرى على ربط المفاهيم الرياضية الجديدة بالبنية المفاهيمية الموجودة عند الطالب، وتعد هذه البنية المفاهيمية العامل الأول الذي يحكم فيما إذا كانت المفاهيم الرياضية الجديدة ستكون ذات معنى للتعلم. ويعرف أحمد (2005م) البنية المفاهيمية بأنها: شبكة من المفاهيم المترابطة بطريقة منتظمة تظهر العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم، وهي ليست تجميعاً؛ بل نظاماً يربط بينها، فالبنية المفاهيمية نسق افتراضي متماسك من المفاهيم الأساسية الفرعية تعطي تصوراً واضحاً لهذه المفاهيم من خلال العلاقات القائمة بينها، ويعكس مدى تمكن المتعلم من المادة العلمية ووعيه لترابطها، الأمر الذي يزيد من فاعلية المعرفة لديه، وينمي قدرته العقلية، إضافة لقدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعرفة واستخدامها عند الحاجة، وتوفر دافعية ذاتية للتعلم في تعلم المادة الدراسية وفهمها.

يعد تكوين المفاهيم وتنميتها لدى الطلبة أحد أهم أهداف تدريس الرياضيات في جميع المراحل العمرية المختلفة؛ كونها تحتل المستوى الثاني في الهرم المعرفي، كما أن وضوح المفاهيم ودلالاتها ضروري للفهم، والاستيعاب، والتواصل. ويحفل الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التربوية التي اهتمت بتنمية المفاهيم وتحصيلها على اختلاف أنواعها، وتنمية القدرة على الاستقصاء بدلاً من حفظ الحقائق، والقوانين، وسرد كم كبير من المعلومات، وتعد المفاهيم اللبنة الأساسية في تدريس الرياضيات واستيعابها؛ حيث إنها تسهم في تنظيم الخبرة العقلية، وبناء المناهج الدراسية، وانتقال أثر التعلم (NCTM, 2008; Paniati, 2009).

ويعد برونر (Bruner) أن البناء المفاهيمي للتعلم من العوامل الأساسية التي تؤثر في فاعلية التعلم فامتلاك الفرد لبنية الموضوع المعرفي يمكنه من التصرف بالمعرفة، وتخويرها، وتوليد معرفة جديدة منها، أو استبصار علاقات جديدة بين عناصرها، كما يمكن البناء المفاهيمي المتعلم من توظيف المعرفة في حل المشكلات، وهذا يزيد من فاعلية المعرفة لديه وينمي قوته العقلية، وفضلاً عن ذلك فإن امتلاك البنية المفاهيمية يزيد من قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعرفة واستخدامها عند الحاجة، ويوفر له دافعية ذاتية تساعد

أشكال التفكير العليا؛ حيث يمكن المتعلم من الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع الدراسة دون فقد أي جزء من جزيئاته، بمعنى أن المتعلم ينظر إلى الشيء بمنظور بصري (جبر، 2010م؛ مهدي، 2006م).

وأشارت الأدبيات التربوية إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة وعي المتعلمين بما يقومون به، وما يستخدمونه من استراتيجيات التفكير البصري، ومدى إدراكهم واستيعابهم للمعلومات، وتبرز الحاجة إلى أهمية البنية المفاهيمية، وتنمية مهارات التفكير البصري في تعليم الرياضيات؛ فعملية الإبصار تتضمن إعمال الفكر والذاكرة اللازمين للتسجيل، والترتيب، والمقارنة، بالإضافة إلى عمل حاسة البصر، حيث إن عملية التدريب مهمة لحاسة البصر؛ وذلك لتنمية القدرة على الرؤية وتمييز الأشكال، ومن هنا تبرز أهمية التثقيف البصري والدور الأساس لعملية التعلم ذاتها (Buzan, 2000; Mancosu, Klaus & Stig, 2005)، كما تتميز اللغة البصرية بأنها تحمل العديد من المعاني التي تتطلب استخدام العديد من الكلمات، بالإضافة إلى أنها تسهل تذكر المعلومات المتضمنة بها واستقبالها لفترة طويلة، كما أنها تساعد على فهم النص المكتوب المصاحب للغة البصرية، وتنمية القدرة على التفكير وإدراك العلاقات المتضمنة بها، حيث أشارت البحوث والدراسات التربوية إلى أن الإنسان يتذكر 2٪ مما يقرأ، 30٪ مما

ويركز جندراسكس (Jendraszek, 2008) على البنية المفاهيمية لدى الفرد وخصائصها وتنظيمها، ويرى أن البنية المفاهيمية تسهل عمليات الاكتساب، والاحتفاظ، وصيانة الخبرات، ثم نقلها بصورة ذات معنى، ويعتقد أن البنية المفاهيمية الموجودة عند المتعلم هي العامل الأول الذي يحكم ما إذا كانت المادة الجديدة المراد تعلمها ستكون ذات معنى للمتعلم، وما إذا كان سيتم اكتسابها، والاحتفاظ بها، ومن هنا كان لابد من زيادة ثبات البنية المفاهيمية القبلية ووضوحها عند المتعلمين، والتي تتصل بالموضوع الجديد على اعتبار أن تقوية البنية المفاهيمية عند المتعلمين تيسر اكتساب المادة الجديدة واستبقائها.

ولما كان التفكير البصري قد أصبح هدفاً من أهداف تدريس الرياضيات، فقد أصبح من الضروري أن يكتسب المتعلم هذه المهارات؛ حتى يتمكن من التفكير بفعالية في حل المشكلات الرياضية (شعث، 2009م؛ محمد، 2004م؛ محمد، 2001م). وأكد بلوف (Plough, 2004) على ضرورة إكساب المتعلم مهارات التأمل، والملاحظة، والاستنتاج، ومساعدته على التفكير العلمي البصري، وكنظرية جديدة فإن التفكير البصري يشجع المتعلم على أن يدمج عدداً من طرق التفكير التي تعمل على تكوين المفهوم (Marcus, 2009; Marcus, 2007; Buzan, 2000). ويعد التفكير البصري أحد

السليم، مما يؤدي إلى رفع مستوى بنيتهم المفاهيمية (Bolte, 2001)، ولعل من أبرز الأساليب الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس؛ لما لها من أهمية كبيرة في إحداث تعلم ذي معنى، وزيادة مستوى التحصيل، وجعل الطالب منتظماً في تفكيره (المالكي، 2011م).

وقد ظهر مفهوم «ما وراء المعرفة» في بداية السبعينيات من القرن الماضي في بحوث فلافل (Flavell) الذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط، والمتابعة، والتقويم لما تعلمه، وعمليات ما وراء المعرفة تأتي على قمة المنظومات المعرفية، والتي تعني معرفة الشخص عن تفكيره، والتحكم بضبط الذات عند الانشغال بعمل عقلي معين من حيث الدقة، ومراقبة الجودة، وإدارة الوقت، وتعديل مسار التفكير إذا لزم الأمر (خضراوي، 2003م). وتوجد العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تستخدم في التدريس، منها: إستراتيجية النمذجة، إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتيجية K-W-L، إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، إستراتيجية خرائط العقل، إستراتيجية خرائط المفاهيم (خطاب، 2007م؛ المالكي، 2011م؛ Louca, 2008; Nancarrow, 2003).

يسمع، 40٪ مما يرى، 50٪ مما يتحدث به، وأن استخدام أكثر من حاسة في عملية التعلم أفضل من حاسة واحدة (إبراهيم، 2006م؛ Rusevic, 1997; Diezmann, 2008). وأجرى بلوف (Plough, 2004) دراسة قدمت برنامجاً تعليمياً مكوناً من (36) وحدة دراسية لمساعدة الطلاب على استخدام قدراتهم البصرية في حل التمارين الرياضية وتوصلت إلى أن تنمية قدرة الطالب على التفكير البصري يساعد بدرجة كبيرة على تمكين الطالب من مفاهيم الرياضيات. وأجرى مانكوسيو وآخرون (Mancosu, Klaus & Stig, 2005) دراسة هدفت إلى دراسة الفروق الفردية بين مائة طالب في الصف العاشر في قدرتهم على التفكير البصري وقدرتهم على حل المشكلات في الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى نجاح الطلاب في حل مشكلات الرياضيات يرجع أولاً إلى قدرة الطلاب على إجراء عمليات منطقية، وهذه القدرة لازمة للتفكير البصري.

إن تنظيم المعرفة التي يتعلمها المتعلم تتيح له امتلاك بنيتها، أي تنظيمها تنظيمياً مفاهيمياً متدرجاً يتناسب والاستعداد التطوري للمتعلم، ويتيح له إعمال التفكير فيها (Mwakapenda, 2003)، ومن هذا المنطلق يتعين على معلمي الرياضيات اختيار أساليب تدريس حديثة تساعد الطلبة على أغناء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وإكسابهم أساليب التفكير

المتعلمين بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه. وتعد خريطة العقل إحدى الاستراتيجيات التي توظف العقل البشري، وتسعى للاستفادة من الإمكانيات المتوفرة فيه؛ حيث تعد خريطة العقل أسهل طريقة لإدخال المعلومات إلى الذهن وإخراجها منه، كما أنها إحدى السبل الإبداعية والمبتكرة لتدوين الملاحظات، والتي تساعد على التخطيط الكامل للأفكار (Buzan, 2000). كما أشار آيدن (Aydin, 2009) أن خريطة العقل خريطة إبداعية، تمثل رؤية الطالب للمادة الدراسية والعلاقات والروابط الموجودة بينها، كما تساعد على تذكر المعلومات، وتعد هذه الاستراتيجية من أحدث الاستراتيجيات في المجال التربوي، وتعود إلى توني بوزان، وكما يطلق عليها أيضاً الخرائط الذهنية، ولقد استغل بوزان معرفته بالذاكرة في تسليط الضوء على وسيلة من وسائل الاستفادة من إمكانيات العقل في مجال التخطيط الذهني المبدع، ألا وهي «خرائط العقل Mind Mapping» (بوزان، 2005م).

وأصبحت خرائط العقل واسعة الاستخدام في المجال التربوي والتعليمي؛ لما لها من خصائص عديدة في التعليم والتعلم؛ فهي تعرف الطلبة على الشبكة الترابطية لعلاقات متداخلة من جوانب شتى بين عناصر الموضوع المراد عرضه، هذه التقنية تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المناهج الدراسية، وذلك في مجال

وطور نوفاك (Novak) تقنية خرائط المفاهيم لتكون نافذة ينظر من خلالها المعلم إلى الطريقة التي يقوم المتعلم باستخدامها في تنظيم المفاهيم التي يمتلكها، وكيف انتظمت هذه المفاهيم وتدرجت، وما العلاقات العمودية والأفقية التي تربط بينها. وجاءت هذه التقنية المتطورة امتداداً لنظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، والتي من خلالها يستطيع المتعلم أن يمثل البناء المفاهيمي الذي امتلكه في أي موضوع على شكل مخطط شبكي هرمي (مخطط مفاهيمي) يتضمن مفاهيم الموضوع المعرفي مرتبة في مستويات تظهر درجة الشمولية والاحتواء، وتمثل المفاهيم ضمن الخريطة على شكل عقد، أو داخل دوائر، أو أشكال بيضوية (مصطفى، 2009م؛ Novak, 1995).

ويلخص ويستبروك (Westbrook, 2009) أهمية استخدام خريطة المفاهيم في أنها تساعد المتعلمين على البحث عن العلاقات بين المفاهيم، وعلى ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية لديهم، وتساعد المعلم على التركيز حول الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه، وعلى معرفة سوء الفهم الذي قد ينشأ عند المتعلمين، وتساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي؛ لأنه يتطلب اشتراك المتعلمين في تصميم خريطة المفاهيم، وتساعد على الفصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية، وفي اختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم، وتزود

توصل الطلبة للمعلومات وتطويرها. فبواسطة خريطة العقل يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى الطالب في فهم المنظومة التركيبية وتفسيرها لذلك الموضوع (Goldberg, 2004). وتعرف خرائط العقل بأنها أداة لتنظيم التفكير، وتقنية تزود الفرد بمفاتيح تساعد على استخدام طاقة الفرد العقلية، وتسخير أعلى مهارات العقل بكلمة، أو صورة، أو عدد، أو ألوان (Aydin, 2009).

ولقد بينت كثير من الدراسات أهمية خرائط العقل في التحصيل وحل المشكلات مثل: دراسة البلادي (2010م) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خريطة العقل لتدريس الرياضيات في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (63) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطة العقل. ودراسة عوض الله (2003م) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (40) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتم استخدام استبانة لتحديد صعوبات تعلم الطلاب للبرهان الهندسي، واستخدمت خريطة العقل في علاج تلك الصعوبات. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية خريطة العقل في علاج صعوبات

تعلم البرهان الهندسي.

ويشير الأدب التربوي المتخصص في مجال تدريس الرياضيات إلى أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت البنية المفاهيمية والتفكير البصري في الرياضيات، الأمر الذي يستوجب من الباحثين والمهتمين بتدريس الرياضيات في مختلف المستويات التعليمية، توجيه الاهتمام إلى مثل هذه المشكلات، والتصدي لها بهدف إيجاد الحلول. ولقد بينت كثير من الدراسات أهمية الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل مثل: دراسة (البلادي، 2010م؛ الشهري، 2007م؛ المالكي، 2011م؛ خطاب، 2007م؛ Nancarrow, 2008; Louca, 2003; Gama, 2004; Aydin, 2009)، لذا جاء هذا البحث ليكشف عن أثر استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية والتفكير البصري في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية البنية المفاهيمية ومهارات التفكير البصري بشكل عام، إلا أنها لا ترتقي للمستوى المرضي عند الطلبة، فقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في مجال تعليم الرياضيات قصور واضح في البنية المفاهيمية والتفكير البصري بصورة عامة، وتؤكد العديد من الدراسات الميدانية - سواء العربية أو الأجنبية - أن

- كثيراً من الطلبة لا يمتلكون بناء مفاهيمي للرياضيات، وليس لديهم القدرة على التفكير البصري عند تعلمهم (أبوشماله، 2003م؛ الجردات، 2009م؛ Westbrook, 2009; Marcus, 2009; Diezmann, 2008; (Campbell, 2010).
- ولقد أدركت وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة أهمية البنية المفاهيمية والتفكير البصري بشكل عام، لهذا رأت أن من مهام المعلم دراسة مدى الانسجام بين المنهاج، والكتاب المدرسي، والدليل، من حيث: وضوح المفاهيم والمهارات، وتسلسلها، وتكافئها لمساعدته في عمله والإبداع فيه، وقد أكدت توصيات «المشروع الشامل لتطوير المنهج»، أهمية التركيز على البنية المفاهيمية الأساسية، وتحديدتها في كل وحدة دراسية، وفي كل منهاج دراسي (وزارة التربية والتعليم، 2007م؛ 2010م). ونظراً إلى ما لطريقة التدريس من أهمية في التعليم، وكونها عاملاً حاسماً في التصدي لمشكلة ضعف الطلبة في مادة الرياضيات، رأى الباحث أن يبين أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة: (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل)، ومن هنا جاءت فكرة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كواحدة من الأساليب الجديدة والمتنوعة في تدريس الرياضيات، والكشف عن أثرها في البنية المفاهيمية، ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
- أهداف البحث:
- يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:
1. التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
 2. التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
- أسئلة البحث:
- في ضوء أهداف البحث فقد صيغت أسئلة البحث على النحو الآتي:
1. ما أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟
 2. ما أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في التفكير البصري بشكل عام، وكل مهارة من مهاراته على حدة (الاستنتاج البصري، التدوير العقلي، التماثل، الاختلاف، اكتشاف نمط) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من:

■ استجابته لتوصيات العديد من المؤتمرات التربوية العالمية والعربية التي دعت إلى ضرورة إيجاد وعي علمي صحيح من خلال الاهتمام بالمفاهيم ومهارات التفكير، وطريقة عرضها، وتطبيق الطرق الحديثة في تدريسها، وتمشيها مع الاهتمام المتزايد بتطوير أساليب تعليم المفاهيم الرياضية والتفكير البصري؛ بسبب ما يواجهه الطلبة من ضعف في تعلم هذه الموضوعات.

■ تصميم استراتيجيات غير تقليدية واستخدامها لتدريس الرياضيات تعتمد في جوهرها على أسس ما وراء المعرفة، والتي تركز على جعل المتعلم يفكر ويهتم بأفكاره ومداخله في حل المشكلات، وتنظيم التعلم بصوت مرتفع بما يناسب حاجات المتعلم، واهتماماته، وميوله، ومستوى مهاراته الخاصة.

■ قد تساعد الاستراتيجيات المستخدمة معلمي الرياضيات وغيرهم من المشتغلين في مهنة تعليم الرياضيات على تغيير الطرق التقليدية والأساليب النمطية المتبعة في تدريسهم. وكذلك مؤلفي مناهج الرياضيات المدرسية ومخططيها في انتقاء الاستراتيجيات التدريسية المناسبة في تنظيم وتدريس الرياضيات.

■ بناء أدوات موضوعية وتقنيها، وهي: اختبار البنية المفاهيمية، واختبار مهارات التفكير البصري،

وتلك الأدوات يمكن أن تفيد الباحثين ومعلمي الرياضيات.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع البحث، يرى الباحث أن المصطلحات التي وردت في هذا البحث لها الدلالات الآتية:

■ استراتيجيات ما وراء المعرفة: يعرفها نكارو (Nancarrow, 2008, 22) بأنها: «تلك الطرق التي تمكن الفرد من تنظيم مهام تعلمه ذاتياً، وتمكنه من توظيف ما لديه من معرفة في أداء هذه المهام، وضبط السلوكيات المطلوبة لتنفيذها، ومراقبة تقدمه في تعلمها، وإجراء التعديلات المطلوبة على تلك السلوكيات للتكيف مع متغيرات مواقف التعلم».

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه من المعلم؛ ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها، وأن يفكر فيما يفكر فيه، وأن يعرف الأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل التعلم، وأثنائه، وبعده للقيام بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية.

■ الخرائط المفاهيمية: عرفها ويستبورك (Westbrook, 2009, 86) بأنها: «أداة لتمثيل المعاني، وتهدف إلى تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم على هيئة جمل مقترحة، وتتكون من بعدين: البعد الرأسي،

ويمثل المفاهيم الأكثر عمومية، والبعد الأفقي، ويمثل المفاهيم ذات نفس المستوى من العمومية».

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: رسوم تخطيطية لها قمة وقاعدة، حيث يوجد في القمة المفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية بوحدة المجسمات، ثم تتدرج المفاهيم لتكون أكثر تحديداً نحو القاعدة، وترتبط تلك المفاهيم مع بعضها بأسهم وخطوط يكتب عليها كلمات الربط لتوضح العلاقة بين مفهوم وآخر.

■ **خرائط العقل:** إستراتيجية تشجع أفراد المجموعة ليسجلوا أفكارهم والترابط بين الأفكار في صورة مرئية، وهي تساعد الطلاب في فهم العلاقات بين المفاهيم والأفكار (البلادي، 2010م).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: إستراتيجية تشجع الطلاب على تسجيل أفكارهم من خلال أشكال مرئية ملونة لأخذ الملاحظات، يمكن أن يقوم بها طالب واحد، أو مجموعة من الطلاب، ويوجد في قلب الشكل فكرة مركزية أو صورة، ويتم بعد ذلك استكشاف هذه الفكرة عن طريق الفروع التي تمثل الأفكار الرئيسة، والتي تتصل جميعاً بالفكرة المركزية.

■ **البنية المفاهيمية:** نسق افتراضي متماسك من المفاهيم الأساسية، والمفاهيم الثانوية والفرعية، يعطي تصوراً واضحاً لهذه المفاهيم، والعلاقات القائمة بينها في مجال علمي معين، كما يوفر ملخصاً تخطيطياً لما تم تعلمه،

ويعكس مدى تمكن الفرد من المادة العلمية ووعيه لترابطاتها (الجردات، 2009م).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مدى امتلاك الطلاب لمفاهيم مادة الرياضيات في وحدة (القياس: المساحة والحجم)، في شكل شبكة مترابطة بطريقة منظمة، بحيث تظهر العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم على شكل نظام نوعي، بعيداً عن التجميع العشوائي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار البنية المفاهيمية الذي أعده الباحث.

■ **التفكير البصري:** يقصد به في هذا البحث أي نمط من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية، يترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد على حل المشكلة، أو الاقتراب من حلها. ويتمثل في هذا البحث بمهارة (الاستنتاج البصري، التدوير العقلي، التماثل، الاختلاف، اكتشاف النمط). وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير البصري الذي أعد لأغراض البحث.

■ **الطريقة الاعتيادية:** هي الطريقة الشائعة لدى معلمي الرياضيات لتدريسهم الموضوعات الرياضية، وتشكل في الغالب من التحركات: العرض، الأمثلة، التدريبات الصفية، الواجبات البيتية.

حدود البحث ومحدداته:

- اقتصر البحث الحالي على وحدة دراسية من

المنورة في العام الدراسي 1432/1433هـ، وبلغ عدد طلاب الصف الثاني متوسط (95) طالباً. حيث قسمت عينة البحث إلى ثلاث مجموعات حسب الفصول: مجموعة تجريبية أولى (الفصل الأول) تدرس وحدة (القياس: المساحة والحجم) باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (خرائط المفاهيم)، ومجموعة تجريبية ثانية (الفصل الثاني) تدرس نفس الوحدة باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (خرائط العقل)، ومجموعة ضابطة (الفصل الثالث) تدرس الوحدة ذاتها بالطريقة المعتادة.

أدوات البحث: اشتمل البحث على اختبار البنية المفاهيمية، واختبار مهارات التفكير البصري، وفيما يلي توضيح لخطوات إعداد كل أداة من الأدوات:

أولاً: اختبار البنية المفاهيمية:

■ طور لأغراض البحث اختبار لقياس البنية المفاهيمية الرياضية مكون من جزأين: الجزء الأول: اختبار خرائط مفاهيمية يتضمن (5) أسئلة، والجزء الثاني: اختبار التداعي الحر، وتضمن سؤالاً واحداً. وتضمن السؤال الأول: ثلاث فقرات تناولت الفقرة الأولى: تحديد ثلاثة مفاهيم عامة وشاملة من خلال النص، والفقرة الثانية: تحديد ثلاثة مفاهيم أقل عمومية من سابقتها، والفقرة الثالثة: وضع مفهوم مفتاحي كعنوان للنص يكون أكثر شمولية، وعمومية، يضم جميع

كتاب الرياضيات للصف الثاني متوسط، وهي وحدة (القياس: المساحة والحجم) الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1432/1433هـ.

- اقتصر تطبيق البحث على طلاب الصف الثاني المتوسط الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة للعام الدراسي 1432/1433هـ.

- تم اختيار أفراد عينة البحث بطريقة قصدية من المدارس التي تحتوي على ثلاثة فصول على الأقل للصف الثاني المتوسط، يمثل فصلين المجموعتين التجريبيتين، بينما تمثل الأخرى المجموعة الضابطة.

منهجية البحث ومتغيراته: استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وذلك في الكشف عن أثر المتغير المستقل طريقة التدريس، والتي لها ثلاثة مستويات: الطريقة العادية، الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل، على المتغير التابع (البنية المفاهيمية، التفكير البصري).

مجتمع البحث: تشكل مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة في العام الدراسي 1432/1433هـ.

عينة البحث: تشكلت عينة البحث من ثلاثة فصول من الصف الثاني المتوسط في مدرسة العباس بن الفضل للبنين التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة

المفاهيم التي وردت في النص. والسؤال الثاني: تضمن فقرتين، تناولتا مجموعة من المفاهيم المنتمية لمفهومين، قدمتا بشكل مبعثر، وطلب إعادة ترتيب هذه المفاهيم تنازلياً، من الأعم إلى الأقل عمومية، والسؤال الثالث: قدم مجموعة من المفاهيم المنتمية لبعضها بشكل مبعثر، وحدد أربع كلمات ربط مناسبة؛ لاستخدامها لربط هذه المفاهيم فيما بينها، من خلال إعادة صياغتها بفقرة ذات معنى، والسؤال الرابع: تضمن إكمال الفراغات في الخرائط التي عرضت على الطلاب، بوضع المفاهيم الناقصة، وكلمات ربط مناسبة. أما السؤال الخامس: فقد تضمن نصاً مكتوباً، يحتوي على مجموعة مفاهيم؛ لاستخراج ستة وعشرين مفهوماً، وثمان عشرة كلمة ربط، ثم بناء خريطة مفاهيمية، متضمنة المفاهيم، وكلمات الربط التي تم استخراجها. أما السؤال السادس (التداعي الحر): فقد تضمن مجموعة من المفاهيم عددها ثلاثة مفاهيم التي تستدعي من الطالب كتابة كل ما يخطر بباله حولها في وقت محدد.

■ ولأغراض هذا البحث، وبناء على المعايير التي ذكرت، فقد اعتمد البحث لتقييم خرائط المفاهيم على الآتي:

1. المفاهيم: وتضم المفهوم ومستوى المفهوم، والتسلسل الهرمي للمفهوم، ويمكن إيرادها جميعاً عند وضع المفهوم، حيث تعطى علامة واحدة لكل مفهوم

وردد في الخريطة.

2. الربط: التفرع وكلمات الربط التي يضعها الطالب لربط مفهوم مع آخر، حيث تعطى علامة واحدة لكل علاقة صحيحة بين المفهومين.

3. الأمثلة: المثال وهو المستوى الأخير في الخريطة المفاهيمية، وتعطى علامة واحدة لكل مثال يرد على المفهوم.

■ بعد إعداد اختبار البنية المفاهيمية، عرض على مجموعة من المحكمين يحملون شهادة الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات لإبداء الرأي حول: مدى مناسبة اختبار البنية المفاهيمية لطلاب الصف الثاني المتوسط. ووضوح الفقرات وكفايتها. واقترح أية تعديلات وملاحظات يرونها مناسبة. وقد أخذت مقترحات المحكمين بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات المناسبة طبقاً لذلك، في ضوء ما تقدم فقد تحققت دلالات صدق الاختبار.

■ تم تطبيق اختبار البنية المفاهيمية على عينة استطلاعية من مجتمع البحث عددها (50) طالباً قبل إجراء البحث، وحساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوح قيمة معاملات الصعوبة بين (0.25-0.78)، وتراوح قيمة معاملات التمييز تراوحت بين (0.28-0.77). وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة (Test-Retest)؛ إذ طبقت

2010م؛ شعث، 2009م؛ Marcus, 2009; Marcus, 2008; Diezmann, 2007)، ترجمت المهارات الخمس (الاستنتاج البصري، التدوير العقلي، التماثل، الاختلاف، اكتشاف النمط) إلى فقرات اختبار، بحيث شملت كل مهارة عدد من الأسئلة. وتكون اختبار التفكير البصري بصورته الأولى من (50) فقرة.

3. بعد إعداد اختبار التفكير البصري، عرض على مجموعة من المحكمين يحملون شهادة الدكتوراه في المناهج وأساليب تدريس الرياضيات وفي القياس والتقويم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مهارات التفكير البصري، وتمثيل الفقرات لمهارات التفكير البصري، ووضوح الفقرات وكفائتها، واقتراح أية تعديلات وملاحظات يرونها مناسبة، ومناسبة المهارات والفقرات الخاصة بها لطلاب الصف الثاني المتوسط.

تم الأخذ بآراء المحكمين التي كان من أبرزها: إعادة النظر ببعض الفقرات المتعلقة بمهارة التدوير العقلي، وإعادة صياغة بعض الفقرات، خاصة في مهارتي الاختلاف والتماثل، ودقة الرسم للأشكال الهندسية والرسومات الأخرى. وقد اعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار، وتم تطبيق اختبار التفكير البصري على عينة استطلاعية من مجتمع البحث عددها (40) طالباً قبل إجراء البحث، وحساب معامل

أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (25) طالباً، ثم أعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (87٪)، وهو مناسب لأغراض البحث الحالي. وقد تبين كذلك من خلال العينة الاستطلاعية أن الزمن المناسب للاختبار هو (50) دقيقة، وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار البنية المفاهيمية (95) درجة.

ثانياً: اختبار مهارات التفكير البصري:

طور الباحث لأغراض البحث اختباراً للتفكير البصري مؤلفاً من (50) فقرة موزعة على خمس مهارات فرعية. وقد تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. تعريف التفكير البصري: أي نمط من أنماط التفكير التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية، يترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد على حل المشكلة أو الاقتراب من حلها، والذي يتمثل في أحد المظاهر التالية: الاستنتاج البصري، التدوير العقلي، التماثل، الاختلاف، اكتشاف النمط. ويقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار التفكير البصري الذي أعده الباحث.

2. استخلصت خمس مهارات اعتبرت أساسية في تكوين التفكير البصري، واستندت في مضمونها مع عدد من الاختبارات المعروفة (إبراهيم، 2006م؛ جبر،

الشبه منها بدرجة كبيرة، ووضع علامة (√) أسفل البطاقة المماثلة.

▪ اختبار الاختلاف: تضمن كل سؤال فيه صوراً لخمس بطاقات متماثلة تماماً، ماعدا واحدة فقط مختلفة، والمطلوب من المفحوص وضع علامة (√) أسفل البطاقة المختلفة.

▪ اختبار اكتشاف النمط: تضمن كل سؤال فيه تسلسل معين من الأعداد أو الأشكال، وعلى المفحوص أن يكمل هذا التسلسل وفق النمط الذي اكتشفه.

4. استخرجت معاملات الثبات النصفية من استجابات عينة التجريب ($n=30$) التي أجريت عليها عملية تحليل الفقرات، وكان معامل الثبات للاستنتاج البصري (0.78)، والتدوير العقلي (0.81)، والتماثل (0.82)، والاختلاف (0.84)، واكتشاف النمط (0.82)، وعلى الاختبار الكلي (0.88)، وقد عدت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في البحث. وقد تبين كذلك من خلال العينة الاستطلاعية أن الزمن المناسب للاختبار هو ساعة، ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح من خلال إعطاء درجة (علامة) واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار التفكير البصري (40) درجة، والعلامة الدنيا صفراً.

الصعوبة، ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير البصري، وتراوح قيمة معاملات الصعوبة بين (0.10-0.79)، وتراوح قيمة معاملات التمييز بين (0.08-0.87). وقد تم حذف الفقرات التي كانت معاملات صعوبتها أقل من (0.20)، والفقرات التي معاملات تمييزها أقل من (0.20)، واختيار الفقرات ذات التمييز الأفضل، حيث تم اختيار (40) فقرة، (8 فقرات لكل مهارة) على النحو الآتي:

▪ اختبار الاستنتاج البصري: تضمن كل سؤال فيه صوراً لخمس بطاقات، الأولى منها مميزة في شكل إطارها والمطلوب من المفحوص استنتاج البطاقة التي ستؤول إليها البطاقة الأولى من بين الطاقات الأربعة الأخرى، ووضع علامة (√) أسفل البطاقة.

▪ اختبار التدوير العقلي: تضمن كل سؤال فيه صوراً لخمس بطاقات، الأولى منها مميزة في شكل إطارها، والمطلوب من المفحوص عمل تدوير للشكل المتضمن في هذه البطاقة، والبحث عن البطاقة التي تمثل تدوير لهذا الشكل من بين الطاقات الأربعة الأخرى، ووضع علامة (√) أسفل البطاقة.

▪ اختبار التماثل: تضمن كل سؤال فيه صوراً لخمس بطاقات، الأولى منها مميزة في شكل إطارها والمطلوب من المفحوص البحث عن البطاقة المماثلة لها من بين الطاقات الأربعة الأخرى، والتي تكون قريبة

إجراءات تنفيذ البحث:

أولاً: إعداد دليل المعلم في وحدة دراسية (القياس: المساحة والحجم) باستخدام الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل.

1. دليل المعلم للتدريس بإستراتيجية ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية):

وهو عبارة عن دليل يحوي تعريف بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وخطوات تنفيذها، وتحليل لوحدة (القياس: المساحة والحجم) من حيث الحقائق، المفاهيم، التعميمات، والنظريات، وتوضيح خطوات سير الدرس بالاستناد إلى إستراتيجية خرائط المفاهيم، وأعدت خريطة مفاهيمية للوحدة الدراسية؛ ليستفيد منها المعلم في اشتقاق الأسئلة التي يطرحها على طلبته، من حيث شمولية كل مفهوم وعموميته ومستوى تجريده والمفاهيم التي تنتمي إليه، والعلاقات الأفقية والعمودية بينها، وأعدت خرائط مفاهيمية لكل درس من الدروس وعددها (9) خرائط مفاهيمية، وتم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة على الدليل وفقاً لآرائهم، وأعيدت صياغة بعض الخرائط المفاهيمية، وحذف بعضها، وزيادة بعض الخرائط المفاهيمية، بالإضافة إلى إجراء بعض التعديلات المتعلقة باللغة، طبقاً لما أشار إليه المحكمون، وتم إعدادها بالصورة النهائية.

2. دليل المعلم للتدريس بإستراتيجية ما وراء المعرفة (خرائط العقل):

وهو عبارة عن دليل يحوي تعريف بإستراتيجية خرائط العقل، وخطوات تنفيذها، وتحليل لوحدة (القياس: المساحة والحجم) من حيث الحقائق، المفاهيم، التعميمات، والنظريات، وتوضيح خطوات سير الدرس بالاستناد إلى إستراتيجية خرائط العقل، وكل درس مرفق بخريطة عقل توضحه من خلال جمل مختصرة، ورسومات، وألوان، ورموز، وهو من إعداد الباحث، وكان الهدف من إعداد هذا الدليل تدريب المعلم على كيفية شرح الدروس باستخدام خرائط العقل، وتم تدريب المعلم عليه، وتم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة على الدليل وفقاً لآرائهم.

3. طريقة التدريس الاعتيادية:

درست المجموعة الضابطة وفق التسلسل المعروض في الكتاب المقرر، بالاستعانة بدليل المعلم المرافق، وقد قام الباحث بإعداد خطط تدريسية يومية للمجموعة الضابطة، وقد عرضت على مجموعة من المختصين في مناهج وأساليب تدريس الرياضيات، والمشرفين التربويين، والمعلمين؛ وذلك للإفادة من آرائهم، وتحديد مدى ملاءمتها مع خطوات إعداد الخطط الدراسية. وقد تم تعديلها وفقاً لما أقره واقترحه المختصون.

ثانياً: إعداد اختبار البنية المفاهيمية، وإعداد اختبار التفكير البصري

ثالثاً: وزعت فصول الصف الثاني المتوسط عشوائياً إلى فصلين كمجموعتين تجريبيين، وفصل كمجموعة ضابطة، وتم التأكد من تكافؤ مجموعات البحث في التطبيق القبلي لاختبار البنية المفاهيمية، واختبار مهارات التفكير البصري.

رابعاً: قام بتدريس المجموعات الثلاث المعلم نفسه، وهو حاصل على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، ولقد تم تعريف المعلم بأهداف البحث، ومبرراته، وتعريفه بإستراتيجية خرائط المفاهيم، وخرائط العقل، وخطوات التدريس، وكيفية بناء كل منها، تلاها قيام الباحث بتنفيذ حصتين دراسيتين باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم وخرائط العقل بوجود المعلم الذي طبق البحث على عينة خارج عينة البحث، ثم قيام المعلم بتنفيذ حصتين دراسيتين باستخدام خرائط المفاهيم وخرائط العقل بوجود الباحث، بعدها عقدت أربع جلسات لمناقشة الباحث للدليل المتضمن لوحدة (القياس: المساحة والحجم) مع المعلم الذي طبق ذلك الدليل، وحضر الباحث حصتين أسبوعياً عند المعلم أثناء التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم وخرائط العقل والطريقة الاعتيادية؛ وذلك للاطمئنان بأنه يقوم بالتنفيذ بالشكل المطلوب، والتباحث ومناقشة

ما يستجد من أمور، وتسجيل الملاحظات.

خامساً: تنفيذ البحث في شهر محرم من الفصل الثاني للعام الدراسي 1432 / 1433هـ، وقد استغرق تدريس الوحدة (5) أسابيع، بواقع (5) حصص أسبوعياً، حيث درست المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة بعدد الحصص نفسه، والموضوعات نفسها، وقد تم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة من قبل المعلم نفسه.

سادساً: بعد الانتهاء من عملية التدريس تم تطبيق أدوات البحث (اختبار البنية المفاهيمية، اختبار مهارات التفكير البصري) على عينة البحث (طلاب المجموعتين التجريبين والمجموعة الضابطة)، وتصحيح الاختبارات وتحليل البيانات للإجابة على أسئلة البحث، حيث استخدم في تحليل النتائج المتوسطة الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي والمتعدد اختبار توكي للمقارنات البعدية.

نتائج البحث ومناقشتها:

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج الآتية:

السؤال الأول: (ما أثر استخدام إستراتيجتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟) وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد

الخرائط المفاهيمية كان (89.3)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط العقل كان (71.7)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة الضابطة كان (64.5)، على اختبار البنية المفاهيمية، علماً بأن العلامة القصوى للاختبار هي (95)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار البنية المفاهيمية البعدي، والجدول (2) يبين هذه النتائج.

البحث على اختبار البنية المفاهيمية حسب المجموعة والجدول (1) يظهر هذه النتائج.

الجدول (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على اختبار البنية المفاهيمية حسب المجموعة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخرائط المفاهيمية	31	89.3	0.9
خرائط العقل	32	71.7	1.9
الضابطة	32	64.5	1.3
المجموع	95	75	10.5

يبين الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام

الجدول (2). نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار البنية المفاهيمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	10181.2	2	5090.6	2286.7	0.00
الخطأ	204.8	92	2.23		
المجموع	10386	94			

التدريس في البنية المفاهيمية، استخدم اختبار (توكي) للتعرف على دلالة الفرق بين هذه المتوسطات والجدول (3) يبين نتائج اختبار توكي.

يبين الجدول (2) وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب على اختبار البنية المفاهيمية يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولتحديد اتجاه هذا الفرق لمعرفة أثر متغير طريقة

الجدول (3). نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسط علامات الطلاب.

الطريقة (i)	الطريقة (j)	الفروق بين المتوسطات (i-j)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الخرائط المفاهيمية	خرائط العقل	17.6	0.38	0.00
	الطريقة الاعتيادية	24.8	0.38	0.00
خرائط العقل	الطريقة الاعتيادية	7.2	0.37	0.00

فأصبحت هذه المفاهيم أكثر ثباتاً ووضوحاً. وفي هذه الطريقة تم التمايز التدريجي للمفاهيم، حيث تم تبسيط وتحليل المفاهيم والأفكار العامة والشاملة تدريجياً، حتى يتم الوصول إلى المفاهيم الأولية، وهذا كان له دور كبير في مساعدة طلاب المجموعة التجريبية على تماسك بنيتهم المفاهيمية. كما أن تقديم المادة التعليمية على شكل خرائط مفاهيمية متسلسلة هرمياً ساعد الطلاب على الكشف عن بنيتهم المفاهيمية وما بها من تصور خاطئ، وبالتالي العمل على تعديله قبل وضع المادة الجديدة على ما سبق تعلمه، وكذلك تمثيل المفاهيم في شكل خرائط مفاهيمية يعمل على تصنيفها وإبراز العلاقات بينها، وهذا بدوره يساعد في الكشف عن التصورات الخاطئة لدى الطلاب، وبالتالي العمل على تعديلها. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الخرائط المفاهيمية تعمل على تقويم البنية المعرفية للطلاب، وهذا يساعد على بناء بنية مفاهيمية متماسكة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة: (مصطفى، 2009م؛ مطر، 2004م؛ أبو شمالة، 2003م؛ Paniati, 2009; Brown, 2000).

ويمكن إرجاع سبب تفوق الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل على الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية إلى أن الطالب الذي درس باستخدام خرائط العقل يسعى دائماً لترتيب أفكاره وجدولتها

يتضح من الجدول (3) أن الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية كان أدائهم أفضل في اختبار البنية المفاهيمية من الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل والطريقة الاعتيادية، وأن الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل كان أدائهم أفضل في اختبار البنية المفاهيمية من الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لما تتميز به إستراتيجية خرائط المفاهيم من تنظيم للمفاهيم وإعادة تشكيلها معرفياً لدى المتعلمين؛ حيث تهتم بتحليل النص، والكشف عما يتضمنه من مفاهيم وإبرازها بصورة جلية واضحة، ثم ربطها بشبكة من العلاقات المتسلسلة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية، وإيجاد روابط معرفية بينها من خلال ربط بعضها ببعض بعبارات دالة، بحيث يصبح المفهوم ذا معنى واضحاً لدى المتعلم. وقد يعود ذلك التفوق للفرص التي توفرها الخرائط المفاهيمية للطلاب من ترتيب المفاهيم وفقاً لعموميتها، وتقييم المعلومات والتأكيد على مصداقيتها وموضوعيتها، وتمييز الحقائق.

وقد توصل مصطفى (2009م) إلى أن الخريطة الجيدة تدفع الطلاب لأخذ القرارات، وإطلاق الأحكام المبنية على الحقائق والمعلومات والتبرير المنطقي، كما يتطلب تبريراً لقراراتهم الذي بدوره عزز من تحصيلهم الدراسي

جدولة علمية، الأمر الذي يؤدي إلى تدويد مادة الموضوع، وتساعد الطالب في استنباط الأفكار الجديدة والتنبؤ عن علاقات لم يكن يعرفها من قبل، مما يؤدي إلى رسوخها في ذهن الطالب لمدة زمنية طويلة. كما أشار (البلادي، 2010م) إلى أن طريقة خرائط العقل تؤثر بشكل إيجابي على سعة الذاكرة الرئيسة لدى المتعلم، وبالتالي فهي أداة فاعلة تدعم الاحتفاظ بالتعلم المتناسك لفترة طويلة.

السؤال الثاني: (ما أثر استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية؛ خرائط العقل) في التفكير البصري بشكل عام، وكل مهارة على حدة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟) وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد البحث على اختبار التفكير البصري وكل مهارة من مهاراته حسب المجموعة، والجدول (4) يظهر هذه النتائج.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أيضًا على أن تقديم المادة الجديدة في شكل خرائط عقل يسمح للطلاب بدمج المادة الجديدة بسهولة في بنيتهم المفاهيمية مع ما سبق تعلمه من قبل، وهذا يؤدي إلى زيادة قدرتهم على تنظيم المعلومات المقدمة إليهم، وعلى تمييز الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار سابقة يؤدي إلى سهولة تعلم المادة الجديدة وزيادة القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم فتتماسك البنية المفاهيمية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة: (البلادي، 2010م؛

الجدول (4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على مهارات التفكير البصري حسب المجموعة.

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الاستنتاج البصري	الخرائط المفاهيمية	31	6.6	0.6
	خرائط العقل	32	6.6	0.5
	الضابطة	32	5.8	0.9
مهارة التدوير العقلي	الخرائط المفاهيمية	31	5.4	0.9
	خرائط العقل	32	6.1	0.8
	الضابطة	32	4.7	1.2

تابع الجدول (4).

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التماثل	الخرائط المفاهيمية	31	7.5	0.5
	خرائط العقل	32	7.2	0.7
	الضابطة	32	5.3	0.8
مهارة الاختلاف	الخرائط المفاهيمية	31	5.6	0.8
	خرائط العقل	32	6.4	1
	الضابطة	32	4.8	0.9
مهارة اكتشاف النمط	الخرائط المفاهيمية	31	5.7	0.9
	خرائط العقل	32	6.4	0.9
	الضابطة	32	4.8	0.9
اختبار التفكير البصري	الخرائط المفاهيمية	31	30.8	1.5
	خرائط العقل	32	32.7	1.7
	الضابطة	32	25.5	2.8

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية والذين درسوا باستخدام خرائط العقل، وطلاب المجموعة الضابطة على اختبار التفكير البصري الكلي، وعلى معظم المهارات الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط العقل، ولاختبار هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب قيمة ويلكس لامبدا، وكانت (0.15)، وقيمة ف المقابلة لها (27.7)، والدلالة الإحصائية (0.00)، واستخدم تحليل التباين المتعدد، ويبين الجدول (5) نتائج التحليل لعلامات طلاب المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة على الاختبار التفكير البصري بشكل عام، وكل مهارة على حدة في الرياضيات.

الجدول (5). تحليل التباين المتعدد لعلامات طلاب المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري ومهاراته.

المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج البصري	11.7	2	5.9	11.4	0
التدوير العقلي	30.3	2	15.2	14.2	0
مهارة التماثل	98.1	2	49.04	104.6	0
مهارة الاختلاف	39.1	2	19.6	25.2	0
مهارة اكتشاف النمط	39.1	2	19.6	22.9	0
التفكير البصري	896.1	2	448.1	104.7	0

محمد أحمد الخطيب: أثر استخدام إستراتيجتي ما وراء المعرفة...

تابع الجدول (5).

المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج البصري	47.5	92	0.51		
التدوير العقلي	98.3	92	1.1		
مهارة التماثل	43.1	92	0.5		
مهارة الاختلاف	71.5	92	0.8		
مهارة اكتشاف النمط	78.7	92	0.9		
التفكير البصري	393.7	92	4.3		

يبين الجدول (5) وجود فرق ذو دلالة إحصائية للتدريس، ولمعرفة اتجاه هذا الفرق حسب المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (6) يبين هذه النتائج. $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب على اختبار مهارات التفكير البصري يعزى لمتغير إستراتيجية

الجدول (6). المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري ومهاراته.

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مهارة الاستنتاج البصري	الخرائط المفاهيمية	6.581	0.129
	خرائط العقل	6.594	0.127
	الضابطة	5.844	0.127
مهارة التدوير العقلي	الخرائط المفاهيمية	5.355	0.186
	خرائط العقل	6.094	0.183
	الضابطة	4.719	0.183
مهارة التماثل	الخرائط المفاهيمية	7.548	0.123
	خرائط العقل	7.219	0.121
	الضابطة	5.25	0.121
مهارة الاختلاف	الخرائط المفاهيمية	5.645	0.158
	خرائط العقل	6.375	0.156
	الضابطة	4.813	0.156
مهارة اكتشاف النمط	الخرائط المفاهيمية	5.677	0.166
	خرائط العقل	6.406	0.164
	الضابطة	4.844	0.164

تابع الجدول (6).

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
اختبار التفكير البصري	الخرائط المفاهيمية	30.806	0.372
	خرائط العقل	32.688	0.366
	الضابطة	25.469	0.366

يتبين من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائي بين متوسطات المجموعات الثلاث، ولتحديد اتجاه هذا الفرق استخدم اختبار (توكي) للتعرف على دلالة الفرق بين هذه المتوسطات، والجدول (7) يبين هذه النتائج.

الجدول (7). نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسط درجات الطلاب.

المهارة	المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة
مهارة الاستنتاج البصري	الخرائط المفاهيمية	الضابطة	0.74	0.2	0
	خرائط العقل	الخرائط المفاهيمية	0.13	0.2	0.99
		الضابطة	0.75	0.2	0
مهارة التدوير العقلي	الخرائط المفاهيمية	الضابطة	0.64	0.3	0.04
	خرائط العقل	الخرائط المفاهيمية	0.74	0.3	0.02
		الضابطة	1.4	0.3	0
مهارة التماثل	الخرائط المفاهيمية	خرائط العقل	0.33	0.17	0.14
	خرائط العقل	الضابطة	2.3	0.17	0
		الضابطة	1.96	0.17	0
مهارة الاختلاف	الخرائط المفاهيمية	الضابطة	0.83	0.22	0.001
	خرائط العقل	الخرائط المفاهيمية	0.73	0.22	0.004
		الضابطة	1.6	0.22	0
مهارة اكتشاف النمط	الخرائط المفاهيمية	الضابطة	0.83	0.23	0.002
	خرائط العقل	الخرائط المفاهيمية	0.73	0.23	0.007
		الضابطة	1.6	0.23	0
اختبار التفكير البصري	الخرائط المفاهيمية	الضابطة	5.3	0.52	0
	خرائط العقل	الخرائط المفاهيمية	1.9	0.52	0.001
		الضابطة	7.2	0.52	0

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

■ كان أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل أفضل من أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل.

ذلك منهم البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم (التدوير العقلي، الاختلاف، إكمال النمط)، لذا يكون المتعلم مستمعاً ومنظماً، ومصنفاً، ويساعد استخدام خرائط العقل من خلال المناقشة على توفير مناخ تعليمي جماعي يتطلب إشراك المتعلمين في تصميم العلاقات بين المحتوى، ويسهم استخدامها في الفصل بين المعلومات الهامة، والمعلومات الهامشية، واختيار الأمثلة المناسبة. كما أن تدريس الطلاب باستخدام خرائط العقل المتنوعة التي تضمنتها المادة التعليمية ساعدهم على تنظيم طريقتهم في التفكير، كما يعود ذلك إلى ما تتضمنه الخرائط العقلية من مثيرات للعمليات العقلية، والتفكير لدى الطلاب، مما ساهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير البصري لديهم؛ إذ إن هذه المثيرات تهدف للحصول على أكبر كمية ممكنة من الأفكار المتعلقة بالدرس، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير البصري مثل: (التدوير العقلي، الاختلاف، اكتشاف النمط). وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر استخدام خرائط العقل مثل: (البلادي، 2010م؛ عوض، 2003م؛ Diezmann, 2008; Aydin, 2009).

كما تهتم الخرائط المفاهيمية بكل من المحتوى المراد تعلمه، وبما يوجد لدى الطلاب من أبنية معرفية؛ لذلك فهي تهتم بكيفية تنظيم خبرات المحتوى، بحيث

درسوا بالطريقة الاعتيادية، وعدم وجود فرق في أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية والذين درسوا باستخدام خرائط العقل.

■ في مهارة التدوير العقلي، ومهارة الاختلاف، ومهارة اكتشاف النمط، واختبار التفكير البصري الكلي: كان أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل أفضل من أداء الطلاب الذين درسوا بالخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية، وأن أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية كان أفضل من أداء الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما تتمتع به خرائط العقل من ميزات تعليمية متعددة؛ فهي تزود الطلاب بتعلم ذي معنى للرياضيات، وتزيد من مشاركة الطلاب وطرحهم للأسئلة خلال الحصة، وهذا بدوره ساعد طلاب المجموعة التجريبية (خرائط العقل) على فهم ما تعلموه. وهذا ما أكدته (البلادي، 2010م) عندما اعتبر خرائط العقل عملية عقلية يمكن استثمارها في إعداد طلاب مفكرين ومنتجين من خلال معرفتهم للمهارات المتضمنة فيها، وتوجد لدى الطلاب دافعاً وحافزاً للمتابعة التعلم، مما يجعلهم يبحثون عن المعرفة ويكتشفوها بأنفسهم ويوظفوها في الحياة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن خرائط العقل تزود المتعلمين بملخص تخطيطي لما تعلموه، ويتطلب

استظهار المعلومات والحقائق دون التأمل فيها؛ لأن التعلم بالصورة يسبق التعلم بالكلمات، وأنهم لم يربطوا معارفهم السابقة بمعرفتهم الجديدة، مما يؤدي إلى نسيان المعرفة الجديدة لديهم بعد فترة زمنية قصيرة من تعلمها. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج كل من: (خطاب، 2007م؛ جبر، 2010م؛ Gama, 2010; Aydin, 2009; Campbell, 2010; Mwakapenda, 2003; Nancarrow, 2008).

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

بالاعتماد على نتائج البحث ومناقشتها- التي خلصت إلى وجود أثر لاستخدام إستراتيجتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية والتفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط - فإن البحث يوصي بما يأتي:

1. الاهتمام من جانب القائمين على تأليف كتب الرياضيات بإستراتيجتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل)، ومحاولة تقديم الرياضيات من خلال الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل؛ لأنها تستحوذ على اهتمام الطلاب وتتحدى قدراتهم.

2. تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام إستراتيجتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) كمدخل لتقديم مادة الرياضيات؛ لما لذلك من أثر فعال في تحسين قدرة الطلاب في فهم المفاهيم

يسهل تمثيل المادة المعرفية المراد تعلمها في الأبنية المعرفية للطلاب، وتكوين أبنية معرفية جديدة ترتبط بما يناسبها من أبنية لدى الطلاب، وعلى هذا الأساس يتم تنظيم وتخطيط خبرات التعلم التي يمرون بها، الأمر الذي يقود إلى تعميق التفكير، كما يمكن أن يفسر ذلك التفوق للفرص التي توفرها الخرائط المفاهيمية من تحديد المفاهيم، وفهمها، وإعادة ترتيبها وصياغتها، واستخدام الطلاب لما لديهم من معلومات ذات علاقة بهذه المفاهيم، وطرح أسئلة حول النقاط التي لا يستطيعون فهمها في علاقة المفاهيم لديهم، ومن ثم جمع المعلومات ذات العلاقة بالمفهوم، وتحليلها، وتصنيفها، وترتيبها، وفحصها في ضوء الأدلة والحجج التي تؤيدها، وهذا يتطلب تفكير بصري عميق في الخرائط. وقد توصلت (مصطفى، 2009م) إلى أن القدرة على فهم المفاهيم أكثر من عملية لجمع المعلومات والقواعد، إنها تطوير لإستراتيجية تفكيرية مرنة تساعد على تحليل المواقف غير المتوقعة وتعطي حلاً ذا معنى.

كما أن أفراد المجموعتين التجريبيتين (خرائط المفاهيم، خرائط العقل) تعلموا بطريقة يتم فيها ترجمة الأفكار، والكلمات، والرموز إلى صور ذهنية تساعدهم على التأمل في كل جانب من جوانبها، وبالتالي تثبيتها في أذهانهم فترة زمنية أطول، مما أثر على تفكيرهم البصري، بينما أفراد المجموعة الضابطة تعلموا بطريقة ركزت على

الرياضية، ورفع مستوى التفكير لديهم في مادة الرياضيات.

3. عمل دورات تدريبية تهدف لتدريب المعلمين على إستراتيجيتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل)؛ لأن نجاح هذه الاستراتيجيات في التدريس يتوقف إلى حد كبير على نجاح المعلم في بناء هذه الخرائط التي ترتبط بمحتوى الدرس، بحيث تكون في مستوى المتعلمين، وتتحدى قدراتهم، وتستحوذ على اهتمامهم.

المقترحات:

1. إجراء بحوث أخرى مماثلة تتناول استراتيجيات أخرى لما وراء المعرفة غير تلك التي أخذ بها البحث الحالي مثل: النمذجة، التساؤل الذاتي، حل المشكلات الإبداعي.

2. استخدام أنماط أخرى من التفكير والعمل على تنميتها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتطبيقها على فصول مختلفة.

3. إدخال مجالي البنية المفاهيمية والتفكير البصري في المناهج من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية؛ لما لها من أثر في توسيع المجال الإدراكي للطالب، وتنمية قدراته على الاكتشاف والإبداع والنقد الموضوعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الله. (2006م). *فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانيه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة*. المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، 30 يوليو.

أبو شالة، فرج. (2003م). *فاعلية برنامج مقترح في اكتساب البنية الرياضية لدى طلاب الصف التاسع بمحافظه غزة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

أحمد، حسين. (2005م). *فاعلية استخدام المنظومات المتقدمة في تنمية المفاهيم الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو دراسة القواعد الرياضية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

البلادي، منصور. (2010م). *أثر استخدام خريطة العقل لتدريس الرياضيات في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

بوزان، توني. (2005م). *العقل أولاً*. ترجمة: مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

جبر، يحيى. (2010م). *أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الجردات، عبدالغني. (2009م). تحديد استراتيجيات التفكير التي يستخدمها طلبة الرياضيات في جامعة اليرموك في حل مسائل الرياضيات وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي وبنيتهم المفاهيمية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- خضراوي، زين العابدين. (2003م). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 17(1)، 125-160.
- خطاب، أحمد. (2007م). أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.
- شعث، ناهل. (2009م). إثراء محتوى الهندسة الفراغية في منهاج الصف العاشر الأساسي بمهارات التفكير البصري. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
- الشهري، محمد. (2007م). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق لدى طلاب الكلية التقنية بأبها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد.
- عوض الله، محمد. (2003م). فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، 2(3)، 111-180.
- المالكي، عوض. (2011م). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب
- الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (166)، 54 - 99.
- محمد، مديحة. (2001م). برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية التفكير البصري لدى التلميذ الأصم في المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي السنوي، الرياضيات المدرسية: معايير ومستويات، المجلد الأول.
- محمد، مديحة. (2004م). تنمية التفكير البصري في الرياضيات المرحلة الابتدائية (الصم - العادين). القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، حسام. (2009م). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- مطر، نعيم. (2004م). أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مهدي، حسن. (2006م). فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- وزارة التربية والتعليم. (2007م). مشروع المناهج المطورة. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم. (2010م). الحقيبة الأساسية لبرنامج تأهيل المدربين المركزين للتدريب على سلاسل الرياضيات المطورة. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- strategies in the development of verbal mathematical problem solving with the first-middle grade students in Makkah (in Arabic). *the Journal of Studies in Curriculum and Instruction, Egypt*, (166), 54 - 99.
- Mancosu, P; Klaus F., & Stig A. (2005). *Visualization, explanation, and reasoning styles in mathematics*. Dordrecht: Springer.
- Marcus, G.(2007). *Visual thinking in mathematics*. Oxford: Oxford University press.
- Marcus, G.(2009). Visual thinking in mathematics: an epistemological study. *Philosophia Mathematica*, 17(3), 95-120.
- Mwakapenda, W. (2003). *Concepts mapping and context in mathematics education*. The mathematics education into 21st century project proceeding of the international conference, Brno, Czech Republic.
- Nancarrow, M. (2008). *Exploration of metacognition and non- routine problem based mathematics instruction on undergraduate student problem solving success*. Unpublished Ph.D. dissertation. The Florida State University, USA.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2006). *Learning from NAEP: professional development materials for teachers of mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Press.
- National Council of Teachers of Mathematics.. (2008). *Foundation for success: The final report of The national mathematics advisory panel Advisory Panel*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Press.
- Novak, J.(1995). Concept mapping to facilitate teaching and learning. *Prospects journal*, 25(1),79-86.
- Paniati, J. (2009). *Teaching geometry for conceptual understanding: One teacher's perspective*. In T.V. Craine and R. Rubenstein (Eds) *Understanding geometry for a changing world: Seventy-first yearbook* (pp. 175-188). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Press.
- Plough, J. (2004). *Students using visual thinking to learn science in a Web-based environment*. unpublished Ph.D. dissertation. Drexel University.
- Rusevic, A. (1997). Development of Performance based assessment of visual thinking for talented middle grade student. *Dissertation Abstracts International*, 58(1), 1389.
- Westbrook, S. (2009). Examining the conceptual organization of students in an integrated algebra and physical science class. *School Science and Mathematics*, 98(2),84-92.
- AwadAllah, M. (2003). The effective use of mind map in the treatment of learning proof engineering disabilities for middle school pupils (in Arabic). *Journal of the faculty of Education, Tanta University*, 2(32), 111-180.
- Aydin, A. (2009). Prepared map and concept mind technologically supported, the subjects of the unit social and systems in our body by students. *Behavioral Sciences*, 1(1), 2838- 2842.
- Barrantes, M. & Blanco, L. (2006). A study of prospective primary teachers conceptions of teaching and learning school geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(3), 411-436.
- Bolte, L. (2001). *Mathematical essays: an alternat view of students' knowledge*. In C. Duke and R. Sanchez(Eds), *assessing writing across the curriculum* (pp. 146- 162). Durham, NC: Carolina Academic Press.
- Brown, D. (2000). The effect of individual and group concept mapping on students conceptual understanding of photosynthesis and cellular respiration in three different academic levels of biology classes. *Dissertation Abstracts International*, 63(2),2315A.
- Buzan, T. (2000). *Visual thinking: executive power tool of th21 century*. New York: Penguin Books, USA.
- Campbell, K. (2010). Visual processing during mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 28(2), 177-194.
- Diezmann, C. (2008). *Effective problem solving: a study of the importance of visual representation and visual thinking*. Paper Presented at the Seventh International Conference on thinking, Singapore.
- Gama, C.(2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Sussex.
- Goldberg, C. (2004). Brain friendly techniques: mind mapping. *School Library Media Activities Monthly*, 21(3),22 – 24.
- Jendraszek, P. (2008). Misconceptions of probability among future teachers of mathematics. *Dissertation Abstracts International*, 69(1), 3541.
- Khadrawi, Z. (2003). The impact of the use metacognition strategies to diagnose the fourth group of Mathematics students to the errors contained in the solutions to written mathematical problems (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology, Minia University*, 17(1), 125-160.
- Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1),249-266.
- Maliki, A. (2011). The impact of the use metacognition

درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض

عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود الباطين⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 17/12/1433هـ؛ وقبل للنشر في 25/05/1434هـ)

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وكذلك التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري باختلاف متغيرات الدراسة (العمل الحالي، المؤهل الدراسي، الخبرة في مجال التعليم). وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (268) فرداً، منهم (70) مشرفاً تربوياً، و(198) معلماً. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: 1 - أن المشرفين التربويين يمارسون أساليب الإشراف التربوي التطوري (الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، الأسلوب غير المباشر) بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة (المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض). 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر باختلاف متغير المؤهل الدراسي. 3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي وغير المباشر باختلاف متغيري الدراسة (العمل الحالي، الخبرة في مجال التعليم) لصالح المشرفين التربويين أصحاب الخبرة الطويلة في مجال التعليم. الكلمات المفتاحية: الإشراف التطوري، الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، الأسلوب غير المباشر.

The Extent Educational Supervisors' Practice of Developmental Supervision's Approaches in Riyadh City

Abdulrahman Albabtain⁽¹⁾

King Saud University

(Received 02/11/2012; accepted 06/04/2013)

Abstract: This study aims at investigating the degree of educational supervisors' practice of developmental supervision's methods from educational supervisors and high school teachers' perspective in Riyadh City. The study also aims at identifying the degree of variance among opinions of study sample about the degree of practicing methods of developmental supervision by educational supervisors based on the following variables (current work, qualification and teaching experience). The study population consisted of (268) individuals distributed as follow: (70) educational supervisors and (198) school teachers. The current study come up with the following findings: 1 - Educational supervisors practice methods of educational and developmental supervision (whether these methods are direct or collaborative or indirect) with an average degree from the study sample's perspective. 2 - There are no statistical significant differences among opinions of educational supervisors on the degree of using the direct educational approach based on the qualification variable. 3 - There are significant variance among opinions of educational supervisors on the degree of using the indirect and collaborative approaches based on the current position and teaching experience variables for the interest of educational supervisors having long teaching experience.

Keywords: Developmental Supervision, Directive approach, Collaborative approach, Nondirective approach.

(1) Associate Professor, Department of Educational Administration,
College of Education, King Saud University.
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2458), Postal Code: (11451)

e-mail: babtain@ksu.edu.sa البريد الإلكتروني:

(1) أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451)

مقدمة:

التربوي، وأخيراً أطلق عليه مسمى الإشراف التربوي الذي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتقوم علاقة المشرف التربوي بالمعلمين على أساس من العلاقات الإنسانية والتعاون فيما بينهم؛ لكي يصلوا إلى تحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة.

وكتيجة طبيعية يجب أن يصاحب تطور الإشراف التربوي تطور الأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي لتقويم أداء المعلم داخل حجرة الدراسة. ولكي يكون الإشراف التربوي أداة لتحسين العملية التعليمية التعلمية، ينبغي على المسؤولين عليه اتباع الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الإشراف التربوي؛ حيث يعد الإشراف التربوي التطوري أحد هذه الاتجاهات العالمية الحديثة، ويعد كارل جلكمان (Carl Glickman) صاحب نظرية الإشراف التربوي التطوري. ويتكون هذا النوع من الإشراف التربوي من ثلاثة أساليب، هي: أسلوب الإشراف التربوي المباشر، وأسلوب الإشراف التربوي التشاركي، وأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر. ويهتم الإشراف التربوي التطوري بالفروق الفردية لدى المعلمين؛ لأن المعلمين يتفاوتون فيما بينهم من حيث قدراتهم العقلية، والتدريسية، والإبداعية، ودافعيتهم نحو العمل. وعلى هذا الأساس ترى المشرف التربوي يلجأ إلى التنوع في أساليبه الإشرافية مع المعلمين؛ لكي يراعي الفروق

يطلق على عصرنا الحاضر عصر الانفجار المعرفي؛ لكثرة المعلومات وسرعة التغير والتطوير في شتى مجالات الحياة، ونتيجة لذلك حصلت ثورة في الاتصالات إلى درجة أن شُبه العالمُ بقرية صغيرة، فشمّل التطوير جميع العلوم والتخصصات والمجالات الأخرى، ومنها مجال التربية الذي يعد من أهم المجالات؛ لأنه يتعامل مع الإنسان ويهتم ببنائه؛ فهو رأس المال الحقيقي لأي مجتمع في العالم.

وتعمل الجهات المسؤولة عن التعليم في المملكة جاهدة على التطوير الشامل في المجال التربوي؛ لكي يساير المستجدات السريعة التي حدثت في دول العالم المتقدمة، وكذلك في المجتمع السعودي. ويعد الإشراف التربوي أحد فروع المجال التربوي. ومن هنا جاء اهتمام دول العالم بالإشراف التربوي، على اعتبار أنه أحد أهم أساليب تطوير العملية التعليمية التعلمية، ومتابعتها، وتقويمها، وخير معين في تحسين أداء المعلمين وممارساتهم، وتنمية قدراتهم أثناء الخدمة في مهنة التعليم؛ لما لذلك من انعكاس على مستوى نمو الطلاب، وتطورهم في التحصيل الدراسي (البابطين، 1425هـ). كما أن المسؤولين عن التعليم في وزارة التربية والتعليم اهتموا اهتماماً كبيراً بالإشراف التربوي، وليس أدل على ذلك من تغيير مسمى التفتيش إلى مسمى التوجيه

الفردية لديهم. وظروف كل من المعلم، والمشرف التربوي، والمدرسة، والبيئة المحلية، وتوفر الوسائل التعليمية (الخطيب وآخرون، 2002).

وقد بنى كارل جليكمان (Carl Glickman) نظرية الإشراف التطوري على ما يلي:

– يختلف المعلمون في مستوى تفكيرهم التجريدي، ومستوى دافعتهم للعمل؛ لأنهم أصلاً متباينون في خلفياتهم وخبراتهم الشخصية والعملية.

– يختلف المعلمون في مستوى قدراتهم العقلية، ولذا فهم بحاجة إلى استخدام أساليب إشرافية مختلفة من قبل المشرفين التربويين؛ حيث إنه من غير المناسب أن يتعامل المشرف التربوي مع جميع المعلمين بنفس الأسلوب الإشرافي.

– ضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل، من خلال توجيه المعلم لنفسه توجيهاً ذاتياً في سبيل حل المشكلات التي تواجهه في مجال التدريس (الباطين، 1425هـ).

وعلى المشرف التربوي ألا يلتزم بأسلوب إشرافي واحد جامد؛ بل عليه أن يتخذ من أي أسلوب – مهما كان – وسيلة لتحقيق الهدف الذي يريد الوصول إليه، بما يتناسب والموقف التعليمي، ويعالج مشكلات المعلمين ويسد حاجاتهم، ويجب أن يراعي هذا الأسلوب المتبع الفروق الفردية في إعداد المعلمين، وخبراتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، وأن يكون مرناً، بحيث يراعي

أهم نتائج الدراسة ما يلي:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين في الاختبارين (القبلي والبعدي) بالنسبة للنمطين الإشرافيين: المباشر وغير المباشر.

2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين في الاختبار القبلي

- ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر.
- 3 - أن المشرفين التربويين - بعد حصولهم على التدريب - بدؤوا يتجهون إلى تقليل نسبة استخدامهم للنمط الإشرافي المباشر، وفي الوقت نفسه زادوا في نسبة استخدامهم للنمطين الإشرافيين: التشاركي وغير المباشر.
- 4 - أن المشرفين التربويين - بعد حصولهم على التدريب - يرون أن النمط التشاركي هو الأكثر استخداماً، يليه في المرتبة الثانية النمط غير المباشر، وجاء النمط المباشر في المرتبة الثالثة والأخيرة من حيث الاستخدام.
- وهدفت دراسة شديفات والقادري (1425هـ) إلى تحديد أثر الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق بالأردن. وبلغت عينة الدراسة (122) معلماً ومعلمة للعلوم، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية، وتألفت من (64) معلماً ومعلمة، وضابطة، وتألفت من (58) معلماً ومعلمة، واستمرت التجربة عاماً دراسياً واحداً. وتوصلت الدراسة إلى أن الإشراف التربوي التطوري أكثر فعالية في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم من الإشراف التقليدي، على الأداة ككل، وعلى مجالاتها الخمسة (أهداف التدريس، والمحتوى، والأنشطة، وطرق التدريس، والتقويم) وبدلالة إحصائية مرتفعة.
- وأما دراسة شاهين (1431هـ) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطوري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً للعينة التجريبية، والأخرى ضابطة تكونت من (30) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- 1 - فاعلية الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة.
- 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المجموعة التجريبية الذي بلغ (2,65)، مقارنة بمتوسط تقديرات المجموعة الضابطة الذي بلغ (1,74) في جميع الممارسات التدريسية (التخطيط، وتنفيذ الدروس، والتقنيات، والأنشطة، وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب، وأساليب التقويم وطرقه).
- وهدفت دراسة القاسم (1432هـ) إلى التعرف على دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطوري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة. وتكونت عينة الدراسة من (584) مشرفاً، ومديراً، ومعلماً من العاملين في إدارة التربية والتعليم للبنين بمحافظة جدة للعام الدراسي 1431/1432هـ. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

نظر المشرفين التربويين هي: قلة البرامج التدريبية للمشرفين التربويين، قلة الخبرة في تطبيق أساليب الإشراف التطوري، ومن وجهة نظر المعلمين، هي: صعوبة تصنيف المعلمين حسب مستوى التفكير التجريدي لديهم، التباين في تقويم المعلم بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.

وهدفت دراسة اللوح (2012م) إلى التعرف على درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، وبلغت عينة الدراسة (164) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - أن الإشراف التربوي التطوري يُحسن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة جداً.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحسين الممارسات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأشارت دراسة مكيل (McGill, 1991) التي

هدفت إلى التعرف على الأدب التطوري في تغيير الإشراف التربوي في أمريكا، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1 - أن التربويين المهتمين بتطوير تصميم هيكلية النظم التعليمية وإعادته، ومن ضمنها الإشراف التربوي التطوري، وعليهم أن يتصدوا إلى الإجابة عن السؤال

1 - أن دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطوري في مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظه جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين كان بدرجة متوسطة، ومن وجهة نظر المديرين كان بدرجة عالية.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطوري في مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظه جدة تعزى لمتغير العمل الحالي، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة.

وأجرى المطيري (1433هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى أهمية أساليب الإشراف التربوي التطوري وتطبيقه بالمرحلة الثانوية بمكتب التربية والتعليم بقرطبة، والصعوبات التي تواجه التطبيق، وبلغ أفراد الدراسة (35) مشرفاً تربوياً، و(57) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - أن مدى تطبيق أساليب الإشراف التطوري (المباشر، التشاركي، غير المباشر) بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة عالية، أما من وجهة نظر المعلمين فجاءت بدرجة ضعيفة.

2 - أن أهم الصعوبات في تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوري بالمرحلة الثانوية من وجهة

حول ما يمكن أن تؤدي إليه نتائج هذه الفكرة في تطوير التعليم.

2 - أن النتيجة المنشودة تعني تطوير وإعادة تصميم المدارس، ويجب أن تؤدي إلى أن يكون الإشراف التربوي التطوري وسيلة لتمكين المشرفين التربويين والمعلمين من التحكم في تعلم الطلاب وتحسينهم.

وأما دراسة سينس وإمير (Siens & Ebmeier, 1996) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الإشراف التطوري بمستوى التفكير التأملي لدى المعلمين. وقد تم إجراء مقابلات شخصية مع (30) طالباً من طلاب الدراسات العليا، و(120) معلماً؛ لقياس مستوى العلاقة بين الإشراف التطوري والتفكير التأملي للمعلمين. وتوصلت نتائج المقابلات الشخصية إلى أن الإشراف التربوي التطوري قد زاد بشكل ملحوظ من قدرات المعلمين في التفكير التأملي.

وأوضحت دراسة إيفريت وآخرون (Everett, et. al, 2011) التي هدفت إلى استثمار الوقت والمال لتدريب المحاضرين الجدد في الكليات التي تدرس العمل الاجتماعي ك تخصص؛ من أجل ضمان توظيف طاقاتهم للمساعدة في إحداث تكامل ما بين المعرفة والمهارة وقيم المهنة لدى الطلاب في أمريكا، وقد صممت بعض الكليات برامجها التدريبية في إطار نمط الإشراف التطوري. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج

التالية: أن المشرفين القدوة يؤدون عدة أدوار مختلفة ومنهجيات متنوعة في مجال الإشراف ونوع التغذية الراجعة المقدمة من خلال عملية التسجيلات، وذلك يكون عند العمل مع طلاب السنة الأولى والثانية في مرحلة الماجستير في الخدمة الاجتماعية. ولذا يمكن القول إن هذه النتائج ترتبط مع تدريب المشرفين الميدانيين، وكذلك مع التدريس بشكل عام. وقد حقق الإشراف التربوي التطوري في الولايات المتحدة الأمريكية نتائج مرضية لدى التربويين، حيث توصلت دراسة إلى أن الإشراف التربوي التطوري أسلوب جاد في تحسين تدريس الطلاب المعلمين، وكذلك أن الإشراف التربوي التطوري يشجع المعلم على النمو والتطور الذاتي في مجال التدريس من خلال الارتقاء بسلوكه من الأسلوب المباشر إلى الأسلوب التشاركي، ثم إلى الأسلوب غير المباشر (Cohn & Gellman, 1988).

وتوصلت دراسة أخرى إلى أن المشرف التربوي الذي يستخدم أساليب إشرافية متنوعة مع المعلمين أكثر فاعلية من المشرف التربوي الذي يستخدم أسلوباً إشرافياً واحداً مع كل المعلمين (Melucci, 1990).

يتضح من عرض الدراسات السابقة حول أساليب الإشراف التربوي التطوري لدى المشرف التربوي في مجال التعليم العام أن هناك اتفاقاً فيما بينها في بعض الجوانب، كما اتضح أن هناك اختلافاً فيما بينها في

بعض الجوانب الأخرى، وهي كما يلي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضها البحث في الهدف، وهو التعرف على استخدام الإشراف التربوي التطوري في مجال التعليم العام.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وأن جميع الدراسات التي استعرضها الباحث كانت دراسات ميدانية.

- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة؛ حيث اقتضت الدراسة الحالية على المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية، في حين كانت عينة دراسة سينس وإمير (Siens & Ebmeier, 1996) من طلاب الدراسات العليا والمعلمين، ودراسة القاسم (1432هـ) تتكون من مديري المدارس التعليم العام.

- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في مكان التطبيق؛ حيث طبقت الدراسة الحالية في مدينة الرياض، في حين طبقت دراسة شديفات والقادري (1425هـ) في الأردن، وشاهين (1431هـ) بالمدينة المنورة، ودراسة (Everett, et. al, 2011) في أمريكا.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:
طريقة بناء أداة الدراسة، اختيار منهج مناسب للدراسة،

اختيار عينة مناسبة للدراسة، اختيار الأساليب الإحصائية للدراسة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها في تطبيقها على المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

إن الأساليب الإشرافية المتبعة حالياً لدى المشرف التربوي لا تراعي الفروق الفردية بالنسبة للمعلمين، وأن المشرفين التربويين يستخدمون أساليب إشرافية معينة مع كل المعلمين دون استثناء، وتكرر هذه الأساليب الإشرافية كل يوم وكل فصل دراسي وكل عام دراسي، هذه النظرة قديمة ولا يصلح الأخذ بها وتطبيقها في عصرنا الحاضر مع التقدم والرقى في جميع مجالات الحياة، ومنها المجال التربوي. وينبغي على المشرف التربوي الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المعلمين؛ لأن المعلمين يتفاوتون في خبراتهم التدريسية، وتأهيلهم العلمي والتربوي، وطبيعة الطلاب الذين يقومون بتدريسهم، وحاجاتهم الشخصية والمهنية، ومستوى طموحاتهم، وغير ذلك.

ويعاني الإشراف التربوي من صعوبات كثيرة، من أهمها: عدم التنوع في أساليب الإشراف التربوي، واقتصار المشرفين التربويين على أسلوب الزيارة الصفية، ولا يشترك المشرف التربوي والمعلم معاً في عملية

درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض؟
أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
1 - التعرف على درجة ممارسة أساليب الإشراف التربوي التطوري في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
2 - التعرف على درجة ممارسة أسلوب الإشراف التربوي المباشر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
3 - التعرف على درجة ممارسة أسلوب الإشراف التربوي التشاركي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
4 - التعرف على درجة ممارسة أسلوب الإشراف التربوي غير المباشر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
5 - التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة أساليب الإشراف التربوي التطوري في المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغيرات الدراسة (العمل الحالي - المؤهل الدراسي - الخبرة في مجال التعليم).

6 - التعرف إلى توصيات يمكن أن تسهم في رفع مستوى استخدام أساليب الإشراف التربوي التطوري في أداء المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة

التالية:

التخطيط من أجل تفعيل أداء المعلم، ولا يتفق المشرف التربوي مع المعلم على الجوانب التي سيتم تقويمها أثناء الزيارة الصفية، ولا يساهم المشرف التربوي في تطبيق أساليب إشرافية حديثة، وكثرة عدد المعلمين الذين يقوم المشرف التربوي بالإشراف عليهم، وعدم تأهيل المشرف التربوي مهنيًا قبل اختياره كمشرف تربوي، وضعف الكفاية المهنية لدى بعض المعلمين، وعدم إجادة بعض المشرفين التربويين لمهارات الحوار والإقناع، وتقيد بعض المشرفين التربويين بأسلوب إشرافي واحد، وضعف الحوافز التشجيعية للمشرفين التربويين المتميزين، ومقاومة التغيير والتطوير من قبل كثير من المشرفين التربويين، وقلة البرامج التدريبية للمشرفين التربويين، وقلة الخبرة في تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوري (السديري، 1426هـ؛ البابطين، 1430هـ؛ الشهري، 1431هـ؛ المطيري، 1433هـ). وأن هدف الأساليب الإشرافية الأساس تطوير قدرات المعلم وصقلها لخدمة أهداف التربية والتعليم في بناء شخصية الطالب وتحصيله العلمي، ولن يتحقق تطوير المعلم ورفع مستواه العلمي والمهني ما لم ننطلق من احتياجاته الأساسية ونقف عن كثر على آماله وآلامه وطموحاته من خلال أسلوب الإشراف التربوي التطوري الذي يهدف إلى تحسين الأداء التدريسي لدى المعلم. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي: ما

- 1 - ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين؟
- 2 - ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟
- 3 - ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟
- 4 - ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟
- 5 - ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري في المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغيرات الدراسة (العمل الحالي، المؤهل الدراسي، الخبرة في مجال التعليم)؟
- أهمية الدراسة:
- 1 - تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي الذي يمثل حلقة الوصل بين المعلم في الميدان وبين الإدارة العامة للتربية والتعليم.
- 2 - تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي التطوري؛ لكونه أحد الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التعليم).
- 3 - الوقوف على مدى التطبيق الفعلي لأساليب الإشراف التطوري من قبل مشرفي المواد الدراسية في التعليم العام في وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض.
- 4 - الوقوف على أساليب إشرافية حديثة من قبل مشرفي المواد الدراسية وتطبيقها في ميدان التعليم العام في وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض يمكن أن تسهم في رفع مستوى أداء المعلمين والطلاب معاً.
- 5 - تنبع أهمية الدراسة من كونها دراسة ميدانية تسعى لتقويم الواقع الفعلي لمشرفي المواد الدراسية في ميدان التعليم العام.
- 6 - يتوقع الباحث أن يخرج من هذه الدراسة بنتائج قد يستفاد منها في تقديم توصيات ربما تسهم في تحسين مستوى استخدام مشرفي المواد الدراسية لأنماط الإشراف التربوي التطوري في ميدان التعليم العام في المملكة.
- 7 - قد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات - حسب علم الباحث - التي تناولت واقع ممارسة أساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض.
- 8 - قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس واقع تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوري على عينة أكبر من المشرفين التربويين والمعلمين أو مناطق أكثر على مستوى المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

تم تقسيم حدود الدراسة على الشكل التالي:

1 - الحدود الموضوعية: اقتضت هذه الدراسة

على درجة ممارسة أساليب الإشراف التربوي التطوري كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون في المدارس الثانوية النهارية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض.

2 - الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية

على أفراد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1432 / 1433 هـ.

3 - الحدود المكانية: اقتضت هذه الدراسة على

المشرفين التربويين والمعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الرياض التي تطبق الإشراف التربوي التطوري وقت تطبيق الدراسة الميدانية الحالية.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف التربوي: عملية فنية منظمة تعاونية

تقوم على العلاقات الإنسانية الودية بين أقطاب العملية التربوية، ويسعى إلى مساعدة المعلم في رفع مستوى نموه المهني والثقافي لتحسين مستوى أدائه؛ من أجل تحقيق أهداف عملية التربية والتعليم في مراحل التعليم العام.

الإشراف التربوي التطوري (Supervision

developmental): أحد أساليب الإشراف الحديثة التي

تُعنى بالفروق الفردية لدى المعلمين، ويسعى هذا الأسلوب الإشرافي إلى تطوير أداء المعلمين وتحسينه في

عملية التدريس من خلال استخدام المشرف التربوي

أحد الأساليب الإشرافية التالية: الأسلوب الإشرافي المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

الأسلوب الإشرافي المباشر (Directive

supervision): أسلوب إشرافي يقوم من خلاله المشرف التربوي بتكليف المعلم بإنجاز بعض المهام التعليمية خلال فترة زمنية محددة، وهو يهدف إلى تحسين مستوى المعلم التدريسي، وهذا يعود بالمنفعة على طلابه، وتحسين مستواهم في التحصيل الدراسي.

الأسلوب الإشرافي التشاركي (supervision

Collaborative): أسلوب إشرافي يشترك فيه المشرف التربوي مع المعلم في وضع خطة عمل مشتركة يتم فيها تحديد الأهداف، وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعتها، ويسعيان معاً للعمل على تحقيقها في سبيل تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها.

الأسلوب الإشرافي غير المباشر (irective

Nond supervision): أسلوب إشرافي يعطي المشرف التربوي المعلم حرية كبيرة في حل المشكلات التدريسية التي تواجهه، ويكون دور المشرف التربوي في هذا الأسلوب الإشرافي تشجيع المعلم، وتسهيل مهمته في الوصول إلى تحسين المستوى التعليمي لطلابه.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقصد به

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بما يلي:

جدول (1). يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
العمل الحالي	مشرف تربوي	26.1
	معلم	73.9
المؤهل الدراسي	تربوي	77.2
	غير تربوي	20.5
	غير مبدى	2.2
التدريب في مجال الإشراف التربوي	حضر دورة	42.5
	لم يحضر دورة	53.7
	غير مبدى	3.7

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة،

وتكونت من قسمين:

1 - القسم الأول: يتكون هذا القسم من معلومات عامة عن أفراد الدراسة.

2 - القسم الثاني: يتكون هذا القسم من ثلاثة

محاور، هي: الأسلوب المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي على

النحو التالي:

1 - صفر - 0.75 معدومة.

2 - 0.76 - 1.50 منخفضة.

3 - 1.51 - 2.25 متوسطة.

ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً (العساف، 1431هـ). وبناءً عليه تم وصف درجة ممارسة المشرقيين التربويين لأساليب الإشراف التطوري في المدارس الثانوية بمدينة الرياض عن طريق إجابة أفراد الدراسة عن عبارات الاستبانة المعدة لذلك.

مجتمع الدراسة:

يتكون أفراد الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية، وقد بلغ عددهم (2118) معلماً، والمشرقيين التربويين في جميع التخصصات العلمية الذين يعملون في مكاتب التربية والتعليم للإشراف التربوي بمدينة الرياض الذين يطبقون الإشراف التربوي التطوري في مراحل التعليم العام الحكومية النهارية للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم خلال العام الدراسي 1432/1433هـ، وقد بلغ عددهم (165) مشرفاً تربوياً (وزارة التربية والتعليم، 1433هـ). وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع المشرقيين التربويين وعددهم (165)، ورجع منها (70) استبانة. وأما أفراد الدراسة من المعلمين، فقد وزع الباحث (800) استبانة، ورجع منها (198) استبانة للمعلمين.

4 - 2.26 - 3 عالية.

وتم توزيع العبارات الـ (48) على ثلاثة محاور،
يمكن توضيحها في الجدول (2).

جدول (2). يوضح الجدول توزيع العبارات على محاور الدراسة.

اسم المحور	عدد العبارات
1- أسلوب الإشراف المباشر	15
2- أسلوب الإشراف التشاركي	18
3- أسلوب الإشراف غير المباشر	15

صدق الأداة: بعد بناء أداة الدراسة في صورتها
الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

صدق المحكمين (الظاهري): قام الباحث

بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من
أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم أحد عشر (11) محكماً
من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس
بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بقياس ثبات أداة
الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha
Cronbach)، والجدول (3) يوضح معامل الثبات.

جدول (3). معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

الرقم	محاور الاستبانة	معامل الثبات
1	أسلوب الإشراف المباشر	0.79
2	أسلوب الإشراف التشاركي	0.96
3	أسلوب الإشراف غير المباشر	0.95
	الثبات الكلي للاستبانة	0.96

يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات
(ألفا كرونباخ) تتراوح بين (0.79) إلى (0.95)، وأن
معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.96)، وهذه القيمة
تشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع بدرجة عالية
جداً.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باعتماد أنسب الأساليب الإحصائية
لطبيعة هذه الدراسة، وهي: معامل ارتباط بيرسون،
معامل ثبات ألفا كرونباخ، التكرارات، النسب المئوية،
المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)
t. Test.

عرض النتائج ومناقشتها:

يشمل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي
أسفرت عنها إجابات أفراد الدراسة على عبارات
الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة
على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة المشرفين
التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري في
المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين
التربويين والمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب
المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة من وجهة نظر
المشرفين التربويين والمعلمين، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4). إجابات أفراد الدارسة من المشرفين التربويين والمعلمين.

المعلمين		المشرفين التربويين		محاور الدارسة
الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	
3	1.91	3	1.92	الأسلوب المباشر
1	2.09	2	2.49	الأسلوب التشاركي
2	2.02	1	2.50	الأسلوب غير المباشر
2.01		2.32	المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدارسة	

والأسلوب التشاركي.

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

5- اتفق المشرفون التربويون والمعلمون حول ممارسة الأسلوب المباشر، بحيث احتل المرتبة الثالثة لدى الاثنين أفراد الدارسة.

1- تكونت استبانة الدارسة من ثلاثة محاور لأساليب الإشراف التربوي التطوري، وهي: (الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، الأسلوب غير المباشر).

تتفق نتيجة الدارسة الحالية مع نتيجة دراسة المطيري (1433هـ) في أن ممارسة المشرفين لأساليب الإشراف التطوري عالية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (1433هـ) في أن ممارسة المعلمين لأساليب الإشراف التطوري منخفضة. واختلفت نتيجة الدارسة الحالية مع نتيجة دراسة المطيري (1433هـ) في ترتيب ممارسة أساليب الإشراف التطوري من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

2- أن المتوسط الحسابي العام بلغ (2.32) يعني أن الممارسة بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين. وأما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (2.01)، وهذا يعني أن الممارسة بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟

3- جاء ترتيب ممارسة أساليب الإشراف التطوري من وجهة نظر المشرفين، حيث جاء الأسلوب غير المباشر، ثم الأسلوب التشاركي، ثم الأسلوب المباشر. وقد رتب المعلمون الأسلوب التشاركي، ثم الأسلوب غير المباشر، ثم الأسلوب المباشر.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدارسة نحو درجة الممارسة

4- اختلف المشرفون التربويون والمعلمون في وجهة نظرهم حول ممارسة الأسلوب غير المباشر

عبد الرحمن عبد الوهاب البابطين: درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي ...

لكل عبارة من العبارات بالنسبة لأسلوب الإشراف التربوي المباشر. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها من وجهة نظر أفراد الدراسة. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5). إجابات أفراد الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات محور الأسلوب المباشر.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	يوجه المعلمين إلى استخدام طرق محددة بغرض تحسين التدريس	2.34	1
2	يوجه المعلمين إلى استخدام أساليب تقويم مناسبة	2.33	2
4	يحدد للمعلمين الأهداف المراد تحقيقها	2.31	3
11	يلزم المعلم بأوقات الحصص الدراسية	2.30	4
3	يقوم أخطاء المعلمين بشكل مباشر	2.15	5
8	ينتقد المعلم الذي لا يحقق أهداف الدرس	2.02	6
5	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	1.97	7
6	يقرر أهداف التدريب للمعلمين أثناء الخدمة	1.94	8
15	يعديل سلوك المعلمين وفق رؤيته الخاصة	1.81	9
13	يلزم المعلم بخطوات محددة في تنفيذ العملية التدريسية	1.81	9 مكرر
12	يقيد المعلم باستخدام بعض الأساليب التدريسية	1.74	11
7	يطلب من المعلمين تحقيق بعض الأهداف دون مناقشة	1.61	12
14	يحرص على نقل الحقائق للمعلمين دون مناقشتها	1.49	13
9	يحدد المشكلة في الاجتماع البعدي دون أن يستمع إلى رأي المعلم	1.41	14
10	يحدد الحل في الاجتماع البعدي دون أن يستمع إلى رأي المعلم	1.38	15
المتوسط الكلي		1.91	

يتضح من الجدول (5) ما يلي:

أولاً: تكوّن محور أسلوب الإشراف التربوي المباشر من خمس عشرة عبارة، منها أربع عبارات (1، 2، 4، 11) تمارس من قبل المشرفين التربويين من وجهة نظر أفراد الدراسة بدرجة عالية، وأما العبارات الثمانية (3، 8، 5، 6، 15، 13، 12، 7) فإنها تمارس بدرجة متوسطة. وأما العبارات الثلاثة الباقية (14، 9، 10) فإنها تمارس بدرجة منخفضة، وأخيراً لم تحصل أي عبارة من عبارات محور أسلوب الإشراف التربوي المباشر على درجة ممارسة معدومة من قبل المشرفين التربويين من وجهة نظر أفراد الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في محور الأسلوب المباشر تتم ممارستها فعلاً بدرجة عالية، ومتوسطة، ومنخفضة، وأن المشرف التربوي يمارس الأسلوب المباشر مع المعلمين داخل المدرسة، وذلك من

وجهة نظر أفراد الدراسة.

مع المعلمين الذين يكون مستوى الدافعية للعمل عندهم منخفضاً، وكذلك مستوى التفكير التجريدي لديهم منخفض. وأن أسلوب الإشراف المباشر جاء بالمرتبة الثالثة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البابطين (1994م)، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المطيري (1433هـ)؛ حيث جاء ترتيب أسلوب الإشراف التربوي المباشر في المرتبة الثانية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

ثانياً: تراوح المتوسط الحسابي لممارسة المشرفين التربويين للأسلوب المباشر بين (1.38) وبين (2.34)، ولذا فقد تراوحت ممارسة العبارات بين درجة منخفضة ودرجة عالية.

ثالثاً: جاء المتوسط الحسابي الكلي للأسلوب المباشر (1.91)، أي أن المشرفين التربويين يمارسون الأسلوب المباشر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

يتضح من العرض السابق أن المشرف التربوي يوجه المعلمين إلى استخدام طرق محددة بغرض تحسين التدريس، ويوجه المعلمين إلى استخدام أساليب تقويم مناسبة، يحدد للمعلمين الأهداف المراد تحقيقها، ويلزم المعلم بأوقات الحصص الدراسية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى إدراك المشرف التربوي لأهمية ممارسة أسلوب الإشراف التربوي المباشر ودوره الإيجابي في العملية الإشرافية، وأن هذا الأسلوب يصلح للمعلمين الجدد الذين تنقصهم الخبرة في مجال التدريس، ويصلح أيضاً

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة الممارسة لكل عبارة من العبارات بالنسبة لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها من وجهة نظر أفراد الدراسة. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6). إجابات أفراد الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات محور الأسلوب التشاركي.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الترتيب
10	يجاور المعلم حول ما جرى في الزيارة الصفية أثناء الاجتماع البعدي	2.42	1
11	يقترح بعض أساليب التدريس المناسبة للمواقف التعليمية بخطة الدرس	2.39	2
16	يشجع المعلمين على تبادل الخبرات فيما بينهم	2.36	3
18	يرى في عملية التعاون مع المعلمين لتطوير مهاراتهم هدفاً يسعى إلى تحقيقه	2.34	4
12	يرى بأن العلاقة مع المعلم علاقة تشاركية	2.32	5
17	يسهم في تعزيز روح العمل المشترك بين المعلمين	2.30	6

عبد الرحمن عبد الوهاب البابطين: درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي...

تابع جدول (6).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الترتيب
2	يساعد المعلمين على تعديل طرق تدريسهم بما يتفق مع أهداف المدرسة التربوية	2.29	7
9	يتقبل رأي المعلم ويشجعه في الاجتماع البعدي	2.24	8
4	يستخدم المداولات الإشرافية مع المعلمين بهدف الوصول إلى اتفاق في الرأي	2.23	9
15	يشجع كل معلم على تحديد الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها وفق مبدأ الفروق الفردية	2.18	10
3	يشرك المعلمين في تحديد الهدف من التقويم	2.15	11
13	يهتم بأسلوب المداولة الإشرافية مع مجموعة من المعلمين	2.15	11م
1	يمنح للمعلمين فرص كبيرة للمبادأة	2.14	13
8	يشترك مع المعلم في تحديد المشكلة واقتراح الحلول المناسبة	2.14	13م
7	يحدد مع المعلم أهداف الملاحظة وأساليبها	2.02	15
14	يهتم بأسلوب ورش العمل في حل المشكلات التربوية مع المعلمين	2.02	15م
5	يدعو المعلمين الذين لديهم مشاكل متشابهة لوضع حلول لها	1.95	17
6	يعرف المعلمين بأهداف برنامج التدريب أثناء الخدمة قبل انعقاده	1.93	18
المتوسط الكلي		2.20	

يتضح من الجدول (6) ما يلي:

وأن المشرف التربوي يمارس الأسلوب التشاركي مع المعلمين داخل المدرسة، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة.

ثانياً: تراوح المتوسط الحسابي لممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي بين (1.93) وبين (2.42)، وعلى هذا تراوحت الممارسات لهذه العبارات بين درجة متوسطة ودرجة عالية.

ثالثاً: جاء المتوسط الحسابي الكلي للأسلوب التشاركي (2.20)، أي أن المشرفين التربويين يمارسون الأسلوب التشاركي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

يتضح من العرض السابق للجدول (6) أن

أولاً: تكوّن محور أسلوب الإشراف التربوي التشاركي من ثماني عشرة عبارة، منها سبع عبارات (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19)، تمارس من قبل المشرفين التربويين من وجهة نظر أفراد الدراسة بدرجة عالية. وأما العبارات الباقية (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)، فإنها تمارس بدرجة متوسطة. وأخيراً لم تحصل أي عبارة من عبارات محور الأسلوب التشاركي على درجة منخفضة أو معدومة من قبل المشرفين التربويين من وجهة نظر أفراد الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في محور أسلوب الإشراف التربوي التشاركي تتم ممارستها فعلاً بدرجة عالية ومتوسطة،

المرتبة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (1994م) ونتيجة دراسة المطيري (1433هـ)؛ حيث جاء أسلوب الإشراف التربوي التشاركي في المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد الدراسة.

السؤال الرابع: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة الممارسة لكل عبارة من العبارات بالنسبة لأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها من وجهة نظر أفراد الدراسة. والجدول (7) يوضح ذلك.

المشرف التربوي يحاور المعلم حول ما جرى في الزيارة الصفية أثناء الاجتماع البعدي، يقترح بعض أساليب التدريس المناسبة للمواقف التعليمية بخطة الدرس، يشجع المعلمين على تبادل الخبرات فيما بينهم، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المشرف التربوي يحرص على مشاركة المعلم في وضع خطة العملية التدريسية، وكذلك يرى المشرف التربوي أن العملية التدريسية هي حل للمشكلات التي تواجه المعلم أثناء أدائه العمل المدرسي. ويستخدم المشرف التربوي أسلوب الإشراف التربوي التشاركي إذا كان مستوى الدافعية للعمل لدى المعلمين عالياً، ويسعون إلى تطوير أنفسهم في مجال العمل، ولكن مستوى التفكير التجريدي لديهم منخفض.

وأن أسلوب الإشراف التربوي التشاركي جاء في

جدول (7). إجابات أفراد الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات محور الأسلوب غير المباشر.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الترتيب
2	يعد الثقة، والحماس، والوضوح أموراً مهمة وأساسية في العملية التربوية	2.34	1
11	يشجع المعلمين على النمو الذاتي	2.30	2
10	يساعد المعلم في التوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه	2.25	3
12	يساهم من خلال المداولات الإشرافية في تفاعل المعلمين الإيجابي	2.24	4
8	يشجع المعلم على وضع خططه التدريسية بنفسه	2.23	5
6	يستمتع للمعلم دون مقاطعة أثناء الاجتماع البعدي	2.20	6
9	يستمتع للتغذية الراجعة مع المعلم حول الملاحظات التي تم تدوينها أثناء الحصة	2.18	7
4	يساعد المعلم على اكتشاف نقاط القوة لديه	2.15	8
5	يقترح على المعلم ما يرغب ملاحظته	2.14	9
13	يتيح للمعلم اختيار البرنامج التدريبي المناسب لقدراته واحتياجاته	2.13	10
14	يمنح المعلمين درجة عالية من الاستقلالية	2.09	11

عبد الرحمن عبد الوهاب البابطين: درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي...

تابع جدول (7).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الترتيب
7	يطلب من المعلم الالتزام بالحلول التي اقترحها	2.07	12
3	يوفر الظروف المناسبة للمعلم للتعرف على مستواه العلمي الحقيقي	2.04	13
1	يحدد مع المعلم أهداف النمو المهني	1.98	14
15	يستعين بآراء المعلمين عند تصميم برنامج تدريبي لهم	1.79	15
المتوسط الكلي		2.14	

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

(1.79) وبين (2.34)، وعلى هذا فقد تراوحت الممارسات

لهذه العبارات بين درجة متوسطة ودرجة عالية.

ثالثاً: جاء المتوسط الحسابي الكلي للأسلوب غير

المباشر (2.14)، أي أن المشرفين يمارسون الأسلوب غير

المباشر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

يتضح من العرض السابق أن المشرف التربوي

يعد الثقة، والحماس، والوضوح أموراً مهمة وأساسية في

العملية التربوية، يشجع المعلمين على النمو الذاتي،

يساعد المعلم في التوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض

تحسين مستوى خبرات طلابه. وقد يرجع السبب في

ذلك إلى أن المشرف التربوي يسعى إلى تطوير مستوى

الأداء التدريسي لدى المعلم؛ وذلك لكي يستطيع المعلم

تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب،

ويستخدم المشرف التربوي أسلوب الإشراف التربوي

غير المباشر إذا كان مستوى الدافعية للعمل ومستوى

التفكير التجريدي لدى المعلمين عالياً، وأن أسلوب

الإشراف التربوي غير المباشر جاء في المرتبة الثانية.

أولاً: تكوّن محور أسلوب الإشراف التربوي غير

المباشر من خمس عشرة عبارة، منها عبارتان (2، 11)

تمارس من قبل المشرفين التربويين من وجهة نظر أفراد

الدراسة بدرجة عالية، وأما العبارات الباقية الثلاثة

عشرة (10، 12، 8، 6، 9، 4، 5، 13، 14، 7، 3، 1، 15) فإنها

تمارس بدرجة متوسطة، وأخيراً لم تحصل أي عبارة من

عبارات محور أسلوب الإشراف التربوي غير المباشر على

درجة ممارسة منخفضة أو معدومة من قبل المشرفين

التربويين من وجهة نظر أفراد الدراسة، وهذا يعني أن

جميع العبارات التي وردت في محور أسلوب الإشراف

التربوي غير المباشر تتم ممارستها فعلاً بدرجة عالية

ومتوسطة، وأن المشرف التربوي يمارس الأسلوب غير

المباشر مع المعلمين داخل المدرسة، وذلك من وجهة نظر

أفراد الدراسة.

ثانياً: تراوح المتوسط الحسابي لممارسة المشرفين

التربويين لأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر بين

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (1994م)،
وتختلف مع نتيجة دراسة المطيري (1433هـ)؛ وجاء
أسلوب الإشراف التربوي غير المباشر في المرتبة الثالثة
من وجهة نظر أفراد الدراسة.

متغيرات الدراسة (العمل الحالي - المؤهل الدراسي -
التدريب في مجال الإشراف التربوي)؟
للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث
اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة
حول ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف
التربوي التطوري بمدينة الرياض باختلاف متغير العمل
الحالي. والجدول (8) يوضح ذلك.

السؤال الخامس: ما درجة اختلاف آراء أفراد
الدراسة في ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف
التطوري في المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف

جدول (8). يبين نتيجة اختبار (ت) دلالة الفروق بين متوسط أفراد الدراسة في العمل الحالي في محاور الدراسة.

اسم المحور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسلوب المباشر	مشرف تربوي	70	28.13	6.21	-0.31	غير دالة 0.74
	معلم	198	28.42	7.04		
الأسلوب التشاركي	مشرف تربوي	69	44.81	7.54	5.85	دالة 0.00
	معلم	198	37.24	12.96		
الأسلوب غير المباشر	مشرف تربوي	68	37.53	6.21	6.98	دالة 0.00
	معلم	198	30.10	10.52		
الدرجة الكلية	مشرف تربوي	70	108.76	20.42	4.37	دالة 0.003
	معلم	198	95.31	26.32		

ويتضح من الجدول (8) ما يلي:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد الدراسة باختلاف متغير العمل الحالي (مشرف تربوي، معلم)، فيما يتعلق بأسلوب الإشراف التربوي المباشر، وتدلل هذه النتيجة على أن آراء أفراد الدراسة متماثلة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القاسم (1432هـ) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة حول درجة ممارسة أسلوب الإشراف التربوي المباشر باختلاف متغير العمل الحالي لصالح أفراد الدراسة من المشرفين التربويين.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة

المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي باختلاف متغير العمل الحالي لصالح المشرفين التربويين؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (44.81) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المعلمين (37.24) درجة، وتشير هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين من أفراد الدراسة يرون أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي بمدينة الرياض أكثر مما يراه المعلمون من أفراد الدراسة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر باختلاف متغير العمل الحالي لصالح المشرفين التربويين؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (37.53) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المعلمين (30.10) درجة، وتشير هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين من أفراد

الدراسة يرون أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر بمدينة الرياض أكثر مما يراه المعلمون من أفراد الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القاسم (1432هـ) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة أسلوبي الإشراف التربوي (التشاركي - غير المباشر) باختلاف متغير العمل الحالي لصالح أفراد الدراسة من المشرفين التربويين.

وللإجابة عن الجزء الخاص بالمؤهل الدراسي من السؤال الخامس أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل الدراسي، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9). يبين نتيجة اختبار (ت) دلالة الفروق بين متوسط أفراد الدراسة المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً في محاور الدراسة.

اسم المحور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسلوب المباشر	تربوي	207	28.50	6.83	0.70	غير دالة 0.48
	غير تربوي	55	27.78	6.45		
الأسلوب التشاركي	تربوي	206	38.91	12.22	-0.39	غير دالة 0.70
	غير تربوي	55	39.64	12.68		
الأسلوب غير المباشر	تربوي	203	31.77	10.21	-0.51	غير دالة 0.61
	غير تربوي	55	32.56	10.14		
الدرجة الكلية	تربوي	207	98.38	25.77	-0.41	غير دالة 0.68
	غير تربوي	55	99.98	26.13		

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي فيما يتعلق بجميع محاور الدراسة الثلاثة: (الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، الأسلوب غير المباشر)، وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة، وتشير هذه النتيجة إلى أن آراء أفراد الدراسة المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً متماثلة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري الثلاثة سابقة الذكر، أي أنه ليس هناك تأثير لمتغير المؤهل الدراسي (تربوي-غير تربوي) على ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (1994م) ونتيجة دراسة القاسم (1432هـ) اللتين توصلتا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة أساليب الإشراف التطوري باختلاف المؤهل الدراسي. ولإجابة عن الجزء الخاص بالتدريب من السؤال الخامس أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض باختلاف متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10). نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط أفراد الدراسة الذين تدربوا والذين لم يتدربوا في محاور الدراسة.

اسم المحور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسلوب المباشر	حضر دورة	114	28.65	6.44	0.58	غير دالة 0.56
	لم يحضر	144	28.15	7.24		
الأسلوب التشاركي	حضر دورة	113	42.79	10.02	4.27	دالة 0.000
	لم يحضر	144	36.60	13.21		
الأسلوب غير المباشر	حضر دورة	113	35.60	8.09	5.36	دالة 0.000
	لم يحضر	142	29.28	10.74		
الدرجة الكلية	حضر دورة	114	106.35	21.55	4.20	دالة 0.000
	لم يحضر	144	93.62	27.19		

يتضح من الجدول (12) ما يلي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي، فيما يتعلق بأسلوب الإشراف التربوي المباشر، وتدل هذه النتيجة على أن آراء أفراد الدراسة الذين تدربوا، وأفراد الدراسة الذين لم

يتدربوا في مجال الإشراف التربوي متماثلة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (1994م)، ونتيجة دراسة شاهين (1431هـ) اللتين توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة باختلاف متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي لصالح أفراد الدراسة الذين تدربوا في مجال الإشراف التربوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي باختلاف متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي، لصالح أفراد الدراسة الذين تدربوا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى أفراد الدراسة الذين تدربوا (42.79) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى أفراد الدراسة الذين لم يتدربوا (36.60) درجة. وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة الذين تدربوا يرون أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي التشاركي أكثر مما يراه أفراد الدراسة الذين لم يتدربوا.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين أسلوب الإشراف التربوي غير المباشر باختلاف متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي،

لصالح أفراد الذين تدربوا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم (35.60) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى أفراد الدراسة الذين لم يتدربوا (29.28) درجة، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد الذين تدربوا في مجال الإشراف التربوي يرون أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي غير المباشر أكثر مما يراه أفراد الدراسة الذين لم يتدربوا.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة متوقعة وطبيعية بأن يكون أفراد الدراسة الذين تدربوا في مجال الإشراف التربوي يرون أن المشرفين التربويين يمارسون أسلوب الإشراف التربوي التشاركي وغير المباشر أكثر من أفراد الدراسة الذين لم يتدربوا، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (1994م) ونتيجة دراسة شاهين (1431هـ) اللتين توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة أسلوب الإشراف التربوي (التشاركي - غير المباشر) باختلاف متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي لصالح أفراد الدراسة الذين شاركوا في التدريب.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- كشفت نتائج الدراسة عن ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب المباشر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة، وعليه يوصي الباحث بأن يقوم

كلية التربية عن الكليات الأخرى؛ لأنه سوف يعمل في المجال التربوي الميداني.
مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مشاهبة للدراسة الحالية على عينة أكبر تشمل المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية؛ وذلك للتأكد من نتائج هذه الدراسة.
- 2- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري كما يراها المشرفون التربويون والمشرفات التربويات بمدينة الرياض.
- 3- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري كما يراها معلمون ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- 4- إجراء دراسة تجريبية لتطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوري كما تراها المشرفات التربويات بمدينة الرياض.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب. (1430هـ). الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي

مكتب التربية والتعليم بالتأكيد على المشرفين التربويين بخفض ممارسة أسلوب الإشراف التربوي المباشر؛ لأنه غير مقبول من قبل المعلمين، ولا يحقق أهداف العملية التعليمية.

2- كشفت نتائج الدراسة عن ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب التشاركي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة، وعليه يوصي الباحث بأن يقوم مكتب التربية والتعليم بالتأكيد على المشرفين التربويين بزيادة ممارسة أسلوب الإشراف التربوي التشاركي لرفع مستوى أداء المعلمين التدريسي.

3- كشفت نتائج الدراسة عن ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب غير المباشر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة، وعليه يوصي الباحث بأن يقوم مكتب التربية والتعليم بالتأكيد على المشرفين التربويين بزيادة ممارسة الأسلوب غير المباشر لتحسين وتطوير العملية الإشرافية التربوية.

4- أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي (تربوي - غير تربوي) فيما يتعلق بأساليب الإشراف التربوي التطوري، لذا يوصي الباحث بأن تقوم كليات التربية بإدخال مقررًا دراسيًا خاصاً بالإشراف التربوي واتجاهاته الحديثة في برامجها الخاصة بإعداد المعلمين قبل الخدمة؛ لكي يتميز خريج

عبد الرحمن عبد الوهاب البابطين: درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي...

مشروع تخرج غير منشور، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العساف، صالح بن حمد. (1431هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة دار الزهرة.

القاسم، منصور بن محمد. (1432هـ). دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطوري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

اللوح، أحمد حسن. (2012م). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 20(1)، 483-519.

المطيري، متعب بجاد. (1433هـ). مدى ممارسة الإشراف التطوري بالمرحلة الثانوية بمكتب التربية والتعليم بقرطبة. مشروع تخرج غير منشور، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Albabbain, Abdulaziz A. (1994). Measuring the impact of supervisors' training in the use of patterns of developmental educational supervision (pilot study) (in Arabic). *The Educational Journal of Kuwait University*, 8(31), 27-81.
- Albabbain, Abdulrahman A. (2009). Difficulties that limits supervisory practices efficiency from educational supervisors perspective and their solution methods (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 10(2), 242-268.
- Allauh, Ahmad hassan. (2012). The level of improving the developmental educational supervision of the teaching practices of arabic language teachers in Gaza governorates (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Reseaches, Islamic University Gaza*, 20(1), 483-519.
- Cohn, Marilyn, & Gellman, Cician C. (1988). Supervision: A developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher*

وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 10(2)، 242-268.

البابطين، عبد العزيز بن عبد الوهاب. (1425هـ). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الرياض: مكتبة العبيكان.

البابطين، عبد العزيز بن عبد الوهاب. (1994م). قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري (دراسة تجريبية). *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 8(31)، 27-81.

الخطيب، رداح؛ والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيه. (2002م). الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة، ط 2. الأردن: أريد، دار الأمل.

السديري، محمد عبد العزيز. (1426هـ). أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

شاهين، عبد الرحمن بن يوسف. (1431هـ). فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

شديفات، يحيى؛ والقادري، سليمان. (1425هـ). أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، جامعة أم القرى، 17(1)، 127-170.

الشهري، عبد الله بن حسن. (1431هـ). معوقات العمل الإشرافي كما يراها المشرفون التربويون بمحافظ القويعة.

- Education*, 34(2), 2-8.
- Everett, Joyce E; Miehl, Dennis; DuBois, Carolyn; & Garran, Ann Marie. (2011). The developmental model of supervision as reflected in the experiences of field supervisors and graduate students. *Journal of Teaching in Social Work*, 3, 250-264.
- Glickman, Carl D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. ASCD. Alexandria, Virginia.
- McGill, Michael V. (1991). The changing face of supervision: A developmental art. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 255-264.
- Melucci, Rainer William. (1990). *Adaptive style and supervisory effectiveness: a survey of high school supervision and teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University.
- Siens, Cathleen Marie; Ebmeier, Howard. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 299-319.
- Showdayfat, Yahya M. & Al-Qadri, Sulaiman A. (2005). The effect of applying developmental educational supervision in improving the instructional practices of science teachers in Al- Mafraq educational province (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological Sciences*, 17(1), 127-170.

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية

المتعلقة بالطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية

فتحي محمد أبو ناصر⁽¹⁾

جامعة الملك فيصل

(قدم للنشر في 29/12/1433هـ؛ وقبل للنشر في 28/05/1434هـ)

«بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك فيصل»

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي. واشتملت عينة الدراسة على (219) مديراً للمرحلة الابتدائية، أي ما نسبته (67.6%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (324) مديراً ومديرة خلال العام الدراسي 2010/2011م، تم اختيارهم عشوائياً. ولجمع البيانات تم تطوير أداة تكونت من أربعة مجالات أساسية، مثل مهام الإدارة المدرسية تجاه برامج الموهوبين، وكان معامل كرونباخ ألفا لثبات الأداة ككل (0.88). وتحليل البيانات تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين الأحادي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسة على الأداة الكلية لجميع فئات الدراسة تراوحت بين (2.10 - 2.20)، وتقابل جميعها درجة ممارسة عالية. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية تعزى لمتغيرات الدراسة ($\alpha \geq 0.05$). وقد أوصت الدراسة بضرورة تكثيف البرامج التدريبية لمديري المدارس حول إدارة برامج الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: إدارة التعليم، خدمات أكاديمية.

Practicing of School Principals to Program Administration and School Activities of Gifted Students In The Eastern Province

Fathi Mohammed Abu -Nasser⁽¹⁾

King Faisal University

(Received 14/11/2012; accepted 09/04/2013)

Abstract: The present study investigated the degree of school principals practicing programmers' and activities relating to gifted students. A randomly selected sample of the study consisted of (219) school principals who represented (67.6%) out of (324) school principals during the academic year 2010/2011. For the purpose of data collection, a four - domain questionnaire covering administrative roll of school principal was developed, Cronbach alpha reliability coefficient for all domains of the questionnaire was (0.88). To analyze data obtained, means, standard deviation and one-way analysis of variance were calculated. Findings of the study revealed that the degree of practice for all categories of study ranged (2.10-2.20) and correspond to high degree of practice, and that no statistically significant differences ($\alpha=0.05$) existed in their responses due to study variables. Based upon the study findings the researcher recommended that school principals be utilized as a major part of educational programs for preparation of school principals.

Key words: Educational Administration, Academic services

(1) Assistant Prof. of Educational Administration, The National Research Center for Giftedness & Creativity, King Faisal University.
Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (400), Postal Code: (31982)

(1) أستاذ الإدارة التربوية المساعد، المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، جامعة الملك فيصل.
الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص ب (400)، الرمز البريدي (31982)

البريد الإلكتروني: Dr_fathinasser@yahoo.com

مقدمة:

تعد المدرسة أكثر المؤسسات الاجتماعية أهمية، فهي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق الرفاهية للمجتمع، حيث تلعب دوراً مهماً في تحقيق التنمية البشرية المستدامة إذا ما أحسن توظيفها. وقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية، فلم تعد وظيفتها مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، بل أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول توفير كافة السبل والإمكانات التي تساعد على توجيه النمو العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي للطلاب، كما يدور أيضاً حول الأهداف الاجتماعية للمجتمع (الشهراني، 2002م). فالمدرسة مؤسسة تعنى بدرجة أساسية بتعليم محتوى تعليمي ما، ومهارات معينة للحياة، وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو قضايا المجتمع (الجاسم، 2001م). كما أن من مهامها الرئيسة أن تقدم تعليمياً يخدم كل الطلاب بمختلف قدراتهم واستعدادهم. وتلعب إدارة المدرسة دوراً مهماً في تقديم الرعاية للطلبة المتفوقين والموهوبين، من خلال التخطيط والتنفيذ للبرامج الداعمة، وهي مسألة ليست بالسهلة، بل تحتاج جهوداً مضاعفة متعددة ومتنوعة، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار عدم وجود برنامج يلبي أكبر قدر ممكن من الاحتياجات المختلفة والاهتمامات المتنوعة لهذه الفئة المهمة (السرور، 2000م). وقد حدد رنزولي Renzulli

مبادئ إعداد برامج خاصة للمتفوقين، وذكر منها: اختيار الهيئة الإدارية والتعليمية والقيام بتدريبهم، وتوصيف المسؤوليات الإدارية والتنظيمية وتوزيعها (Clark, 1992).

وتعد الأنشطة المدرسية من العناصر الأساسية للمنهج الدراسي، والتي تهدف إلى صقل شخصية الطالب، وتحقيق الأهداف التربوية (شحاته، 1990م). كما تساعد الأنشطة في تكوين عادات ومهارات لازمة لمواصلة التعلم بمتعة، وتمكن الطلبة من اتخاذ القرارات والمثابرة على العمل، وتظهر الدراسات أن الطلبة غالباً ما تكون لديهم الرغبة في المشاركة في برامج النشاط، مما يجعلهم أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية مع زملائهم ومعلميهم، وأكثر ميلاً إلى الإبداع (Kapp, 1980).

وقد أولت الأنظمة التربوية الحديثة الأنشطة المدرسية اللاصفية اهتماماً كبيراً؛ كونها تشبع ميول ورغبات الطلبة وتساعدتهم على الإبداع. أما النظم التربوية التقليدية فقد جعلت الأنشطة اللاصفية على هامش العملية التعليمية، وحصرت اهتمامها بالمواد الدراسية حفظاً وتلقيناً، واهتمت بثقافة الذاكرة وأهملت ثقافة الإبداع، وجعلت معايير النجاح والإخفاق متوقفاً على التحصيل الذي تترجمه نتائج الامتحانات على شكل درجات، وهذا يخالف ما تركز عليه التربية الحديثة من ضرورة تزويد المتعلم بالخبرة (ريان، 1984م).

الموهوبين العديد من البرامج المتخصصة، التي تهدف إلى تقديم الرعاية المتكاملة للطالب الموهوب، ومن هذه البرامج على سبيل المثال: برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام (الوزرة، 2004م). وتنطلق رؤية هذا البرنامج - كما جاء في دليل برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام - من إيمان الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بحق جميع الطلبة في الحصول على فرص متكافئة لاكتشاف مواهبهم وتنميتها، وبناء على هذه الرؤية الواضحة صيغت فكرة البرنامج، التي بدأت بتأهيل المعلمين والمعلمات، وتفريغهم لأداء هذه المهام لتحقيق أهداف البرنامج المتمثلة في ثلاثة أهداف رئيسية نص عليها الدليل، وهي (الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات، 2006م):

1. تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب الطلبة المتنوعة، من خلال أعضاء دائمين في المدرسة.
 2. تأهيل المعلمين للعمل في مجال رعاية الموهوبين داخل كل مدرسة حتى يكونوا على دراية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين، وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع الطلبة وفي جميع المجالات.
 3. توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع الطلبة، لإبراز مواهبهم وتنميتها داخل مدارس التعليم العام (الجغيمان، 2006م، ص 11).
- وتعد عملية التخطيط لبرامج خاصة بالطلبة

وفي المملكة العربية السعودية بدأ الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين ينمو مع تزايد الاهتمام بهذه الفئة المهمة، حيث أدى تضافر الجهود الرسمية في الفترة 1410 - 1416هـ، إلى ظهور مشروع بحث وطني باسم برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم للوجود، ثم تأسس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناءً على محضر الاجتماع المنعقد في 1417/10/29هـ، وأنشئت في شهر جمادى الأول 1420هـ مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، وهي مؤسسة وطنية حضارية تحظى برئاسة خادم الحرمين الشريفين، كما تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، بمسمى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين، وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054، وتاريخ 1421/3/4هـ، وإنشاء إدارة رعاية الموهوبات في تاريخ 1422/2/5هـ، وفي ذي الحجة 1422هـ ضم برنامج رعاية الموهوبات برئاسة تعليم البنات إلى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين؛ بحيث تقوم بالمهام الموكلة إليها لقطاعي البنين والبنات على حد سواء. هذا وقد توسعت الإدارة تدريجياً لتقوم بمهامها في هذا الجانب، فأنشئت الإدارات والوحدات الفرعية لتقوم بأدوار متخصصة، وهي: وحدة الكشف والتعرف على الموهوبين، وإدارة الرعاية والبرامج الإثرائية، وإدارة التخطيط والتدريب. وتقدم الإدارة العامة لرعاية

حتى تكون فعالة لا بد من مناقشتها في اجتماعات فريق الإدارة العليا، وأن يتم توضيحها في خطة التطوير المدرسية، وعرضها في نشرة التقرير السنوي، فالإدارة العليا في المدرسة والمديرون المتوسطون كلهم مسؤولون عن الأنشطة الإثرائية بالتنسيق مع المعنيين من معلمين وأولياء أمور وغيرهم.

كما يجب أن تحرص الإدارة المدرسية على متابعة معلم الموهوبين ومعلمي الأنشطة في إعداد خطط التعليم الفردي للطلبة الموهوبين، وربط الطالب الموهوب كقائد تعليمي ونموذج، وتقييم معرفة الطلبة الموهوبين بالطرق والأساليب المناسبة (فرج، 2004م). فمسؤولية الإدارة المدرسية هي توفير هذه الأنشطة وفق خطط مدروسة ومحددة مسبقاً تتفق مع الأنشطة المدرسية والبرامج الكلية (الصافي، 2007م؛ أبو ناصر والجغيمان، 2012م). ويذكر الجغيمان أن على الإدارة المدرسية التعاون مع الإدارات والمؤسسات المختلفة المعنية بتدريب المعلمين في مجال رعاية الموهوبين، كإدارة التدريب والتخطيط (الجغيمان، 2006م).

وينبغي أن تكون قيادة المدرسة على علم بمعتقدات المعلمين المختلفة حول برامج الموهوبين، بما يدعم التغيير أو التخطيط الناجح لبرامج الموهوبين، كما يجب أن تكون الإدارة المدرسية مستعدة للعمل مع المعلمين المتخصصين ببرامج الموهوبين بما يخدم جميع

المتفوقين وإدارتها من المسائل الصعبة والمعقدة، التي تحتاج إلى جهود متعددة ومتنوعة، حيث إنه لا يوجد برنامج واحد يناسب ويلائم جميع الطلبة المتفوقين؛ لاختلاف مجالات التفوق، لذا يعد البرنامج الذي يلبي أكبر قدر ممكن من الاحتياجات المختلفة والاهتمامات المتنوعة هو أفضل البرامج، حيث تستطيع إدارة المدرسة العادية بإمكاناتها المحدودة أن تيسر برنامج يخدم الطلبة المتفوقين، لاسيما وأن هذا التوجه من قبل المدارس يلاقي ترحيباً من الأوساط المختلفة، وأولياء الأمور، والمجتمع (الجاسم، 1998م).

أما دور مدير المدرسة فيما يخص الأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين، فهو القائد الميداني لمدرسته، يقود معلميه وعامليه وطلبتها، فهو يعرف الأنشطة المدرسية عامة، وتلك المتعلقة بالطلبة الموهوبين وبرامجهم، ويقوم بتوعية الطلبة بأهميتها، ويتعاون مع المعلمين والطلبة على اختيار الأنشطة التي تناسب قدرات الطلبة وميولهم، والتي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية (فرج، 2004م). وقد عرّف كلارك وكالو (Clark & Callow, 1998) المدرسة ذات الرعاية الفعالة بأنها المدرسة التي تُشرك فيها الإدارة غالبية أعضاء هيئة التدريس بها في التطوير المهني وتصميم البرامج فيما يتعلق باحتياجات الطلاب ذوي القدرات. ويرى جورج (George, 1999) أن الأنشطة اللامنهجية

فئات الطلاب (Fullan, 2007 ; Schroth, 2008).

وتعد الدراسات التي تناولت دور الإدارة المدرسية تجاه برامج الطلبة الموهوبين نادرة جداً - بحسب علم الباحث - فقد تناولت معظم الدراسات دور الإدارة المدرسية تجاه الأنشطة المدرسية عامة ومنها دراسة الجوهرة (1989م) التي هدفت إلى تعرف دور الإدارة المدرسية الراهن تجاه التخطيط، والتنظيم، وتقويم، وتقوم الأنشطة المدرسية للمرحلة الثانوية للفتيات في مكة المكرمة. وأشارت النتائج إلى أن الإدارة المدرسية تقوم بدور التنظيم للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة، وبدور التوجيه بدرجة مقبولة، وبدور تقويم برامج النشاطات بمستوى أداء أقل من متوسط.

كما أجرى درادكة (2000م) دراسة هدفت إلى تعرف دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة إربد. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن معظم تقديرات المعلمين لدور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية جاءت متوسطة في مجالات الأنشطة الاجتماعية، والمعرفية، والرياضية والعامة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى إلى متغير الجنس. وهدفت دراسة أبو عاشور وعليمات (2002م) إلى الكشف عن وجهة نظر المعلمين والمعلمات لدور مدير المدرسة في إنجاح الأنشطة المدرسية في محافظة المفرق، ومعرفة أثر

كل من الجنس والخبرة والتخصص. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن دور مدير المدرسة الثانوية في إنجاح النشاطات المدرسية كان مقبولاً وعلى المجالات كافة، والمستوى عند الإناث أعلى من الذكور، وذوي التخصص الأدبي أعلى من ذوي التخصص العلمي، وبالنسبة للخبرة فقد كانت لصالح ذوي الخبرة من (6 - 10) سنوات. وأجرى عباينة (2004م) دراسة هدفت إلى تعرف واقع ممارسة المديرين لإدارة برنامج النشاط المدرسي في المدارس الحكومية، من وجهة نظر المديرين في محافظة إربد. وقد كشفت نتائج الدراسة أن المديرين يرون أنهم يمارسون إدارة برنامج النشاط المدرسي والمتابعة والتخطيط بدرجة كبيرة، وأنهم يمارسون التقويم بدرجة متوسطة. كما ركزت العديد من الدراسات الأجنبية على معرفة أثر الأنشطة المدرسية على الطلبة وكذلك على مدى انسجامها مع المنهج المدرسي، (Ziadat, 2011; Young & whitely, 1997; Nwa, 1994; Kirk, 2001; Gdaowsski, 1997).

كما بينت دراسة تاوي وسكثني وواتيا (Tawee, Sakthai & Wittaya, 2012) بعنوان تطوير نموذج لتحسين نوعية الإدارة الأكاديمية - دراسة حالة، أن مديري المدارس، والمعلمين ومجلس الإدارة يرون أن النموذج الذي اقترحه الدراسة، والذي تضمن استخدام منهجية (ديمينج) لتقييم جودة الإدارة المدرسية للبرامج، مناسب للتطبيق بدرجة كبيرة، وأنه

يحقق القيادة الأكاديمية الناجحة، حيث اعتمد الباحثون على جمع البيانات من خلال استبانة خاصة، وكذلك من خلال تحليل الآراء لـ (30) مشاركاً من مديري المدارس، وقد تم تدقيق البيانات من خلال تقنية التقاطعات الثلاثية. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق هذا النموذج على المدارس المشاركة، واعتماده لإدارة البرامج الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تعد الأنشطة المدرسية من الأهمية بمكان في الحياة المدرسية، إذ تضطلع بدور مهم في بناء شخصية الطالب، وتحقق درجة نمو عالية له، وهذا ما تفرضه طبيعة العصر، وبالتالي يجب على المدرسة أن تهتم بالتربية المتكاملة التي تتطلب تهيئة الظروف لممارسة مثل هذه الأنشطة (باسكا، 2007م). وعلى الرغم من أن الأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين تحظى باهتمام كبير من قبل المسؤولين عنها على كافة المستويات الإدارية داخل منظومة التعليم في وزارة التربية والتعليم السعودية، إلا أنها لم تنجح حتى الآن بالدرجة الكافية في تحقيق أهدافها (الجغيمان وآخرون، 2009م)، وربما يرجع ذلك إلى عدم اهتمام الخطة التعليمية بمثل هذه البرامج والأنشطة، أو تدني نظرة أولياء الأمور والطالب لهذه الأنشطة، والنظر إليها على أنها مضيعة للوقت، أو عدم توفير ميزانية كافية لتنفيذها، الأمر الذي يبعث على التساؤل عن دور مدير

المدرسة في إدارة الأنشطة المدرسية والبرامج المتعلقة بالطلبة الموهوبين، ودرجة ممارسته لهذا الدور كونه المسؤول الأول عن التخطيط لكافة الأنشطة المدرسية التي تنفذ في مدرسته، وهو المسؤول أيضاً عن أسباب عدم تنفيذ الأنشطة الواردة في خطة الدراسة.

وقد نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث الميدانية خلال عمله في التدريس في برنامج الماجستير في تربية الموهوبين، والتطبيق الميداني في المدارس الحكومية في المملكة، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات، كالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل فيما بينهما، لأن نجاح الأنشطة المدرسية رهن بمدى كفاءة إدارتها.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين؟
- 2- هل تختلف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج

البرنامج التعليمي، وتحقيق أهدافاً تربوية معينة للطلبة الموهوبين، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية، أو اكتساب خبرة، أو مهارة، أو اتجاه علمي، أو عملي، مما يساهم في النهاية في إعداد الطلبة إعداداً متكاملًا في جميع الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية.

درجة ممارسة إدارة البرامج والأنشطة: ويقصد بها درجة الاستجابة على عبارات أداة الدراسة - درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين - وفق مقياس ليكرت الثلاثي لتقدير درجة الممارسة: عالية، متوسطة، منخفضة، وعليه تكون الدرجة القصوى لاستجابة الفرد على الأداة الكلية (99)، وتكون الدرجة الدنيا (33). وتكون الدرجات القصوى (27، 27، 24، 21)، وكذلك الدنيا (9، 9، 8، 7) للمحاور التالية: التخطيط لبرامج الموهوبين، وتنفيذ الأنشطة والبرامج، وإدارة الإمكانيات والتسهيلات، الحوافز، وعلى التوالي.

محددات الدراسة:

تحدد هذه الدراسة في الآتي:

1. تقتصر على عينة من مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة الأحساء التابعة للمنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي

والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين باختلاف كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة، والتفاعلات فيما بينها؟
أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية البرامج والأنشطة المدرسية للطلبة الموهوبين، ودورها الفعال في تحقيق أهداف العلمية التربوي والتعليمية بشكل عام، وخدمة المنهج والطلاب، وإدارة المدرسة والبيئة المحلية بشكل خاص، وكذلك الإسهام في تحسين ممارسة المديرين عن لإدارة برامج الأنشطة المدرسية المتعلقة بالموهوبين، وكذلك تفيد في اطلاع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للموهوبين والمؤسسات المعنية على واقع إدارة برامج الأنشطة المتعلقة بالموهوبين، لتشكيل صورة شاملة عن الوضع القائم في المدارس، مما يساعد في رسم السياسات اللازمة لكيفية إعداد المديرين وتدريبهم على إدارة برامج وأنشطة الطلبة الموهوبين وتنفيذها. كما تنبع أهمية هذه الدراسة الرائدة في مجالها من إمكانية توظيف نتائجها في تطوير الميدان التربوي من حيث الممارسات، والاستفادة من أدواتها ميدانياً، إلى جانب فتحها الباب أمام مزيد من البحث في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

البرامج المتعلقة بالموهوبين: هي تلك البرامج أو الفعاليات التي تنظمها المدرسة، بشكل متكامل مع

1433/1432هـ.

الأحساء بالمنطقة الشرقية ، والبالغ عددهم (324) من المقيدين رسمياً بأنهم مديرون خلال العام الدراسي 2010/2011م ، منهم (194) مديراً، و(130) مديرة. كما تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الميسرة بما يتناسب مع أهدافها، وذلك بواقع (219) مديراً ومديرة من بين مديري المدارس الابتدائية في محافظة الأحساء بما يعادل 67.6% من مجتمع الدراسة.

ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب متغيراتها.

2. تتحدد نتائج هذه الدراسة باستخدام استبانة تقتصر على المجالات الآتية: التخطيط، التنظيم، التنفيذ، المتابعة والتقييم، إدارة التغيير.

3. تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق وثبات أداة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعيناتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية ومديراتها في محافظة

الجدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغير	العدد	%
الجنس	ذكور	93
	إناث	126
الخبرة في الإدارة	خمس (5) سنوات فأقل	55
	فوق خمس (5) سنوات	164
المؤهل	بكالوريوس	176
	أعلى من بكالوريوس	43
الكلية	219	100

منهجية الدراسة:

1995م، 329). حيث تم وصف الجوانب المتعلقة بالأنشطة والبرامج التربوية في مجال رعاية الموهوبين، وتم تحليلها إلى عوامل منطقية، تمكن من تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، المعتمد على جمع المعلومات والبيانات، وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الظاهرة كما هي في الواقع وتطويرها (العساف،

أداة الدراسة:

عبارات.

وكانت الإجابة عن عبارات الأداة وفق تدرج ثلاثي لدرجة الموافقة على النحو التالي: (عالية، متوسطة، منخفضة)، وقد أعطيت هذه التقديرات أوزاناً رقمية هي: (3، 2، 1) على التوالي. وللحكم على استجابات أفراد العينة، اعتمدت الحدود الفئوية للمتوسط الحسابي لدرجة مقياس الأداة الكلية، وكذلك على المحاور الثلاثة، على النحو الآتي:

• أكثر من 2.00: عالية.

• 1.01 – 2.00: متوسطة.

• فما دون: منخفضة.

2. صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة قام الباحث باختيار مجموعة من المحكمين (21) محكماً، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التعليمية من الجامعات السعودية، ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع؛ للاستفادة من آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم من حيث درجة ملاءمة الفقرات وصياغتها، ودقة وسلامة بنائها لغوياً، ودرجة انتفاء كل فقرة للمحور الذي صنفت فيه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات، ودُمج أو حذف بعضها، كما أضيفت بعض الفقرات الأخرى بناء على رأي المحكمين. وقد بلغت الفقرات في الأداة الأولية (38) فقرة، وتم تعديل الفقرات من قبل

1. تصميم الأداة: لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين، وذلك من خلال:

• دراسة المفاهيم، والمهارات، والمجالات المتعلقة بعمل مديري المدارس في مجال الأنشطة المدرسية، وتلك المتعلقة بتربية الموهوبين.

• الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات والمراجع والأعمال المتعلقة بالمهام المختلفة لمديري المدارس، فيما يتعلق بالأنشطة المدرسية عامة، وأنشطة وبرامج الموهوبين بشكل خاص (مصيري، 2007م؛ جعيني، 2001م؛ عبابنة، 2004م؛ الشهراني، 2002م؛ الشبيبي، 2003م).

وتكونت الأداة من (33) عبارة تضمنت أربعة محاور رئيسة على النحو الآتي:

• المحور الأول: التخطيط لبرامج وأنشطة الموهوبين، واشتمل على (9) عبارات.

• المحور الثاني: تنفيذ الأنشطة والبرامج، واشتمل على (9) عبارات.

• المحور الثالث: إدارة الإمكانيات والتسهيلات، واشتمل على (8) عبارات.

• المحور الرابع: الحوافز، واشتمل على (8)

الباحث، حيث بلغ مجموع الفقرات التي أجمع المحكمون على صحتها وانتمائها لمحاورها (33) فقرة موزعة على أربعة محاور، حيث اعتبرت نسبة (80%) من آراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية العبارة من عدمها.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، وتشبع المفردات المفترضة لكل عامل بالعامل الذي يقيس هذا البعد، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين للتحليل العاملي التوكيدي

Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج LISREL (version,8.8)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تأكيد التكوين العاملي الرباعي للمقياس، حيث أظهر التحليل العاملي وجود أربعة عوامل، وتشبع على كل عامل الفقرات المحددة لكل بعد بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً دون حذف أي منها، مما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وكذلك صدق مفردات المقياس.

ويوضح جدول (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

الجدول (2). نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين.

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري	قيمة «ت»
مجال التخطيط لبرامج وأنشطة الموهوبين				
1	تقوم الإدارة المدرسية بإعداد خطة سنوية للأنشطة المتعلقة بالموهوبين.	0.75	0.095	7.87**
2	تقوم الإدارة المدرسية بإعداد خطة أسبوعية ذات أهداف واضحة للأنشطة الطلبة الموهوبين.	0.82	0.093	8.74**
3	تقوم الإدارة المدرسية بتحليل محتوى الأنشطة الخاصة بالطلبة بالموهوبين.	0.93	0.091	10.28**
4	تتابع الإدارة المدرسية وتنفذ تعليمات الأنشطة الخاصة بالطلبة بالموهوبين.	0.9	0.091	9.79**
5	تحدد الإدارة المدرسية المتطلبات الأساسية للنشاط الخاص بالطلبة بالموهوبين.	0.89	0.092	9.73**
6	تقوم الإدارة المدرسية بالتهيئة المناسبة لكل نشاط وبرنامج يتعلق بالطلبة الموهوبين.	0.77	0.095	8.10**
7	تشرك الإدارة المدرسية الطلبة الموهوبين في التخطيط للأنشطة الخاصة بهم.	0.86	0.092	9.27**
8	تحرص الإدارة المدرسية على مشاركة الطلبة في جميع الأنشطة الرياضية دون استثناء	0.83	0.093	8.88**
9	تقوم الإدارة المدرسية بتقويم الخطة الخاصة بأنشطة الموهوبين	0.74	0.095	7.73**

تابع الجدول (2).

٢	المفردات	العوامل	
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع
		قيمة «ت»	
تنفيذ الأنشطة والبرامج			
1	تعلن الإدارة المدرسية على التهيئة المثيرة للنشاط أو البرامج	0.79	0.094
2	تراعي الإدارة المدرسية تنفيذ النشاط أو البرنامج بخطوات منطقية	0.74	0.095
3	تهتم الإدارة المدرسية بغرس القيم والاتجاهات الإيجابية من خلال الأنشطة والبرامج	0.83	0.093
4	تشجع الإدارة المدرسية المشاركة الفاعلة لدى الطلبة الموهوبين لممارسة الأنشطة والفعاليات المتضمنة بالبرامج.	0.84	0.093
5	تراعي الإدارة المدرسية اهتمام الطلبة وميولهم خلال التنفيذ	0.98	0.089
6	تراعي الإدارة المدرسية الفروق الفردية بين الطلبة.	0.83	0.093
7	تراعي الأنشطة والفعاليات المتضمنة بالبرامج قدرات الطلبة خلال التنفيذ.	0.67	0.097
8	تثير الإدارة المدرسية دافعية الطلبة بأساليب متعددة عند التنفيذ.	0.79	0.094
9	توفر الإدارة المدرسية التواصل الفعال مع أولياء الأمور لدعم تنفيذ البرامج والأنشطة للطلبة الموهوبين.	0.81	0.094
إدارة الإمكانيات والتسهيلات			
1	تعمل الإدارة المدرسية على توفير الأدوات والتسهيلات الضرورية للأنشطة والبرامج.	0.68	0.095
2	توفر الإدارة المدرسية الإسعافات الأولية اللازمة عند تنفيذ الأنشطة والفعاليات.	0.71	0.094
3	تضع الإدارة المدرسية ميزانية خاصة للأنشطة والبرامج.	0.52	0.096
4	توفر الإدارة المدرسية مكاناً مناسباً لتطبيق البرامج والأنشطة المتعلقة بالموهوبين.	0.63	0.95
5	تبذل الإدارة المدرسية جهداً للاستفادة من مصادر البيئة المحلية التي تسهم في تفعيل الأنشطة والبرامج.	0.36	0.098
6	تشجع الإدارة المدرسية الطلبة الموهوبين على استخدام مرافق المدرسة بعد انتهاء الفترات المخصصة لبرامج الموهوبين.	0.72	0.094
7	توفر الإدارة المدرسية عوامل الأمن والسلامة أثناء اشتراك الطلبة في الأنشطة والبرامج.	0.33	0.098
8	تعمل الإدارة المدرسية على الشراكة المجتمعية للإفادة من مقدرات المجتمع في برامج وأنشطة الموهوبين.	0.67	0.095
الحوافز			
1	تدعم الإدارة المدرسية مشاركة جميع الطلبة الموهوبين في الأنشطة والفعاليات المتعلقة بالموهوبين.	0.46	0.1
2	تقوم الإدارة المدرسية بتكريم الطلبة الموهوبين المشاركين بالأنشطة والبرامج المختلفة.	0.7	0.098
3	تهتم الإدارة المدرسية بإثارة دوافع الطلبة الموهوبين للاشتراك في الأنشطة والبرامج المخصصة لهم.	0.76	0.096
4	تتقبل الإدارة المدرسية آراء الطلبة الموهوبين وتخدم مشاعرهم تجاه البرامج والأنشطة المخصصة لهم.	0.61	0.099
5	تحرص الإدارة المدرسية على الأنشطة الخارجية المخصصة للموهوبين وتشارك فيها.	0.63	0.099
6	تعلن الإدارة المدرسية أسماء الطلبة الموهوبين المتميزين في البرامج والأنشطة المخصصة لهم.	0.79	0.096
7	تدعم الإدارة المدرسية مشاركة الطلبة الموهوبين في الاولمبياد والمحافل المخصصة للموهوبين على المستويين الإقليمي والعالمي.	0.81	0.095
		37.04	
		قيمة مربع كاي (χ2)	

** مستوى الدلالة (0.01).

وهذه القيم تعنى أن النموذج المقترح لمقياس ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين متفق مع البيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. كما تشير النتائج في الجدول (2) أن قيم معاملات المسار تراوحت بين (0.69 – 0.88)، وهذه القيم تشير إلى وجود ارتباط قوي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما أشارت قيم الخطأ المعياري للمقياس إلى قيم منخفضة، مما يشير إلى صدق البناء العاملي لمقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين.

3. ثبات الأداة: وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية – قوامها (57) مديراً من خارج عينة الدراسة – مرتين، وبفاصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني. وتم حساب ثبات الأداة باستخدام كرونباخ ألفا، وكذلك معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات ثبات التجانس داخل المحاور بين (0.83 – 0.74)، وللأداة ككل (0.86). كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المحاور (0.71 – 0.87) وللأداة ككل (0.88)، مما يؤكد أن هذه القيمة كافية على ثبات الأداة وتجانس فقراتها كما يوضحه الجدول (3).

الجدول (3). معامل ثبات التجانس كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار).

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات التجانس (كرونباخ ألفا)	معامل ثبات الاستقرار (معامل بيرسون)
1	التخطيط لبرامج وأنشطة الموهوبين	9	0.83	0.87
2	تنفيذ الأنشطة والبرامج	9	0.74	0.71
3	إدارة الإمكانيات والتسهيلات	8	0.76	0.78
4	الحوافز	7	0.80	0.84
	الأداة الكلية	33	0.86	0.88

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات أداة الدراسة. ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجالات الدراسة وفقاً للمتغيرات.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمجالات الدراسة والأداة ككل.

المتغيرات	الجنس		المؤهل العلمي		سنوات الخبرة في الإدارة	
	ذكور	إناث	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس	أقل من خمس سنوات	خمس سنوات فأكثر
المجالات	المتوسط / الانحراف	المتوسط / الانحراف	المتوسط / الانحراف	المتوسط / الانحراف	المتوسط / الانحراف	المتوسط / الانحراف
التخطيط	2.19	2.18	2.18	2.19	2.20	2.18
	0.31	0.32	0.25	0.53	0.41	0.27
التنفيذ	2.08	2.02	1.95	2.08	2.06	2.19
	0.34	0.35	0.27	0.59	0.52	0.28
إدارة الإمكانيات	2.10	2.14	2.09	2.13	2.13	1.99
	0.28	0.28	0.22	0.52	0.39	0.24
الخوافز	2.16	2.23	2.19	2.20	2.20	2.10
	0.26	0.24	0.20	0.48	0.35	0.21
الكلي	2.13	2.14	2.10	2.15	2.14	2.20
	0.98	0.99	0.77	1.76	1.32	0.83

يظهر الجدول (4) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات: التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الإمكانيات، والخوافز، كانت تقابل درجة ممارسة عالية، باستثناء استجابة أفراد عينة الدراسة من حملة البكالوريوس في مجال التنفيذ، حيث كان المتوسط الحسابي (1.95) ويقابل درجة ممارسة متوسطة. كما يظهر أن متوسط المتوسطات لجميع فئات أفراد عينة الدراسة يمثل درجة ممارسة عالية، حيث تراوحت بين (2.10 – 2.20).

السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين باختلاف كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة، والتفاعلات فيما بينها؟

تم إجراء تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهات الثلاثة الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في مجال التخطيط لبرامج وأنشطة الموهوبين. ويظهر الجدول (5) تلك النتائج.

الجدول (5). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمجال التخطيط لبرامج وأنشطة الموهوبين.

المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	52.33	1	52.33	4.804	0.03*	دال
الخبرة	10.43	1	10.43	0.958	0.33	غير دال
المؤهل العلمي	41.86	1	41.86	3.843	0.06	غير دال
الجنس * الخبرة	8.93	1	8.93	0.819	0.37	غير دال
الجنس * المؤهل العلمي	25.66	1	25.66	2.356	0.13	غير دال

تابع الجدول (5).

المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المؤهل العلمي *الخبرة	59.51	1	59.51	5.463	*0.02	دال
الجنس *الخبرة * المؤهل العلمي	0.97	1	0.97	0.089	0.77	غير دال
الخطأ	2298.29	211	10.89			
الكلية	87652.00	219				
الكلية المعدل	2435.56	218				

*: حيث $\alpha \geq 0.05$

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التخطيط لبرامج وأنشطة المهنيين وفقاً لمتغيرات: الخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، وتفاعل الخبرة مع الجنس، وتفاعل المؤهل العلمي مع الجنس، والتفاعلات الثلاثية للجنس والخبرة والمؤهل العلمي. كما بين الجدول (5) وجود دلالة إحصائية لتفاعل متغير المؤهل العلمي مع الخبرة، كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهات الثلاثة الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في مجال تنفيذ الأنشطة والبرامج. ويظهر الجدول (6) تلك النتائج.

الجدول (6). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمجال تنفيذ الأنشطة والبرامج.

المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	3.97	1	3.97	0.32	0.57	غير دال
الخبرة	179.70	1	179.70	14.48	0.00*	دال
المؤهل العلمي	0.54	1	0.54	0.04	0.84	غير دال
الجنس * الخبرة	0.86	1	0.86	0.07	0.79	غير دال
الجنس * المؤهل العلمي	83.63	1	83.63	6.74	0.01*	دال
المؤهل العلمي * الخبرة	13.36	1	13.36	1.08	0.30	غير دال
الجنس * الخبرة * المؤهل العلمي	92.70	1	92.70	7.47	0.10	غير دال
الخطأ	2619.16	211	12.41			
الكلية	77247.00	219				
الكلية المعدل	2903.51	218				

*: حيث $\alpha \geq 0.05$

يبين الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال

تنفيذ الأنشطة والبرامج وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وتفاعل الخبرة مع الجنس، وتفاعل المؤهل العلمي مع الخبرة، والتفاعلات الثلاثية للجنس والخبرة والمؤهل العلمي. كما بين الجدول (6) وجود دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في الإدارة، وكذلك لتفاعل متغيري المؤهل العلمي مع الجنس. كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهات الثلاثة الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في مجال إدارة الإمكانيات والتسهيلات. ويظهر الجدول (7) تلك النتائج.

الجدول (7) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمجال إدارة الإمكانيات والتسهيلات.

المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	12.60	1	12.60	1.40	0.24	غير دال
الخبرة	12.29	1	12.29	1.36	0.24	غير دال
المؤهل العلمي	12.39	1	12.39	1.37	0.24	غير دال
الجنس * الخبرة	24.51	1	24.51	2.72	0.10	غير دال
الجنس * المؤهل العلمي	1.652	1	1.652	0.18	0.67	غير دال
المؤهل العلمي * الخبرة	18.06	1	18.06	2.00	0.16	غير دال
الجنس * الخبرة * المؤهل العلمي	12.71	1	12.71	1.40	0.24	غير دال
الخطأ	1903.32	211	9.020			
الكل	65029.00	219				
الكل المعدل	1941.87	218				

*: حيث $\alpha \geq 0.05$

يظهر الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة الإمكانيات والتسهيلات وفقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، كما لم تظهر أية فروق للتفاعلات الثنائية أو الثلاثية لهذه المتغيرات. كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهات الثلاثة الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في مجال الحوافز. ويظهر الجدول (8) تلك النتائج.

الجدول (8). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً لمجال الحوافز.

المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	23.28	1	23.28	3.19	0.08	غير دال
الخبرة	0.04	1	0.036	0.06	0.94	غير دال

تابع الجدول (8).

المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المؤهل العلمي	16.82	1	16.82	2.308	0.13	غير دال
الجنس * الخبرة	19.87	1	19.87	2.726	0.10	غير دال
الجنس * المؤهل العلمي	0.06	1	0.06	0.07	0.93	غير دال
المؤهل العلمي * الخبرة	8.33	1	8.33	1.143	0.29	غير دال
الجنس * الخبرة * المؤهل العلمي	0.361	1	0.361	0.06	0.82	غير دال
الخطأ	1537.94	211	7.29			
الكلية	53529.00	219				
الكلية المعدل	1578.64	218				

*: حيث $\alpha \geq 0.05$

يبين الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة الإمكانيات والتسهيلات وفقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، كما لم تظهر أية فروق للتفاعلات الثنائية أو الثلاثية لهذه المتغيرات. كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهات الثلاثة الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للأداة الكلية. ويظهر الجدول (9) تلك النتائج.

الجدول (9) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقاً للأداة الكلية.

المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	185.36	1	185.36	1.70	0.19	غير دال
الخبرة	413.32	1	413.32	3.78	0.06	غير دال
المؤهل العلمي	178.42	1	178.42	1.63	0.20	غير دال
الجنس * الخبرة	131.53	1	131.53	1.20	0.27	غير دال
الجنس * المؤهل العلمي	247.43	1	247.43	2.26	0.13	غير دال
المؤهل العلمي * الخبرة	342.45	1	342.45	3.13	0.08	غير دال
الجنس * الخبرة * المؤهل العلمي	218.35	1	218.35	1.80	0.159	غير دال
الخطأ	23072.12	211	109.35			
الكلية	1113069.00	219				
الكلية المعدل	23808.61	218				

*: حيث $\alpha \geq 0.05$

بيّن الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لجميع الفئات في مجال التخطيط قد تراوحت بين (2.18 – 2.20) وعليه فهي جميعاً متقاربة، وتمثل درجة ممارسة عالية.

وتشير هذه النتائج إلى تقارب وجهات نظر الفئات المختلفة المشاركة بالدراسة تجاه برامج الموهوبين، وأساليب إدارتها فيما يتعلق بمجال التخطيط، بسبب تجانس فعاليات التخطيط للأنشطة في المدارس الحكومية من جهة، وكونها من متطلبات الإدارة المدرسية الأساسية من جهة أخرى، مما يجعلهم يقبلون على عملها بدرجة كافية.

كما يظهر الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية لفئات الدراسة المختلفة في مجال التنفيذ حصلت على درجة ممارسة عالية، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2.02 – 2.08) باستثناء حملة البكالوريوس، حيث كان المتوسط الحسابي (1.95)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة. مما يشير إلى أهمية دقة التنفيذ لدى الفئات المشتركة بالدراسة، وحرصها على إكمال ما تم التخطيط له، وتنفيذه بصورة لا تترك. وفيما يتعلق والفعاليات المختلفة بصورة لا تترك. وفيما يتعلق باستجابة أفراد عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس، فقد جاءت درجة الممارسة لديهم متوسطة؛ مما قد يعود إلى عدم تلقّيهم برامج تربوية تساعد في دقة التنفيذ، أو قد تعود إلى كونهم يقومون

يظهر الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية وفقاً لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، أو أي من تفاعلاتها الثنائية والثلاثية عند مستوى دلالة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين؟

يظهر الجدول (4) أن درجة الممارسة على الأداة الكلية لجميع فئات الدراسة تراوحت بين (2.10 – 2.20)، وجميعها درجة ممارسة عالية. وتبين هذه النتيجة الوعي الكافي لأفراد عينة الدراسة من مديري المدارس، وعلى اختلاف فئاتهم بأهمية الأنشطة والفعاليات المخصصة للطلبة الموهوبين في استمرارية تميز المدرسة، وقدرتها على توصيل رسالتها للمجتمع. وذلك يتطلب إطلاق المواهب والإبداعات الطلابية في بيئة من الممارسات الإدارية في مجالات التخطيط، والتنفيذ، وتوفير الأدوات والتسهيلات الضرورية، والحوافز التي تعطي أنشطة وبرامج الطلبة الموهوبين الأهمية الكافية.

وفيما يتعلق بدرجة ممارسة إدارة البرامج والأنشطة من قبل أفراد عينة الدراسة وفقاً لمجالات الدراسة، فقد

تعطي صاحبها سلطة كافية للتحكم بالإمكانات المدرسية، وحسن استغلالها، دون الحاجة إلى ممارسة المهام الإدارية المتعلقة بها بشكل كبير، أو قد يعود إلى إشراكهم الزملاء الآخرين من الإداريين العاملين في المدرسة بهذه المهمة.

كما يظهر الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية لفئات الدراسة المختلفة في مجال الحوافز قد حصلت على درجة ممارسة عالية، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2.10 - 2.23)، وتشير هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس وعلى اختلاف فئاتهم لأهمية الحوافز بأنواعها، ودورها في إخراج الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالطلبة الموهوبين بصورة متميزة، وحرصهم على تقدير العاملين بهذه الأنشطة، إلى جانب تحفيز الطلبة المشاركين بدرجة تضمن إثارة الدافعية لديهم في ممارسة هذه الأنشطة، وعليه فقد كانت درجة ممارسة المهام الإدارية في مجال التحفيز لدى أفراد عينة الدراسة تقابل درجة عالية تناسب مع أهمية المجال في استمرار هذه الأنشطة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين باختلاف الجنس والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإدارة والتفاعلات الثنائية

بتفويض بعض هذه المهام التنفيذية إلى المعلم المنسق لأنشطة الطلبة الموهوبين في المدرسة بدرجة أكبر من الفئات الأخرى.

كما يظهر الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية لفئات الدراسة المختلفة في مجال إدارة الإمكانيات قد حصلت على درجة ممارسة عالية، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2.09 - 2.14)، باستثناء أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خبرة في الإدارة ضمن الفئة خمس سنوات فأكثر، حيث كان المتوسط الحسابي (1.99)، وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة؛ وقد يعود ذلك إلى أن ممارسة إدارة الإمكانيات تعد من ضمن المهام الأساسية لمديري المدارس، وتعد متطلباً لجميع الأنشطة والفعاليات المنهجية واللامنهجية، مما يجعل القيام بها ضرورة أساسية لضمان نجاح عمل مديري المدارس في إدارة المدرسة، كما أن تأمين الإمكانيات المدرسية، وحسن إدارتها ضمان رئيس لتنفيذ الأنشطة والفعاليات بأسلوب ناجح، ولا يمكن تحقيق أهداف الأنشطة، وتنفيذها ما لم تتوفر الإمكانيات الأساسية والضرورية لذلك.

كما جاءت ممارسة أفراد عينة الدراسة من فئة ذوي الخبرة الإدارية التي تزيد عن خمس سنوات متوسطة في مجال إدارة الإمكانيات؛ وقد يعود ذلك إلى أن الخبرة الطويلة في ممارسة إدارة المهام قد

والثلاثية بينها؟

مهارة تراكمية.

يظهر الجدول (5) وجود دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس في درجة ممارسة مديري المدارس وفقاً لمجال التخطيط لبرامج وأنشطة الموهوبين، وأن الفروق تميل لصالح الذكور، كما في الجدول (4)؛ وقد يعود ذلك إلى أن مديري المدارس الذكور يتاح لهم إبراز الأنشطة والفعاليات الخاصة للمجتمع المحلي بشكل أكبر مما عليه الحال لدى مديرات المدارس بحكم خصوصية المجتمع السعودي؛ مما يجعل اهتمام الذكور بالتخطيط وتنفيذ هذه البرامج يكون بشكل أكبر من الإناث، كي تظهر هذه الأنشطة للمجتمع بصورة مناسبة، أو قد يعود إلى رغبة ودافعية مديري المدارس للتخطيط الفعال لمختلف الأنشطة المدرسية، بالشكل الذي يدعم تميز المدرسة وسمعتها، التي ترتبط بدرجة كبيرة في تميزها بإظهار ما لديها من برامج. وأظهر الجدول (5) وجود دلالة إحصائية لتفاعل متغيري المؤهل العلمي مع الخبرة في مجال تنفيذ وتخطيط البرامج؛ وقد يعود ذلك إلى أن الخبرة الإدارية لمديري المدارس بما تكسبه لمديري المدارس من كفاءة ومهارات مختلفة خلال عملهم في الإدارة المدرسية قد تجعل هذه المهارات والكفايات أكثر عمقاً عندما تتمزج مع دراسة علمية تصقلها وتهذبها، وتجعلها أثرها أكبر عند الممارسة الفعلية للمهام الإدارية المختلفة، ومنها على وجه التحديد مهارة التخطيط للبرامج التي تعد

ويظهر الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعود لمتغير الخبرة وفقاً لمجال تنفيذ الأنشطة والبرامج، تميل لصالح الخبرات الكبيرة في الإدارة (خمس سنوات فأكثر) كما في الجدول (4) حيث إن الخبرة التراكمية الفعالة تعطي صاحبها القدرة على جودة تنفيذ البرامج، كما أن تكرار تنفيذ برامج الأنشطة يكسب صاحبها الخبرة في التنفيذ، فيعمل مديرو المدارس على تجنب الخبرات السيئة والأخطاء، واتباع كل ما يؤدي إلى إظهار الجوانب الإيجابية عند التنفيذ.

كما أظهر الجدول (6) وجود دلالة إحصائية لتفاعل متغيري المؤهل العلمي مع الجنس وفقاً لمجال تنفيذ الأنشطة، حيث إن امتلاك المؤهل العلمي من قبل مديري ومديرات المدارس وعلى اختلاف جنسهم، يعطي الدافعية للعمل ومنافسة الجنس الآخر، حيث إن الأشخاص المؤهلين يحبون الظهور بأفضل صورة، أفضل أداء بحكم تأهيلهم العالي مقارنة مع أقرانهم مع الآخرين غير المؤهلين، مما يؤثر على جودة التنفيذ والمخرجات.

كما بين الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية عند مستوى دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$)

وفقاً لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، أو أي من تفاعلاتها الثنائية والثلاثية عند مستوى دلالة.

وتدل هذه النتائج على أن مديري المدارس، وعلى اختلاف جنسهم، وخبراتهم في الإدارة، ومؤهلاتهم العلمية يمارسون الأنشطة المتعلقة بالموهوبين بذات الدرجة؛ ويمكن أن يعود ذلك إلى تشابه الظروف المحيطة بتنفيذ الأنشطة عامة، وتلك المتعلقة بالطلبة الموهوبين في معظم المدارس، من حيث الدعم المخصص لهذه الأنشطة، وقلة المتخصصين في هذه المدارس، وعدم وجود معلم متفرغ لهذه الأنشطة والفعاليات، مما يجعل ممارسة مديري المدارس لإدارة هذه البرامج تقتصر على الأمور الروتينية، أو ما تطلبه إدارة التعليم منهم من خطط، وبرامج، وفعاليات متعلقة بهذه الأنشطة، وفي هذه الأساسيات يتشابه الجميع مهما اختلفت المؤهلات والخبرات. كما يمكن أن يعود عدم وجود الفروق في إدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالموهوبين إلى ممارسة مديري المدارس للفعاليات الإدارية المتعلقة بالأنشطة المدرسية كافة بنمط واحد، وعدم تخصيص فعاليات إدارية لهذه الأنشطة، حيث إن ما يقوم به مدير المدرسة لغايات تنفيذ الأنشطة المختلفة يتطلب ذات المهام والأعمال الإدارية، كما أن الأنظمة والتعليمات المتعلقة بالأنشطة المدرسية لا تميز بين أنواع الأنشطة

المختلفة.

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لأي من متغيرات الدراسة أو التفاعلات فيما بينها، كما تظهر الجداول 7، 8 عند مستوى دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$)، وفقاً لأي مجال من مجالات الدراسة، وكذلك الحال بالنسبة للأداة الكلية، مما يؤيد النتائج التي وردت في الجدول (9)، وما ظهور بعض الفروق بين فئات محددة في بعض المجالات إلا ناتج عن نتيجة للفروق الفردية بين أفراد عينة الدراسة في مجالات محددة من مجالات الدراسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تكثيف الدورات التدريبية لمديري المدارس حول إدارة برامج الموهوبين، لضمان درجة ممارسة عالية، حيث أظهرت الدراسة أن درجة الممارسة على الأداة الكلية لجميع فئات الدراسة تقابل جميعها درجة ممارسة متوسطة.

- تشخيص الأسباب التي قد تحد من التطبيق الفاعل لإدارة هذه البرامج، للخروج من الحالة المتوسطة في درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالموهوبين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عاشور، خليفة وعلبات، صالح. (2002م). دور مدير المدرسة الثانوية في إنجاح النشاطات اللامنهجية في محافظة المفرق. *مجلة المنارة، جامعة آل البيت*، 9 (1)، 123 - 148.
- أبو ناصر، فتحي والجغبين، عبد الله. (2012م). *الإدارة والسياسات التربوية في مجال رعاية الموهوبين*. عمان: دار المسيرة.
- الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات (2006م). *دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات (نشاطاتها - أهدافها - برامجها)* لعام 2006. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله.
- باسكا، جويس. (2007م). *المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين* (ترجمة الصافي؛ عمور؛ أبو رياش؛ حسين). عمان: دار الفكر.
- الثبتي، محمد. (2003م). *واقع إدارة مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الجباسم، فاطمة. (2001م). *دور المدرسة بدولة البحرين في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة دور المدرسة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وسبل تنميتهم في الدول الأعضاء، دولة الكويت.
- الجباسم، فاطمة. (1998م). *دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة المتفوقين والموهوبين والتخطيط لبرامج خاصة بهم*. *المعلومات التربوية - البحرين*، 3 (13)، 35 - 67.
- جعيني، نعيم. (2001م). *درجة تحقيق النشاطات اللاصفية الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن من وجهة نظر معلمها*. *مجلة جامعة دمشق للعلوم*
- الجغبين، عبد الله. (2006م). *دليل برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام*. وزارة التربية والتعليم، الرياض.
- الجغبين، عبد الله؛ أبو ناصر، فتحي؛ أبو عوف، طلعت؛ عبد المجيد، أسامة؛ الحسين، إبراهيم. (2009م). *تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. بحث غير منشور مقدم لإدارة البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم السعودية.
- الجوهرة، عبد العزيز عبد الحميد. (1989م). *دور الإدارة المدرسة تجاه النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الخوaja، عبدالفتاح. (2004م). *تطوير الإدارة المدرسية الأردن*. عمان: دار الثقافة.
- دراذكة، أمجد. (2000م). *دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك وإربد، الأردن.
- ريان، حسن فكري. (1984م). *النشاط المدرسي وأهميته، أسسه، أهدافه، تطبيقاته*، (ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- السرو، ناديا. (2000م). *مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن. (1990م). *النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشهراني، فيصل. (2002م). *إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين - دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية والمدرسين التربويين بمحافظة بيشة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية

- التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة أم القرى.
- الصافي، عبد الله. (2007م). *التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق*، (ط2). جدة: مطابع دار البلاد.
- عبانية، قاسم محمد محمود. (2004م). *دراسة لواقع برنامج النشاط المدرسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان.
- العساف، صالح. (1995م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- فرج، عبداللطيف. (2004م). *مهمة مدير المدرسة الثانوية تجاه السلوك المنحرف لدى الشباب من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية*. ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من 21/2 حتى 24/2 من عام 1425هـ.
- مصري، أميرة بنت عبدالله. (2007م). *درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم. (2002م). *الخطّة العشرية لوزارة التربية والتعليم*. جدة: إدارة التربية والتعليم.
- الوزرة، علي بن ناصر. (2004م). *رعاية الموهوبين الواقع والمأمول*. ورقة عمل مقدمة للقاء العلمي الأول لرعاية الموهوبين.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abouashour, K. & Alemat, S. (2002). The role of high school principal in succeed extracurricular activities in the Mafraq Governorate (in Arabic). *Almnar Journal - Al al-Bayt University*, 9(1), 123-148.
- Al-Jasim, F. (1998). The role of school administration in the care of gifted students and planning for their own programs (in Arabic). *Educational Information-Bahrain*, 3 (13), 35-67.
- Clarck, B. (1992). *Growing up gifted*. Columbus, Oh: Merrill Practices in Gifted Education". National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Clark, C. & Callow, R. (1998). *Educating able children – resource issues and processes for teachers*. London: Fulton
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gdowski, G. L. (1996). Student activities and student satisfaction with school climates. *Dissertation Abstract international*, 57(4), 1413A.
- George, P. S. (1999). *A middle school-If you can keep it: Part I. midpoints occasional papers*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Gianini, N. (2001). The degree of achievement of extra-curricular activities its, educational purposes in secondary schools in Jordan from the point of view of their teachers (in Arabic). *Damascus University Journal of Educational Studies*, 17 (1), 175-204.
- Henson, S. (1989). *A study of the attitudes of early adolescents toward student activates*. (ERIC#:312589).
- Kapp, J. (1980). College extracurricular activities. *Dissertation Abstract International*, 40(76), 3812.
- Kirk, A. (2001). MSU research shows importance of quality of out-of door activities. *Dissertation Abstract international*, A, 2305, 1248.
- Nwa, W. L. (1994). *The extent of participation in extracurricular activities at the secondary level of students with different exceptional qualities in an Urban school district*. (ERIC#:385065).
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Urban school districts' enrichment. programs: Who should be served? *Journal of Urban Education*, 5, 7-17.
- Tawee, P., Sakthai, S., & Wittaya, A. (2012). Development Model to Improve the Quality of Academic Administration: A Case Study, *Journal of Social Sciences*, 8(1): 13-15.
- Young, B., Holton, C., & Whitely, M. (1997). *The effect of school activities on students*. (ERIC#:414533).
- Ziadat, A. H. (2011). Assessing the performance of Jordanian educational counselors in the environment of private and government schools toward gifted students. *American journal of applied sciences*, 8, 164-171.

تطوير مقياس لتصوّر معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية

جلال حاج حسين⁽¹⁾

منطقة مادسن التعليمية

(قدم للنشر في 24/01/1434هـ؛ وقبل للنشر في 28/05/1434هـ)

المستخلص: استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس لتصوّر معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. تكونت عينة الدراسة من (396) معلّمًا ومعلمة في التربية الخاصة ممن يعملون في المدارس الحكومية في سلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة. وتضمنت عملية تطوير المقياس ما يلي: تطوير عينة من الفقرات، التحقق من صدق محتوى الفقرات، صدق البناء، الاتساق الداخلي، ومدى استقرار الدرجات على المقياس. أشارت نتائج تحليل البيانات إلى صدق محتوى الفقرات ودقة ووضوح صياغتها اللغوية، وصدق البناء. كما أشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي واستقرار الدرجات.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، معلّم التربية الخاصة، الصدق، الثبات، الصفوف الشاملة.

Special Education Teacher's Perceived Self-Efficacy Scale

Jalal Haj Hussien⁽¹⁾

Madison Metropolitan School District

(Received 08/12/2012; accepted 09/04/2013)

Abstract: The objective of this study was to develop a valid and reliable scale that measures special education teacher's perceived self-efficacy in teaching students with disabilities. A total of 396 special education teachers (301 females and 95 males) from the U.A.E and Sultanate of Oman participated in this study. The process of developing the scale involved: The development of an initial item pool, investigating items content validity, structure validity, internal consistency and temporal stability of the scale. The results indicated that the scale had acceptable levels of content and structure validity. The results also provided evidence that the scale had acceptable levels of internal consistency and temporal stability.

Keywords: Self-efficacy, special education teachers, reliability, validity, inclusive classroom.

(1) Psychologist, Madison Metropolitan School District, Wisconsin, USA

(1) مستشار دكتور نفسي، منطقة مادسن التعليمية، ولاية ويسكانسن، الولايات المتحدة الأمريكية

البريد الإلكتروني: jhajhussien@madison.k12.wi.us

المقدمة:

بدأ الاهتمام بدور وأثر تصور المعلم لفاعليته الذاتية Teacher's perceived self-efficacy على العملية التربوية والتعليمية منذ المنتصف الثاني للقرن الماضي تقريباً، وما زال يحظى باهتمام الباحثين والمهنيين إلى يومنا هذا. ويعزى هذا الاهتمام إلى وجود علاقة وثيقة ما بين فاعلية المعلم والعديد من المتغيرات والمخرجات التربوية والتعليمية الهامة. أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة ما بين تصور المعلم لفاعليته الذاتية من جهة، وتحصيل (Akbari & Allvar, 2010; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992) ودافعية الطالب (Bandura, 1977) وتصوره لفاعليته الذاتية (Anderson, Greene & Loewen, 1988) من جهة أخرى. وبيّنت نتائج الدراسات أيضاً أن المعلمين ذوي التصور العالي لفاعليتهم يظهرون درجة عالية من التعاطف والحماس والالتزام في التدريس، ودرجة أعلى في التخطيط والتنظيم (Allinder, 1994) وتقبل الأفكار الجديدة، وتجربة طرق جديدة في تلبية حاجات الطلبة (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). وأظهرت دراسات أخرى أن تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية له أثر على درجة تصميمهم وإصرارهم ومشاربتهم على تخطي الصعوبات والتحديات خلال العملية التعليمية

(Ashton & Webb, 1986; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). كما أشارت الدراسات إلى أن تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية له أثر على كيفية تعاملهم مع الطلبة، حيث إن المعلمين الأكثر إحساساً بالفاعلية أقل نقداً للطلبة عند ارتكابهم للأخطاء (Ashton & Webb, 1986) وكذلك يبذلون جهداً أكبر ومدة أطول في العمل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات، وكذلك قلة عدد الطلبة المحوّلين من قبلهم للحصول على خدمات التربية الخاصة (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993). وكما أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية في التدريس في الصفوف الشاملة له أثر ذو دلالة على نجاح تطبيق عملية التعليم الشامل، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة ما بين تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية في التدريس الشامل واتجاهاتهم نحو التعليم الشامل (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Avramidis, Balyiss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Emam & Mohamed, 2011; Sari, Celikoz & Secer, 2009). وعلى الرغم من مرور أكثر من ثلاثة عقود من الزمن على دراسة مفهوم تصور المعلم لفاعليته الذاتية، تجدر الإشارة إلى محدودية الدراسات التي تناولت تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية عالمياً (Hsien, 2007; Kaner, 2010; Sharma, Loreman & Forlin, 2012) وأكثر محدودية في العالم العربي بشكل خاص.

وتحصيله وأدائه هي معززات دالة وذات معنى لسلوك التدريس.

إن استخدام مركز الضبط (داخلي أو خارجي) والفاعلية الذاتية كمفردات مترادفة تحمل نفس المعنى ليس دقيقاً، حيث إن مركز الضبط لا يحدد بالضرورة مدى شعور الفرد بقدرته أو عدمها في أداء الأفعال والمهام المطلوبة لتحقيق المخرجات المستهدفة، حيث إنه من الممكن أن يعتقد المعلم بأن له أثراً دالاً قادراً على ضبط المخرجات التعليمية للطالب (ضبط داخلي) ولكنه في الوقت نفسه قد يشعر بأنه ليس لديه شخصياً المهارات للقيام بذلك بنجاح.

كما حظي مفهوم بندورا (1977م) للفاعلية الذاتية باهتمام الباحثين في الميادين المعرفية المختلفة، حيث إن تصور الفرد لفاعليته الذاتية يعتبر عاملاً حاسماً في تحديد خياراته، والجهد الذي يبذله، ومدى استمراريته، وإصراره في العمل على تحقيق أهدافه (Bandura, 2006)، كما أن تصور الفرد لفاعليته الذاتية يؤثر على مشاعره وتفكيره ودفاعيته وسلوكه (Bandura, 1993)، ويعتبر عاملاً هاماً في عملية التعلم (Ramdas & Zimmerman, 2008) ويعرف بندورا (1977م) الفاعلية الذاتية Self-efficacy على أنها تصور أو حكم الفرد على إمكانياته في تنظيم مجموعة من الأنشطة أو الأفعال المطلوبة والقيام بها للوصول إلى أنماط من الأداء المحدد.

ونتيجةً لأهمية الفاعلية الذاتية للمعلم في العملية التربوية والتعليمية، إضافة إلى محدودية الدراسات في الوطن العربي في هذا المجال استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس للفاعلية الذاتية لمعلمي التربية الخاصة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

اتخذ الباحثون من نظرية روتر (Rotter, 1966) التعلم الاجتماعي ونظرية بندورا (Bandura, 1977) المعرفة الاجتماعية إطاراً نظرياً لدراسة تصور المعلم لفاعليته الذاتية وأساساً لقياسها. تستند نظرية روتر (1966) بشكل أساسي إلى مركز الضبط للتعزيز، فإما أن يكون الضبط داخلياً أو خارجياً. وعرف الباحثون الذين استندوا إلى هذه النظرية تصور المعلم لفاعليته الذاتية على أنها مدى أو درجة اعتقاد المعلم بضبطه (داخلي) لنتائج أو مخرجات التدريس (دافعية الطالب وتعلمه) أو مدى درجة اعتقاده بأن نتائج التدريس خارجة عن سيطرته (خارجي) (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). وعليه فإن المعلم الذي يعتقد أن بإمكانه أو على الأقل له أثر كبير على مخرجات الطالب التعليمية يعتبر ذا فاعلية عالية، أما المعلم الذي يعتقد بأن المخرجات التعليمية للطالب هي محصلة لقوى وعوامل خارجية فيعتبر ذا فاعلية منخفضة (Tschannen-Moran, Woolfolk- Hoy, & Hoy, 1998). وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف يفترض أن دافعية الطالب

- وترى تشانين - مران وولفولك - هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) أن تصور المعلم لفاعليته الذاتية هو انعكاس لتحليل المعلم لمهمة التدريس وتقييمه لكفاءته في التدريس. واستناداً إلى بندورا (Bandura, 1986) تعمل الفاعلية الذاتية كمتغير وسيط ما بين معرفة الفرد لمهاراته وأفعاله المستقبلية الفردية. ويفترض الإطار النظري عند عرض مهمة التدريس أن يتأمل أو يفكر المعلم بما تتضمنه تلك المهمة (من مثل الواجبات والعقبات) وكيف يشعر بإمكانية القيام بها تحت ظروف معينة آخذاً بالاعتبار المهارات التي يعلم بأنه يمتلكها.
- إن الفاعلية الذاتية ليست مفهوماً عاماً أو سمة عامة، بل إنها تتغير عبر المهام، والأبعاد، والمحتوي (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000)، وعليه فإن قياس تصور الفرد لفاعليته الذاتية يجب أن يعكس بعداً أو مجالا أو مهمة محددة يتم ترجمتها إلى المهارات المطلوبة ضمن البعد أو المجال المستهدف (Bandura, 2006)، ومن الأهمية التنويه إلى أن القدرة التنبؤية لتصوير الفرد لفاعليته الذاتية بالسلوك تزداد عندما يتم قياسها بالاستناد إلى مهام محددة (Bandura, 1977; Pajares, 1996, 1997). وأكدت دراسة السواعي ورفاقه (Alsawaie, et al, 2010) أن تصور الفرد لفاعليته الذاتية يختلف اختلافاً ذا دلالة تبعاً لمستوى ودرجة عمومية المهارات التي تعكسها الفقرات المتضمنة في أداة
- القياس لنفس البعد والمجال.
- ومن الأهمية التأكيد على أن الفاعلية الذاتية ليست سمة عامة، بل هي مفهوم أو بناء متعدد الأبعاد يتباين حسب البعد الوظيفي، وعليه فإنه ليس كافياً أن يتم قياسها كسمة عامة، ويجب أن تصمم أدوات القياس لقياس بعد وظيفي معين، وكذلك يجب أن تتضمن الفقرات مهارات محددة يقوم الفرد بها لتحقيق المخرجات المستهدفة (Bandura, 1977).
- ومما لاشك فيه أن عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة تحتاج إلى معلمين متخصصين في التربية الخاصة لديهم المعرفة والمهارات في تلبية حاجاتهم المتميزة الفريدة الناتجة عن الإعاقة. وتتفق معظم المصادر في التربية الخاصة على ضرورة إتقان معلمي التربية الخاصة للمعرفة والمهارات في المجالات التالية: قوانين وإجراءات وسياسات الحصول على خدمات التربية الخاصة، التقييم بأساليبه المختلفة، تطوير وتطبيق البرامج التربوية الفردية، التعاون والتنسيق، وإدارة الصف، وقد أكدت دراسة دنغل، فالفي، غفتر، وهاغر (Dingle, Falvey, Givner, 2004) & Haager المسحية على المعرفة والمهارات الأساسية لمعلمي التربية الخاصة الضرورية لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الشاملة، حيث أشارت نتائج دراستهم إلى أنه من الضروري أن يتقن معلمو

يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. إن الدراسات السابقة أكدت أهمية تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية على العديد من المخرجات التعليمية والتربوية، وأثرها الإيجابي على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل وأهميتها في نجاح عملية تطبيق التعليم الشامل. كما بينت الدراسات السابقة ضرورة إتقان معلمي التربية الخاصة للمعرفة والمهارات المتضمنة في الأبعاد التالية: خدمات التربية الخاصة، الخطة التربوية الفردية، إدارة الصف، ومهارات التعاون والتنسيق مع المهنيين الآخرين وأسر الطلبة.

هدف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية تطوير (بناء) مقياس لتصوير معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة، يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات. وبالتحديد سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد الأبعاد المتضمنة للمعرفة والمهارات الضرورية لقياس الفاعلية الذاتية لمعلم التربية الخاصة.
2. تطوير (بناء) فقرات تقيس أبعاد الفاعلية الذاتية تتمتع بصدق محتواها.
3. التحقق من صدق بناء المقياس.
4. التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.
5. التحقق من استقرار الدرجات على المقياس.

التربية الخاصة معرفة ومهارات في التقييم، السياسات والإجراءات والقوانين المتعلقة بالتربية الخاصة، المعرفة التخصصية في الإعاقات، مهارات في التعاون والتنسيق، وإدارة الصف. وكذلك تضمنت قائمة تصور المعلمين للمهارات التي يمتلكونها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة: مهارات التشخيص والتقييم، التعاون، ومتطلبات الخطة التربوية الفردية وتطبيقها (Avramidis, Balyiss & Burden, 2000). أما مقياس فعالية المعلم في تطبيق ممارسات التعليم الشامل (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) فقد تضمن ثلاثة أبعاد هي التعاون والتنسيق، التدريس في الصفوف الشاملة، وضبط السلوك.

وعلى الرغم من العدد الهائل من الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية، فقد أشار العديد من الباحثين إلى أن الأساليب والأدوات التي استخدمت لقياس الفاعلية الذاتية تعاني من نقص وجود دلالات لصدقها وثباتها (Henson, 2001; Pajares, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). وكذلك مستوى عمومية أدوات القياس المستخدمة في الدراسات ما زال موضع تساؤل، على الرغم من أن مستوى وعمومية قياس الفاعلية الذاتية ودرجة ارتباط الفقرات بالمهارات أو المهمات والبعد المستهدف قياسه تعتبر عناصر حاسمة في تطوير مقياس

أهمية الدراسة:

إن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم في نفس الصفوف العادية ظاهرة حديثة نسبياً في الوطن العربي بشكل عام، وهي أحد المحاور الأساسية في إعادة هيكليّة النظام التربوي في العديد من البلدان عربياً وعالمياً. ويعتبر تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية والتي تعني ثقته بمهاراته وبقدرته على تطبيق المعرفة والمهارات المطلوبة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف العادية عاملاً حاسماً في مدى تقبلهم لمفهوم المدارس والصفوف الشاملة في التعليم. وتكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها لتوفير مقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات ويمكن استخدامه لقياس الفاعلية الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة. وعلى وجه التحديد فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن فيما يلي:

1. توفير أداة قياس للتعرف على تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة، يمكن استخدامها من قبل صنّاع القرارات التربوية والتعليمية في التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة، وكذلك تقييم مدى استعداد المعلمين وكفاءتهم في تطبيق عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة.

2. يمكن استخدام هذا المقياس في تقييم فاعلية

البرامج الجامعية في إعداد معلمي التربية الخاصة.
3. توفير أداة قياس تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات من الممكن أن يحفز الباحثين في الوطن العربي على دراسة المتغيرات ذات العلاقة ما بين فاعلية المعلم الذاتية والمتغيرات الأخرى ذات العلاقة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (177) ودولة الإمارات والبالغ عددهم (292) ممن يحملون درجة البكالوريوس كحدّ أدنى. وُزعت استمارة الدراسة على جميع المدارس الحكومية التي يعمل فيها معلمات ومعلمو التربية الخاصة، وبلغ عدد المستجيبين لاستمارة الدراسة (396) معلماً ومعلمة، منهم (277) من دولة الإمارات العربية المتحدة، و(119) من سلطنة عُمان، ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الدولة والنوع.

جدول (1). توزيع أفراد العينة حسب متغيري الدولة والنوع.

المجموع	النوع		الدولة
	إناث	ذكور	
119	86	33	عُمان
277	215	62	الإمارات
396	301	95	المجموع

الإجراءات:

استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس يقيس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة. ولتحقيق هذا الهدف اتخذت الدراسة الحالية من نظرية بندورا أساساً نظرياً، وتم اتباع سلسلة من الإجراءات والخطوات روعي فيها الضوابط والمعايير في تطوير مقياس موضوعي كما أوصت بها الجمعية الأمريكية للأخصائيين النفسيين والتي تمت مناقشتها في دراسة كلارك وواتسن (Clark & Watson, 1995) «صدق البناء: الجوانب الأساسية في تطوير مقياس موضوعي».

وفيما يلي وصف لعملية بناء المقياس:

أداة الدراسة:

تحديد أبعاد المقياس وبناء الفقرات:

استفاد الباحث من الأدب التربوي في بناء مقياس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الشاملة واستناداً إلى ذلك تم تحديد أربعة أبعاد رئيسة هي:

1. خدمات التربية الخاصة: المهارة والمعرفة في قوانين وسياسات وإجراءات وأشكال الخدمات والحصول على خدمات التربية.

2. الخطة التربوية الفردية: المهارات والمعرفة في أساليب التقييم الرسمية وغير الرسمية، محتويات

المناهج، تكيف وتعديل المواد التعليمية، تصميم خطة تعليمية.

3. إدارة الصف: المهارة والمعرفة في تنظيم البيئة الصفية وضبطها، تصميم وتطوير الوحدات الدراسية، الإستراتيجيات التعليمية، وتصميم الأنشطة الصفية.

4. التعاون والتنسيق: المهارات والمعرفة في التواصل، التعامل، التعاون، والتنسيق مع المهنيين الآخرين، وأولياء أمور الطلبة.

تطوير الفقرات:

وبناءً على ما سبق تم تطوير (52) فقرة تمثل في محتواها المعرفة والمهارات الأساسية في المجالات سألقة الذكر. وقد روعي في صياغة تلك الفقرات أن تمثل كل فقرة معرفة ومهمة محددة تتطلبها عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة. وكذلك صيغت الفقرات بطريقة سلوكية إجرائية، وتم اختيار طريقة ليكرت Likert لتحديد كيفية استجابة المعلم لفقرات المقياس، حيث طُلب من كل معلم أن يصف مدى ثقته بمدى معرفته وإتقانه للمهمة والمهارات المتضمنة في كل فقرة من خلال اختياره لأحد البدائل التالية: لا أتقنها، أتقنها جزئياً، أو أتقنها تماماً.

التحقق من صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى الفقرات تم عرضها على أربعة من المختصين، ثلاثة منهم يحملون درجة

تطبيق المقياس:

تم تطبيق مقياس تصور معلم التربية الخاصة لفعاليتيه الذاتية على عينة الدراسة.

التحليل العاملي:

قبل تحليل البيانات تم التحقق من ملاءمتها لأسلوب التحليل العاملي، من خلال تفحص معاملات الارتباط ما بين الدرجات على فقرات المقياس، ومحدد مصفوفة معاملات الارتباط لاستجابات المعلمين على فقرات المقياس، وكفاية حجم عينة الدراسة، حيث أشارت مصفوفة معاملات الارتباط ما بين الفقرات إلى أن معاملات الارتباط بينها جميعا ذات دلالة إحصائية ($\alpha > 0.05$)، وكذلك عدم وجود معاملات ارتباط تامة بين أيٍّ منها. وبلغت قيمة محدد مصفوفة معاملات الارتباط لاستجابات المشاركين في الدراسة على فقرات المقياس ($1.65E-018$). وأكدت النتائج أيضًا أن حجم العينة كافٍ، حيث بلغت القيمة المستخلصة من مقياس كيزر - مير - أوكلن (Kaiser-Meyer-Olkin) (0.96) وهي تزيد بدرجة كبيرة على المحك الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو. ($Field, 2005$) (0.60) تم تحليل استجابات معلمي ومعلمات التربية على (47) فقرة من فقرات المقياس باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية، وتدوير المحاور تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة فيرماكس (Varimax)

الدكتوراه في التربية الخاصة، والرابع يحمل درجة الدكتوراه في القياس النفسي، بغرض تقييم سلامتها اللغوية، مدى قياسها للمهمة التي يفترض أن تقيسها، وضرورتها في عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة. أشارت استجابات المختصين إلى أن جميع الفقرات تتضمن معرفة ومهات أو مهارات ضرورية لا بد لمعلم التربية الخاصة من إتقانها كي يتسنى له تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم بفاعلية، صدق محتواها في قياس ما يفترض أن نقيسه، وكذلك دقة ووضوح صياغتها اللغوية، باستثناء (9) فقرات، منها (4) فقرات تعكس معرفة ومهارات تقيسها فقرات أخرى، و(5) فقرات تحتاج إلى صياغة لغوية. وبناءً على توصيات وملاحظات المختصين تم حذف الفقرات الخمس التي تضمّنت معرفة ومهارات تضمّنتها فقرات أخرى، وأعيدت صياغة الفقرات التي أوصوا بإعادة صياغتها لغويًا. وبناءً على ملاحظات وتوصيات المختصين تم حذف (5) فقرات، وإعادة الصياغة اللغوية لأربع فقرات. تضمّنت الصورة الأولية للمقياس على (47) فقرة، منها (15) فقرة تتضمن معرفة ومهارات التربية الخاصة، (13) فقرة تتضمن معرفة ومهارات في الخطة التربوية الفردية (11) فقرة تتضمن معرفة ومهارات في إدارة الصف و(8) فقرات تتضمن معرفة ومهارات في التعاون والتنسيق.

للتوصل إلى تفسير أفضل لبناء المقياس العاملي.

أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود (6) قيم تزيد جذورها الكامنة عن (1) حسب محك كايزر، في حين أشار اختبار سكري إلى وجود (4) عوامل. وقد تم اعتماد نتائج اختبار سكري Scree لتحديد عدد العوامل، باعتباره أكثر دقةً في تحديد العوامل من محك قيم الجذور الكامنة التي تزيد عن واحد (Costello & Osborne, 2005; Russell, 2002).

أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود أربعة عوامل. ولتحديد الفقرات التي تشبعت بكل عامل من العوامل، حُسبت قيم تشبع كل فقرة من فقرات المقياس بكل عامل. ولتصنيف الفقرات على العوامل تم اعتبار الفقرة التي تبلغ قيمة تشبعها أكبر من (0.30) ذات دلالة في تعريف العامل الذي تشبعت فيه (Costello & Osborne, 2005)، وفي حالة تشبع إحدى الفقرات تشبعًا ذا دلالة في أكثر من عامل حسبت الفروق بين قيم تشبعها في العامل الذي يفترض أن تنتمي له والعامل أو العوامل الأخرى، إذا زاد الفرق بين قيم التشبع عن (0.10) تم الاحتفاظ بالفقرة، وتم حذفها إذا ما كانت قيمة الفرق بين التشبعين (0.10) أو أقل (Guilford, 1954). أشارت النتائج إلى تشبع الفقرات (13، 15، 16، 26 و 42) في أكثر من عامل والفرق في قيم تشبعها (0.10) أو أقل. حذفت الفقرات الخمس، وتمت إعادة تحليل استجابات المعلمين

على (42) فقرة من فقرات المقياس باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية، وبنفس الطريقة التي تم وصفها سابقًا، يظهرها الجدول (2).

تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). للتوصل إلى دلالات تتعلق بصدق المقياس وثباته، وتم تحليل استجابات معلمات ومعلمي التربية الخاصة الذين شاركوا في الدراسة باستخدام ما يلي:

1. التحليل العاملي: استخدم أسلوب تحليل

المكونات الأساسية للتحقق من صدق بناء المقياس.

2. معاملات الارتباط: تم حساب معاملات الارتباط الثنائية بين الدرجات على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجات الفرعية على الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة للمقياس، بهدف التحقق من مدى الاتساق الداخلي للمقياس.

3. معامل الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا.

4. معامل استقرار الدرجات: طبق المقياس على (50) معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة مرتين وبفاصل زمني مقداره (10) أيام، وتم حساب معاملات بيرسون بين درجات المشاركين في مرقي التطبيق على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وذلك بهدف التحقق من

مدى استقرار الدرجات على المقاييس.

النتائج والمناقشة:

استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس يقيس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة، يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات. وفيما يلي عرض ومناقشة لنتائج الصدق والثبات التي تم التوصل إليها:

صدق البناء:

تم التحقق من صدق بناء المقياس باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية، فأشارت نتائج التحليل العاملي المبينة في الجدول (2) إلى وجود أربعة

عوامل تفسر ما مجموعه (61.49) من التباين الكلي لدرجات المشاركين في الدراسة على المقياس، وبلغت نسبة التباين التي يفسرها كل عامل من العوامل الأربعة بعد تدوير المحاور: (16.67، 16.43، 16.09، و12.30) على التوالي. تضمّن العامل الأول (13) فقرة تقيس المعرفة والمهارات في خدمات التربية الخاصة، تضمّن العامل الثاني (10) فقرات تقيس المعرفة والمهارات في إدارة الصف، تضمّن العامل الثالث (11) فقرة تقيس المعرفة والمهارات في تطوير الخطة التربوية الفردية، وتضمّن العامل الرابع (8) فقرات تقيس المعرفة والمهارات في التعاون والتنسيق.

جدول (2). قيم تشيع فقرات المقياس بالعوامل وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل بعد تدوير المحاور.

العامل الرابع	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	الفقرة	
.103	.162	.232	.761	4	فقرات خدمات التربية الخاصة
.148	.130	.241	.752	1	
.178	.125	.209	.725	6	
.180	.182	.281	.704	5	
.169	.186	.202	.680	7	
.242	.373	.143	.629	12	
.187	.367	.041	.627	8	
.117	.240	.207	.625	3	
.387	.320	.078	.572	9	
.322	.214	.206	.561	10	
.302	.424	.163	.544	14	
.300	.388	.105	.542	11	
.162	.409	.066	.538	2	
.084	.106	.819	.116	35	فقرات إدارة الصف
.187	.113	.804	.138	34	
.035	.086	.769	.220	31	
.127	.145	.749	.221	30	
.261	.121	.706	.157	37	
.314	.160	.681	.133	36	
.308	.296	.627	.215	32	
.349	.100	.627	.132	39	
.173	.401	.622	.252	29	
.221	.366	.575	.223	33	

تابع جدول (2).

العامل الرابع	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	الفقرة	فقرات الخطوة التربوية الفردية	
.098	.758	-.014	.298	19		
.235	.738	.161	.184	22		
.111	.731	.003	.328	18		
.174	.726	.172	.226	20		
.236	.640	.315	.186	25		
.213	.628	.428	.187	27		
.205	.606	.406	.264	24		
.269	.584	.254	.242	21		
.223	.574	.388	.278	23		
.226	.568	.254	.165	28		
.241	.564	.153	.446	17	فقرات التعاون	
.766	.223	.259	.245	43		
.735	.130	.310	.279	44		
.693	.249	.142	.346	47		
.651	.316	.120	.307	48		
.621	.232	.400	.123	41		
.613	.264	.278	.282	46		
.602	.270	.325	.239	49		
.560	.291	.437	.183	40		
5.166	6.759	6.902	6.999	الجذر الكامن		
12.301	16.094	16.434	16.665	نسبة التباين المفسر		

الاتساق الداخلي:

الذي تمثله أكبر من معاملات ارتباطها مع العوامل

الأخرى في المقياس.

الثبات:

استخرجت دلالات الثبات للمقياس باستخدام

طريقة الإعادة، وبحساب معامل الاتساق الداخلي.

معامل استقرار الدرجات:

حسبت معاملات استقرار الدرجات على

العوامل الأربعة والدرجة الكلية للمقياس بتطبيقه على

50 معلماً ومعلمة في التربية الخاصة، وأعيد تطبيق

المقياس عليهم بعد فاصل زمني مقداره (10) أيام. وقد

بلغت معاملات الارتباط بين الدرجات في مرتي

حسبت معاملات الارتباط الثنائية بين درجات

أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس من جهة،

والدرجات الفرعية على كل عامل من العوامل الأربعة

والمثلة للمقياس، يظهرها الجدول (3). تشير النتائج

الموضحة في الجدول (3) إلى أن جميع معاملات الارتباط

ما بين درجات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات

المقياس، من جهة، والدرجات على كل عامل من

العوامل الأربعة المثلة للمقياس، من جهة أخرى، ذات

دلالة ($0.01 \geq \alpha$)، كما تشير النتائج إلى أن معاملات

الارتباط لجميع الفقرات مع الدرجة الفرعية للعامل

جلال حاج حسين: تطوير مقياس لتصوير معلم التربية الخاصة...

التطبيق: (0.89، 0.89، 0.75، 0.50، 0.95) لكل من
خدمات التربية الخاصة، الخطة التربوية الفردية، إدارة
الصف، التعاون والتنسيق، والدرجة الكلية على التوالي.
معامل الاتساق الداخلي:

عامل من عوامل المقياس والدرجة الكلية، وقد بلغت
قيم معاملات الاتساق الداخلي: (0.93، 0.94، 0.92)،
0.94، و (0.97) لكل من التربية الخاصة، الخطة التربوية
الفردية، إدارة الصف، التعاون والتنسيق، والدرجة
الكلية على التوالي.
تم حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام
معادلة كرونباخ ألفا لدرجات أفراد الدراسة على كل

جدول (3). معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من الفقرات والدرجات الفرعية على العوامل الأربعة.

الفقرة	التربية الخاصة	الخطة التربوية الفردية	إدارة الصف	التعاون
4	*0.76	*0.50	*0.44	*0.47
1	*0.76	*0.49	*0.45	*0.49
6	*0.75	*0.47	*0.42	*0.48
5	*0.77	*0.54	*0.49	*0.52
7	*0.73	*0.50	*0.42	*0.48
12	*0.80	*0.61	*0.45	*0.55
8	*0.74	*0.58	*0.34	*0.48
3	*0.68	*0.51	*0.42	*0.46
9	*0.75	*0.58	*0.41	*0.60
14	*0.78	*0.66	*0.46	*0.59
10	*0.71	*0.50	*0.46	*0.55
11	*0.76	*0.59	*0.43	*0.55
2	*0.65	*0.49	*0.28	*0.43
22	*0.53	*0.80	*0.44	*0.53
19	*0.54	*0.75	*0.31	*0.42
18	*0.57	*0.75	*0.34	*0.44
20	*0.54	*0.78	*0.44	*0.50
25	*0.55	*0.77	*0.52	*0.56
27	*0.56	*0.79	*0.61	*0.58
24	*0.59	*0.80	*0.59	*0.58
23	*0.59	*0.78	*0.57	*0.58
21	*0.55	*0.75	*0.49	*0.56
28	*0.48	*0.69	*0.47	*0.48
17	*0.68	*0.76	*0.45	*0.56
35	*0.35	*0.38	*0.80	*0.43
34	*0.40	*0.43	*0.82	*0.53
31	*0.38	*0.37	*0.77	*0.41
30	*0.44	*0.44	*0.79	*0.50
37	*0.41	*0.43	*0.78	*0.52
36	*0.42	*0.46	*0.78	*0.55
29	*0.55	*0.64	*0.77	*0.57
32	*0.53	*0.57	*0.81	*0.62
39	*0.40	*0.42	*0.72	*0.54
33	*0.52	*0.59	*0.76	*0.56

تابع جدول (3).

التعاون	إدارة الصف	الخطة التربوية الفردية	التربية الخاصة	الفقرة	فقرات التعاون
*0.86	*0.55	*0.56	*0.57	43	
*0.83	*0.57	*0.50	*0.57	44	
*0.82	*0.47	*0.55	*0.60	47	
*0.79	*0.45	*0.57	*0.58	48	
*0.77	*0.59	*0.52	*0.47	41	
*0.79	*0.54	*0.56	*0.57	46	
*0.78	*0.57	*0.55	*0.55	49	
*0.76	*0.63	*0.59	*0.55	40	

$0.01 \geq \alpha^*$

واستقرار الدرجات على جميع العوامل والدرجة الكلية للمقياس باستثناء عامل التعاون والتنسيق، حيث أشارت النتائج أن قيمة معامل ثباته بالإعادة فقط منخفضة مقارنة بالعوامل الأخرى.

خلاصة القول: إن سلسلة الإجراءات والخطوات التي تم اتباعها في تطوير المقياس والنتائج التي تم التوصل لها تدعم صدق وثبات المقياس في قياس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة.

تطبيقات الدراسة:

توفر الدراسة الحالية أداة قياس يمكن استخدامها في تحقيق ما يلي:

1. تحديد المعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنها معلم التربية الخاصة.

2. التعرف على مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة للمعرفة والمهارات الضرورية لتعليم الطلبة

تدل النتائج التي تم عرضها سابقاً على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، فقد أثبتت نتائج التحليل العاملي شمول المقياس على أربعة عوامل تفسر ما مجموعه (61.49) من التباين الكلي لاستجابات معلمات ومعلمي التربية الخاصة على فقرات المعرفة والمهارات في الأبعاد التالية: خدمات التربية الخاصة، إدارة الصف، الخطة التربوية الفردية، والتعاون والتنسيق. كما بينت النتائج أن جميع فقرات المقياس تشبعت في الأبعاد التي تنتمي إليها تشبعاً ذا دلالة، حيث تجاوزت قيم تشبعها (0.50).

وتشير النتائج أيضاً إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث أشارت النتائج إلى وجود اتساق ما بين ما تقيسه كل فقرة من الفقرات وما يقيسه العامل الذي تنتمي إليه من جهة، والعوامل المكونة للمقياس من جهة أخرى. وتؤكد قيم كرونباخ ألفا ومعاملات الثبات بالإعادة التي تم التوصل إليها على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي،

المراجع

- Ahsan, T. M., Sharma, U., & Deppeler, M. J., (2012). Exploring pre-service teachers' teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 2-20.
- Akbari, R., Allvar, N. (2010). L2 Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-22.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy & the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Alsawaie, O., Haj Hussien, J., Alsartawi, A., Alghazo, I., and Tibi, S. (2010). Measuring mathematics self-efficacy: Category skill correspondence scale vs. specific task correspondence scale. *The International Journal of Learning*, 17(9), 143-157.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Europ. Journal. of Special Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Balyiss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Adolescence and education*, Vol. 5: Self-efficacy and adolescents (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*,

ذوي الإعاقة.

3. تصميم وتقييم البرامج التدريسية لمعلمي

التربية الخاصة.

4. أداة بحث لدراسة المتغيرات ذات العلاقة.

توصيات الدراسة:

ويوصي الباحث بدراسة المتغيرات التالية:

1. أثر مستوى تعليم، وخبرة، وجنس معلم

التربية الخاصة على تصوره لفاعليته الذاتية في تدريس

الطلبة ذوي الإعاقة.

2. مدى تباين تصور طلبة التربية الخاصة في

الجامعات لفعاليتهم الذاتية تبعاً للمستوى الدراسي.

3. العلاقة ما بين تصور معلمي التربية الخاصة

لفاعليتهم الذاتية واتجاهاتهم نحو تدريس الطلبة ذوي

الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة.

4. العلاقة ما بين تصور معلمي التربية الخاصة

لفاعليتهم الذاتية وتحصيل الطلبة ومدى تكيفهم النفسي

والاجتماعي.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لمركز البحوث

والدراسات في جامعة السلطان قابوس وجامعة

الإمارات العربية المتحدة لدعمهما المالي للدراسة.

- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 43(1), 193-217.
- Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Pajares, F. (1997). Current direction in self-efficacy research. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*, Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J., (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academic*, 20, 18-41.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: The use of (and abuse) of factor analysis in personality and social psychology bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1629-1646.
- Sari, H., Celikoz, N., & Secer, Z., (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-43.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement Inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. 84, 191-215.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44, 473-490.
- Clark, L. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practice in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most of your analysis. *Journal Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1-9.
- Dingle, M., Falvey, M., Givner, C., Haager, D. (2004). Essential special and general education teacher competencies for preparing teachers for inclusive settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 35-50.
- Emam, M. M., & Hassan, H. M. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self-efficacy. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd)*. London, England: Sage.
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric theory* (pp. 271-274). New York, NY: McGraw-Hill Book Company, INC.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the 2005 Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington DC. <http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF>
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards preparation for inclusion – in support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60. http://www.edfac.unimelb.edu.au/research/resource/s/student_res/pscript_past.html
- Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs.

جلال حاج حسين: تطوير مقياس لتصوير معلم التربية الخاصة...

(1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure.
Review of Educational Research, 68, 202-248

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive
to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25,
82-91.

الخصائص السيكومترية لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد

أحمد عبد العزيز التميمي⁽¹⁾، السيد علي سيد أحمد⁽²⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 10/03/1434هـ؛ وقبل للنشر في 05/06/1434هـ)

«بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود»

المستخلص: يهدف البحث الحالي إلى بناء أداة لقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتعرف على خصائصها السيكومترية على عينة من البيئة السعودية، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (122) طفلاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8 - 12) سنة، بمتوسط عمري قدره (10.28) سنة، وانحراف معياري (1.439)، منهم (85) ممن يلتحقون بمعهد التربية الفكرية بشرق الرياض، و(37) ممن يلتحقون بمعهد التربية الفكرية بغرب الرياض. واستخلصت نتائج الدراسة أن مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات في البيئة السعودية، وهذا يعني إمكانية استخدامه في تحديد الأطفال السعوديين ذوي التوحد الذين يعانون من مشكلات تناول الطعام وتشخيصهم.

الكلمات المفتاحية: معامل الصدق، معامل الثبات، التحليل العاملي الاستكشافي.

Psychometric Characteristics of Tool for Assessing Eating Problems among Autistic Students

Ahmed A. Altamimi⁽¹⁾, and Alsayed A. Sayed Ahmad⁽²⁾

King Saud University

(Received 22/01/2013; accepted 15/04/2013)

Abstract: The present study aims to develop a tool for assessing eating problems among autistic students and identify its psychometric characteristics on a sample in the Saudi environment. The final sample of the study consisted of (122) eight-to-twelve students (age average 10.28., S.D. = 1.439), (85) of them enrolled in Eastern Riyadh Intellectual Education Institute, and (37) of them enrolled in Western Riyadh Intellectual Education Institute. The study found that the eating problems among autistic students scale is highly valid and reliable in the Saudi environment, and therefore can be used in discovering and diagnosing Saudi autistic students with eating problems.

Key Words: the truth factor, the stability factor, Exploratory factor Analysis.

(1) Associate Professor, Department of Special Education,
College of Education, King Saud University.
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2458) , Postal Code: (11451)

البريد الإلكتروني: tamimi33@hotmail.com

(2) Associate Professor, Department of Special Education,
College of Education, King Saud University.

(1) أستاذ مشارك، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451)

(2) أستاذ مشارك، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مقدمة:

يجبونه (Prontnicki, 1995).

وبمراجعة الأدبيات المتاحة وجد الباحثان أن أهم مشكلات تناول الطعام التي تنتشر بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتمثل فيما يلي:

1- ضعف أو تأخر مهارة إطعام الذات: يصف لوسيلي (Luiselli, 1989) ضعف مهارة إطعام الذات بأنها تشير إلى عدم قدرة الطفل على التقاط الطعام، أو نقله وإدخاله في الفم باستقلالية، سواء كان ذلك باستخدام أدوات المائدة الملائمة أو باستخدام الأيدي، وعلى الرغم من أن الأطفال العاديين يظهرون مهارات إطعام الذات بطريقة مستقلة بحلول الشهر الثامن عشر من أعمارهم الزمنية، إلا أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من ضعف أو تأخر واضح في هذه المهارات مقارنة بالأطفال العاديين الذين يكافئونهم في العمر الزمني (Gravestock, 2000; Rurangirwa, Van Naarden, Schendel, & Yeargin-Allsopp, 2006).

2- الاجترار: يشير الاجترار إلى الإعادة الإرادية من الفم للطعام الذي سبق للطفل تناوله، ولقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن معدل انتشار الاجترار بين الأطفال ذوي الاضطرابات النهائية يتراوح ما بين (6-10%) تقريباً (Fredericks, Carr, & Williams, 1998)، والجدير بالذكر أن الأطفال الذين يقومون بالاجترار يكونون أكثر عرضة لسوء التغذية

تعد مشكلات تناول الطعام من أهم المشكلات التي تنتشر بين الأطفال؛ حيث يصل معدل انتشارها بين الأطفال ذوي النمو الطبيعي ما بين (25% - 35%)، بينما ترتفع هذه النسبة إلى (80%) بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد (Schreck, Williams & Smith, 2004; Keen, 2008).

وتكمن خطورة مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في تأثيرها السلبي على عملية تغذيتهم؛ لأن هذه المشكلات تحد من كمية الطعام الذي يتناولونه ونوعيته، مما يقلل من حصولهم على القدر الكافي منها اللازم للنمو السليم، وبالتالي يصبحون عرضة لمخاطر سوء التغذية (Seiverling; Williams & Sturme, 2010) مثل فقر الدم، والسمنة، وزيادة الوزن، وتسوس الأسنان، وبعض الاضطرابات المعوية، والحساسية الغذائية (Williams, Dalrjimple & Neal, 2000) وتزداد مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين يعانون من تأخر في نمو العضلات التي تتعلق بعملية تناول الطعام، مما يعرضهم لصعوبات كثيرة في عمليات البلع، ومسك أدوات المائدة، وإطعام أنفسهم (Luiselli, 1989)، كما أن صعوبات التواصل التي يعانون منها تعوقهم أيضاً عن إبداء تفضيلاتهم للطعام، من حيث ما يحبونه وما لا

(Luiselli, 1989; Matson & Kuhn, 2001).

3- السرعة غير الصحيحة في تناول الطعام: تشير

السرعة غير الصحيحة في تناول الطعام إلى قيام الطفل بسلوكيات تؤدي إما إلى تناول الطعام بشكل سريع، أو الكمون الطويل بين قضمات الطعام، والجدير بالذكر أن السرعة الزائدة في تناول الطعام يمكن أن تؤدي إلى التقيؤ أو الكعام الذي يعني امتلاء الفم بالطعام إلى درجة تجعل هناك صعوبة في المضغ والبلع، بينما تؤدي السرعة البطيئة إلى تناول كمية غير كافية من السعرات الحرارية، وطول مدة الوجبة، وقصر الوقت بين الوجبات (Luiselli, 1989).

4- تناول كمية قليلة من الطعام: على الرغم من

أن بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد قد توجد لديهم مهارات إطعام الذات، إلا أنهم يتناولون كميات قليلة جداً من الطعام لا تكفي لسد احتياجات الجسم من العناصر الغذائية التي يحتاجها (Riordan, Iwata, Wohl, & Finney, 1984)، وبالتالي يكونون عرضة لتأثيرات سوء التغذية.

5- رفض الطعام: يُعرّف رفض الطعام بأنه الحالة

التي يمتنع فيها الطفل بإرادته عن تناول الطعام، مما يقلل من حصوله على السعرات الحرارية اللازمة لزيادة الوزن والنمو الطبيعي، ونظراً لأن رفض الطعام ينتشر بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد فإن ذلك يعني أنهم

يأكلون كميات قليلة من الطعام لا تكفي لسد

احتياجاتهم الغذائية اللازمة للنمو (Field, Garland & Williams, 2003).

6- الانتقائية المفرطة للطعام: تعرف الانتقائية

المفرطة للطعام بأنها تفضيل تناول عدد محدود من الأطعمة والإصرار عليها، ورفض أكل الأطعمة الجديدة التي لم يتناولها الطفل من قبل (Nicholls, Christie, Randall & Lask, 2001)، أو تناول أطعمة غير متنوعة (Munk & Repp, 1994)، وتعد مشكلة الانتقائية المفرطة للطعام أحد مشكلات تناول الطعام التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مما يجعل عملية تغذيتهم غير مناسبة لاحتياجاتهم الغذائية، وذلك يجعلهم عرضة لأعراض سوء التغذية (Luiselli, 1989; Munk & Repp, 1994).

7- السلوكيات المعرّقة لتناول الطعام: وهي

تشير إلى السلوكيات غير المرغوبة التي يقوم بها الطفل ذو اضطراب التوحد أثناء تناول الطعام، مما يقلل من كمية الطعام التي يتناولها مثل: البكاء، والصراخ، وكثرة الحركة أثناء تناول الطعام، وبصق الطعام، وترك المائدة قبل الانتهاء من تناول الطعام، ورمي الطعام من فوق المائدة (Seiverling, Williams & Sturmey, 2010).

8- مشكلات بيولوجية - كيميائية وغذائية:

توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى أن الأطفال ذوي

عن حالات الجوع والشبع، وعما يجبونه وما لا يجبونه من أنواع الطعام (Prontnicki, 1995; Raiten & Massaro, 1986)، كما تجعلهم ينظرون للآخرين وللأشياء بنظرات خاطفة، مما يقلل من اكتسابهم لعادات تناول الطعام الصحيحة (Field, et al, 2003).

كما أن السلوك النمطي الذي يتسم به الأطفال ذوي اضطراب التوحد يجعلهم يقاومون بشدة أي تغيير يطرأ على حياتهم بما في ذلك رفضهم لتغيير أنواع معينة من الأطعمة التي يتناولها، ولذلك يستخدمون بشكل متكرر بعض الكلمات اللغوية في طلب أنواع محددة من الطعام، وقد يصرون على طلب نوع معين من الطعام، ويتناولونه بأدوات مائدة محددة (Cornish, 1998; Williams, Dalrymple & Neal, 2000).

وفضلاً عما سبق فإن ضعف قدرة هؤلاء الأطفال على التقليد والمحاكاة تؤدي إلى ضعف قدرتهم على نمذجة سلوكيات تناول الطعام الصحيحة التي يقوم بها المحيطين بهم مثل الاستخدام الصحيح لأدوات المائدة، ومهارات إطعام الذات (Williams & Seiverling, 2010)، وجميع ما سبق يؤثر سلباً على حصولهم على القدر الكافي من الطعام اللازم لتغذيتهم.

ولقد قام الباحثان بمراجعة العديد من المجالات العلمية العربية والأجنبية، وكذلك مواقع الجامعات العربية والأجنبية على الإنترنت للوقوف على الدراسات

اضطراب التوحد يفتقرون إلى الإنزيمات اللازمة لتكسير بروتين الجلوتين gluten، وبروتين الكازين casein، ومركبات الببتيد peptides، وعدم هضم هذه المركبات ينتج عنه مركبات الأفيون المخدرة opioids، والتي يمكن أن تتخلل جدران الأمعاء وتنتقل إلى الدم وتعوق عمل الجهاز العصبي المركزي (Whitely, Rodgers, 1999). كما أن الخصائص الإدمانية الموجودة في مركبات الببتيد الأفيونية قد تؤدي إلى زيادة الشهية للأطعمة ذات المستويات العالية من بروتين الجلوتين والكازين، مما يؤدي إلى حدوث انتقائية شديدة لبعض أنواع الأطعمة (Strobel & Hourihane, 2001).

9- المشكلات الحسية: يعاني معظم الأطفال ذوي اضطراب التوحد من حساسية شديدة في حاستي الشم والتذوق، وهذه الحساسية تزيد الطعم المشوق للطعام، مما يؤدي إلى انتقائية هؤلاء الأطفال للطعام الذي يتناولونه من حيث القوام المقبول، والطعم، والرائحة (Prontnicki, 1995; Williams, Dalrymple, & Neal, 2000).

10- المشكلات السلوكية المصاحبة للتوحد:

هناك بعض المشكلات السلوكية التي تنتشر بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتؤثر سلباً على نمو عادات تناول الطعام الصحيحة لديهم (Totsika, Hastings, 2001). مثل Emerson, Lancaster & Berridge, 2001 مشكلات التواصل التي تجعلهم لا يستطيعون التعبير

لدى الأطفال الذين لم يحالوا إلى تلك العيادات. وفي الدراسة التي قام بها هندي، وزملاؤه (Hendy, Williams, Camise, Eckman & Hedemann, 2009) أعد الباحثون صورة والدية لمقياس تناول الطعام Parent Mealtime Action Scale (PMAS) الذي تم تصميمه لمقياس السلوك المشكل الذي يواجهه الوالدين عند إطعام طفلهم العادي أثناء عملية تناول الطعام، وتتكون الصورة الوالدية لهذا المقياس من (31) عبارة تجيب عنها الأم أو من يقوم برعاية الطفل، وقد توصلت نتائج التحليلات الإحصائية إلى تمتعها بمعاملات صدق وثبات عالية. وأما في الدراسة التي أجراها كريست، ونابير فيليبس (Crist & Napier-Phillips, 2001) فقد أعد الباحثان مقياساً مكوناً من (35) عبارة يهدف إلى تقييم سلوك تناول الطعام Behavioral Pediatric Feeding Assessment Scale (BPFAS) لدى الأطفال صغار السن ذوي النمو الطبيعي الذين يحالون إلى العيادات الطبية بسبب صعوبات في تناول الطعام، وأيضاً لدى الأطفال ذوي التليف الكيسي cystic fibrosis وقد قام الباحثان بتطبيق هذا المقياس على أمهات (96) طفلاً من الأطفال العاديين صغار السن الذين يظهرون مشكلات سلوكية تتعلق بعملية تغذيتهم وتناولهم للطعام، وقد تراوحت الأعمار الزمنية هؤلاء الأطفال ما بين (9) شهور إلى (7) سنوات، وقد أظهرت

السابقة التي قامت ببناء أدوات لفحص مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ولم يجدوا - في حدود علمهما - أية دراسات عربية تناولت هذا الموضوع، وأما بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد وجدوا الباحثان أن أهم هذه الدراسات تمثلت فيما يلي: في الدراسة التي أجراها كل من: أرشر، وروزينبوم، وسترينر (Archer, Rosenbaum & Streiner, 1991) عام (1991م) أعد الباحثون أداة أطلقوا عليها القائمة المنقحة لسلوك تناول الطعام لدى الأطفال Children's Eating Behavior Inventory-Revised (CEBI-R) من وجهة نظر الوالدين، وتتكون هذه القائمة من (40) عبارة، تتدرج الاستجابة عليها إلى خمسة مستويات، هي: أبداً، ونادراً، وأحياناً، وغالباً، ودائماً، وقد قام الباحثون بتطبيقها على أمهات (110) طفلاً ممن أحيلوا إلى عيادة طبيب الأطفال بسبب مشكلات تتعلق بسلوك تناول الطعام، وكان من بينهم أطفال يعانون من اضطراب التوحد، و(206) طفلاً من العاديين الذين لا يعانون من مشكلات في عملية تناول الطعام ولم يحالوا إلى هذه العيادات، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة تمتع هذه القائمة بخصائص سيكومترية عالية مكنتها من تحديد الأطفال الذين يعانون من مشكلات في تناول الطعام في المجموعتين، كما كانت مشكلات تناول الطعام التي وجدت بين الأطفال الذين أحيلوا للعيادات الطبية بصفة عامة أكثر من تلك المشكلات

نتائج التحليلات الإحصائية تمتع هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات مرتفعة.

بينما صمم ماتسون، وكوهين (Matson & Kuhn, 2001) في دراستهما أداة لفحص وتقييم مشكلات تناول الطعام لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية Screening Tool of Feeding Problems (STEP)، وتتكون هذه الأداة من (23) عبارة أعدت لقياس مشكلات تناول الطعام لدى أفراد هذه الفئة، وقد قام الباحثان بتطبيق هذه الأداة على أمهات أو مقدمي الرعاية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أظهرت النتائج تمتعها بمعاملات صدق وثبات عالية.

وفي الدراسة التي أجراها لوكنس (Lukens, 2002) قام الباحث ببناء قائمة لتقييم سلوك تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد The Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI)، حيث تكونت هذه القائمة من (20) عبارة تمثل المشكلات السلوكية التي تحدث لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أثناء تناولهم للطعام، وقد تم تطبيق هذه القائمة على عينة من مقدمي الرعاية للأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد، وقد توصلت نتائج التحليلات الإحصائية إلى تمتع هذه القائمة بمعاملات صدق وثبات مرتفعة تطمئن لاستخدامها في الكشف عن المشكلات السلوكية التي تحدث أثناء تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وفي عام (2008م) قام لوكنس بالاشتراك مع لينسكيد (Lukens & Linscheid, 2008) بدراسة أخرى هدفت إلى تطوير قائمة سلوك تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (BAMBI) والتحقق من صدقها وثباتها، وقد قام الباحثان بتطبيق هذه القائمة على أمهات (40) طفلاً ذوي نمو طبيعي، و(68) طفلاً يعانون من اضطراب التوحد، كما طبقوا معها مقياساً آخر لتقييم سلوك تناول الطعام Behavioral Pediatric Feeding Assessment Scale (BPFAS)، بالإضافة إلى مقياس جيليام للتوحد Gilliam Autism Rating Scale، وقد أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية تمتع قائمة سلوك تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (BAMBI) بدرجات عالية من الصدق والثبات، حيث كانت تتمتع باتساق داخلي مرتفع، وكانت هناك أيضاً معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق، بالإضافة إلى أن نتائج التحليل العاملي قد تجمعت على عامل واحد يشير إلى مشكلات تناول الطعام، وكذلك أظهرت النتائج صدق المحك مع مقياس سلوك الطعام، كما أوضحت نتائج التحليل العاملي أيضاً عدم تشبع عبارتين من عبارات هذه القائمة، وبذلك أصبح عدد عباراتها (18) عبارة فقط بدلاً من (20) عبارة.

وعلى أية حال يمكننا بعد هذا العرض الذي قدمناه للدراسات السابقة أن نستخلص منها ما يلي:

1- أن بعض هذه الدراسات لم تصمم أداة خصيصاً لفحص مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد (Archer, Rosenbaum & Streiner, 1991; Crist & Napier-Phillips, 2001; Matson & Kuhn, 2001; Hendy, Williams, Camise, Eckman & Hedemann, 2009) لكن هذه الأدوات قد أعدت إما للأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام الذين يعانون من مشكلات في سلوك تناول الطعام، وبالتالي كانت عباراتها تمثل المظاهر السلوكية لمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال بشكل عام (العاديين وغير العاديين)، ولذلك نجد أنها قد خلت من بعض العبارات الهامة الخاصة بمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي تختلف عن هذه المشكلات لدى كل من الأطفال العاديين، وذوي الإعاقات الأخرى مثل تفضيل الأطفال ذوي اضطراب التوحد للأطعمة المهروسة بسبب معاناة بعضهم من مشكلات في عملية المضغ، وكذلك مثل رفضهم للأطعمة الجديدة بسبب بعض أعراض اضطراب التوحد التي تتمثل في سلوكهم النمطي ومقاومتهم للتغيير، وأيضاً بسبب حساسيتهم الشديدة للشم والتذوق، مما يجعلهم يفضلون أو يرفضون أطعمة بعينها ذات رائحة أو نكهة معينة، وفضلاً عما سبق فإن الأصوات التي

تحدثها الأطعمة الجافة والمقرمشة قد تزعج بعض الأطفال، مما يجعلهم يفضلون الأطعمة اللينة والمهروسة.

2- بالنسبة إلى قائمة تقييم سلوك تناول الطعام

لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد The Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI) فعلى الرغم من أنها تعد من أفضل الأدوات التي أعدت للكشف عن المظاهر السلوكية التي تتعلق بمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ لأنها قد أعدت خصيصاً للأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، وفضلاً عن تمتعها بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، إلا أنها يؤخذ عليها قلة عدد عباراتها، والتي جاءت (20) عبارة في الدراسة الأولى، و(18) عبارة في الدراسة الثانية بعد التنقيح، ولذلك فإنها لم تحتوِ على العديد من المظاهر السلوكية التي تتعلق بمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة في نتائجها منها- على سبيل المثال وليس الحصر- مشكلات الانتقائية المفرطة للطعام وفقاً للون والطعم والرائحة، وكذلك المشكلات التي تتعلق بالنمطية التي يعاني منها الأطفال ذوي التوحد مثل الأكل في طبق معين وبأدوات مائدة معينة، والإصرار على أنواع طعام محددة، وغيرها من المشكلات التي ترتبط بأعراض اضطراب التوحد (Ahearn, Castine, Nault, and Green, 2001; Field et al., 2003; Schreck, Williams & Smith, 2004; Schreck and Williams, 2006; Johnson, Handen, Mayer-Costa & Sacco, 2008)

بالإضافة إلى السلوكيات غير المرغوبة مثل بصق الطعام خارج الفم، وترك المائدة قبل الانتهاء من الأكل، ورمي الطعام من فوق المائدة (Luiselli, 1989)، وتقيء الطعام، والحساسية لبعض أنواعه (Croen, Najjar, 2006) Ray, Lotspeich & Bernal, 2006)، كما أنهم يعانون من ضعف في مهارات الإطعام الذاتي (Martins, 2008) Young & Robson, 2008)، وعدم القدرة على التعبير اللفظي عن حالتها الجوع والشبع، والرغبة - أو عدم الرغبة - في نوع معين من الطعام (Raiten & Massaro, 1986)، بالإضافة إلى أن السلوك النمطي لديهم قد يؤدي إلى إقتصارهم على تناول نوع معين من الطعام (Cornish, 1998; Williams, Dalrymple & Neal, 2000).

ونظراً لأن هذه المشكلات تجعلهم لا يستطيعون الحصول على القدر الكافي من الطعام اللازم لتغذيتهم ولنموهم الجسمي والعقلي، لذلك كان لابد من الكشف عن هذه المشكلات وتحديدها؛ حتى يمكن للمتخصصين والقائمين على رعاية هؤلاء الأطفال وضع البرامج والخطط العلاجية والغذائية اللازمة لتجنب المخاطر الناجمة عن سوء تغذية هؤلاء الأطفال، ولذلك كان لابد من البحث عن أداة ملائمة لتحديد مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتشخيصها، بحيث تتناسب مع البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة السعودية بصفة خاصة.

مما يتطلب بناء أداة جديدة تتماشى مع أهداف البحث الحالي، وتغطي المظاهر السلوكية لمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد.

مشكلة البحث:

على الرغم من أن معدل انتشار مشكلات تناول الطعام بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد يصل إلى (80٪) تقريباً (Ahearn, Castine, Nault & Green, 2001) لدرجة أن بعض الباحثين اعتبروا أن هذه المشكلات تعد بمثابة خاصية لاضطراب التوحد (Raiten & Massaro, 1986)، إلا أن تقييم هذه المشكلات وتحديد لها لدى أفراد هذه الفئة لم يحظ بالاهتمام الكافي.

وتتمثل أهم مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مشكلات رفض الطعام (Field, Garland & Williams, 2003)، والانتقائية المفرطة لبعض أنواعه وفقاً لنوع الطعام، أو قوامه، أو رائحته، بل إن بعضهم يفضل تناول نوع (صنف) معين من الطعام ويتمسك به، أو يتناول الطعام في إناء محدد، أو أن يقدم له الطعام بطريقة معينة (Williams, Dalrymple & Neal, 2000; Ahearn, Castine, Nault & Green, 2001; Schreck, Williams & Smith, 2004; Schreck & Williams, 2006) فضلاً عن السلوكيات المعرقة لتناول الطعام التي يقومون بها مثل البكاء، والصراخ، وكثرة الحركة أثناء تناول الطعام،

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى بناء أداة لقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتعرف على خصائصها السيكومترية على عينة من البيئة السعودية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في بناء أداة عربية لمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتقنينها على المجتمع السعودي، مما سيوفر للمتخصصين في هذا المجتمع أداة يمكن الوثوق فيها والاطمئنان لنتائجها في تحديد مشكلات تناول الطعام التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مصطلحات البحث:

اضطراب التوحد: Autism: لقد تبني الباحثان تعريف اضطراب التوحد الذي أشار إليه الإصدار الخامس للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5, 2010) الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي، والذي أوضح فيه أن اضطراب التوحد اضطراب نمائي يصيب الأطفال قبل أن تبلغ أعمارهم الزمنية السنة الثالثة، وتظهر أعراضه في ثلاثة مجالات رئيسية، هي: ضعف القدرة على التفاعل الاجتماعي، وظهور سلوكيات نمطية بشكل متكرر، وضعف القدرة على التواصل مع المحيطين (A.P.A., 2010).

وبمراجعة الأدبيات المتاحة تبين لنا خلو المكتبة العربية- في حدود علم الباحثين- من أية مقاييس مقننة لهذا الغرض، وبمراجعة المقاييس الأجنبية المتاحة تبين إما أنها لم تصمم خصيصاً للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ولذلك خلت عباراتها من بعض المظاهر السلوكية التي تتعلق بمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تحديداً، أو أنها صممت للأطفال هذه الفئة، ولكن يؤخذ عليها قلة عدد عباراتها، مما جعلها تتجاهل العديد من مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة في نتائجها ومنها- على سبيل المثال وليس الحصر- مشكلات الانتقائية المفرطة للطعام وفقاً للون والطعم والرائحة، وكذلك المشكلات التي تتعلق بالنمطية التي يعاني منها ذوي التوحد مثل الأكل في طبق معين، وبأدوات مائدة محددة، والإصرار على أنواع طعام معينة، وغيرها من المشكلات التي ترتبط بأعراض اضطراب التوحد (Ahearn, Castine, Nault, & Green, 2001; Field, Garland & Williams, 2003; Schreck, Williams & Smith, 2004)، ونتيجة لكل ما سبق جاء البحث الحالي لكي يسد العجز في هذا المجال، ويقوم ببناء أداة عربية لتشخيص مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بحيث تتمشى مع العادات والتقاليد والثقافة العربية بصفة عامة، والسعودية بصفة خاصة.

فروض البحث:

الباحثان بتطبيق هذا المقياس على والدي أفراد عينة البحث (الاستطلاعية والنهائية) الذين يلتحق أبناءهم بهذين المعهدين، حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (35) طفلاً، منهم (15) ممن يلتحقون بمعهد التربية الفكرية بغرب الرياض، و(20) ممن يلتحقون بمعهد التربية الفكرية بشرق الرياض، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (8-12) سنة بمتوسط عمري قدره (9.943) سنة، وانحراف معياري قدره (1.454).

وأما العينة النهائية فقد تكونت من (122) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (8-12) سنة، بمتوسط عمري قدره (10.28) سنة، وانحراف معياري (1.439)، منهم (85) ممن يلتحقون بمعهد التربية الفكرية بشمال الرياض، و(37) ممن يلتحقون بمعهد التربية الفكرية بغرب الرياض.

ثالثاً: أداة البحث:

تتمثل أداة الدراسة الحالية في مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والذي أعده الباحثان الحاليان وفقاً لمقاييس مشكلات تناول الطعام التي وردت في الدراسات السابقة (Archer, Rosenbaum & Streiner, 1991; Crist & Napier-Phillips, 2001; Matson & Kuhn, 2001; Lukens, 2002; Lukens & Linscheid, 2008; Hendy, Williams, Camise, Eckman & Hedemann, 2009)، حيث تم تحديد أبعاده مسبقاً في أربعة أبعاد رئيسة، وهي الأبعاد التي وردت في مقياس

بناء ما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة يمكننا صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

1- تتوفر لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد درجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية.

2- تتوفر لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد درجة مقبولة من الثبات في البيئة السعودية.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

لقد تم استخدام المنهج الوصفي لأنه المنهج الأكثر ملاءمة لمشكلة البحث الحالي، وللأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، حيث تم استخدام الأسلوب العاملي للتعرف على البنية العاملية للمقياس، كما استخدم أيضاً الأسلوب الارتباطي للكشف عن علاقة البنية العاملية ببعض المتغيرات الأخرى.

ثانياً: عينة البحث:

نظراً لأن برامج اضطراب التوحد الحكومية للبنين في مدينة الرياض تنحصر - وقت إجراء هذا البحث - في معهد التربية الفكرية بشرق الرياض، ومعهد التربية الفكرية بغرب الرياض، لذلك قام

- مشكلات تناول الطعام السابق الإشارة إليها، وأما عباراته فقد تم إعدادها وفقاً لكل من: العبارات التي وردت تحت أبعاد مقاييس مشكلات تناول الطعام التي أشرنا إليها في الدراسات السابقة، وكذلك وفقاً لما ورد في الإطار النظري عن أعراض مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد التي تنتمي إلى هذه الأبعاد.
- ويتكون المقياس الحالي من (30) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، وهي الأبعاد التي وردت في مقاييس مشكلات تناول الطعام المستخدمة في الدراسات السابقة، وهذه الأبعاد هي: بعد السلوكيات المعرّقة لتناول الطعام، ويتكون من (10) عبارات، وبعد رفض الطعام، ويتكون من (8) عبارات، وبعد المشكلات السلوكية المصاحبة لاضطراب التوحد، ويتكون من (8) عبارات، وبعد الانتقائية المفرطة للطعام، ويتكون من (4) عبارات.
- وتتدرج الاستجابة على عبارات هذا المقياس إلى أربعة مستويات هي: أبداً، والاستجابة بها تأخذ صفراً، ونادراً، والاستجابة بها تأخذ درجة واحدة، وأحياناً، والاستجابة بها تأخذ درجتين، ودائماً، والاستجابة بها تأخذ ثلاث درجات، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس (مجموع درجات أبعاده) ما بين (صفر-90) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة للمقياس إلى زيادة حدة أعراض مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب
- التوحد والعكس صحيح.
- رابعاً: إجراءات البحث:
- 1- الحصول على الدراسات الأجنبية التي تناولت مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والوقوف على الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسات.
- 2- بناء مقياس لمشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وفقاً لما ورد عن هذه المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الإطار النظري والدراسات السابقة.
- 3- عرض الصورة الأولية للمقياس على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس النفسي، وعلم النفس، والتربية الخاصة؛ للتأكد من صلاحية عباراته.
- 4- إعداد الصورة النهائية للمقياس.
- 5- اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين يلتحقون ببرنامجي اضطراب التوحد في معهدي التربية الفكرية في شرق مدينة الرياض وغربه.
- 6- تطبيق المقياس في صورته النهائية على العينة المختارة.
- 7- تصحيح الاستجابات ورصد البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي.

أحمد عبد العزيز التميمي، السيد علي سيد أحمد: الخصائص السيكومترية لمقياس مشكلات تناول الطعام...

8 - معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب إعداد عباراته بالخطوات التالية:

الإحصائية المحددة. (1) التأكد من مناسبة العبارات لبيئة التقنين: وقد

تم التحقق منها من خلال عرض الصورة الأولية (9) كتابة التقرير النهائي للبحث.

خامساً: المعالجة الإحصائية: للمقياس على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس

بقسمي علم النفس، والتربية الخاصة في جامعة الملك استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

1 - التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي للمقياس. وسعود بالرياض؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية وملاءمة عباراته للبيئة السعودية، وقد أجاز المحكمون

جميع العبارات مع إجراء بعض التعديلات البسيطة في الصياغة. 2 - الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة

الكلية للأبعاد، وكذلك معاملات الارتباط البينية للأبعاد. (2) تقييم صلاحية العبارات للاستخدام: وكان

الهدف منها التعرف على مدى تأثير كل عبارة من عبارات المقياس على قيمة معامل الثبات، سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً، حيث تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا

لكرونباخ، بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات البعد بعد حذف عبارته، وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك 3 - طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى

سبيرمان - بروان، وجتمان. 4 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. سادساً: الدراسة الاستطلاعية:

للتحقق من صلاحية مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للتقنين تم إجراء دراسة استطلاعية حيث مرّ هذا المقياس بعد

أحد العبارات، والجدول رقم (1) يوضح هذه القيم.

جدول (1). المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح وألفا بعد حذف درجة العبارة ن=35.

بعد السلوكيات المعرّقة لتناول الطعام					
الرقم	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
1	يصرخ أو يبكي أثناء تناول الطعام	11.314	28.222	0.357	0.825
2	يدير وجهه أو جسمه بعيداً عن الأكل	10.914	28.239	0.443	0.821

تابع جدول (1).

بعد السلوكيات المعرّقة لتناول الطعام					
الرقم	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
3	يترك مائدة تناول الطعام قبل الانتهاء من تناول الوجبة	10.971	27.205	0.589	0.806
4	يبيض الطعام ويخرجه من فمه أثناء تناوله للطعام	11.057	26.173	0.656	0.798
5	يقوم بسلوكيات عدوانية نحو الأشياء والأفراد المحيطين به أثناء تناوله للطعام	11.343	27.173	0.532	0.810
6	يقوم بسلوكيات عدوانية نحو نفسه أثناء تناوله الطعام	11.514	24.963	0.703	0.791
7	يقوم بإصدار أصوات مزعجة أثناء تناول الطعام	10.800	24.400	0.656	0.795
8	يقضي وقتاً طويلاً في تناول الطعام	10.514	26.434	0.424	0.822
9	يتحرك كثيراً أثناء تناول الطعام	10.400	27.071	0.390	0.825
10	يفشل في إتمام ذاته باستقلالية	10.714	25.622	0.560	0.806
معامل ألفا لبعد السلوكيات المعرّقة لتناول الطعام (0.827)					
بعد رفض الطعام					
الرقم	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
11	يغلق فمه بإحكام عندما يقدم له الطعام	11.629	12.240	0.555	0.677
12	يرفض تناول الطعام في الوقت المحدد	11.400	12.659	0.535	0.683
13	يرفض أكل أو تذوق الأطعمة الجديدة	10.800	12.459	0.559	0.677
14	يكره بعض الأطعمة ولا يرغب في تناولها	10.543	14.314	0.339	0.721
15	يرفض أكل الوجبات التي تحتاج إلى مضغ جيد	10.971	13.617	0.455	0.701
16	يرفض تنوع الأطعمة	11.057	12.938	0.408	0.710
17	يتناول كمية قليلة من الطعام المقدم له	11.001	14.529	0.280	0.731
18	يرفض معظم أنواع الطعام	11.410	12.652	0.539	0.692
معامل ألفا لبعد رفض الطعام (0.733)					
بعد المشكلات السلوكية المصاحبة					
الرقم	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
19	يجب أن يقدم له الطعام بطريقة معينة	10.857	31.538	0.670	0.894
20	يجب أن يقدم له الطعام في أدوات مائدة معينة (مثل طبق معين)	10.886	31.692	0.637	0.897
21	يجب أن يعد له الطعام بطريقة معينة	10.914	29.669	0.860	0.876
22	يتناول الطعام بأدوات مائدة محددة في كل وجبة	10.829	30.382	0.864	0.877
23	يطلب الطعام الذي يستطيع نطق اسمه بشكل متكرر	10.922	29.689	0.867	0.896

أحمد عبد العزيز التميمي، السيد علي سيد أحمد: الخصائص السيكومترية لمقياس مشكلات تناول الطعام...

تابع جدول (1).

بعد المشكلات السلوكية المصاحبة					
الرقم	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
24	يتمسك بالروتين اليومي المتبع وقت تناول الطعام	10.657	31.114	0.761	0.886
25	يعجز عن تقليد الآخرين لعادات تناول الطعام الصحيحة	10.571	32.017	0.708	0.891
26	يعجز عن التعبير اللفظي لحالات الجوع والشبع التي يشعر بها	10.514	32.845	0.693	0.892
معامل ألفا لبعد المشكلات السلوكية (0.904)					
بعد الانتقائية المفرطة للطعام					
الرقم	العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
27	يأكل أنواع محددة من الطعام ويصر عليها	4.486	4.610	0.400	0.681
28	يفضل الأطعمة ذات مذاق معين	4.400	3.776	0.671	0.522
29	يفضل الأطعمة ذات القوام غير المتناسك (المهروسة)	5.685	4.163	0.390	0.695
30	يفضل الأطعمة ذات ألوان معينة	5.314	3.634	0.506	0.622
معامل ألفا لبعد الانتقائية المفرطة للطعام (0.698)					

يتضح من الجدول رقم (1) ما يلي:

أن المدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ كان صغيراً، مما يشير إلى أن كل عبارة من عبارات البعد تسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأن استبعاد أي عبارة من هذه العبارات لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات، وبالتالي فجميع عبارات مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد صالحة للاستخدام.

(3) التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس: للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو

1- أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين العبارة والدرجة الكلية للبعد عند حذف درجة العبارة كانت دالة إحصائياً، وهذا يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مقبولة من الصدق، باعتبار أن بقية العبارات محكاً لمقياس صدق العبارة (أبو هاشم، 2004م).

2- أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه، وهذا يعني أن جميع العبارات تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة.

3- أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد على حدة لم تتأثر بعد حذف أي عبارة من عبارات البعد، كما

الموضح في الجدول (2)، وكذلك حساب معاملات الدرجة الكلية للمقياس كما يوضح ذلك الجدول (3).
الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض، وبينها وبين

الجدول (2). معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في الدراسة الاستطلاعية لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد $n = 35$.

السلوكيات المعرقة		رفض الطعام		المشكلات السلوكية		انتقائية الطعام	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.484**	1	0.703**	11	0.757**	19	0.638**	27
0.477**	2	0.679**	12	0.733**	20	0.826**	28
0.669**	3	0.700**	13	0.899**	21	0.678**	29
0.732**	4	0.494**	14	0.901**	22	0.766**	30
0.628**	5	0.597**	15	0.584**	23		
0.779**	6	0.598**	16	0.824**	24		
0.753**	7	0.449**	17	0.780**	25		
0.570**	8	0.489**	18	0.762**	26		
0.535**	9						
0.673**	10						

توضح النتائج في الجدول (2) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها قد تراوحت ما بين (0.477 – 0.779) لبعد السلوكيات المعرقة، وما بين (0.449 – 0.703) لبعد رفض الطعام، ما بين (0.584 – 0.899) لبعد المشكلات السلوكية، وما بين (0.638 – 0.826) لبعد انتقائية الطعام، وجميعها دال عند مستوى (0.01).

جدول (3). معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بعضاً، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد $n = 35$.

البعد	السلوكيات المعرقة	رفض الطعام	المشكلات السلوكية	انتقائية الطعام
السلوكيات المعرقة				
رفض الطعام	0.568**			
المشكلات السلوكية	0.721**	0.481**		
انتقائية الطعام	0.445**	0.458**	0.536**	
الدرجة الكلية	0.887**	0.746**	0.892**	0.678**

** دالة عند مستوى (0.01).

أحمد عبد العزيز التميمي، السيد علي سيد أحمد: الخصائص السيكومترية لمقياس مشكلات تناول الطعام...

توضح النتائج في الجدول (3) أن معاملات الارتباطات بين الأبعاد وبعضها بعضاً قد تراوحت ما بين (0.445-0.721)، بينما تراوحت بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.678-0.892)، وجميعها دال عند مستوى (0.01)، وجميع ما سبق يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

سابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

سنتناول فيما يلي عرض النتائج الخاصة بفرضي البحث.

الفرض الأول: تتوفر لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد درجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية.

وقد تم التحقق من صدق مقياس مشكلات تناول الطعام لدى ذوي التوحد بعدة طرق هي: صدق المفردات، وصدق الأبعاد، والصدق العاملي، وذلك على النحو التالي:

1- صدق العبارات والأبعاد: حُسب هذا الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها بعد حذف درجة العبارة في كل مرة، كذلك حساب معامل ألفا للعبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (4).

جدول (4). المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح وألفا بعد حذف درجة العبارة على مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد ن=122.

بعد السلوكيات المعرّقة لتناول الطعام				
العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
1	11.351	26.352	0.339	0.818
2	11.000	26.286	0.336	0.819
3	11.027	25.278	0.589	0.799
4	11.108	24.315	0.655	0.791
5	11.405	25.331	0.532	0.803
6	11.595	23.263	0.697	0.784
7	10.919	22.878	0.620	0.791
8	10.541	24.685	0.405	0.718
9	10.460	25.230	0.391	0.718
10	10.784	23.844	0.561	0.798
معامل ألفا لبعد السلوكيات المعرّقة لتناول الطعام (0.826)				
بعد رفض الطعام				
العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
11	11.757	11.832	0.543	0.683
12	11.541	12.277	0.511	0.690
13	10.919	11.993	0.554	0.681
14	10.649	13.563	0.359	0.720
15	11.054	12.841	0.470	0.700
16	11.135	12.199	0.424	0.709

تابع جدول (4).

بعد رفض الطعام				
العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
17	11.108	13.866	0.288	0.730
18	11.135	13.288	0.285	0.727
معامل ألفا لبعد رفض الطعام (0.734)				
بعد المشكلات السلوكية المصاحبة				
العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
19	9.405	22.120	0.748	0.868
20	9.622	22.495	0.609	0.885
21	9.649	20.910	0.846	0.855
22	9.568	21.526	0.848	0.856
23	9.284	22.145	0.654	0.873
24	9.405	22.120	0.748	0.868
25	9.351	22.651	0.717	0.872
26	9.297	23.394	0.692	0.876
معامل ألفا لبعد المشكلات السلوكية (0.891)				
بعد الانتقائية المفرطة للطعام				
العبارة	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
27	4.487	4.388	0.362	0.668
28	4.432	3.567	0.658	0.491
29	5.730	3.899	0.379	0.665
30	5.297	3.367	0.479	0.602
معامل ألفا لبعد الانتقائية المفرطة للطعام (0.677)				

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وهذا يعني أن جميع عبارات هذا المقياس تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة، كما أوضحت النتائج أيضاً أن معاملات ألفا لأبعاد هذا المقياس قد تراوحت ما بين (0.677-0.891)، وجميعها معاملات مرتفعة، مما يؤكد على تمتع جميع أبعاد هذا المقياس بمعاملات صدق مرتفعة.

الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية على أبعاد المقياس الأربعة، وقد أظهرت النتائج تشبع جميع الأبعاد على عامل عام واحد بجذر كامن قدره (2.60)، ويفسر (65.05%) من التباين الكلي، وكانت التبعيات على هذا العامل هي: (0.859) لبعد السلوكيات المعرقة لتناول الطعام، و(0.757) لبعد رفض الطعام، و(0.861) لبعد المشكلات السلوكية التي تحدث أثناء الطعام، و(0.741) لبعد الانتقائية المفرطة للطعام.

2- الصدق العاملي: تم استخدام التحليل العاملي ويمكننا أن نستخلص من النتائج السابقة أن

أحمد عبد العزيز التميمي، السيد علي سيد أحمد: الخصائص السيكومترية لمقياس مشكلات تناول الطعام...

- مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد يتمتع بدرجات عالية من الصدق في البيئة السعودية.
- 1- طريقة الاتساق الداخلي: حُسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لكل من العبارات والأبعاد كما يلي:
- الفرض الثاني: تتوفر لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد درجة مقبولة من الثبات في البيئة السعودية.
- أ- معاملات ثبات العبارات: تم حساب ثبات العبارات لهذا المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد جاءت قيم ثبات العبارات على النحو المبين في الجدول (5).
- على النحو التالي:

جدول (5). معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد $n=122$.

السلوكيات المعرّقة		رفض الطعام		المشكلات السلوكية		انتقائية الطعام	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.471**	11	0.692**	19	0.756**	27	0.613**
2	0.470**	12	0.659**	20	0.737**	28	0.818**
3	0.670**	13	0.694**	21	0.891**	29	0.673**
4	0.732**	14	0.512**	22	0.898**	30	0.758**
5	0.627**	15	0.613**	23	0.589**		
6	0.775**	16	0.613**	24	0.822**		
7	0.728**	17	0.454**	25	0.770**		
8	0.558**	18	0.488**	26	0.750**		
9	0.535**						
10	0.674**						

** دالة عند مستوى (0.01).

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة قد انحصرت ما بين (0.470-0.775) لبعد السلوكيات المعرّقة، وما بين (0.488-0.694) لبعد

رفض الطعام، ما بين (0.589–0.898) لبعد المشكلات ب- معاملات ثبات الأبعاد:
السلوكية، وما بين (0.613–0.818) لبعد انتقائية
الطعام، وجميعها دال عند مستوى (0.01)، مما يؤكد أن
جميع عبارات هذا المقياس تتمتع بدرجة عالية من
الثبات.
ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت النتائج
على النحو المبين في الجدول (6).

جدول (6). معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها، وارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد ن=122.

البعد	السلوكيات المعرقة	رفض الطعام	المشكلات السلوكية	انتقائية الطعام
السلوكيات المعرقة				
رفض الطعام	0.557**			
المشكلات السلوكية	0.723**	0.473**		
انتقائية الطعام	0.449**	0.442**	0.541**	
الدرجة الكلية	0.886**	0.739**	0.893**	0.670**

** دالة عند مستوى (0.01).

توضح النتائج في الجدول (6) أن معاملات
الارتباط بين الأبعاد وبعضها بعضاً قد تراوحت ما بين
(0.442–0.723)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين
الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.670–
0.893)، وجميعها دال عند مستوى (0.01).
قيم الثبات على النحو الموضح في الجدول (7).

جدول (7). ثبات أبعاد مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معاملي سبيرمان- براون، وجنتان ن=122.

البعد	التجزئة النصفية باستخدام معاملي سبيرمان- براون	التجزئة النصفية باستخدام معاملي جنتان
السلوكيات المعرقة	0.657	0.652
رفض الطعام	0.724	0.621
المشكلات السلوكية	0.824	0.820
انتقائية الطعام	0.747	0.741
الدرجة الكلية للمقياس	0.887	0.884

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد (2004م). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض: مكتبة الرشد.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association. (2010). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (5th ed)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ahearn, W., Castine, T., Nault, K., & Green, G. (2001). An assessment of food acceptance in children with autism and Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 505–511.
- Archer, L. A., Rosenbaum, P. L., & Streiner, D. L. (1991). The children's eating behavior inventory: reliability and validity results. *Journal of Pediatric Psychology*, 16, 629–642.
- Cornish, E. (1998). A balanced approach towards healthy eating in autism. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 11, 501–509.
- Crist, W. & Napier-Phillips, A. (2001). Mealtime behaviors of young children: A comparison of normative and clinical data. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22(5), 279–286.
- Croen, L. A., Najjar, D. V., Ray, G. T., Lotspeich, L., & Bernal, P. (2006). A comparison of health care utilization and costs of children with and without autism spectrum disorders in a large group-model health plan. *Pediatrics*, 118(4), 1203–1211.
- Gravestock, S. (2000). Eating disorders in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44, 625–637.
- Hendy, H. M., Williams, K. E., Camise, T. S., Eckman, N., & Hedemann, A. (2009). The Parent Mealtime Action Scale (PMAS). *Development and association with children's diet and weight. Appetite*, 52, 328–339.
- Keen, D. (2008). Childhood autism, feeding problems and failure to thrive in early infancy, Seven case studies. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 209–216.
- Fredericks, D. W., Carr, J. E. & Williams, W. L. (1998). Overview of the treatment of rumination disorder for adults in a residential setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*,

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان - براون قد انحصرت ما بين (0.657-0.887)، بينما تراوحت بمعامل جتمان ما بين (0.652-0.884)، وجميع هذه المعاملات مرتفعة.

بعد هذا العرض الذي قدمناه لنتائج فرضي البحث يمكننا أن نستخلص منه أن مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات في البيئة السعودية، وهذا يعني إمكانية استخدامه في تحديد الأطفال السعوديين ذوي التوحد الذين يعانون من مشكلات تناول الطعام وتشخيصهم.

التوصيات:

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، والتي تمثلت في تمتع مقياس مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد بدرجات عالية من الصدق والثبات على عينة من أفراد المجتمع السعودي يوصي الباحثان بضرورة دراسة مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي التوحد في ضوء بعض المتغيرات مثل: العمر، والنوع، وغيرهما من المتغيرات التي يمكن أن تساعدنا في دراسة هذه المشكلات دراسة دقيقة لاتخاذ الإجراءات التدريبية والعلاجية التي يمكنها أن تخفف من حدة هذه المشكلات لديهم.

- Rurangirwa, J., Van Naarden, K., Schendel, D., & Yeargin-Allsopp, M. (2006). Healthy behaviors and lifestyles in young adults with a history of developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 381–399.
- Schreck, K. A., Williams, K., & Smith, A. F. (2004). A comparison of eating behaviors between children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 433–438.
- Seiverling, L.; Williams, K. & Sturmey, P. (2010). Assessment of feeding problems in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 401-413.
- Strobel, S. & Hourihane, J. O. (2001). Gastrointestinal allergy: clinical symptoms and immunological mechanisms. *Pediatric Allergy and Immunology*, 12, Supplement 14, 43-46.
- Totsika, V., Hastings, R., Emerson, E., Lancaster, G. & Berridge, D. (2001). A population-based investigation of behavioral and emotional problems and maternal mental health: associations with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 91-99.
- Williams, P.; Dalrymple, N. & Neal, J. (2000). Eating habits of children with autism. *Pediatric Nurse*, 26(3), 259-264.
- Williams, K. E., & Seiverling, L. (2010). Eating problems in children with autism spectrum disorders. *Topics in Clinical Nutrition*, 25, 27–37.
- 29(1), 31-40.
- Field, D., Garland, M., & Williams, K. (2003). Correlates of specific childhood feeding problems. *Journal of Pediatric Child Health*, 39, 299–304.
- Luiselli, J. K. (1989). Behavioral assessment and treatment of pediatric feeding disorders in developmental disabilities. In: M. Hersen, R. M. Eisler & P. M. Miller (Eds.), *Progress in behavior modification* (Vol. 24, pp. 91–131). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lukens, C. T. (2002). *Assessing eating and mealtime behavior problems in children with autism*. Unpublished master's thesis, The Ohio State University, Columbus, OH
- Lukens, C. & Linscheid, T. (2008). Development and Validation of an Inventory to Assess Mealtime Behavior Problems in Children with Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. (38), 342–352.
- Nicholls, D., Christie, D., Randall, L., & Lask, B. (2001). Selective eating: symptom, disorder or normal variant?. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6, 257-270.
- Martins, Y., Young, R. & Robson, D. (2008). Feeding and eating behaviors in children with autism and typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1878–1887
- Matson, J. L., & Kuhn, D. E. (2001). Identifying feeding problems in mentally retarded persons: Development and reliability of the screening tool of feeding problems (STEP). *Research in Developmental Disabilities*, 22(2), 165-172.
- Munk, D. D., & Repp, A. C. (1994). Behavioral assessment of feeding problems of individuals with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 241–250.
- Prontnicki, J. (1995). *Presentation: Symptomatology and etiology of dysphasia*. In S. Rosenthal, J. J. Sheppard & M. Lotze (Eds.), *Dysphasia and the child with developmental disabilities: Medical, clinical, and family interventions* (pp. 1–14). San Diego: Singular Publishing Group.
- Raiten, D., & Massaro, T. (1986). Perspectives on the nutritional ecology of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(2), 133–143.
- Riordan, M. M., Iwata, B. A., Wohl, M. K., & Finney, J. W. (1984). Behavioral treatment of food refusal and selectivity in developmentally disabled children. *Applied Research in Mental Retardation*, 1, 95-112.

مهاره حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقتها بأدائه الإرشادي

دخيل بن محمد البهذل⁽¹⁾

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 24 / 11 / 1433 هـ؛ وقبل للنشر في 25 / 06 / 1434 هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي، وتكونت عينة الدراسة من (225) فرداً من المرشدين والمرشدات من عدة مناطق بالمملكة طبق عليهم مقياس حل المشكلات ومقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مهارة حل المشكلات بأبعادها المختلفة وبين الأداء الإرشادي بكل محاوره. وأظهرت النتائج كذلك أن مهارة حل المشكلة بأبعادها تسهم في التنبؤ بالأداء الإرشادي بمحاوره المختلفة. كذلك لم توجد فروق دالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات تعزى إلى متغير النوع في مهارة حل المشكلات ما عدا مهارة اتخاذ القرار. وكذلك وجدت فروق بين المرشدين والمرشدات في أدوار المرشد المرتبطة بالمحور الاجتماعي، والسلوكي، وجمع المعلومات والفروق لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق راجعة لتأثير العمر إلا المرتبطة بالمحور الصحي لصالح المجموعة العمرية من 40 إلى 50 سنة. كذلك لم توجد فروق راجعة لتأثير المستوى التعليمي ولكن وجدت فروق راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد في مهارة تعريف المشكلة ومحوور جمع المعلومات.

الكلمات المفتاحية: مهارات حل المشكلات، المرشد النفسي، الأداء الإرشادي.

Problem-Solving Skills at Psychological Counselors and Relationship to Counseling Performance their

Dekheel Mohammad Al-Bahadel⁽¹⁾

Qassim University

(Received 10/10/2012; accepted 05/05/2013)

Abstract: This current study aims at examining the relationship between problems-solving skill by psychological counselor and his counseling performance. The sample of the study consisted of 225 male and female counselors from different regions Saudi Arabia. The participant counselors completed a problem-solving scale and counselors' tasks measures in schools. The results showed a correlation between problem-solving skill in its different dimensions and counseling performance in all of its aspects. The results also showed that solving problem skill with its dimensions contribute to the prediction of counseling performance in its different dimensions. Also, the findings of the study did show statistical differences between male and female counselors with regard to problem-solving skill except decision-making skill and counselors' roles associated with social, behavioral, and data collection dimensions. These differences were in favor of the female counselors. Additionally, the result showed no differences attributed to the impact of age, except to aspects associated with the healthy dimension which was in favor of the age group of 40 to 50 years. Also no differences were recorded due to the impact of educational level but there were statistical differences related to educational stage in different dimensions represented in problem definition and data collection aspects.

Key Word: Problem-Solving Skills, psychological counselor, Counseling Performance.

(1) Associate Professor, Department of Psychology,

College of Education, University of Qassim.

Qassim, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (3124) , Buraidah: (51471)

e-mail: dekheel2003@yahoo.com البريد الإلكتروني:

(1) أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم.

القصيم، المملكة العربية السعودية، ص ب (3124)، بريدة (51471)

المقدمة:

الجارية الفاعلة (القطان، 2009م).

والمرشد النفسي عندما يتعامل مع مشكلات الطلاب بسهولة ومن منظور معين يكون متأثراً بقدراته على حل المشكلات، فليس بوسعهم أن يكتشف كل خصائص الطلاب والفروق الفردية بينهم، فتكون قدراته ومهارته في حل المشكلات بمثابة قوالب جاهزة في الجهاز السلوكي له تساعده على التواصل بسهولة، وتقليل نطاق المجهول وتنظيم المدركات، كما تتيح له إمكانية تقييم المثيرات والاستجابة لها على نحو معين (برزيس، 1997م).

وتشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن الإرشاد النفسي ما هو إلا نشاط يقوم به مرشد نفسي يجيد فن توظيف مهارات حل المشكلات لديه وتوظيف معرفته العلمية وخبرته الشخصية في تحقيق الجدوى من الإرشاد، والمرشد النفسي هو شخص مختص معتمد من قبل هيئات أكاديمية مهنية يمارس عمله المهني من خلال علاقة إرشادية مع المسترشدين لمساعدتهم في التغلب على معوقات نموهم الشخصي حينما تعترضهم تلك المعوقات وكذلك مساعدتهم على تحقيق النمو الأمثل لمصادرهم الشخصية (أبو جادو، 2008م).

وتعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها ويتعلمها المرشد النفسي، وهنا قد تثار تساؤلات تدور كلها حول الحاجة إلى

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً علمياً وتكنولوجياً هائلاً تمخض عنه كثير من المفاهيم الجديدة مثل الانفجار المعرفي وعصر المعلومات وثورة الاتصالات، كل هذا جعل من المؤسسة التعليمية مجتمعاً صغيراً تتشابك فيه العلاقات وتتعدد، الأمر الذي قد يزيد من فرص حدوث المشاكل التي لا بد أن ينعكس تأثيرها على العمل من جهة وعلى الطلاب من جهة أخرى، ولكون المعلومات أصبحت تتزايد بسرعة مذهلة فإن الطرق التقليدية المتبعة في إعداد المرشدين حتى الآن لم تثمر عن التعلم المرغوب لعجزها عن الوفاء بمتطلبات العملية الإرشادية واحتياجات المرشدين.

ولذلك فإن إعداد المرشد النفسي يجب أن يتغير من وسيلة الحصول على شهادة إلى التدريب على الابتكار وحل المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة نابعة من مرشد نفسي يملك حساً معرفياً، وآلية ذاتية لمهارة حل المشكلات، ومن ثم تبرز أهمية إضافة خدمات أخرى يجب أن تقدمها الدولة بالإضافة إلى مهمة تغيير مفاهيم التعليم، قد يتمثل أهمها في الإرشاد النفسي وقدرة المرشد النفسي على الأداء الجديد والمبتكر في أن يغير من مقوماته ليستقبل هذا الطالب الجديد بروح جديدة تختلف عن تلك التي سادت قبل عصر المعلومات ليدعم صلابته النفسية كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث

حل المشكلة هو التطبيق الواعي للمعرفة والمهارات من أجل بلوغ أهداف محددة.

وتعرف الأعسر (2000م) حل المشكلة بأنها عملية تتضمن الإجابة عن تساؤل أو مواجهة مشكلة إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة، ويعتمد البحث على الإجابة عن خبرتك أو معلوماتك السابقة؛ ويعرف الطنطاوي (2011م) طريقة حل المشكلات بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد غير مألوف والسيطرة عليه والوصول إلى حل له.

أما العدل والوهاب (2003م) فقد عرّف القدرة على حل المشكلات بأنها «قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهو نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المقدمة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها».

وحل المشكلة يتطلب مرشداً نفسياً لا تقتصر مهمته في الموقف المشكل على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط، بل يقوم بالمعالجة والتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها، وتكوين بنية معرفية توصّل بشكل أو بآخر إلى الحل (الزيات، 1995م).

المرشد النفسي الكفاء! وماهية أدائه الذي تتطلبه هذه المرحلة من العصر، ومهامه، وكفاياته، ومستويات إعدادة، وكيف تجتمع الرؤية في الإجابة عن هذه التساؤلات التي تراود ذهن الباحث منذ التفكير في هذا البحث من خلال الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي وتدريبه على إتقانها منذ سنوات التعليم الأولى وخلال مراحل إعدادة، مما ينعكس على أدائه الإرشادي ويقوده إلى الإبداع والابتكار في مجال عمله مع المسترشدين الجدد في هذا العصر الجديد.

وحل المشكلة هو التفكير الموجّه نحو مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي، هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ثم اختيار الاستجابة الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة. ويواجه المرشد النفسي عدداً لا حصر له من المشكلات في المؤسسة التعليمية بحيث يتعين عليه تكوين خطط محددة لاستجاباته واختيار الاستجابات الملائمة لحل المشكلات المختلفة.

والمشكلة هنا تمثل موقفاً أو سؤالاً يمثل تحدياً للفرد ويتطلب حلاً، أما حل المشكلة فهو الطريقة التي يستخدمها الفرد مستخدماً المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقاً لمواجهة متطلبات الموقف الجديد (الهيدي، 2004م)؛ ويرى سالفين (Slavin, 1994) أن

ويتساءل العديد من الباحثين عن نمو مهارة المرشد النفسي في حل المشكلات، هل تحدث نتيجة للتغيرات الطبيعية في قدرته العقلية وفي قدرته على التفكير، أو تحدث نتيجة نمو مهارات المرشد النفسي في استخدام أساليب جديدة وإستراتيجيات مناسبة لحل المشكلات؟، والحقيقة أن التراث النفسي يشير إلى أهمية القدرات الطبيعية والإعداد العلمي للمرشد النفسي وتدريبه على استخدام أساليب وإستراتيجيات ناجحة في حل المشكلات، وأن المنحنيين يكمل كل منهما الآخر في تحديد أدائه الإرشادي (Thornton, 2011). وأن حل المشكلات يتأثر بعوامل كثيرة تؤدي إلى اختلاف حل المشكلات كمهارة لدى الأفراد، حيث وجدت ارتباطات سالبة بين نشاط الدماغ أثناء حل المشكلات تحت الضغط المعرفي وبين الذكاء، أي أن الأفراد الأكفاء ذهنياً أثناء حل المشكلة يكونون أقل نشاطاً عقلياً بالمقارنة بمن لديهم قدرات عقلية متوسطة ومن ثم تبرز نظرية الكفاءة لتؤكد على أن الذكاء ليس وظيفة لمدى صعوبة العمل الذي يؤديه الدماغ بل يرتبط بكفاءة أداء ذلك العمل، كما أن الفرد يتحكم في حل المشكلة من خلال السلوكيات التي يأتي بها حيث ينبغي أن تتضمن سلوك المحاولة والخطأ والاستبصار والتحليل (قطامي والزيدون، 2009؛ Jausovec, 2000). وفي هذا السياق أشار التراث النفسي إلى أن

ويرى جيلفورد (Guilford, 1986) أن سلوك حل المشكلة وثيق الصلة بالتفكير الابتكاري؛ لأنه يحدث عندما تكون هناك حاجة لأن نذهب أبعد من المعلومات المتاحة ولذلك تكون هناك حاجة لنشاط فكري. كذلك وجد الباحث أن هذه العلاقة تبدو في تعريف تورانس (Torrance, 1993) للابتكار بأنه عملية: أن تكون حساساً للمشكلات وأوجه العجز، أو الفجوات في المعرفة، والعناصر المفقودة والتنافر وتحديد الصعوبات والبحث عن الحلول وعمل التخمينات أو صياغة الفروض عن أوجه العجز والنقص واختبار وإعادة اختبار هذه الفروض وإمكانية التعديل وإعادة اختبارها وأخيراً أن تتصل النتائج بعضها ببعض. ولقد أوضح عالم النفس بياجيه (Piaget, 1951) أن المنطق المحسوس أولاً ثم المجرد ثانياً يعد العنصر المهم في حل المشكلات، لذلك فإن حل المشكلات يرتبط بالعمر وبمراحل تطوره والمواهب الذهنية للفرد والتكيف مع المشكلة والخبرة الاجتماعية السابقة. وفي هذا الصدد أشار الزيات (1984م) إلى أن الزيادة في قدرة الأفراد الأكبر سناً على حل المشكلات ترجع إلى زيادة النمو المعرفي لديهم وميل بنائهم المعرفي لأن يكون أكثر شمولاً واتساعاً وتصنيفاً، ومن ثم تصبح استفادتهم من مختلف الخبرات توظيفاً وفقاً لطبيعة الموقف.

عمليات الذاكرة.

ويشير جليفورد (Guilford, 1986) إلى أن بعض المشكلات التي تستعصي على الحل سببها أننا لم ندركها بصورة صحيحة، وقد نُصِرْ على مواجهة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة كما فهمناها خطأً، وإن وصفاً كهذا يتطلب إعادة النظر في طبيعة المشكلة، وعودة إلى الخطوة الأولى بعد استقبال المشكلة، والبحث عن معلومات وحقائق جديدة في مصادرنا الخارجية من أجل إعادة بناء المشكلة، ولبدء جولة جديدة من نشاطات التفكير المتشعب التي تتضمن بدائل جديدة للحل لم تطرح في المرة الأولى، وقد يكون من بينها الحل الصحيح.

ويري جليفورد (Guilford, 1986) أن نموذج حل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل أثراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصلية أو حل جديد، غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي. مع أن كلاً منها يساهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة (جروان، 2002م).

ويشتمل حل المشكلة أيضاً على عناصر إدراكية وأيضاً اتجاهية، ولحل المشكلات يجب على المرشدين

الاختلاف في مهارات المرشدين النفسيين في حل المشكلات يختلف باختلاف مستوياتهم العقلية والمعرفية، وأشار كذلك إلى تفوق المرشدين النفسيين مرتفعي الذكاء في حل المشكلات على زملائهم متوسطي ومنخفضي الذكاء إلى جانب تفوقهم في استخدامهم إستراتيجيات أكثر تنوعاً أثناء حل المشكلات (Catron, 2010).

ويرى أبو المعاطي (2001م) أن حل المشكلة عملية يتطلب قدرًا من الذكاء، وهو في جزء منه موروث، ثم تنمو قدرة المرشد النفسي على حل المشكلات، فيكتسب إستراتيجيات أفضل للحل من خلال ما توفره له البيئة، من خبرات ومثيرات، ومن الممكن أن يتعلم المرشد النفسي من خفض القدرة إستراتيجيات أداء أفضل؛ فيعوض ما لديه من نقص في مهارة حل المشكلة وقدرته على الأداء الإرشادي.

وكذلك قدم جليفورد (Guilford, 1986) نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في التركيب العقلي وأطلق عليه نموذج التركيب العقلي لحل المشكلات Structure of Intellect Problem Solving، وبناءً على هذا النموذج يؤدي مخزون ذاكرة المرشد النفسي وحصيلته في المعلومات أو مدركاته القابلة للتذكر دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة، كما أن هذا المخزون هو الذي يبقى على النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة عن طريق

المشكلة هي مهارات أساسية في جميع جوانب الحياة، وهي مهارات تكميلية للأداء الإرشادي للمرشد النفسي تعبر عن كيفية التعايش الناجح، وتتضمن هذه المهارات مهارة التفكير العام سواء التفكير وصناعة القرار، والعمل ضمن فريق العمل، والعصف الذهني والتنفيذ والتقييم للحلول وغيرها، كما يعتمد حل المشكلات على مزيج من المهارات في أسلوب مثير ومحفز للهمة في أداء المرشد النفسي مع المسترشدين.

وبذلك يكون حل المشكلة جهداً معرفياً وسلوكياً موجهاً ذاتياً لإيجاد حلول فعالة لمشكلات محددة يواجهها الفرد في حياته اليومية مما يؤدي إلى التكيف، ويؤدي إلى التعلم وتغيير قدرات الأداء (D'Zurella & Nezu, 1999)، أي أن سلوك حل المشكلة هو سلسلة من العمليات المنظمة التي تتشابك بطرق مختلفة لحل مشكلة ما.

ومن هنا لا توجد من وجهة نظر الباحث طريقة ثابتة لحل المشكلة أفضل من الأخرى، ولكن لابد أن يكون المرشد النفسي مرناً في استخدام خطوات حل المشكلة حسب ما يتطلبه الموقف المشكل منه، حيث يعتمد حل المشكلة على مجموعة من الخطوات التي تساعد في النهاية على حل المشكلة، وهي لا تكون منعزلة عن بعضها ولكنها تتفاعل معاً لتشكل الأداء الإرشادي للمرشد النفسي وتحدد معيار نجاحه في أداء مهمته. وهذا التصور يتفق أيضاً مع نظرية الجشطالت،

النفسيين أن يعتقدوا أنهم يستطيعون ذلك؛ لأن أشكال التحضير مثل المجهود، والثقة، والقلق، والمثابرة، والمعرفة عن النفس وفاعلية الذات مهمة جداً لعملية حل المشكلة (Jonassen & Tessmer, 1996).

والنمذجة العقلية واحدة من أكثر الخطوات أهمية في حل المشكلة؛ ولذلك من المهم أن يساعد المرشدين النفسيين منذ بداية الإعداد على بناء نماذجهم العقلية بنجاح عند الاستقلال لحل مشكلة ما؛ حيث إن معالجة النموذج العقلي خطوة أساسية في حل المشكلات (Anderson, 2009)؛ وتعد قدرة المرشد على حل موقف مشكل دالة لكل من تكوينه العقلي من حيث مستواه ومحتواه، وبنيته المعرفية من حيث محتواها وطبيعتها، وأسلوبه المعرفي، وفاعلية شبكة المعاني داخل الذاكرة (الزيات، 1995م)؛ ويعكس تعريف جاجين (Gagne, 1985) لحل المشكلة هذا المبدأ وأوضاع حل المشكلة كنوع واحد لمهارات تفكير أعلى، ولقد عرف حل المشكلة على أنه ترابط وتجميع لقواعد ومفاهيم أخرى في داخل قواعد أكبر، حيث يمكن أن تطبق على كل موقف معقد ومفيد.

وفي هذا الصدد أشار فيشر (Fisher, 1987) إلى أن حل المشكلة عملية يستطيع المرشدون النفسيون من خلالها التطبيق العملي لمعارفهم بناءً على ما لديهم من مهارات ومفاهيم لصالح أنفسهم، ومهارات حل

التفكير ومهارات حل المشكلة، كذلك توصلت دراسات كلٍّ من (Faux, 1992; Miller, 1991) إلى وجود علاقة بين حل المشكلة الابتكاري وبناء المشكلة، وتوصلت نتائج دراسة (Leonard, 2006) إلى وجود علاقة بين السن ومهارة حل المشكلة وأن الأفراد الأكبر سنًا من ذوي الخبرة أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد الأصغر والأقل خبرة.

بينما هدفت دراسة عامر والصبوة (2002م) إلى معرفة دور الوعي في العمليات المعرفية والإبداعية في كفاءة حل المشكلات ضعيفة البناء ومحكمة البناء على (418) من طلاب كليات (القاهرة، عين شمس، وحلوان)، وتوصلت إلى تفوق أداء مرتفعي الوعي على منخفضي الوعي بالعمليات المعرفية والإبداعية في حل المشكلات.

وفي دراسات (Gianuzzi, 1992; Mangrum, 1992; Huffman, 1993) عن تقييم الأداء الإرشادي للمرشد النفسي في حل المشكلات توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن المرشدين النفسيين يقومون بوظائف إدارية فقط وأن الطلاب لا يعرفون ماذا يفعل المرشدون النفسيون وما هي وظائفهم كذلك أثبتت هذه الدراسات أنه يمكن إدخال تعديلات وتحسينات على العملية الإرشادية وأوصوا بضرورة حسن اختيار المرشدين النفسيين الذين تتوافر لديهم قدرات ابتكارية

فحل المشكلات من وجهة نظر الجشطالت يتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة، ثم يحدث الاستبصار الذي يأتي فجأة حلاً للمشكلات (المشرقي، 2005م). ويتميز هذا الاستبصار بحدوث عمليات تنظيم وإعادة تركيب مفاجئة لنمط معين من المشكلات أو حتى للجوانب الجوهرية منه، مما يسمح للمرشد النفسي بالتقاط العلاقة المناسبة للحل، وهنا يمثل الاستبصار نوعاً من التعلم، ويتميز بأنه يحدث من خلال الشكل المسمى: الكل أو لا شيء، فالاستبصار إما أن يحدث أو لا يحدث، كذلك فإن عمليات الفحص الدقيقة للسلوك الاستبصاري تكشف عن أنه يحدث، تدريجيًا خطوةً خطوةً من خلال التنظيم وإعادة التنظيم، وإدراك المشكلة كاملة، ومن ثم تأتي حلول عديدة للمشكلات عن طريق الاستبصار (الكناني، 2005م).

ورغم تعدد البحوث والدراسات التي تناولت مهارة حل المشكلات لدى الأفراد إلا أنه في حدود علم الباحث هناك ندرة في البحوث التي تناولت بشكل مباشر علاقة مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي بأدائه الإرشادي.

وقد توصلت نتائج دراسات (Konaka, 1997; Faux, 1992; Grubb, 1991; Colangelo, 1990) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء وكلٍّ من مهارات

خاصة وحساسية للمشكلات.

وهدفت دراسة جون (John, 2010) إلى التعرف على الدور الفعلي للمرشد النفسي، وضمت عينة الدراسة (95) مرشدًا ومرشدةً من ولاية كونيتيكت الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة أن أكثر الأدوار ممارسةً من قِبَل المرشد النفسي هي القدرة على حل المشكلات، يليها تقديم الاستشارات النفسية والتربوية للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، والقيام بالأنشطة التنسيقية كإحالة، وإجراء التقييمات والقياسات المختلفة، والاتصال بأولياء الأمور، ثم إجراء جلسات الإرشاد الفردي والجماعي لحل المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية التي تواجه الطلاب.

وأجرى آرثور (Arthur, 2006) دراسةً هدفت إلى المقارنة بين ما يمارسه المرشد النفسي من أدوار ووظائف إرشادية فعلية وما يعتبر أكثر أهمية، ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث عينة تكونت من (250) مرشدًا ومرشدةً؛ منهم (149) مرشدًا، و(101) مرشدةً أجابوا على استبانة أدوار ووظائف المرشد التربوي، وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج إلى أن مساعدة الطلبة في مواجهة المشكلات الخاصة بهم، ثم القدرة على إجراء الإرشاد الفردي، هي الأدوار الأكثر ممارسةً من قِبَل المرشد النفسي، بينما يعتبر المرشدون أن أهم ثلاثة أدوار يفترض أن تُمارس هي: مساعدة المعلمين لفهم سلوك

الطلبة، والتوجيه والإرشاد الجماعي لإكساب الطلبة المهارات الاجتماعية الفردية، والإرشاد الجماعي لتعزيز مفهوم الذات لدى الطلاب. أما دراسة إدلر (Edler, 2003) فقد هدفت إلى التعرف على بيئة التعلم القائم على حل المشكلات في كليات التعليم العالي وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات يزود الطلاب الجامعيين بمهارات التفكير الناقد ويتيح لهم الفرصة المناسبة للتعامل مع المشكلات الحياتية وتطوير الأداء.

وتعددت الأبحاث حول دراسة الفروق بين الجنسين في كثير من الخصائص النفسية والمعرفية واختلفت نتائجها، حيث أشارت دراسة ليكر (Leiker, 1993) أنه لا توجد علاقة بين مهارات التفكير المثلثة في حل المشكلة والجنس، بينما على غرار آخر وجدت دراسة كوناك (Konaka, 1997) علاقةً بين مهارات التفكير المثلثة في الابتكارية وبين الجنس (النوع)، كذلك أشارت دراسة آن وريشارد (Ann & Richard, 1994) إلى أن الإناث أكثر قدرة من البنين على حل المشكلات التقليدية وفي أساليب غير تقليديه أثناء الحل، كما كشفت دراسة سشانيدر (Schaneider, 1987) أن البنات يتفوقن على البنين في حل المشكلات غير المحددة جيدًا والتي تتطلب إستراتيجيات غير تقليدية.

كما أجرى (Hardin & Yanico, 1981) دراسة

المشكلة حتميةً حضاريةً يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي وتنوع المشكلات والأفكار التي يتعرض لها الطالب يوميًا، والمرشد النفسي الذي يمتلك هذه المهارة يمثل كنزًا للمجتمع وأحد عوامل نهضته وتقدمه، ولما كانت خدمات الإرشاد ضرورةً ملحةً في تحقيق أهداف التعليم الرامية إلى حفز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نموًا متكاملًا أكاديميًا وأخلاقيًا ونفسيًا واجتماعيًا وسلوكيًا وكل ما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم، واكتشاف قدراتهم وتحديد أهدافهم ومساعدتهم على رسم الخطط المحققة لها بما يتلاءم مع استعداداتهم وتزويدهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، ولذلك أصبحت هناك حاجة ماسة لإنشاء رابطة سببية بين مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي (محمد، 2010م).

ومن هنا يرى الباحث أن المرشد النفسي الذي يمتلك مهارة حل المشكلات في تعامله مع مشكلات المسترشدين يتميز بتنوع أفكاره وأصالتها ويستطيع أن يبتكر نظريات جديدة، ويحل مشكلات بطرق جديدة، ويوصل إلى تنظيمات وتعميمات وأساليب مبسطة ومبتكرة، ولديه مرونة في التفكير والامتداد بالأفكار في حل مشكلات الطلاب من المؤلف إلى غير المؤلف، ولديه من البصيرة أن يرى في مشكلات الطلاب المعلومة ما هو مجهول وكامن يقبع خلفها، وفي هذه الحالة يكون

تحت عنوان جنس المرشد ونوع المشكلة وتوقعات حول الإرشاد، تطرقت هذه الدراسة لجنس المرشد ونوع المشكلة، وتبين من النتائج أن الطالبات سجلن أعلى رقم حول الدافعية والانفتاحية للإرشاد، بينما سجل الطلاب أعلى رقم حول التوجيه والصراحة مع المرشد وأن المرشدين الذكور تفوقوا في حل المشكلات التي تواجه المسترشدين بمعدل أكبر من المرشدات الإناث.

وأشارت دراسة العدل وعبد الوهاب (2003م) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور، وهذه النتيجة تتناقض مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (Zimmernan & Pons, 1995; Fitzpatrick, 1994).

ويستخلص الباحث مما سبق أن مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي قد تكشف عن وجود فروق بين المرشدين والمرشدات في أدائهم الإرشادي وطريقة تعاملهم مع مشكلات المسترشدين وليس فقط على أساس مجالاتهم المعرفية والمجالات الأخرى المرتبطة بها كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم واتخاذ القرار، ولكن في ضوء أدائهم أيضًا والفنيات والإستراتيجيات التي سيارسونها عند حل مشاكل وقضايا المسترشدين التي تُعرض عليهم يوميًا.

مشكلة الدراسة:

يمثل الاهتمام بالمرشد النفسي صاحب مهارة حل

- المرشد النفسي لديه قدرة كبيرة على الاستجابات المتعددة للمواقف والأفكار والمشكلات وعمل ارتباطات للأفكار البعيدة بعضها عن بعض وإعادة بناء التنظيمات والتركيبات لحل المشكلات غير العادية والتوسع في الأفكار، ولديه حساسية عالية بالمشكلات والعلاقات والأخطاء، ويمتلك القدرة على صنع القرارات في المواقف المعقدة والتجديد والتعميم والقدرة على تطبيق التعميمات في المواقف الجديدة. فهل يتأكد ذلك ويتضح من خلال دراسة الباحث لمهارة حل المشكلات لدى المرشد وعلاقتها بأدائه الإرشادي.
- أهداف الدراسة:
1. التعرف على العلاقة الارتباطية بين مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي في حل المشكلات لدى الطلاب.
 2. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالأداء الإرشادي لدى المرشد النفسي الكفاءة وماهيته ودوره وكفايته وإعداده من خلال معرفة قدراته ومهارته في حل المشكلات.
 3. التعرف على مدى اختلاف مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي باختلاف النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة في المجال الإرشادي، والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حالياً.
- أهمية الدراسة:
- تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في:
1. تناولها متغير مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقته بأدائه الإرشادي. وهو متغير إستراتيجي وعلى درجة كبيرة من الأهمية، ندرت فيه البحوث العربية والأجنبية.
 2. الباحث في هذه الدراسة يقدم مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالأداء الإرشادي للمرشد النفسي في إطار جديد مستفيداً ممن سبقوه للفت الأنظار

بمستوى الأداء الإرشادي من خلال دراسة علاقته بالإبداع والابتكار ومهارة حل المشكلات لدى المرشدين النفسيين، وهى خطوة أساسية وهامة من وجهة نظر الباحث لنجاح العمل الإرشادي.

مصطلحات الدراسة:

1. مهارة حل المشكلة: يتبنى الباحث تعريف (نزيه، 1998م؛ الشرييني وصادق، 2010م) بأن مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي هي نشاط ذهني معرفي منظم لحل صعوبة محددة يستخدم فيها المرشد النفسي الخبرات السابقة مع عناصر الموقف الحالي للوصول إلى الحل واستنتاج حلول بديلة ومتنوعة يمكن تعميمها على مواقف مشابهة من خلال الإدراك الكلى لمكونات المشكلة. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي على مقياس حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية.

2. الأداء الإرشادي للمرشد النفسي: يعرف الباحث الأداء الإرشادي للمرشد النفسي بأنه مجموعة من الفنيات والخدمات التي يستخدمها ويقدمها فرد متخصص (المرشد) وفق المبادئ والأسس والنظريات النفسية، وتحليل سلوك الإنسان (المسترشد)، بهدف مساعدته على تحقيق النمو النفسي والاجتماعي والتربوي المناسب، وكذلك التعرف على ما يواجهه من تحديات في هذا العصر أو مشكلات أخرى في حياته، ومساعدته على

والانتباه إلى أهمية تنمية قدرات ومهارات المرشدين النفسيين الإبداعية في مهارة حل المشكلات مما ينعكس أثره على زيادة فرص النجاح للعملية الإرشادية داخل المؤسسة التعليمية ومن ثم تزداد ثقة المسترشدين في قدرات ومهارات مرشديهم على حل مشاكلهم.

ومن الناحية العملية:

1. تشير بعض الدراسات إلى أن تدني مستوى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة إنما يعود إلى أن المسترشدين تتلمذوا من خلال دراسات ليس لها ارتباط وثيق بمستقبلهم الوظيفي وأنهم عانوا جراء ذلك من مشكلات نفسية تختلف في الكم والنوع مما أثر سلباً على إنتاجهم وإبداعهم لتجاهل المؤسسة التعليمية والأسرية والمجتمع لميولهم واستعداداتهم من ناحية، وفقدان المرشد النفسي التقليدي لحاسة الإبداع في حل مشكلاتهم من ناحية أخرى، مما أدى إلى فقدان الطلاب الاستفادة من كثير من خبرات الإرشاد السليمة.

2. نتائج هذه الدراسة ستدعم الارتقاء الإبداعي بقدرات ومهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وما يتبع ذلك من توصيات قد تكون إضافة جديدة للمكتبة العربية والبحث العلمي نحو إعداد المرشد النفسي المبدع.

والباحث يأمل أن تكون هذه الدراسة باكورةً لسلسلة من الدراسات الأخرى التي تسهم في الارتقاء

تحديد أسبابها، واتخاذ القرارات وتلمس الحلول المناسبة لها ومن ثم تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي وتقبل الذات والآخرين. عينة تقنين الأدوات: تم تقنين الأدوات المستخدمة في البحث الحالي وذلك بتطبيقها على 100 مرشد ومرشدة بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من عدد من المناطق المختلفة بالمملكة العربية السعودية (القصيم، جدة، الرياض)، حيث تم توزيع حوالي 400 استبانة بطريقة عشوائية وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة تمثل العدد النهائي من الاستبانات التي تم استلامها في 225 فرداً من المرشدين والمرشدات (حوالي 10٪ من مجتمع الدراسة)، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها المختلفة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة ووصف الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كمياً وكيفاً، ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع المرشدين والمرشدات بالمرحلة الدراسية المختلفة بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية والبالغ

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة.

مرحلة العمل الحالية			الأسس المعتمدة للتحويل إلى مرشد			النوع		
النسبة	العدد	الفئات	النسبة	العدد	الفئات	النسبة	العدد	الفئات
45.2٪	113	ابتدائي	33.2٪	83	شهادة جامعية في التخصص	43.6٪	109	ذكور
29.2٪	73	متوسط	52.8٪	132	دورات تدريبية	56.4٪	141	إناث
25.6٪	64	ثانوي	14.0٪	35	سنوات الخبرة			
سنوات الخبرة في المجال التعليمي			سنوات الخبرة في المجال الإرشادي			العمر		
النسبة	العدد	الفئات	النسبة	العدد	الفئات	النسبة	العدد	الفئات
11.6٪	29	من 1-5	46.0٪	115	أقل من 5 سنوات			
15.6٪	39	من 6-10	26.8٪	67	من 5-10	9.2٪	23	من 20-30
16.0٪	40	من 11-15	13.2٪	33	من 10-15	52.4٪	131	من 30-40
56.8٪	142	أكثر من 15	14.0٪	35	من 15 سنة فأكثر	38.4٪	96	من 40-50

أدوات الدراسة:

1 - مقياس حل المشكلات:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مدى استخدام المهارات العملية في حل المشكلات الشخصية في الحياة، والمقياس من إعداد Heppner & Petersen في عام 1982م، وقام بتعريبه وتقنيته على المجتمع الأردني نزيه (1998م)، والمقياس يتكون من 40 عبارة تصف الطريقة التي يستخدمها الفرد عادةً في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية تتم الإجابة عنها بالاختيار من خمس فئات للاستجابة تبدأ من تنطبق عليّ بدرجة كبيرة لتقابل الدرجة 5، وتنتهي بلا تنطبق عليّ أبداً لتقابل الدرجة 1 مع مراعاة عكس الترتيب في حالة العبارات السالبة، حيث يتكون المقياس من 20 عبارة موجبة و20 عبارة سالبة.

الشروط السيكومترية للمقياس:

تأكد مُعدُّ المقياس من صدقه بطريقة الصدق

المنطقي وتم التأكد من ثباته عن طريق إعادة الاختبار فكان معامل ثباته مساوياً 0.93 وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، وكذلك تم التأكد من ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكان مساوياً 0.91، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من الشروط السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

الصدق:

تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على عدد 10 من أساتذة علم النفس والإرشاد النفسي لإبداء الرأي في عبارات المقياس ومدى انتهائهم للمحاور الرئيسية له، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أعلى من أو تساوي 80٪.

الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي باستخدام معاملات ثبات ألفا-كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2). معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس حل المشكلات.

أبعاد حل المشكلات	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
ألفا-كرونباخ	0.607	0.720	0.741	0.603	0.688

2- مقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس:

تم إعداد المقياس الحالي بعد الاطلاع على العديد من المقاييس السابقة، التي تهدف لتحديد أدوار المرشد الطلابي في المدارس، ومن أهمها مقياس الأقرع (1992م) والذي يصلح لتحديد أدوار المرشد الطلابي في المدارس

من الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس على قدر مقبول من الثبات، ومما سبق يتضح أن لمقياس حل المشكلات مؤشرات سيكومترية مقبولة مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

من وجهة نظر المديرين، والاستبانة التي قام بإعدادها (الزغاليل والشرعة، 1998م)، وكذلك تم الاطلاع على الأدلة والتوجيهات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بشأن وظائف ومهام المرشد الطلابي (وزارة التربية والتعليم، 2000م).

وبعد تحديد المحاور الرئيسية للمقياس التي تمثل المجالات الرئيسية لأدوار المرشد الطلابي تم تحديد عبارات المقياس وتوزيع المقياس على عدد 10 من أساتذة علم النفس والإرشاد النفسي لإبداء الرأي في عبارات المقياس ومدى انتمائها للمحاور الرئيسية له، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أعلى من أو تساوي 80٪.

في ضوء الخطوة السابقة تم تعديل صياغة عدد من العبارات وحذف عدد آخر والعبارات التي تم حذفها اتضح أن غالبيتها لا تمثل أدوار المرشد الطلابي في المدرسة، وأنها قد تكون ضمن واجبات الإدارة المدرسية، وفي ضوء ذلك تكونت النسخة النهائية

للمقياس الحالي من 57 عبارة تتوزع على المحاور المختلفة لأدوار المرشد الطلابي كما يلي:

- 1- المحور الاجتماعي: تضمّن 14 عبارة.
- 2- المحور الصحي: تضمّن 7 عبارات.
- 3- المحور السلوكي: تضمّن 8 عبارات.
- 4- المحور التربوي: تضمّن 3 عبارات.
- 5- المحور المهني: تضمّن 12 عبارة.
- 6- محور جمع المعلومات: تضمّن 13 عبارة.

وتتم الاستجابة لعبارات المقياس بالاختيار من بين أربع فئات للاستجابة تبدأ بـ تنطبق عليّ دائماً لتقابل الدرجة 4 وتنتهي بـ لا تنطبق عليّ إطلاقاً لتقابل الدرجة 1، مع ملاحظة أن جميع العبارات موجبة الاتجاه.

الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات أبعاد مقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس بحساب معاملات ثبات ألفا-كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3). معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس.

وظائف المرشد	المحور الاجتماعي	المحور الصحي	المحور السلوكي	المحور التربوي	المحور المهني	محور جمع المعلومات
ألفا-كرونباخ	0.840	0.822	0.697	0.683	0.849	0.814

من الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس على قدر مقبول من الثبات، ومما سبق يتضح أن لمقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس مؤشرات سيكومترية مقبولة مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول للدراسة الحالية على «هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات حل

المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي في حل
مشاكل الطلاب؟». مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه
وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام معامل
ارتباط بيرسون في الكشف عن دلالة العلاقة بين
الإرشادي فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (4):

جدول (4). دلالة العلاقة بين مهارات حل المشكلات لدى المرشد الطلابي وأدائه الإرشادي.

الأداء الإرشادي	المحور الاجتماعي	المحور الصحي	المحور السلوكي	المحور التربوي	المحور المهني	محور جمع المعلومات
التوجه العام	**0.255	**0.204	**0.237	**0.204	*0.126	**0.355
تعريف المشكلة	**0.303	**0.253	**0.308	**0.271	*0.175	**0.405
توليد البدائل	**0.361	**0.199	**0.282	**0.223	**0.254	**0.410
اتخاذ القرار	**0.333	**0.212	**0.270	**0.273	**0.194	**0.326
التقييم	**0.266	**0.191	**0.225	*0.140	0.082	**0.311

$$0.01 \geq \alpha \quad ** \quad 0.05 \geq \alpha$$

يتضح من الجدول السابق أنه:

المشكلة والمحور المهني.

- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً
عند مستوى 0.01 بين التوجه العام كمهارة لحل
المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي
بجميع محاوره (المحور الاجتماعي، المحور الصحي،
المحور السلوكي، المحور التربوي، المحور المهني، محور
جمع المعلومات).

- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً
عند مستوى 0.01 بين تعريف المشكلة كمهارة لحل
المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي
المرتبط بالمحور (الاجتماعي، الصحي، السلوكي،
التربوي، جمع المعلومات)، بينما توجد علاقة ارتباطية
موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين مهارة تعريف

- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً
عند مستوى 0.01 بين اتخاذ القرار كمهارة لحل
المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي
بجميع محاوره (المحور الاجتماعي، المحور الصحي،
المحور السلوكي، المحور التربوي، المحور المهني، محور
جمع المعلومات).

- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين مهارة التقييم كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، الصحي، السلوكي، جمع المعلومات) بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين مهارة التقييم والمحور التربوي، بينما كانت علاقة مهارة التقييم والمحور المهني علاقة غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث وجود العلاقات الارتباطية القوية بين مهارة حل المشكلات بأبعادها المختلفة (التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم) وبين الأداء الإرشادي بمحاوره المتعلقة بأدوار المرشد النفسي في المدارس (الاجتماعي، والصحي، والسلوكي، والتربوي، والمهني، وجمع المعلومات) إلى أن مهارة حل المشكلة هي نشاط يشترك في كل جوانب السلوك الإنساني للمرشد النفسي وينعكس أثره إيجابياً وبشكل قوى على الأداء الإرشادي ودور المرشد النفسي في المدارس المتعلق بمحاوره (الاجتماعي، والصحي، والسلوكي، والتربوي، والمهني، وجمع المعلومات) ويتوافر مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي جعلت له منهجاً منفرداً في أدائه الإرشادي وعلى مختلف المحاور المتعلقة بأدواره في المدارس سلوكياً وتربوياً واجتماعياً ومهنيًا وفي طريقة

جمع المعلومات والتعامل مع الحياة وأصبحت موجهًا ونموذجًا لتنمية العلاقات بين المرشد والطلاب والمرشدين أنفسهم مما قلل التوتر الذي يلحق بالمرشد أحيانًا، وتصبح بذلك حل المشكلات طريقة للتفكير والسلوك، ومن ثم عندما تسود مهارات حل المشكلة جوًّا المؤسسة التعليمية في مجال الأداء الإرشادي يصبح ذلك هو الطريق الذي يساعد المرشدين والمسترشدين على النمو التدريجي في كل المجالات، وعلى نمو الثقة بأنفسهم وفي فاعليتهم، وبذلك تصبح مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي أداة تتيح له فرصة تكوين منهج شخصي خاص به في مساعدة المسترشدين على حل مشاكلهم كافة ومساعدة المرشد النفسي على التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياة المسترشدين بهدف التوصل إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي هذه حالةً دافعيةً يسعى المرشد النفسي إلى تحقيقها.

وبذلك يكون حل المشكلة جهدًا معرفيًا وسلوكيًا موجهًا ذاتيًا لإيجاد حلول فعالة لمشكلات محددة يواجهها الفرد في حياته اليومية مما يؤدي إلى التكيف وتؤدي إلى التعلم وتغيير قدرات الأداء (D'Zurella & Nezu, 1999).

ويتفق ذلك التفسير مع ما أشار إليه Fisher (1987) في التراث النفسي من أن مهارة حل المشكلات

يستطيع من خلالها الأفراد التطبيق العملي لمعارفهم بناءً على ما لديهم من مهارات ومفاهيم لصالح أنفسهم وتصبح مهارات أساسية في جميع جوانب الحياة، وهى مهارات تعبّر عن كيفية التعايش الناجع، وتضمن هذه المهارات مهارات التفكير العام إضافة إلى إستراتيجيات محددة مثل الملاحظات والتصميم والعمل ضمن فريق والعصف الذهني ومهارات تعريف المشكلة والتقييم واتخاذ القرار وتوليد البدائل.

نتائج التساؤل الثاني: نصّ التساؤل الثاني للدراسة الحالية هو: «هل يمكن التنبؤ بالأداء الإرشادي لدى المرشد النفسي من خلال مهاراته في حل المشكلات؟».

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد في الكشف عن إمكانية التنبؤ بالأداء الإرشادي لدى المرشد النفسي من خلال مهاراته في حل المشكلات فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (5):

جدول (5). تحليل الانحدار المتعدد لأداء المرشد النفسي على مهاراته في حل المشكلات.

المتغير التابع	معامل الانحدار	الثابت	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	R	R ²	ف ودرجات الحرية
أدوار المرشد الطلابي في المدارس	المحور الاجتماعي	B	38.96		**0.38			0.36	0.13	**36.84 (246, 1)
	Beta				0.36					
	المحور الصحي	B	20.65	**0.16				0.26	0.07	**17.42 (246, 1)
	Beta			0.26						
	المحور السلوكي	B	23.02	**0.19				0.31	0.10	**26.01 (246, 1)
	Beta			0.31						
	المحور التربوي	B	6.31	*0.7		*0.07		0.30	0.09	**12.24 (245, 2)
	Beta			0.18		0.16				
المهني	B	29.68			**0.32			0.25	0.06	**16.90 (246, 1)
	Beta				0.25					
محور جمع المعلومات	B	29.49		**0.27	**0.25			0.45	0.20	**30.72 (245, 2)
	Beta			0.24	0.25					

$$0.01 \geq \alpha \quad ** \quad 0.05 \geq \alpha$$

يتضح من هذا الجدول أنه:

– بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور الاجتماعي: تسهم مهارة توليد البدائل، كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي، إسهاماً موجباً دالاً إحصائياً في التنبؤ بدوره في المدارس والمتربط بالمحور الاجتماعي، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور

المُرشد المرتبط بالمحور الاجتماعي والراجع لتأثير هذه المهارة حوالي 13 %، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:	أدوار المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور السلوكي = $23.02 + 0.19 \times \text{مهارة تعريف المشكلة}$
أدوار المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور الاجتماعي = $38.96 + 0.38 \times \text{مهارة توليد البدائل}$	- بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور التربوي: تسهم مهارتا تعريف المشكلة واتخاذ القرار، كمهارتين لحل المشكلات لدى المرشد الطلابي، إسهامًا موجبًا دالًّا إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس المرتبط بالمحور التربوي، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بالمحور التربوي والراجع لتأثير هاتين المهارتين حوالي 9 %، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بهذا الشكل:
دور المرشد المرتبط بالمحور الصحي والراجع لتأثير هذه المهارة حوالي 7 %، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:	أدوار المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور التربوي = $6.31 + 0.07 \times \text{مهارة تعريف المشكلة} + 0.07 \times \text{مهارة اتخاذ القرار}$
أدوار المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور الصحي = $20.65 + 0.16 \times \text{مهارة تعريف المشكلة}$	- بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور المهني: تسهم مهارة توليد البدائل كمهارة من مهارات حل المشكلات لدى المرشد الطلابي إسهامًا موجبًا دالًّا إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس المرتبط بالمحور المهني، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بالمحور المهني والراجع لتأثير هذه المهارة حوالي 6 %، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:
أدوار المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور السلوكي = $29.68 + 0.32 \times \text{توليد البدائل}$	أدوار المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور السلوكي = $29.68 + 0.32 \times \text{توليد البدائل}$

بهذه الصورة:

عمليات تنظيم وإعادة تركيب مفاجئة لنمط معين من المشكلات أو حتى للجوانب الجوهرية منها مما يسمح للمرشد النفسي بالتقاط العلاقة المناسبة للحل، كذلك فإن عمليات الفحص الدقيق للسلوك الاستبصاري للمرشد النفسي تكشف عن أنه يحدث تدريجياً خطوة خطوة من خلال التنظيم وإعادة التنظيم وإدراك المشكلة كاملة ومن ثم يأتي التنبؤ بالأداء الإرشادي والتنبؤ بدور المرشد النفسي في المدارس المرتبط بمحاوره المختلفة (المحور الاجتماعي - الصحي - السلوكي - التربوي - المهني - جمع المعلومات) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Henry , 1988).

نتائج التساؤل الثالث:

نصُّ التساؤل الثالث للدراسة الحالية هو «هل تختلف مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي باختلاف (النوع، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة في المجال الإرشادي، المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حالياً)؟».

أولاً: بالنسبة لتأثير النوع (ذكور، إناث):

تم استخدام اختبارات للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للمقارنة بين الذكور والإناث من المرشدين في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي فكانت النتائج الآتية:

- بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بمحور جمع المعلومات: تسهم مهارتا تعريف المشكلة وتوليد البدائل، كمهارتين لحل المشكلات لدى المرشد الطلابي، إسهاماً موجباً دالاً إحصائياً في التنبؤ بدوره في المدارس والمرتبطة بمحور جمع المعلومات، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بمحور جمع المعلومات والراجع لتأثير هاتين المهارتين حوالي 20 %، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

أدوار المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور التربوي = $29.49 + 0.27 \times \text{مهاراة تعريف المشكلة} + 0.25 \times \text{مهاراة توليد البدائل}$

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا التساؤل يؤكد على أن أكثر مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي تأثيراً في أدائه الإرشادي يتمثل في مهارات تعريف المشكلة وتوليد البدائل واتخاذ القرار. وتؤكد هذه النتائج أن مهارات حل المشكلة هي دالة التغير في الأداء الإرشادي، وهو يؤدي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعة لتأثير العمر أو دور المرشد المرتبط بالمحور (الاجتماعي - السلوكي - التربوي - المهني - جمع المعلومات).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المرشد النفسي عندما يمتلك هذه المهارات يتميز بالاستبصار وإحداث

دخيل بن محمد البهذل: مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي...

الجدول (6). دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي.

المتغير التابع	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التوجه العام	ذكور	31.64	4.18	248	1.63	غير دالة
	إناث	32.49	3.98			
تعريف المشكلة	ذكور	32.47	4.22	248	2.02	0.05
	إناث	33.52	4.00			
توليد البدائل	ذكور	31.08	4.81	248	1.40	غير دالة
	إناث	31.92	4.60			
اتخاذ القرار	ذكور	30.60	4.08	248	2.59	0.01
	إناث	31.86	3.59			
التقييم	ذكور	29.79	5.04	248	2.05	0.05
	إناث	31.07	4.79			
المحور الاجتماعي	ذكور	49.87	5.06	248	2.86	0.01
	إناث	51.64	4.67			
المحور الصحي	ذكور	25.52	3.03	248	1.69	غير دالة
	إناث	26.06	2.03			
المحور السلوكي	ذكور	28.52	2.72	248	4.59	0.01
	إناث	29.96	2.22			
المحور التربوي	ذكور	10.48	1.64	248	1.46	غير دالة
	إناث	10.78	1.62			
المحور المهني	ذكور	40.34	5.49	248	1.46	غير دالة
	إناث	39.24	6.18			
محور جمع المعلومات	ذكور	45.61	5.16	248	2.69	0.01
	إناث	47.20	4.19			

يتضح من الجدول السابق أنه: النفسي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارتي التوجه العام وتوليد البدائل كمهارتين لحل المشكلات لدى المرشد
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارتي تعريف المشكلة والتقييم كمهارتين لحل المشكلات لدى

ولهذا يرى الباحث هنا أن خصائص المرشد وطبيعته لها أثر في تقبل المرشد وعطاءه الإرشادي في حل المشكلات.

كذلك تعددت البحوث حول دراسة الفروق بين الجنسين في كثير من الخصائص النفسية والمعرفية، حيث أشارت دراسة ليكر (Leiker, 1993) إلى عدم وجود فروق بين مهارات التفكير المتمثلة في حل المشكلة والجنس، بينما من جانب آخر وجدت نتائج دراسة كوناك (Konak, 1978) علاقةً بين مهارات التفكير المتمثلة في الابتكارية وبين الجنس (النوع). كذلك أشارت دراسة آن وريشارد (Anne & Richard, 1994) إلى أن الإناث أكثر قدرةً من الذكور على حل المشكلات التقليدية وفي استخدام أساليب غير تقليدية أثناء الحل، كما أكدت نتائج دراسة سشنايدر (Schaneider, 1987)، على أن الإناث يتفوقن على الذكور في المشكلات غير المحددة جيداً والتي تتطلب إستراتيجيات غير تقليدية.

ثانياً: بالنسبة لتأثير العمر:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير العمر (أقل من 30 سنة، من 30 سنة لأقل من 40 سنة، من 40 لـ 50 سنة) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (7):

المرشد النفسي والفروق لصالح الإناث.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارة اتخاذ القرار كمهارة من مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي والفروق لصالح الإناث.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أدوار المرشد النفسي المرتبطة بالمحور (الصحي، التربوي، المهني).

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أدوار المرشد النفسي المرتبطة بالمحور (الاجتماعي، السلوكي، جمع المعلومات) والفروق لصالح الإناث.

ويعزو الباحث وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض مهارات حل المشكلة والأداء الإرشادي وعدم وجود هذه الفروق في بعضها الآخر إلى التفاوت في درجات المهارات المتوافرة لدى المرشدين والمرشدات واختلافها كمًّا وكيفًا، وأن هذا الاختلاف من الاستحواذ على مهارات حل المشكلات لديهم يؤدي إلى هذه النتائج المتفاوتة. والباحث هنا يعول على مدى أهمية امتلاك المرشد النفسي لمهارات حل المشكلة التي يعتبرها المرشد النفسي دالة التغير والاختلاف في الأداء الإرشادي لدى المرشدين والمرشدات التي أوضحنا هذه النتائج سابقة الذكر بغض النظر عن الجنس.

دخيل بن محمد البهذل: مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي...

جدول (7). دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير العمر.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التوجه العام	بين المجموعات	85.31	2	42.65	2.59	غير دالة
	داخل المجموعات	4065.09	247	16.46		
	المجموع الكلي	4150.40	249			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	99.09	2	49.54	2.96	غير دالة
	داخل المجموعات	4131.89	247	16.73		
	المجموع الكلي	4230.98	249			
توليد البدائل	بين المجموعات	91.48	2	45.74	2.09	غير دالة
	داخل المجموعات	5412.24	247	21.91		
	المجموع الكلي	5503.72	249			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	25.91	2	12.95	0.87	غير دالة
	داخل المجموعات	3671.37	247	14.86		
	المجموع الكلي	3697.28	249			
التقييم	بين المجموعات	56.64	2	28.32	1.17	غير دالة
	داخل المجموعات	5999.82	247	24.29		
	المجموع الكلي	6056.46	249			
المحور الاجتماعي	بين المجموعات	15.22	2	7.61	0.31	غير دالة
	داخل المجموعات	5995.43	247	24.27		
	المجموع الكلي	6010.64	249			
المحور الصحي	بين المجموعات	42.68	2	21.34	3.42	0.05
	داخل المجموعات	1540.93	247	6.24		
	المجموع الكلي	1583.60	249			
المحور السلوكي	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.01	غير دالة
	داخل المجموعات	1615.42	247	6.54		
	المجموع الكلي	1615.44	249			
المحور التربوي	بين المجموعات	0.11	2	0.06	0.02	غير دالة
	داخل المجموعات	660.91	247	2.68		
	المجموع الكلي	661.02	249			
المحور المهني	بين المجموعات	25.57	2	12.78	0.36	غير دالة
	داخل المجموعات	8654.83	247	35.04		
	المجموع الكلي	8680.40	249			

تابع جدول (7).

مستوى الدلالة	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغير التابع
غير دالة	0.67	14.85	2	29.69	بين المجموعات	محور جمع المعلومات
		22.11	247	5460.80	داخل المجموعات	
			249	5490.50	المجموع الكلي	

لتأثير العمر.

يتضح من هذا الجدول أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعه لتأثير العمر.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في الأداء الإرشادي للمرشد النفسي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، السلوكي، التربوي، المهني، جمع المعلومات) راجعة لتأثير العمر.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي راجعة

النتائج كما هي موضحة بالجدول (8):

جدول (8). دلالة الفروق في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي لدى الأعمار المختلفة.

العمر	أقل من 30 سنة (م=24.96)	من 30 إلى 40 سنة (م=25.64)
من 30 إلى 40 سنة (م=25.64)	0.68	
من 40 إلى 50 سنة (م=26.29)	*1.33	0.65

$0.05 \geq \alpha$

- إلا أن هذه الفروق ظهرت في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي راجعة لتأثير العمر لصالح المجموعة العمرية من 40 إلى 50، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الزيادة في قدرة المرشدين النفسيين الأكبر سنًا على القيام بالأدوار المرتبطة بالمحور الصحي ترجع إلى زيادة النمو المعرفي لديهم في هذا الجانب، وميل بنائهم المعرفي بينهم.

لأن يكون أكثر شمولاً واتساعاً وتصنيفاً، ومن ثم تصبح استفادتهم من مختلف الخبرات وتوظيفها وفقاً لطبيعة الموقف، ويتفق هذا مع نتائج دراسة ليكر (Leiker, 1993) التي وجدت علاقة بين العمر ومهارة حل المشكلة، وأن الأفراد الأكبر سنّاً من ذوي الخبرة أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد الأصغر سنّاً وأقل خبرةً.

ثالثاً: بالنسبة لتأثير المستوى التعليمي: تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المستوى التعليمي (بكالوريوس، دبلوم تربوي، دبلوم التوجيه والإرشاد، ماجستير ودكتوراه) فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (9):

الجدول (9). دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المستوى التعليمي.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التوجه العام	بين المجموعات	73.07	4	18.27	1.10	غير دالة
	داخل المجموعات	4077.33	245	16.64		
	المجموع الكلي	4150.40	249			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	76.22	4	19.06	1.12	غير دالة
	داخل المجموعات	4154.75	245	16.96		
	المجموع الكلي	4230.98	249			
توليد البدائل	بين المجموعات	34.74	4	8.69	0.39	غير دالة
	داخل المجموعات	5468.98	245	22.32		
	المجموع الكلي	5503.72	249			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	86.65	4	21.66	1.47	غير دالة
	داخل المجموعات	3610.63	245	14.74		
	المجموع الكلي	3697.28	249			
التقييم	بين المجموعات	153.06	4	38.27	1.59	غير دالة
	داخل المجموعات	5903.40	245	24.10		
	المجموع الكلي	6056.46	249			
المحور الاجتماعي	بين المجموعات	119.58	4	29.89	1.24	غير دالة
	داخل المجموعات	5891.07	245	24.05		
	المجموع الكلي	6010.64	249			

تابع الجدول (9).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المحور الصحي	بين المجموعات	7.16	4	1.79	0.28	غير دالة
	داخل المجموعات	1576.44	245	6.43		
	المجموع الكلي	1583.60	249			
المحور السلوكي	بين المجموعات	25.40	4	6.35	0.98	غير دالة
	داخل المجموعات	1590.04	245	6.49		
	المجموع الكلي	1615.44	249			
المحور التربوي	بين المجموعات	18.70	4	4.68	1.78	غير دالة
	داخل المجموعات	642.32	245	2.62		
	المجموع الكلي	661.02	249			
المحور المهني	بين المجموعات	163.52	4	40.88	1.18	غير دالة
	داخل المجموعات	8516.88	245	34.76		
	المجموع الكلي	8680.40	249			
محور جمع المعلومات	بين المجموعات	27.98	4	6.99	0.31	غير دالة
	داخل المجموعات	5462.52	245	22.30		
	المجموع الكلي	5490.50	249			

يتضح من هذا الجدول أنه:

أو تأثير في الأداء الإرشادي بمحاوره المختلفة.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعه لتأثير المستوى التعليمي.

رابعاً: بالنسبة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حالياً:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المرحلة التي يعمل بها المرشد حالياً (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فكانت النتائج كما هي

- لا توجد فروق دالة إحصائية في الأداء الإرشادي للمرشد النفسي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، الصحي، السلوكي، التربوي، المهني، جمع المعلومات) راجعة لتأثير المستوى التعليمي.

وهذا يؤكد أن المستوى التعليمي غير ذي دلالة موضحة بالجدول (10):

دخيل بن محمد البهذل: مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي...

جدول (10). دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التوجه العام	بين المجموعات	80.10	2	40.05	2.43	غير دالة
	داخل المجموعات	4070.30	247	16.48		
	المجموع الكلي	4150.40	249			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	102.73	2	51.37	3.07	0.05
	داخل المجموعات	4128.25	247	16.71		
	المجموع الكلي	4230.98	249			
توليد البدائل	بين المجموعات	90.82	2	45.41	2.07	غير دالة
	داخل المجموعات	5412.89	247	21.91		
	المجموع الكلي	5503.72	249			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	85.28	2	42.64	2.92	غير دالة
	داخل المجموعات	3612.00	247	14.62		
	المجموع الكلي	3697.28	249			
التقييم	بين المجموعات	125.63	2	62.81	2.62	غير دالة
	داخل المجموعات	5930.84	247	24.01		
	المجموع الكلي	6056.46	249			
المحور الاجتماعي	بين المجموعات	102.51	2	51.25	2.14	غير دالة
	داخل المجموعات	5908.13	247	23.92		
	المجموع الكلي	6010.64	249			
المحور الصحي	بين المجموعات	52.84	2	26.42	4.26	0.05
	داخل المجموعات	1530.77	247	6.20		
	المجموع الكلي	1583.60	249			
المحور السلوكي	بين المجموعات	27.26	2	13.63	2.12	غير دالة
	داخل المجموعات	1588.18	247	6.43		
	المجموع الكلي	1615.44	249			
المحور التربوي	بين المجموعات	1.60	2	0.80	0.30	غير دالة
	داخل المجموعات	659.43	247	2.67		
	المجموع الكلي	661.02	249			
المحور المهني	بين المجموعات	169.47	2	84.73	2.46	غير دالة
	داخل المجموعات	8510.93	247	34.46		
	المجموع الكلي	8680.40	249			

تابع جدول (10).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
محور جمع المعلومات	بين المجموعات	212.97	2	106.49	4.98	0.01
	داخل المجموعات	5277.52	247	21.37		
	المجموع الكلي	5490.50	249			

راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد

يتضح من الجدول السابق أنه:

حاليًا. - لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارات التوجه العام وتوليد البدائل واتخاذ القرار والتقييم كمهارات لحل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا. - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مهارة تعريف المشكلة كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

حاليًا. - لا توجد فروق دالة إحصائية في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، السلوكي، التربوي، المهني) راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا. - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا. - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات

الجدول (11). دلالة الفروق في مهارة تعريف المشكلة بين المراحل الدراسية المختلفة التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المرحلة التعليمية	ابتدائي (م=33.57)	متوسط (م=33.22)
متوسط (م=33.22)	0.35	
ثانوي (م=32.00)	*1.57	1.22

$$0.05 \geq \alpha^*$$

يتضح من هذا الجدول أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مهارة تعريف المشكلة كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي بين المرشدين ممن يعملون في المرحلة الابتدائية

حاليًا. - لا توجد فروق دالة إحصائية في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، السلوكي، التربوي، المهني) راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا. - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا. - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات

مباشرةً بطبيعة طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة وطبيعة احتياجاتهم الإرشادية في النواحي الصحية.

الجدول (13). دلالة الفروق في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات بين المراحل الدراسية المختلفة التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المرحلة التعليمية	ابتدائي (م=47.12)	متوسط (م=46.92)
متوسط (م=46.92)	0.21	
ثانوي (م=44.94)	**2.19	*1.98

$$0.01 \geq \alpha^{**} \quad 0.05 \geq \alpha^{*}$$

يتضح من هذا الجدول أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات بين المرشدين العاملين في المرحلة الابتدائية والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة الابتدائية، كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات بين المرشدين العاملين في المرحلة المتوسطة والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة المتوسطة.

والنتيجة هنا في مجملها تؤكد أن الدور الاجتماعي للمرشد النفسي يزداد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ويقل في المرحلة الثانوية. ويرجع ذلك إلى خصائص وطبيعة طلاب المرحلة التعليمية ذاتها التي تسهل أو تعوق هذا الدور، وبطبيعة الحال فإن دور

ومن يعملون في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين ممن يعملون بالمرحلة الابتدائية.

ويعني ذلك أن هذه المهارة تستخدم بكثرة لدى المرشدين ممن يعملون بالمرحلة الابتدائية ويقل استخدامها لدى المرشدين ممن يعملون بالمرحلة الثانوية.

جدول (12). دلالة الفروق في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي بين المراحل الدراسية المختلفة التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المرحلة التعليمية	ابتدائي (م=26.06)	متوسط (م=26.15)
متوسط (م=26.15)	0.09	
ثانوي (م=25.05)	**1.02	**1.10

$$0.01 \geq \alpha^{**}$$

يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي بين المرشدين العاملين في المرحلة الابتدائية والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة الابتدائية، كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي بين المرشدين العاملين في المرحلة المتوسطة والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة المتوسطة.

والنتيجة هنا في مجملها تؤكد أن الدور الصحي للمرشد الطلابي يزداد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، ويقل في المرحلة الثانوية وهو ما يرتبط تفسيره

اتجاه تنمية الابتكارية وحل المشكلات لدى المرشدين والمرشدين لتبادل الخبرات.

5- ضرورة تغيير مفهوم تعليم المرشدين النفسيين من وسيلة الحصول على الشهادة إلى التدريب على الابتكار وحل المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة يتعرف المرشد من خلالها على المشكلات وتساعد على معالجة المعلومات واتخاذ القرارات وتوليد البدائل والتقييم وتكوين بنية معرفية توصله بشكل أو بآخر إلى الحل.

6- ضرورة تنمية القدرات العقلية وإدارة العلاقات والاستبصار لدى المرشدين النفسيين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبومعاطي، وليد. (2001م). القدرة العقلية وإستراتيجيات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أبوجادو، صالح. (2008م). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات.

الأردن، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء. (2000م). الإبداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الأقوع، عائشة. (1992م). توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في مديرية عمان الأولى. رسالة ماجستير، غير

المرشد يكون سهلاً في هذا الجانب مع المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة القريبة منها في الخصائص نتيجةً لسهولة التشكيل والتعديل وتنميط السلوك في هذه المراحل، ومن ثم على العكس يصعب هذا الدور في المرحلة الثانوية ويواجه المرشد صعوبات تعوق الدور الاجتماعي للمرشد.

التوصيات:

1- ضرورة اختيار من يتقدمون إلى مهنة الإرشاد النفسي بعناية فائقة ممن تتوافر لديهم قدرات ومهارات خاصة في التفكير الابتكاري وحل المشكلة، لما لهذه المهارات من تأثير قوي على الأداء الإرشادي ونجاح العملية الإرشادية كلها.

2- ضرورة تصميم برامج إرشادية خاصة للارتقاء بمستوى مهارات حل المشكلة لدى المرشدين النفسيين وإطلاعهم من خلالها على المستجدات العالمية في برامج تنمية التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة من أجل الارتقاء بالعملية الإرشادية وحل مشكلات المسترشدين بطرق حديثة ومبتكرة ومن خلال الدورات التدريبية المستمرة والمكثفة.

3- التوسع في إنشاء المعامل الخاصة التي تنمي الابتكارية ومهارة حل المشكلة لدى المرشدين والمرشدين.

4- عقد ندوات ومؤتمرات تجمع كل المعنيين في

- منشوره عمان: الجامعة الأردنية.
- برزيس، باربرا. (1997م). *مهارات التفكير، إعادة النظر في المعاني والنماذج، قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. ترجمة فيصل يونس. القاهرة: دار النهضة العربية.
- بلخير، عبدالرحمن. (2008م). *فاعلية أسلوب حل المشكلات في إدارة الغضب لدى طلبة كلية التربية بجامعة أسيوط*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- جروان، فتحي. (2002م). *الإبداع مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحل، قياسه، وتدريبه*. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزغاليل، أحمد؛ والشرعة، حسين. (1998م). *الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعاً للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص*. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 4(7)، 165-190.
- الزيات، فتحي. (1984م). *نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 4(6)، 9-84.
- الزيات، فتحي. (1995م). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- سولسو، روبرت. (2011م). *علم النفس المعرفي*. ترجمة: محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق، الكويت: دار الفكر الحديث.
- الشريبي، زكريا. وصادق، يسرية. (2010م). *أطفال عند قمة*
- الموهبة والتفوق العقلي والإبداع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطنطاوي، رمضان. (2008م). *الموهوبون - أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عامر، أيمن. والصبوة، محمد. (2002م). *دور الوعي بالعمليات الإبداعية في كفاءة حل المشكلات ضعيفة البناء ومحكمة البناء*. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، 12(2)، 167-205.
- العدل، عادل؛ وعبدالههاب، صلاح. (2003م). *القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً*. مجلة دراسات نفسية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 2(27)، 118-258.
- قطامي، نايفه. والزوين، فرتاج. (2009م). *دمج الكورت في المنهج المدرسي*. الأردن، عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع.
- القطان، سامية. (2009م). *كيف تقوم بالدراسة الإكلينيكية*. مجلد 1، ط 3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الكناني، ممدوح. (2005م). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، زاهر. (1993م). *تصميم وإعداد المواد التعليمية لرياض الأطفال*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- محمد، صلاح. (2010م). *فاعلية اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- المشرقي، إنشراح. (2005م). *آفاق تربوية متجددة، تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- نزيه، حمدي. (1998م). *علاقة مهارة حل المشكلات بالاكثاب*

- D'Zurilla, T. & Nezu, A. (1999). *Problem solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer Publishing Company.
- Edler, L. (2003). The use of problem-based learning in graduate programs of higher education, *Dissertation Abstract International*. A64/08. P2762.
- Faux, B. (1992). An analysis of The Interaction of Critical Thinking Creative Thinking, and Intelligence with Problem Solving. Ph. D., Temple University, *Dissertation abstract international*. AA19227458.
- Fisher, R. (1987). *Problem solving in primary schools*. Basil Blackwell. Ltd. Oxford. G.B
- Fitzpatrick, C. (1994). *Adolescent mathematical problem solving: The role of metacognition, strategies and beliefs*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning*, (4th ed.). New York: Holt, Rhinehart & Winston, P. 80.
- Gianuzzi, I. (1992). Evaluating the effectiveness of the counseling services at selected suburban high school. Ph. D., Walden University, *Dissertation abstract*. (ERUC. ED 354455).
- Goldstein, J. (1994). Sex differences in toy play and use of video games. In Jeffrey H. Goldstein (Ed.), *Toys play and child development*. pp. 110-129. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grubb, D. (1991). Processing capacity and Intelligence As Mediators of Elementary School and College Level Student (Elementary School Students). Ph. D., The Ohio State University, *Dissertation abstract international*. no. AA19201669.
- Guilford, J. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Hardin, S. & Yanico, B. (1981). Counselor gender, type of problems, and expectations about counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 294-297.
- Henry, w. (1988). A student and teacher perceptions of the role and function of secondary school Counselor". *Dissertation Abstracts International*, 50, 628-A
- Huffman, J. (1993). *Perception of the role of middle school counselor*. Annual meeting of south eastern psychological association, 39th, Atlanta, GA, March 24-27
- Jausovec, N. (1992). Difference in cognitive process between gifted, intelligence, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG Study. *Intelligence*, 28(3), 213-237.
- لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة الدراسات النفسية*، 1(25)، 90-100.
- الهويدي، زيد. (2004م). *الإبداع ماهيته - اكتشافه - تنميته*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم. (1432 / 1433هـ). *خلاصة إحصائية عن التعليم العام بالملكة*. المركز الوطني للمعلومات التربوية، إدارة المعلومات، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. (2000م). *دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام*. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Aladel, A. & Abdul Wahab, S. (2003). Ability to solve problems and Wa skills beyond the knowledge of ordinary and talented mentally (in Arabic). *Journal of Psychological Studies, Faculty of Education, Ain Shams University*, 2(27), 118-258.
- Alzgaleil, A & Alshara, H. (1998). Roles and functions indicative guide education in the school of Jordan and the difference in practice depending on sex, age, qualification and experience and specialization (in Arabic). *Journal of Educational Research Center, University of Qatar*, 7(4), 165-190.
- Amer, A. & Asaboh, M. (2002). The role of awareness creative processes in efficient problem solving weak building and construction court (in Arabic). *Journal of Psychological Studies, the Association of Egyptian psychologists (Ranem)*, 2(12), 167-205.
- Ann, M. & Richard, D. (1994). Gender differences in scholastic aptitude test-mathematics problem solving among high-ability students. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 204-211.
- Arthur, A (2006). How elementary counselors see their role: An empirical study. *Journal of Elementary School Guidance and Counseling*, 23, 55-61.
- Catron, R. (2010). A metacognitive awareness of gifted fifth grade students. *Dissertation abstract international*, 46(1), 322(B).
- Colangelo, R. (1990). A mta-analysis and confirmatory factor analysis of the relationship between intelligence and divergent think based creative abilities. Ph. D., The George Washington University, *Dissertation abstract international*. no. AA19020293.

- creativity* (PP. 43-75) – New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Zayat, F. (1984). Modeling causal relationships between age and memory and educational level and the level of performance in problem solving (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 6(4), 9-84.
- Zimmernan, B. & Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: Relating grade, Sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- ***
- John, B. (2010). Perceived roles and perception experiences of elementary counselors: suggestions for change. *Journal of Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 216-226.
- Jonassen, D. & Tessmer, M. (1996). An outcomes-based taxonomy for the design, evaluation, and research of instructional systems. *Training Research Journal*, 2, 11-46.
- Konaka, K. (1997). The relationship between degree of bilingualism and gender to divergent thinking ability among native Japanese speaking children in the new york area. Ph. D., New York University. *Dissertation abstract international*. No. AA19718715.
- Leiker, V. (1993). *The relationship between an integrated learning system, reading and mathematics achievement, higher order thinking and certain demographic variables: A study conducted in two school districts*. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University.
- Leonard, A. (2006). *Problem solving: Teaching mathematics to students in a changing world*. Masters Research project, The College of William & Mary.
- Mangrum, D. (1992). Preservice teacher training: apiece is missing (Reports). (ERUC.ED355228).
- Miller, K. (1991). Interpersonal cognitive problem solving and creativity: a longitudinal study ideational fluency flexibility. Ph. D., The Ohio State University. *Dissertation abstract international*. No. AA19120700.
- Nazeh, H. (1998). Relationship problem solving skills depression among the students of the university of jordan (in Arabic). *Journal of Psychological Studies*, 25(1), 90-100.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. (C. Gattegno and F. M. Hodgson, Trans.) London: Routledge and Kegan Paul, Ltd, PP. 111-140.
- Schaneider, K. (1987). Subjective uncertainty and exploratory behavior in preschool children. In D. Gorlitz & J.F. Wohlwill (Eds), *curiosity, imagination and play: on the development of spontaneous cognitive and motivational processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. PP. 180-197.
- Slavin, R.E. (1994). *"Educational psychology", theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon, P. 251.
- Thornton, S. (2011). *Children problem solving*. London: England.
- Torrance, E. (1993). The nature of creativity as manifest testing. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of*

عرض عن كتاب مترجم

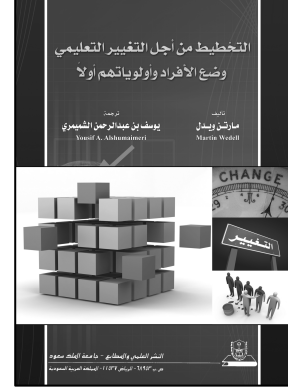
عرض عن كتاب مترجم

عرض

أ. د. عبدالوهاب بن محمد النجار

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود



✕ معلومات الكتاب:

- اسم الكتاب: (Planning for Educational Change: Putting People and their Contexts first).
 - (التخطيط من أجل التغيير التعليمي: وضع الأفراد وأولياتهم أولاً).
 - لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
 - اسم المؤلف: (Martin Wedell) (مارتن ويدل).
 - الترجمة: مصرح بها من مركز الترجمة بجامعة الملك سعود.
 - اسم المترجم: يوسف بن عبدالرحمن الشميمري.
 - جهة الإصدار: (Continuum International Publishing Group).
 - سنة الإصدار: 1433 هـ - 2012 م.
- استخدمت كلمة «تغيير» في الكتاب بصيغة المفرد للإشارة إلى كل التعديلات والتغييرات التي تتم على عملية التربية أو محتواها، وبصرف النظر عن القائم بهذه المبادرة، ومهما كان مستواها أو درجة التخطيط المبدئي لها. ويتضمن التغيير التربوي المخطط مجموعات مختلفة من الأفراد على نحو مباشر أو غير مباشر. ومن الممكن أن ينظر المشاركون في هذه العملية إلى إمكانية التغيير من منظور مختلف، وذلك بالاعتماد مثلاً على: الرضا بالوضع الحالي، مستوى الاهتمام بالتطوير المهني، تجارب التغيير السابقة، الألفة بالأفكار التي تدعم أي تغيير مقترح والتعاطف معها، الثقة في القيادة المحلية والقومية الخاصة بهم، الرضا عن المرتبات/ أوضاع العمل الحالية.

ويعد التخطيط للتغيير التربوي وتنفيذه معقدًا، وأن النتائج المرئية للتغيير من غير المحتمل أن تكون متشابهة و/أو تصبح واضحة بالسرعة نفسها في جميع الهيئات التربوية أو الصفوف الدراسية. وعلى الرغم من ذلك، لا يزال هناك اتجاه لدى صناعات سياسات التغيير التربوي القومية والمخططين له في أجزاء مختلفة من العالم إلى تجاهل العوامل البشرية التي تؤثر بشدة في عملية التغيير. فبدلاً من ذلك، فإنهم ينظرون إلى عملية التغيير باعتبارها عملية تخطيط خطية ومنطقية وفنية وأمرًا تشريعيًا أيضًا. إن مثل هذا الأسلوب يبدو أنه يفترض أنه حالما يتخذ القرار بشأن بدء التغيير، يتم توفير التشريعات والتمويل اللازمين، وأن عملية التطبيق الناجحة تعد أمرًا متعلقًا بوضع الإرشادات الواضحة للموجودين في السلم السفلي من التسلسل الإداري، وذلك للعمل على بدء تطبيق التغييرات في الصفوف بدءًا من تاريخ محدد. وفيما يتعلق بتحقيق الأهداف التربوية الموضوعية بشكل تام، لا تعد العديد من مبادرات التغيير التربوي ناجحة. يناقش الكتاب فكرة الحاجة إلى تأسيس أسلوب غير معقد وشامل وقابل للتنفيذ على نطاق واسع لعملية التخطيط التي تدرك الدور المركزي للأفراد في تحديد معدل واتجاه عملية التغيير.

حاول الكتاب جعل عملية التغيير التربوي يسيرة على المشاركين بها. فإذا لم يتم استيعاب أحد مشروعات التغيير التربوي بأنه حقق النتائج المرجوة منه، وهذا فيما يتعلق بسلوك المتعلم أو الأداء الأمثل له، فسوف يُلقى اللوم على المعلمين في المقام الأول، أو جعلهم يشعرون أن هذا الأمر يعد مسؤوليتهم في الأساس. كذلك يحاول الكتاب توضيح أن المعلمين ما هم إلا مجموعة واحدة من بين المجموعات المتعددة التي تعمل داخل المنظومة التربوية وخارجها، والذين تؤثر مشاركتهم في نتائج مبادرة التغيير التربوي. وبينما يعد المعلمون هم من يحددون في النهاية ما إذا كان المتعلمون يستفيدون من التغييرات أم لا، لذلك يعتقد أنه من الضروري تفهم أن المعلمين لا يمكن أن يتوقع منهم سوى أن يؤديوا دورهم المركزي في العملية في حالة ما إذا أدت بقية المجموعات الأخرى واستمرت في أداء دورها أيضًا. كذلك فإن المناقشة المستفيضة للتغيير التربوي وكيفية إنجاحه على نحو أفضل يعد أمرًا مناسبًا. فالجزء الأكبر المرئي من عملية التدريس والتعلم في الصفوف (خاصة على مستوى المدارس) بجميع أنحاء العالم مستمر في التأثير على الأشكال المتنوعة من وجهة النظر التي كانت موجودة منذ وقت طويل؛ وهي تلك التي تتمثل في ضرورة أن يتم الاهتمام بشكل أساسي بالتعليم، مع إمكانية النقل الجيد للمعارف الثابتة من الخبر/المعلم إلى المتعلم. وفي الوقت نفسه، تشير النظرة التربوية الحديثة إلى التفكير في البدائل، حيث أدركت النظم التربوية على مستوى العالم وعلى نحو متزايد أن «التعليم» الذي يتم استيعابه على النحو السالف ذكره، لا يساعد في إعداد مواطنين جيدين يتواءمون مع

العالم المتغير الحالي. بناءً على ذلك، يشهد القرن الحادي والعشرون فترة تغير كبيرة في نظم التعليم على المستوى الدولي؛ حيث يسعى صناع السياسات القومية إلى فهم وتأسيس وسائل بديلة لإمداد مواطنيهم بمستوى التعليم الذي يساعدهم على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة والتغير أيضًا على نحو سريع توافيًا مع تحديات العولمة التقنية.

يقع الكتاب في 310 صفحة مقسمة إلى ثلاثة أقسام وموزعة على إحدى عشر فصلاً. تتضمن القسم الأول الذي عنوانه بفهم التغير في الحقل التربوي وتضمن أربعة فصول عرضت أفكار من ثقافة التغير التربوي. حيث استعرض فيها المؤلف، من خلال خبرته في عمليات التغير، ما يبدو أنه تعلمه حول طبيعة التغير التربوي خاصة فيما يتعلق بالأمور التي تبدو مهمة، والتي يجب وضعها في الحسبان في مرحلتها التخطيط والتنفيذ. وبوجه عام، يشير المؤلف إلى أن عملية التغير التربوي تتضمن درجة من «إعادة التثقيف»، ولا بد أن يوجد التغير التربوي الحقيقي في سياق معين. وللتمكن من فهم ما يمكن أن تعنيه إعادة التثقيف للأفراد في سياق محدد، من الضروري تفهم الثقافات الحالية لهؤلاء الأفراد. بناءً على ذلك، قام المؤلف بعرض فكرة الثقافات التعليمية والتنظيمية. ففي مثل هذه الثقافات، يقترح أن التأثير على صناع السياسات القومية، يمكن أن يصل إلى اتخاذ قرار ببدء عملية من عمليات التغير والتخطيط لها، هذا علاوة على تأثير أسلوب عمل ممثليهم على المستوى المحلي، والقادة في المؤسسات التربوية والمعلمين في الأعمال المفصلة لتطبيق عملية التغير.

وتضمن القسم الثاني الذي عنوانه بدراسات حالة ثلاثة فصول عرض فيها ثلاث دراسات حالة لمشروعات التغير التربوي شارك المؤلف فيها بشكل أو بآخر. وعرض في كل منها، السياق والأسباب التي أدت إليه. عقب ذلك، عرض مفاهيم تحليل مبادرة التغير وتنفيذها في ضوء بعض الموضوعات التي سبقت مناقشتها في القسم الأول. وقد حاول المؤلف على وجه الخصوص أن يعرض مدى تأثير نقص الاهتمام والاكتراث بمراحل مبادرة التغير وتطبيقه في مشاعر وسلوك الأفراد المتأثرين بها، هذا بالإضافة إلى تأثيرها بالطبع في الإنجاز النهائي لأهداف التغير.

وتضمن القسم الثالث الذي عنوانه بالتخطيط لتنفيذ التغير التعليمي أربعة فصول شملت إجراءات إدخال تقنية المعلومات والاتصالات لدعم تدريس اللغات في إحدى المؤسسات، وإقرار منهج قومي جديد، والتخطيط لتطوير منهج أولي تعليمي جديد للمعلمين، وتهيئة المشهد للتغير الناجح.

وبنظرة عامة للكتاب يمكن القول بأن القسم الأول حاول إبراز بعض الموضوعات الأساسية، بينما عرض القسم الثاني الآثار المترتبة على غياب مثل تلك الموضوعات أو وجودها. أما القسم الثالث فقد اقترح عددًا من الأسئلة

التي يعتقد أن المخططين/ صناع القرار في أي سياق أنهم سوف يستفيدون من طرحها (على نحو رسمي أو غير رسمي)، وذلك لمساعدتهم في تحديد كيف يمكن أن تؤثر مثل تلك الموضوعات في اتجاه ومعدل تطبيق التغيير في سياقه. ويعتقد المؤلف أن الإجابة عن هذه الأسئلة (إن كانت نزيهة وصادقة إلى حد كبير) من الممكن أن توفر بنكاً من المعلومات السياقية التي ستساعد في إعلامهم بمراحل وضع مفهوم التغيير المبدئي و/ أو تخطيط تطبيقه. وقد أوضح ما يعنيه من خلال طرح بعض تلك الأسئلة والإجابة عنها لثلاثة من سيناريوهات التغيير التربوي. كما أبدى رأيه فيما يمكن أن تفيد به هذه الأجوبة المخططين حول سياق التغيير لديهم، وهذا فيما يتعلق على سبيل المثال لا الحصر بما يلي:

- على من و/ أو ما يحتمل أن يؤثر التغيير.
- ما الآثار المحتملة للتغيير.
- ما القرارات و/ أو الخطط اللازمة لدعم عملية تنفيذ التغيير.
- ما الترتيب الذي يجب أن تكون عليه هذه القرارات/ الخطط لضمان كونها معتمدة بعضها على بعض، وبالتالي داعمة لبعضها بعضاً على أكمل وجه ممكن.

وقد تُبّع كل قسم بقائمة من المراجع. كما تضمن القسمين الأول والثاني، اقتراحات لقراءة المزيد من الكتب في الموضوع المطروح للمناقشة. وتضمن الكتاب ثبث للمصطلحات من العربية إلى الإنجليزية ومن الإنجليزية إلى العربية وكشاف للموضوعات.

وأختتم المؤلف مقدمته للكتاب بالقول بأنه على الرغم من أن المستجدين من المعلمين قد يكونون غير واعين بأية تغييرات يمكن أن تكون أثرت في النظام التربوي في أثناء عملهم بالمدارس، فإنه من المؤكد أنهم قد عاصروا التغيير في أثناء حياتهم المهنية بوصفهم معلمين. ومن ثم، فإذا كنت تدرس في أحد البرامج التمهيدية التربوية في تدريب المعلمين، فمن الأجدي أن تضع هذه النقطة في حسابك. ومن الممكن أن يساعد القسم الأول من هذا الكتاب في زيادة وعي المتدربين ببعض الموضوعات التي يمكن أن يصادفوها في أثناء مستقبلهم المهني. أما القسم الثاني، فيمكن أن يساعد في فهم بعض العوامل الموجودة داخل نطاق النظام التعليمي وخارجه، والتي يمكن أن تؤثر في كيفية مرور الأفراد بتجربة التغيير.

Contents

Content

• Foreword: JIS Chairman of the Editorial Board	15
Arabic section	
• A Proposed Program in the Internet Culture For Awareness Improvement of Certain Life in Intermediate and Secondary School Students AbdulKarim Abdullah Al-Saif	19
• Abstract Barriers for Intermediate School Female Teachers' Creativity in their Instructional Performance in Saudi Arabia Rashid Husain Alabdulkareem, & Aishah Faize Alshehri	47
• Scientific literacy level of 8th grade students: A comparison between the governmental schools and the private bilingual schools in the Sultanate of Oman Nedal Abdullah Ambusaidi, & Marwa Al-Hinia	69
• A suggested proposal to introduce an Islamic entertainment software rating system Abdullah AbdulAziz Al – Hadlaq	91
• The Effect of Using Metacognitive Strategies: (Conceptual Mapping and Mind Maps) on the Second Year Intermediate Students' Conceptual Structure and Vision Thinking Skills in Math Mohammed Al-Khateeb	109
• The Extent Educational Supervisors' Practice of Developmental Supervision's Approachs in Riyadh City Abdulrahman Albabtain	135
• Practicing of School Principals to Program Administration and School Activities of Gifted Students In The Eastern Province Fathi Mohammed Abu –Nasser	161
• Special Education Teacher’s Perceived Self-Efficacy Scale Jalal Haj Hussien	183
• Psychometric Characteristics of Tool for Assessing Eating Problems among Autistic Students Ahmed A. Altamimi, & Alsayed A. Sayed Ahmad	199
• Problem-Solving Skills at Psychological Counselors and Relationship to Counseling Performance their Dekheel Mohammad Al-Bahadel	221
• Review book (Planning for Educational Change: Putting People and their Contexts first)	253

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

Example:

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3...).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
 - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
 - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

✻ ✻ ✻

Contact us

(Journal of Educational Sciences)

P.O. Box: 2458, Postal Code: 11451

College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 1-4674454 Fax: (+966) 1-4679965

E-Mail: jes@ksu.edu.sa Website: <http://jes.ksu.edu.sa>

✻ ✻ ✻

Subscription and Exchange

B.O. Box: 22480, Postal Code: 114950

Deanship of Library Affairs, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SR 40 / US\$ 20 including mail.

✻ ✻ ✻

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in *February, May and November*.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researches and studies in the field of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.



Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.



Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Abdul-Aziz A. Al-Babtain,
King Saud University
(KSA)

Dr. Bill Atweh,
Curtin University,
(Australia)

Prof. Jamal M. AL-Khateeb,
The University of Jordan
(Jordan)

Prof. Maher M. Abu-Hilal,
Sultan Qaboos University
(Oman)

Prof. Rafe'a A. Zghoul,
Yarmouk University
(Jordan)

Prof. Rashid H. Al Kathiri,
The Shura Council
(KSA)

Prof. Salman H. Al-Ani,
Indiana University
(USA)

Prof. Yahya Al-Nakeeb,
Newman University,
(UK)

Editor-in-Chief

Prof. Fahad Suliman Alshaya

Editing Manager

Prof. Abdelwahab Mohamed ElNaggar

Associated Editors

Prof. Abdullah Saleh Al-Ruwaitea

Prof. Haya Saad Al-Rawaf

Prof. Yousif Abdulrahman AlShumaimri

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdul Latif

Technical Design

Mr. Ayman Awad Zaky

Journal of Educational Sciences

**Published by
King Saud University**

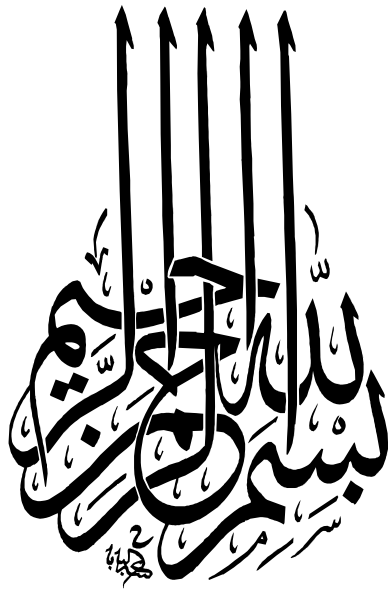
Periodical Academic Refereed

Volume 26, Issue No. 1

February 2014

Rabi' II 1435

<http://jes.ksu.edu.sa>



In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful