

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية

شعبان ١٤١١هـ

د الثاني

٣٧٠
سـ



ed

/

المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود



رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة
تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



شعبان ١٤١١ هـ

العدد الثاني

السعر: عشرة ريالات

© ١٤١١هـ / ١٩٩٠م الجمعية السعودية للعلوم التربوية النفسية .
جميع حقوق الطبع محفوظة . لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بدون
الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير .

الهيئة الاستشارية

الأستاذ إبراهيم بن محمد الحجي	الدكتور زيد بن عبد المحسن الحسين
الدكتور سهيل حسن قاضي	الدكتور عبدالله بن علي الحصين
الدكتور عبد الله مغرم الغامدي	الدكتور علي بن محمد التويجري
الدكتور عمر بن حسن عثمان فلاتة	الدكتور عمر مدني ذكري
الدكتور محمد اسماعيل ظافر	

أعضاء هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	الدكتور راشد بن حمد الكثيري
	الدكتور إبراهيم بن محمد الراشد
	الدكتور سعد بن عبدالكريم الشدوخي

جميع الآراء الواردة في هذه السلسلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبّر بالضرورة عن
وجهة نظر الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
رسالة التربية وعلم النفس

٢٤٥٨ ص. ب
١١٤٥١ الرياض
المملكة العربية السعودية



المحتويات

رقم الصفحة

تقديم

ك	.....	بعلم رئيس التحرير راشد بن حمد الكثيري
١	.....	العلاقة بين فهم الطريقة الكشفية لتدريس العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة وطالبات شعب العلوم بكليات التربية بمدينة الرياض
٢٣	.....	الدكتور عبدالله العلي الحصين واقع الخبرات التعليمية التعلمية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين
٦١	.....	الدكتور سليمان بن محمد الجبر الوسائل التعليمية مفهومها وأهميتها في عملية التعليم والتعلم
٨١	.....	الدكتور صالح بن مبارك الدباسي اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالإعاقة
١١١	.....	الدكتور زيدان أحمد السرطاوي مؤهلات ومهام الموجه التربوي من وجهة نظر مديرى التعليم في المملكة العربية السعودية

أولاً: الخصائص العامة للسلسلة :

- ١) تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي .
- ٢) لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية .
- ٣) تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية .
- ٤) تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي .
- ٥) تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين .
- ٦) تصادر السلسلة بشكل غير دوري .
- ٧) تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية .

ثانياً: أهداف السلسلة :

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ١) تأصيل الفكر التربوي وال nervي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات .
- ٢) الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بخاصة وفي العالم العربي والإسلامي بعامة .
- ٣) تعريف المهتمين على ما يستجد في الميدان التربوي .
- ٤) تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر .

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة :

- ١) تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس .
- ٢) تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليس مستلة من أي دراسة أخرى .

- ٣) تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.

٤) الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث ترك مسافتان بين كل سطرين.

٥) يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجها باللغتين العربية والإنجليزية.

٦) يتلزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث وأن تكون جميع المقتبسات موثقة ويشار إلى المصادر المستخدمة.

٧) تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.

٨) المقتبسات لا تكتب على هوامش الصفحات وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.

٩) يزود الباحث بعشرين مستلة من بحثه بعد النشر مجاناً.

١٠) يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثه.

١١) لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.

١٢) الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالخبر الصيني وعلى ورق شفاف.

١٣) هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزة للنشر أو لم تخذ.

رابعاً: التحكيم:

- ١) يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.

٢) في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

٣) يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

٤) تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثة وعشرين ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامساً: هيئة التحرير:

تولى هيئة التحرير المهام التالية:

- ١) رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
 - ٢) العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
 - ٣) الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
 - ٤) التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
 - ٥) استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
 - ٦) إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكانية نشرها من عدمه.
 - ٧) إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
 - ٨) التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
 - ٩) اتخاذ القرار بشأن نشر البحوث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- ١٠) استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
 - ١١) التنسيق مع الناشر.
 - ١٢) مراجعة النسخة الأولية للسلسلة للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.

تقديم :

يسر هيئة تحرير رسالة التربية وعلم النفس أن تقدم الإصدار الثاني من هذه السلسلة . كما تنتهز الفرصة لتأكيد أن هذه السلسلة العلمية المحكمة تهتم بالابحاث والمقالات التي يقدمها المختصون في مجالات التربية وعلم النفس ، فهي تخدم هذه المجالات وتخدم المختصين أيضاً ، وهي في الوقت نفسه راقد للمجلات التربوية المتخصصة في عالمنا العربي . والهدف منها أن تكون قناة اتصال بين الباحثين والمهتمين بالمجالات التربوية والنفسية .

والقارئ يعرف أن الإصدار الأول اشتمل على بعض الدراسات التي قدمت في اللقاء السنوي الأول للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية الذي عقد في شهر شعبان ١٤٠٩هـ ، وبعد صدور ذلك العدد بدأ بعض الباحثين في إرسال بحوثهم ودراساتهم إلى هيئة التحرير التي قامت بدورها بإتمام إجراءات التحكيم والتنسيق مع الباحثين لإظهار البحوث بمظهر يتناسب مع مستوى الرسالة .

وهذا العدد يشتمل على خمسة بحوث هي : «العلاقة بين فهم الطريقة الكشفية لتدريس العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة وطالبات شعب العلوم بكليات التربية بمدينة الرياض» للدكتور عبدالله الحصين ، ويناقش الدكتور سليمان الجبر «واقع الخبرات التعليمية التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين» وفي البحث الثالث يتحدث الدكتور صالح الدباسي عن «الوسائل التعليمية مفهومها وأهميتها في عملية التعليم والتعلم» وفي البحث الرابع يناقش الدكتور زيدان السرطاوي موضوعاً بعنوان «اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة نحو المعوقين

وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالإعاقات» وفي البحث الأخير في هذه السلسلة يحدد الباحثان الدكتور علي القرني والدكتور موافق الرويلي «مؤهلات ومهام الموجه التربوي من وجهة نظر مديري التعليم في المملكة العربية السعودية».

ويسعد هيئة التحرير أن تتلقى مرئيات القراء الكرام في بحوث هذا العدد وفي طريقة إخراجه وسبل تطوير السلسلة. كما تشكر هيئة التحرير كل من ساهم في إخراج هذا العدد وخاصة العاملين في مطباع جامعة الملك سعود.

والله الموفق.

رئيس التحرير

د. راشد بن حمد الكثيري

العلاقة بين فهم الطريقة الكشفية لتدريس العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة وطالبات شعب العلوم بكليات التربية بمدينة الرياض

إعداد د. عبدالله علي الحصين

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بكليات البنات ، الرئاسة العامة لتعليم البنات .

ملخص البحث. يؤدي استخدام بعض معلمي العلوم للطرق التقليدية في التدريس إلى التركيز على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى المهمة لننمو الطالب كالنفسحوكية والانفعالية ، يأتي هذا في الوقت الذي يتزايد فيه الاهتمام في الأوساط التربوية بضرورة مشاركة الطالب في عملية التعليم ، بل وجعله محوراً أساسياً لها . والتأكيد على تركيز دور المعلم في التوجيه والإثارة وتنظيم الموقف التعليمي بشكل يسمح بأقصى نشاط عقلي وجسمي ممكن للمتعلم .

وتعتبر الطريقة الكشفية Discovery Method من الطرق الشائعة التي تسمح بإيجاد الموقف التعليمي الذي يتبع الفرصة للنشاط العقلي والجسمي للتلميذ في أثناء تعلم وتعليم العلوم ، حيث أوضح العديد من الدراسات تفوق الأساليب الكشفية لتدريس العلوم على الطرق التقليدية في التدريس في تنمية جوانب متعددة لدى الطلاب ، وهو ما يؤكد أهمية الطريقة الكشفية لتدريس العلوم ، ويدعو إلى مزيد من البحوث حول مدى استخدام المعلمين لها ، واتجاهاتهم نحوها ، والعلاقة بين ذلك وفهمهم لها ، وبخاصة أثناء إعدادهم في مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة .

وبناءً عليه ، تتحضر أهمية البحث في محاولة التعرف على مدى تفهم الطلبة والطالبات في كليات التربية في مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية للطريقة الكشفية من جهة ، و موقفهم النفسي أو اتجاهاتهم نحوها من جهة أخرى ، حيث تكونت عينة البحث من المجتمع الأصلي وهو جميع الطلبة والطالبات بالفرقين الثالثة والرابعة شعب العلوم «فيزياء ، كيمياء ، نبات ، حيوان » ، حيث بلغ عدد طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود واحد وثلاثين طالباً ، فيما بلغ عدد الطالبات في كلية التربية للبنات خمسين طالبة .

وللإجابة على أسئلة البحث وقبول أو رفض الفرضيات تم استخدام أداتين أو هما اختبار فهم الطريقة الكشفية «حيث تكون هذا الاختبار من ثلاثة وعشرين سؤالاً. أما الأداة الأخرى، فقد كانت «مقياس الاتجاه نحو الطريقة» وقد تكون هذا المقياس من أربع وعشرين عبارة، وقد تم تحليل النتائج بواسطة بعض المعالجات الإحصائية مثل اختبار (ت)، ومعامل الارتباط». حيث تبين نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في كل من فهم الاكتشاف والاتجاه نحوه، أما بالنسبة للارتباط بين فهم الطريقة الكشفية والاتجاه نحوها، فقد أوضحت نتائج البحث أن هناك علاقة إيجابية بينهما، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على التدريس بمؤسسات إعداد معلم العلوم.

مقدمة

تلعب الممارسات التدريسية لمعلم العلوم داخل الفصل أو المختبر دوراً مهماً في تحقيق أهداف تدريس العلوم، وتتأثر هذه الممارسات إلى حد كبير بعامل متعدد، لعل من أبرزها فهم المعلم للعلم وعملياته من جهة، ومدى تأثير ذلك على اتجاهاته العلمية واتجاهاته نحو استخدام المدخل الكشفية في تدريس العلوم في أثناء قيامه بالتدريس من جهة أخرى . (Kagan, 1979)

وعلى الرغم من التأكيد المتزايد من قبل الباحثين في مجال التربية العلمية على أهمية المدخل الكشفية في تحقيق أهداف تدريس العلوم، إلا أن كثيراً من معلمي العلوم ما زالوا يستخدمون الطرق التقليدية التي تعتمد على المحاضرة أو الإلقاء في تدريس العلوم . (Tamir, 1983)

ويعودي استخدام معلمي العلوم للطرق التقليدية في التدريس إلى التركيز على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى لنمو الطالب، ويلفت بعض الباحثين في هذا المجال النظر إلى خطورة هذه القضية، موضحين إهمال معلمي العلوم للجوانب النسحرية والانفعالية للتعلم وتركيزهم على شريحة ضيقة في المجال المعرفي، وهي التي تتعلق بتلقين المعلومات، دون الاهتمام بالقدرات المعرفية الأخرى لدى التلاميذ، كالفهم أو التطبيق أو التحليل .. (عميره والديب، ١٩٧٣ م؛ نصر، ١٩٨٠ م).

ويؤدي تركيز معلمي العلوم على الجانب المعرفي بصورة مستمرة، إلى إهمال مشاركة الطلاب في عملية التعلم، حيث ينفرد المعلم بالدور الأكبر والرئيسي في الفصل، وينحصر

دور الطالب في الاستماع دون المشاركة في عملية التعلم بشكل فعال يؤدي إلى استثارة نشاطه ومن ثم فهمه لما يقوم بدراسته من معلومات مختلفة (محرز، ١٩٧١م).

ويرى كثير من الباحثين في هذا المجال أن ذلك يؤدي إلى حرمان المتعلم من فرص مهمة وضرورية لتعلم المهارات والاتجاهات السليمة وطرق التفكير العلمي، وتوظيف كل ذلك من أجل ممارسة عمليات العلم للتوصل إلى المعرفة العلمية (كاظم وزكي، ١٩٧٣م).

ويأتي ذلك في الوقت الذي يتزايد فيه الاهتمام في الأوساط التربوية بضرورة مشاركة الطالب في عملية التعلم، بل وجعله محوراً أساسياً لها. والتأكيد على تركيز دور المعلم في التوجيه والإثارة وتنظيم الموقف التعليمي بشكل يسمح بأقصى نشاط عقلي وجسمي يمكن للطلاب.

وتُعد الطريقة الكشفية Discovery Method من الطرق الشائعة التي تسمح بإيجاد الموقف التعليمي الذي يتيح الفرصة للنشاط العقلي والجسمي للتلמיד في أثناء تعليم وتعلم العلوم.

ولقد لقي التعليم باستخدام الطريقة الكشفية رواجاً كبيراً من قبل علماء التربية وعلم النفس في العصر الحديث، حيث يتفق هذا الاتجاه مع آراء الكثير من التربويين أمثال «هربرت سبنسر» Spinser والتي كانت تدعوا إلى ضرورة توافر الموقف التعليمي الذي يستميل المتعلم إلى العمل والاكتشاف إلى أقصى درجة ممكنة من جهة، ويقلل من عملية تلقين المعلومات للتلמיד إلى أقصى ما يمكن من جهة أخرى (الطنطاوي، ١٩٨٤م).

وقد انتشرت فكرة استخدام طرق التدريس الاستقصائية والاستكشافية في العالم الغربي وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود الماضيين، وذلك نتيجة لجهود عدد من المفكرين التربويين الذين أكدت بحوثهم ضرورة استخدام هذه الأساليب بصفة خاصة في تدريس العلوم، ولعل من أشهر الجهود التي أسهمت في هذا المجال، بحوث كل

من بياجيه (Piaget, 1974) وجانييه (Gagne, 1970) ، وبرونر (Bruner, 1961) ، والتي اتفقت جميعها على أهمية الأساليب الكشفية لمقابلة الاتجاهات التربوية التي تدعوا إلى نشاط الطالب العقلي والجسمي في أثناء عملية التعلم.

وقد أوضح العديد من الدراسات تفوق الأساليب الكشفية لتدريس العلوم على الطرق التقليدية في التدريس في تنمية جوانب متعددة لدى الطلاب (النمر، ١٩٧٦م؛ فنديل ١٩٨٣م؛ الحبشي، ١٩٨٠م؛ عناين، ١٩٨٢م)، وهو ما يؤكد أهمية الطريقة الكشفية لتدريس العلوم، ويدعو إلى مزيد من البحوث حول مدى استخدام المعلمين لها، واتجاهاتهم نحوها، والعلاقة بين ذلك وفهمهم لها، وخاصة أثناء إعدادهم في مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة.

مشكلة البحث

يشتمل محتوى مقرر طرق تدريس العلوم والذي يدرسه طلاب كليات التربية بالملكة العربية السعودية ، شعبة العلوم في السنتين الثالثة والرابعة فصلاً كاملاً عن الطريقة الكشفية كأحد الأساليب الحديثة التي يجب أن يتعرف عليها الطلاب المعلمين خلال دراستهم المهنية .

وعلى الرغم من ذلك فإن الكثرين من المعلمين لا يستخدمون الطرق الكشفية في أثناء قيامهم بتدريس العلوم ، ويفضلون استخدام الطرق التقليدية التي تعتمد في جزء كبير منها على الإلقاء (Tamir, 1983) ، الأمر الذي يثير الكثير من التساؤلات حول إقلاع المعلمين عن استخدام تلك الطرق التي ثبت من البحوث أفضليتها في تنمية جوانب متعددة ، معرفية ومهارية ووجدانية لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة .

وقد يرجع السبب في عدم استخدام المعلمين للطرق الاستكشافية إلى مرحلة إعدادهم المهني في مؤسسات الإعداد. الأمر الذي يتطلب حaulة التعرف على مدى فهم الطلاب المعلمين في مؤسسات الإعداد للطريقة الكشفية وموقفهم منها ، ونوع العلاقة بين

فهمهم لهذه الطريقة واتجاهاتهم النفسية نحوها، الأمر الذي يزيح الغموض عن كثير من التساؤلات الخاصة بانصراف المعلمين عن استخدام الطرق الاستكشافية في تدريس العلوم، وبخاصة في ضوء توافر الإمكانيات المخبرية في معظم مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

ويمكن القول بأن مشكلة هذا البحث تتلخص في محاولة التعرف على مدى تفهم الطلبة والطالبات في كليات التربية في مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية للطريقة الكشفية من جهة، وموقفهم النفسي أو اتجاهاتهم نحوها من جهة أخرى.

وبصورة أكثر تحديداً، فإن هذا البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- (١) ما مدى فهم كل من طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض (شعبة العلوم)، وطالبات كلية التربية للبنات بالرياض* (شعبة العلوم) للطريقة الكشفية في تدريس العلوم؟
- (٢) ما اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض (شعبة العلوم)، وطالبات كلية التربية للبنات بالرياض (شعبة العلوم) نحو استخدام الطرق الكشفية في تدريس العلوم؟
- (٣) ما العلاقة بين فهم طلاب كليات التربية بالرياض (من الجنسين) للطريقة الكشفية في تدريس العلوم، واتجاهات هؤلاء الطلاب نحو استخدام هذه الطريقة.

فرضيات البحث

في ضوء الأسئلة المعبأة عن مشكلة البحث، والتي سبق عرضها فإن الدراسة الحالية تتناول اختبار الفروض الصفرية التالية:

- (١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٪) بين متوسط درجات فهم الطلبة المعلمين ومتوسط درجات فهم الطالبات المعلمات للطريقة الكشفية في تدريس العلوم كما يقيسه اختبار فهم الطريقة الكشفية المستخدم في هذا البحث.

* كلية التربية للبنات بالرياض تتبع الرئاسة العامة لتعليم البنات - وكالة الرئاسة للكليات البنات.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٪) بين متوسط درجات اتجاهات الطلبة المعلمين ومتوسط درجات اتجاهات الطالبات المعلمات نحو الطريقة الكشفية في تدريس العلوم كما يقيسها مقياس الاتجاه نحو الطريقة الكشفية المستخدم في هذا البحث.

(٣) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٪) بين فهم الطلاب المعلمين (من الجنسين) للطريقة الكشفية في تدريس العلوم، وبين اتجاهاتهم نحو هذه الطريقة.

أهمية البحث

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها محاولة للكشف عن جانبين مهمين من جوانب إعداد معلم العلوم أحدهما معرفي والآخر انفعالي، هذان الجانبان هما محصلة لجزء من أحد مقررات الإعداد المهني المهمة والأساسية لإعداد معلم العلوم.

وتكمّن أهمية الجزء المشار إليه، وهو الفصل الخاص بالطريقة الكشفية لتدريس العلوم، في إيمان الكثيرين من العاملين في مجال التربية العلمية بضرورة فهم المعلم لهذا الجزء وذلك بغية توظيف ما يفهمه من معلومات في أثناء قيامه بالتدريس الكشفي للتلاميذ داخل قاعات الدرس. ذلك لأن هذا الاتجاه إنما يمثل تعبيراً عن طبيعة العلم، ومن ثم يعد الأسلوب الأمثل لتمكين الطلاب من فهم العلم بصورة صحيحة وغير مشوهة (الديب، ١٩٨٤م؛ زيتون، ١٩٨٥م؛ نشوان، ١٩٨٤م).

ولذا فإن البحث العلمي الحالي يستمد أهميته من دوره في الكشف عن فهم الطلاب المعلمين للطريقة الكشفية من جهة، والعلاقة بين ذلك الفهم والاتجاه نحو هذه الطريقة من جهة أخرى، الأمر الذي له أهمية خاصة في إعداد معلم العلوم، وفي توجيه القائمين على برامج الإعداد نحو تحسين أو تعديل أو تغيير محتوى المقرر أو طرق ووسائل التدريس التي تستخدم في تقديمها للطلاب في كليات التربية.

مصطلحات البحث

(١) الطريقة الكشفية : Discovery Method

يستخدم العاملون في مجال تدريس العلوم والتربية العلمية عدة مصطلحات للتعبير عن المدخل الكشفي أو التنقيبي لتدريس العلوم . فمنهم من يستخدم مصطلح الطريقة الكشفية Discovery Method ، ومنهم من يطلق عليها الطريقة التنقيبية Heuristic Method Inquiry Method ، كما أن هناك من يطلق عليها الطريقة الاستقصائية Investigative Method .

وأياً كان المصطلح المستخدم فإن هذه الطرق في مجموعها تعبر عن مدخل للتدريس يعتمد على نشاط الطالب ، وهو ما يختلف عن المدخل التقليدي الذي يجعل من المعلم محوراً للعملية التعليمية .

ويعرف «ثاربير» و«كولت» (Tharber, Collette 1964) المدخل الكشفي بأنه المدخل الذي يهتم للطالب الفرصة للتفكير المستقل ، عندما يواجه مشكلة أو أكثر تتطلب تصميم وتنفيذ طريقة حلها .

ويرى «كارين» و«صند» (Carin & Sund, 1975) أن هذا المدخل يتطلب من الفرد التصرف بحسبانه شخصاً ناضجاً يحاول العمل بأكثر من طريقة للكشف عن العلاقات المتصلة بالمشكلة التي يقوم بدراستها ، وهو في سبيل ذلك يقوم بالعديد من الخطوات مثل تحديد المشكلة ، وصياغة الفروض ، وتصميم وإجراء التجارب لاختبار صحة الفرض ، وكذا استخلاص النتائج وتفسيرها .

كما يرى «صند» و«تروبريدج» (Sund & Trowbridge, 1975) أنه من الممكن النظر إلى المدخل الكشفي على أنه عملية عقلية يقوم بها الطالب أو الباحث ، تتطلب القيام ببعض العمليات الخاصة مثل الملاحظة والتصنيف والقياس والتنبؤ والوصف والاستنتاج والتفسير . الخ .

كما يعرف «لبيب» (لبيب، ١٩٧٤) الاتجاه الكشفي لتدريس العلوم بأنه «الاتجاه الذي يتبع الفرصة أمام الطلاب للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بأنفسهم، ويأخذ بسمات الموقف العلمي التكامل، الذي يضع الطالب في موقف المكتشف لا المنفذ، فيقوم بحل المشكلات التي تطرح أمامه، وعليه أن يخطط بنفسه لحلها.

واستناداً إلى ما سبق يمكن تعريف الطريقة الكشفية لتدريس العلوم بأنها إحدى الطرق الحديثة لتدريس العلوم، والتي تركز على نشاط التعلم الذهني والجسمي وتجعله محوراً للعملية التعليمية، كما تهتم له الظروف المناسبة للقياس باكتشاف المعلومات بنفسه وذلك من خلال قيامه بعمليات العلم المناسبة.

(٢) الاتجاه نحو طريقة الاكتشاف : Attitud Toward Discovery Method
يعتبر تعريف الاتجاهات من المسائل المحبة لعلماء النفس، ولذلك فقد انصر البعض عن تعريف الاتجاه، وركزوا جهودهم في تحديد ما يستند إليه من مقومات أو ما ينطوي عليه من معان (Shaigley & Koballa, 1984).

ويمثل الاتجاه أحد حالات التهيئة أو التأهب العقلي العصبي ، التي تجعل الفرد يتصرف بشكل معين تجاه بعض الموضوعات أو القضايا، ولذلك يمكن القول بأن الاتجاه عندما يبدأ في الثبات لدى الفرد، فإنه يوجه استجاباته للمواقف المختلفة بشكل مؤثر ومحدد (حجزة، ١٩٨٢ م).

ويعرف «خير الله» (خير الله، ١٩٨١) الاتجاه بطريقة أكثر إجرائية بقوله : «الاتجاه هو عبارة عن مجموع درجات استجابات الفرد الإيجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات أو المواقف السيكولوجية أو التربية التي تعرض عليه بطريقة المثيرات اللغوية» ، وهو يقصد بذلك صورة مقاييس الاتجاهات.

وقياساً على ذلك فإنه يمكن تعريف الاتجاه نحو طريقة الاكتشاف بأنه مجموع درجات استجابات الطلاب المعلمين الإيجابية أو السلبية المرتبطة بموضوع الطريقة الكشفية

لتدريس العلوم ، والناتجة عن استجابة هؤلاء الطلاب لمقياس الاتجاه نحو الطريقة الكشفية
لتدريس العلوم .

وبذلك يمكن القول بأن الاتجاه نحو طريقة الاكتشاف إنما يمثل الموقف المعبّر عن
محصلة استجابات الطالب المعلم إما بالقبول أو الرفض لتلك الطريقة .

حدود البحث

(١) يقتصر البحث على طلاب وطالبات شعبة العلوم بكلية التربية بجامعة الملك سعود
والرئاسة العامة لتعليم البنات بمدينة الرياض ، والذين سيتم اختيارهم وفق الأسلوب
المتبّع في اختيار العينة .

(٢) يتم قياس فهم الطريقة الكشفية والاتجاه نحوها باستخدام مقاييس تحريرية خاصة
لهذا الغرض .

(٣) يتم الحصول على نتائج القياس المطلوب لهذا البحث دون إدخال أية معالجات تجريبية
خاصة إذ يتطلب البحث قياس فهم الطلاب للطريقة الكشفية بناءً على دراساتهم
العادية في كليات التربية .

الدراسات السابقة

قام الباحث بمحاولات متعددة للبحث عن الدراسات السابقة والمشابهة لهذه
الدراسة من حيث الهدف أو الموضوع . وقد استعان الباحث بالدوريات المتخصصة ،
ومستخلصات الرسائل الجامعية ، كما استعان بوحدة خدمة المعلومات بمدينة الملك
عبدالعزيز للعلوم والتكنولوجيا بالرياض ، ويرغم وجود دراسات متعددة تتناول الطريقة الكشفية
أو الاتجاهات الكشفية ، إلا أن الباحث لم يعثر على دراسة واحدة تتناول العلاقة بين فهم
الطريقة الكشفية والاتجاه نحوها .

إجراءات البحث

اشتملت الدراسة الحالية على الإجراءات التالية:

(١) تحديد مجتمع الدراسة و اختيار العينة.

(٢) اختيار الأدوات التي ستستخدم في البحث.

(٣) تطبيق أدوات البحث.

(٤) تحديد أساليب المعالجة الإحصائية.

أولاً : تحديد مجتمع الدراسة و اختيار العينة :

المجتمع الأصلي لهذه الدراسة هو طلبة وطالبات كلية التربية (شعبة العلوم) في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد حدد الباحث هذا المجتمع لاختيار عينة البحث منه لقربه من دائرة عمل الباحث و محل إقامته، الأمر الذي يسهل إجراءات البحث.

ويشتمل المجتمع الأصلي على واحد وثلاثين طالباً معلمًا بالفرقتين الثالثة والرابعة (شعب الكيمياء - الفيزياء - النبات - الحيوان) بكلية التربية بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى خمسين طالبة معلمة بالفرقتين الثالثة والرابعة (شعب الكيمياء - الفيزياء - النبات - الحيوان) بكلية التربية للبنات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات.

ولما كان عدد الطلاب في المجتمع الأصلي قليلاً بحيث لا يفي بأغراض هذا البحث، فقد اختار الباحث جميع طلاب المجتمع الأصلي لتشكيل عينة هذا البحث. ويوضح الجدول رقم (١) تركيب عينة البحث.

**جدول رقم (١)
تركيب عينة البحث**

البنات	البنين	الجنس
العدد	٣١	العدد
المصدر	جامعة الملك سعود	المصدر

ثانياً: اختيار الأدوات التي ستستخدم في البحث:
استخدم الباحث في هذا البحث اختبار فهم الطريقة الكشفية لتدريس العلوم
ومقياس الاتجاه نحو الطريقة الكشفية لتدريس العلوم، وفيما يلي نقدم نبذة مختصرة عن كل
من هاتين الأدتين:

(أ) اختبار فهم الطريقة الكشفية:
يُعد هذا الاختبار جزءاً من مجموعة اختبارات تم إعدادها من قبل أحد المتخصصين
في تدريس العلوم لقياس تحصيل الطلاب في الموضوعات المختلفة لمقرر طرق تدريس العلوم
بجامعة طنطا بجمهورية مصر العربية (زيتون، ١٩٨٥).

وقد اختار الباحث من هذه الاختبارات الجزء الخاص بالطريقة الكشفية، ثم قام
بترتيبها بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة عليها لتشكل بذلك الأداة الأولى من أدوات
هذا البحث وهي اختبار فهم الطريقة الكشفية.

واشتمل هذا الاختبار في صورته النهائية على كراسة الأسئلة التي تحتوي على ثلاثة
وعشرين سؤالاً لكل منها خمس إجابات، ولكل سؤال إجابة صحيحة أو أكثر وعلى الطالب
الذى يحبيب عن الاختبار أن يختار الإجابة أو الإجابات الصحيحة عن كل سؤال.

وتوجد ورقة منفصلة للإجابة يقوم الطالب بوضع علامة (✓) على الحرف أو
الحرف التي تدل على الإجابة التي اختارها. وقد زودت كراسة الأسئلة بمثالين للإجابة.

وجميع الأسئلة الواردة في الاختبار تدور حول الطريقة الكشفية وبعضها أخذ من أحد
الموضوعات التي تدرس لطلاب المرحلة الإعدادية (المتوسطة) بمدارس التعليم العام، وعند
تصحيح هذا الاختبار يعطي الطالب درجة واحدة للإجابة التي لا تنطبق على الطريقة
الكشفية بينما يعطي خمس درجات للإجابة التي تنطبق على الطريقة الكشفية.

وقد قام الباحث بتحديد صدق هذا الاختبار عن طريق عرضه على ثلاثة من المتخصصين في المجال نفسه منهم مؤلف الاختبار، وذلك لإبداء الرأي فيه من حيث مناسبته لغرض هذا البحث. وسلامة عباراته ودقتها، وقد أجمع هؤلاء المحكمون على صلاحية الاختبار للاستخدام في هذا البحث.

ولتحديد ثبات الاختبار، فقد استخدمت طريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره أسبوعين، حيث تم إيجاد معامل الارتباط لبيرسون Person بين نتائج التطبيقين (الغريب، ١٩٨٨م)، وطبق الباحث الاختبار على مجموعة من الطلاب الذين يدرسون مقرر طرق تدريس العلوم من الجنسين وذلك في مركز العلوم والرياضيات بالرياض وكلية التربية للبنات ببريدة، ويبلغ مجموع هؤلاء الطلاب ثانية وأربعين طالباً وطالبة.

ويبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة ٠.٧٨، وهذا المعامل دال إحصائياً عند مستوى ٠.١. وبذلك يمكن القول بأن هذا الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، الأمر الذي يجعل من الممكن الاستناد إليه في الحصول على درجات فهم الطلاب للطريقة الكشفية الالزامية لهذا البحث.

(ب) مقياس الاتجاه نحو الطريقة الكشفية (زيتون، ١٩٨٥):
ويقيس هذا المقياس مدى اتجاه الطلاب نحو الطريقة الكشفية ويكون من أربع وعشرين عبارة، وأمام كل عبارة خمسة حقول تبدأ بموافق بشدة وتنتهي بغير موافق بشدة، ويسبق هذا المعلومات الأساسية عن المجيب على المقياس كالأسم وال عمر والكلية والشعبة.. الخ، كذلك توجد أمثلة لـ الإجابة عن هذا المقياس.

والعبارات التي يتكون منها هذا المقياس عبارة عن معلومات بعضها ينطبق تماماً على الطريقة الكشفية ويمثل جوهرها والبعض الآخر لا يمثل الطريقة الكشفية وإنما يعبر عن أساليب أخرى من أساليب تدريس العلوم. وعند تصحيح هذا المقياس تعطى خمس درجات لكل إجابة صحيحة حيث تتراوح الدرجة الخام التي يمكن الحصول عليها عند تطبيق المقياس من أربع وعشرين إلى مائة وعشرين درجة.

وقد تم تحديد صدق هذا المقياس بطريقة الصدق الظاهري Face Validity عن طريق عرضه على سبعة من المحكمين كما تم تحديد ثباته بطريقة معامل ألفا حيث كان الثبات المحسوب بهذه الطريقة $\alpha = 0.83$. وقد قام الباحث بعرض فقرات المقياس على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المجال كخطوة لإعادة تحديد صدق المقياس وقد رأوا جميعاً صلابته للاستخدام في البيئة السعودية دون تعديل. كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس على العينة المستخدمة في هذه الدراسة بطريقة ألفا - كرونباخ (Cronbach, 1951) حيث بلغت قيمة معامل $\alpha = 0.86$ مما يدل على وجود درجة عالية من الثبات لهذا المقياس.

ثالثاً: تطبيق أدوات البحث :

قام الباحث، وبمساعدة بعض الباحثين المساعدين بتطبيق الاختبار والمقياس على الطلاب المعلمين عينة البحث خلال الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، وذلك بعد التأكد من دراسة كل من الطلبة والطالبات للطريقة الكشفية ضمن مقرر طرق تدريس العلوم. وقد قام الباحث في أثناء ذلك بالإشراف على تطبيق أدوات البحث وتوضيح ما التبس على بعض أفراد العينة من أمور.

رابعاً: تحديد أساليب المعالجة الإحصائية :

يستخدم الباحث اختبار t-test للمقارنة بين متوسطات المجموعات في اختبار فهم الطريقة الكشفية وكذا في مقياس الاتجاه نحوها، حيث تستخدم معادلة «ت» للمجموعات مختلفة العدد (جابر وكاظم، ١٩٧٨م). كما يستخدم الباحث معامل الارتباط (الغريب، ١٩٨٨م) لإيجاد العلاقة بين فهم الاكتشاف والاتجاه نحوه لدى عينة البحث. هذا وتم حساب قيمة «ت» وكذا معاملات الارتباط ومعامل α باستخدام أحد برامج الحاسوب الآلية المتخصصة والمعدة لهذا الغرض، والموسومة بـ SPSS-X.

نتائج البحث

يستعرض الباحث فيما يلي ما توصل إليه من نتائج مرتبة حسب فروض البحث التي سبق عرضها:

الفرض الصفرى الأول: ويتعلق بالمقارنة بين البنين والبنات في فهم الطريقة الكشفية وينص هذا الفرض على ما يلى:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥٪) بين متوسط درجات فهم الطلبة المعلمين، ومتوسط درجات فهم الطالبات المعلمات للطريقة الكشفية في تدريس العلوم كما يقسّه اختبار فهم الطريقة الكشفية المستخدمة في هذا البحث».

ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في فهم الطريقة الكشفية.

جدول رقم (٢)
نتائج استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعات في فهم الاكتشاف

البيان	البنين	البنات
العدد	٣١	٥٠
المتوسط	٨٣	٨٦٦٦
الانحراف المعياري	٧٥	١٠٣٦
قيمة «ت»	١٢٩	

وبالكشف عن قيمة «ت» (١٢٩) الموضحة بالجدول عند درجة حرية (٧٩) وجد أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥٪) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥٪) بين الطلبة والطالبات في فهم الاكتشاف. وبذلك يمكن قبول الفرض الصفرى الأول من فروض البحث.

الفرض الصفي리 الثاني: ويتصل بالمقارنة بين البنين والبنات في الاتجاه نحو الطريقة الكشفية وينص هذا الفرض على ما يلي:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٪) بين متوسط درجات اتجاهات الطلبة المعلمين، ومتوسط درجات الطالبات المعلمات نحو الطريقة الكشفية في تدريس العلوم كما يقيسها مقياس الاتجاه نحو الطريقة الكشفية المستخدم في هذا البحث».

ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو الطريقة الكشفية.

جدول رقم (٣)

نتائج استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعات في الاتجاه نحو الاكتشاف

البيان	البنين	البنات
العدد	٣١	٥٠
المتوسط	٨٨٥٥	٩٠٢٨
الانحراف المعياري	٩١٧	١١٥٢
قيمة «ت»	٠٧٠٤	

وبالكشف في الجداول الإحصائية عن قيمة «ت» عند درجة حرية (٧٩) وجد أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى (٥٠٪). وعليه لا توجد دالة إحصائياً عند مستوى (٥٠٪) بين كل من الطلبة والطالبات في «الاتجاه نحو الاكتشاف». وبذلك يمكن قبول الفرض الصفي리 الثاني من فروض البحث.

الفرض الصفيري الثالث: ويتصل بالعلاقة بين فهم الاكتشاف والاتجاه نحوه لدى عينة البحث، والذي تم إيجاده بحساب الارتباط بين فهم الاكتشاف والاتجاه نحوه وينص هذا الفرض على ما يلي:

«لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٪) بين فهم الطلاب المعلمين (من الجنسين) للطريقة الكشفية في تدريس العلوم، وبين اتجاهاتهم نحو هذه الطريقة».

ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب المعلمين في فهم الطريقة الكشفية واتجاهاتهم نحوها:

جدول رقم (٤)
الارتباط بين درجات الطلاب في الطريقة الكشفية والاتجاه نحوها

البيان	اختبار فهم الاكتشاف (م)	مقاييس الاتجاه نحو الاكتشاف (م)	عدد العينة
	٨١	٨١	٨١
مجموع الدرجات	٧٢٥٩	٦٩٠٦	
مجموع مربع الدرجات	٦٥٩٨٢٥	٥٩٦١٦٦	
مجموع حاصل ضرب الدرجات (م \times ص)		٦٢١٣٢٤	
معامل الارتباط			٠٢٩

ويتبين من البيانات الخاصة بحساب معامل الارتباط بين فهم الطريقة الكشفية والاتجاه نحوها لدى العينة كلها أن معامل الارتباط هو ٠٢٩، وبالكشف عن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط ٠٢٩، وعند درجات حرية (٧٩) وجد أن دال إحصائياً عند مستوى (١٠٪) وبذلك يمكن القول بوجود ارتباط بين فهم الاكتشاف والاتجاه نحوه لدى العينة الكاملة، كما يمكن رفض الفرض الصافي الثالث من فروض البحث.

مناقشة وتفسير النتائج

أوضحت نتائج البحث الحالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كل من فهم الاكتشاف أو الاتجاه نحوه. ويمكن القول بأن هذه النتائج

منطقية إلى حد كبير خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار تقارب الجنسين من حيث السن والمستوى الأكاديمي بالإضافة إلى تطابق مفردات مقرر طرق التدريس، والأساليب المتبعة في تقديم هذا المقرر لكل من الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود، والطالبات في كلية التربية للبنات بالرياض.

أما بالنسبة للارتباط بين فهم الاكتشاف والاتجاه نحوه فقد أوضحت نتائج البحث أن هناك علاقة ارتباطية بينها وهذا قد يعني أن فهم الاكتشاف من قبل الطلاب المعلمين قد يؤدي إلى وجود اتجاهات إيجابية لديهم نحو استخدام الأساليب الكشفية في تدريس العلوم، وهذا يتمشى مع نتائج كثير من الدراسات الخاصة بالاتجاهات ونموها والتي تشير إلى أن الجانب المعرفي أساسي ومهم لبناء وتنمية الاتجاهات، وأن إحدى الطرق التي يمكن اتباعها لتنمية إتجاه ما، هو تقديم معلومات كافية حول موضوع هذا الاتجاه، وتزويد الفرد بإطار نظري كاف عنه (جزء، ١٩٨٢م).

الخلاصة والتوصيات

انتهت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين فهم الاكتشاف والاتجاه نحوه لدى طلاب المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم التي أجريت فيها الدراسة، الأمر الذي يمكن في ضوئه تقديم التوصيات الآتية للقائمين على التدريس بمؤسسات إعداد المعلم:

(١) الاهتمام بمستويات التعلم المعرفي التي تعلو التذكر، وذلك لما اتضحك من علاقة بين العمليات العقلية كالفهم، وجوانب التعلم غير المعرفية سواء الانفعالية أو المهارية، حيث يمكن أن يترتب على فهم الطالب المعلم وتمكنه من القدرة على تحليل وتركيب وتقديم ما يدرسه من معلومات نمو في الاتجاهات والميول والقيم لدى الطلاب المعلمين.

(٢) استخدام أساليب التدريس التي لا تعتمد على الإلقاء في تدريس المقررات التربوية، وإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للمناقشة والحوار من أجل تشكيل نمط خاص من

الفكر التربوي لدى كل طالب ويسمح له بتفحص وفهم القضايا والمشكلات التربوية بشكل عميق يتبع له فرصة المشاركة الفعالة في اقتراح وتنفيذ الحلول الفعالة لها.

دراسات مستقبلية مقترحة

نظراً لحدودية عينة البحث الحالي وأهدافه، فإن الباحث يقترح إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الموضوعات التالية:

- (١) دراسات مشابهة للدراسة الحالية على عينات أخرى من مؤسسات إعداد المعلم الأخرى في المملكة العربية السعودية وفي غيرها من الدول العربية.
- (٢) دراسات تتعلق بالعلاقة بين المستويات المختلفة لتعلم موضوع المدخل الكشفي لتدريس العلوم (التذكر- الفهم - التطبيق.. إلخ)، والاتجاه نحو التدريس الكشفي.
- (٣) دراسات تتعلق بالعلاقة بين اتجاهات أساتذة الكليات الذين يقومون بتدريس مقرر تدريس العلوم نحو الاكتشاف واتجاهات طلبتهم الذين يدرسون هذا المقرر.
- (٤) دراسات تتعلق بأساليب التدريس المستخدمة لتدريس موضوع الاكتشاف، والاتجاه، المتكون لدى الطلاب المعلمين نحوه.

المراجع

- [١] جابر، جابر عبدالحميد وكاظم، أحمد خيري (١٩٧٨م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- [٢] الحبشي، فوزي أحمد (١٩٨٠م). «دور التعليم بالاكتشاف في تحقيق التفكير العلمي في تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية». رسالة ماجستير غير منشورة، الزقازيق، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- [٣] حمزة، مختار (١٩٨٢م). مبادئ علم النفس، الطبعة الثالثة، جدة، دار البيان العربي.
- [٤] خير الله، سيد محمد (١٩٨١م). علم النفس التعليمي، أسس النظرية والتجريبية، الطبعة الرابعة، القاهرة، عالم الكتب.
- [٥] الذيب، فتحي (١٩٨٦م). الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، الطبعة الثالثة الكويت، دار القلم.
- [٦] زيتون، حسن حسين (١٩٨٥م). «اختبارات في طرق تدريس العلوم»، طنطا، كلية التربية، جامعة طنطا.
- [٧] زيتون، عايش (١٩٨٥م). طبيعة العلم وبنائه، تطبيقات في التربية العلمية، عمان، دار عمّار.
- [٨] الططاوي، رمضان عبدالحميد محمد (١٩٨٤م): «العلاقة بين استخدام الطريقة الكشفية في تدريس العلوم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي»، رسالة ماجستير غير منشورة، دمياط، كلية التربية.
- [٩] عناين، عمر (١٩٨٢م). «أثر أسلوب الاكتشاف في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية لمفاهيم الفيزياء والطرق العلمية»، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- [١٠] عميرة، إبراهيم بسيوني، الذيب، فتحي: تدريس العلوم والتربية العلمية، الطبعة الرابعة، القاهرة - دار المعارف.
- [١١] الغريب، رمزية (١٩٨٨م). التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- [١٢] قنديل، يس عبد الرحمن (١٩٨٣م). «مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية لتدريس العلوم في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي»، رسالة ماجستير غير منشورة، الاسكندرية، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
- [١٣] كاظم، أحمد خيري، زكي، سعد يس (١٩٧٣م). تدريس العلوم، القاهرة: دار النهضة العربية.
- [١٤] لبيب، رشدي (١٩٧٤م). معلم العلوم، مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي والمهني، القاهرة: مكتب الأنجلو المصرية.

- [١٥] محز، زينب (١٩٧١م). حديث في مجال التعليم، مجلة مركز التوثيق التربوي، القاهرة.
- [١٦] نشوان، يعقوب (١٩٨٤م). الجديد في تعليم العلوم، عمان: دار الفرقان.
- [١٧] نصر، محمد علي (١٩٨٠م). المرشد في التربية العملية، ط٢، القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية.
- [١٨] النمر، محدث أحد (١٩٧٦م). «دراسة تجريبية في تنمية مهارات البحث العلمي في مجال العلوم البيولوجية عند تلاميذ الصف الأول الثانوي». رسالة ماجستير غير منشورة. الإسكندرية: كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

المراجع الأجنبية

- Bruner, J.S. (1961) "The Act of Discovery": *Harvard Educational Review*, 31 pp. 21-32. [١٩]
- Carin, Arthur A. and Sund, Robert B. (1975). *Teaching Science Through Discovery*. 3rd ed. [٢٠]
- Colombus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Cronbach, L.J. Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests. *Psychometric*, 1951 [٢١]
- 16(3), pp. 297-334.
- Gagne, R.M. (1970). *The Condition of Learning*. 2nd ed. New York: Holt Rinehart and [٢٢]
- Winston.
- Kagan, M. and Harty, H. (1979). "Evaluation Design Elements for the Development and [٢٣]
- Implementation of Preservice Preparation for Elementary School Teacher in Science." *Science Education*, 63 (1), pp. 53-60.
- Lazarowitz, R. and Lee, A.E. (1976). "Measuring Inquiry Attitudes of Secondary Science [٢٤]
- Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*. 455-460.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent; The Future of Education*, New York: Grecman [٢٥]
- Publishers.
- Shringley Robert L. and Koballa Romas, R. Jr. 1984. "Attitude Measurement: Judging the [٢٦]
- Emotional Intensity of Likert-Type Science Attitude Statements." *Journal of Research in Science Teaching*. 21 pp. 111-118.
- Sund, R.B. and Trowbridge, L.W. (1975) *Teaching Science by Inquiry in the Secondary [٢٧]*
- School* Columbus: Charles E. Merrill.
- Tamir, P. (1983). "Inquiry and Science Teacher." *Science Education*, 67(5), pp. 657-672. [٢٨]
- Tharber Walter, A. and Collette, A.T. (1964). *Teaching Science in Today Secondary [٢٩]*
- Schools*. 2nd ed. New Delhi: Prentic-Hall of India.

The Relationship between the Understanding of, and Attitude towards Discovery Method in Science Teaching among Students at Colleges of Education at Riyadh

Dr. Abdullah Ali Al-Hussain

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The adoption of some teachers of science of the traditional methods of teaching leads to concentrating on the cognitive aspect, to the exclusion of the other important aspects that are necessary for the growth of the student such as the psychodynamic and emotive aspects. In the meantime, more attention in the educational fields is given to the necessity of the student's participation in the learning process, if not making him a fundamental center in this process. Further, more emphasis is laid on the role of the teacher in directing, stimulating and organizing the educational situation to the extent that permits the utmost mental and physical activity for the learner.

The Discovery Method is considered one of the most well-known methods that make available the educational situation that gives the chance to the exercise of the mental and physical activity of the student during learning and teaching science. Several studies have proved the superiority of the discovery methods of teaching science over the traditional methods of teaching as far as the growth of several potentialities in the students concerned. This confirms the importance of the Discovery Method in the teaching of science and justifies the conducting of more studies of the extent of its use by the teachers, their attitudes towards it, and the relation between these attitudes and their conception of this method, especially during their preparation in pre-service institutions of teacher education.

Accordingly, the research is an attempt to identify the extent of the understanding of boy and girl students at the Colleges of Education in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia of the Discovery Method, on the one hand, and their psychological position or attitudes towards it, on the other. The subjects of the research consist of the whole population of the boy and girl students in the third and fourth years, since section (Physics, Chemistry, Botany and Zoology). The number of the students at the Faculty of Education, King Saud University, amounts to 31 students, whereas the number of girl students at the Girls College for Education amounts to 50 students.

In order to answer the questions of the research, and to accept or reject the assumptions, two tools were made use of: the first was the "Test for understanding the Discovery Method" which consisted of 23 questions; the second was the "Measure of Attitude Towards the Methods" that consisted of 24 phrases. The results were then analysed by means of certain statistical treatments such as 'T' test, and coefficient variant. The results of the research indicate that there are no differences of statistical significance between the boy students and girl students in the understanding of the Discovery Method and their attitudes towards it. As to the relationship between the understanding of the Discovery Method and the attitude towards it, the results of the study reveal that there is a positive relationship between them. The research is concluded by the introduction of a set of recommendations for those responsible for teaching in the institutions of science teacher preparation.

واقع الخبرات التعليمية التعلمية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين

د. سليمان محمد الجبر

أستاذ الدراسات الاجتماعية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض. ١٤١٠ - ١٩٨٩ م

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما طرق التدريس الأكثر شيوعاً في ممارسات معلمي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ٢- ما مدى كفاية المكتبة المدرسية في تنفيذ الخبرات التعليمية التعلمية في تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ٣- هل يخدم النشاط اللاصفي تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة ليتحقق أهداف تدريس هذه المادة؟

وقد قام الباحث ببناء استبيان تناولت هذه الجوانب، وطبقت على معلمي مادة الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية؟

بيّنت الدراسة أن الطريقة المستخدمة في التدريس هي طريقة الإلقاء، وفي بعض الأحيان تستخدم طريقة المناقشة.

وبيّنت الدراسة أن الكتب والمراجع الجغرافية غير متوفرة بالمدارس، أما النشاط اللاصفي فإن الغرفة الخاصة بنشاط الجغرافيا لا تتوافر كثيراً بالمدارس.

الفصل الأول

المشكلة وأهميتها

ما من شك في أن الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية تؤكد على اكتساب التلاميذ المهارات الفكرية والعملية، وتنمية هذه المهارات ليتمكنوا من فهم واستيعاب الحقائق والمفاهيم المتصلة بهذه الدراسات بغية التكيف مع بيئتهم المحيطة بهم، ومواجهة المشكلات وحلها على النحو الذي يسهم في الاستفادة منها وتسخيرها لما هو خير للإنسان، وعليه فإن المتعلم في الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى المرور بمجموعة أساسية من الخبرات التعليمية التي تسمح بتطوير المهارات الفكرية والعملية تحقيقاً لأهداف التعلم في الدراسات الاجتماعية، ومنها مادة الجغرافيا.

فالخبرات التعليمية في تدريس الجغرافيا توفر الفرص المناسبة لكي يصبح المتعلم محور العملية التعليمية نظراً لأنها تؤكد على أهمية قيامه بالأنشطة التعليمية الأمر الذي يجعل دوره إيجابياً في عملية التعلم، بالإضافة إلى زيادة دافعيته نحو هذا التعلم. ولذلك لا بد أن تكون هذه الخبرات مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم، وإمكانية القيام بها، وأن تكون ذات علاقة وطيدة بكل من أهداف التعلم، والمادة الدراسية.

إن الخبرات التعليمية تتم حين تتوارد عناصر التدريس بين المعلم والتلميذ وإنها تعلم المتعلم كيفية المعرفة لتمكنه من القدرة على التصرف والتطبيق المناسب في المواقف التي يراد منه أن يتعرف عليها.

ويمكن لنا أن نطرح السؤال التالي: هل كل خبرة تربوية صالحة للمنهج التربوي؟

إن بعضَ من التربويين يرى أن ليست كل الخبرات ذات قيمة تربوية «إن المعيار الذي يصح أن يضبط تربوية الخبرة وتأديتها لأهدافها بنجاح حين تبني عليها المناهج هو الاستمرار المجيدي لنموها كما يقرر «جون ديوي».

تأخذ الخبرات التعليمية التعلمية إستمرار نموها في المنهج من تأثيرها في المتعلمين، وتأثيرها في البيئة الخارجية ثم التفاعل بين المتعلم والبيئة الخارجية. فلو أن المدرس في طرق تدريسه أشاع في نفوس تلاميذه كراهية الموقف التعليمية التي يتعرض لها المنهج فإنه بذلك يحيل خبراتهم إلى مؤثرات نفسيه توجه خبراتهم اللاحقة توجيهها سيئاً يضعف من نشاطهم التربوي ، وهنا يمكن القول أن الخبرة التربوية قد تمت في غير الاتجاه المطلوب .

ويقول قوره في كتابه الأصول التربوية ١٩٧٩ م في إقتصاديات التفاعل في الخبرة التربوية مايلي :

- ١- ألا يدع المربى الحواجز تأخذ طريقها إلى المواد الدراسية المكونة للمنهج التربوي ، لأن طبيعة المتعلم تنافي هذا الانفصال.
- ٢- أن يعني المربى من خلال مناهجه التعليمية دائياً بحاضر المتعلم ، لأنه يتفاعل مع الموقف بحاضره.
- ٣- أن يهيء المربى فرص النشاط الجماعي للمتعلمين بحيث يسهم كل منهم بلون من النشاط ينميه .
- ٤- أن يعمل المربى على أن يتحرر المتعلم من نشاطه التربوي جسماً وفكراً.
- ٥- أن تهيأ الفرص للمتعلم كي يستخدم ما تعلمه في حياته العملية وينتفع به في التطبيق الاجتماعي .
- ٦- أن تكون الخبرة مؤدية إلى إشباع وظيفي لحاجة من حاجات الفرد .^(١)

(١) حسين سليمان ، قوره. الأصول التربوية في بناء المنهج ، القاهرة، دار المعارف، ط٦ ، ١٩٧٩ ص ص ٤٣٥-٤٣٨.

وتتضمن الخبرات التعليمية طرق التدريس التي يستخدمها المعلم بغرض توفير الفرص المناسبة لتعليم المتعلم بنفسه الحقائق والمفاهيم الجغرافية من جهة وتوظيف هذه الحقائق والمفاهيم في حل المشكلات الجغرافية والبيئية التي تواجهه من جهة أخرى. كما أن الخبرات التعليمية تتضمن كذلك، الوسائل التعليمية التعلمية لأنها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وبالإضافة إلى الأنشطة الصحفية واللاصفية ومصادر التعلم والتي تمثل بشكل رئيسي في المكتبة المدرسية.

ونظراً لأهمية الخبرات التعليمية التعليمية والتي تشكل أحد عناصر المنهج الأربع (الأهداف، والمحوى، والخبرات التعليمية والتقويم)، فإن التعرف على واقع هذه الخبرات يصبح أمراً ضرورياً للتأكد ما إذا كانت هذه الخبرات تحقق أهداف المنهج، فالخبرات التعليمية هي المواقف العلمية والعملية التي يعيشها المتعلم ويتفاعل معها ويكتسب من خلالها المعارف، أو الاتجاهات، أو القيم، التي يبيئها المعلم ويرتب عناصرها.

تحديد المشكلة

تعبر الخبرات التعليمية هي استجابات ملحة لحاجات التلاميذ والمواضيع التي يدرسوها، ولكي تكون أكثر قيمة وأبعد أثراً فإنه لا يكفي أن يسمع التلميذ من المعلم، لذا لابد للمعلم أن يكون متباوحاً مع تلاميذه، حاثاً لهم للاستفادة من المكتبة المدرسية والنشاطات اللاصفية ليجعل من العملية التعليمية أكثر فائدة وأعم نفعاً. ومن خبرة الباحث في مجال المناهج وطرق التدريس، والإشراف على طلاب التربية الميدانية، والاحتكاك المباشر مع المدارس والعلمين بصفة مستمرة، تبين أن استخدام المكتبة المدرسية والنشاطات اللاصفية لا يركز عليها كثيراً في التدريس بطريقة نافعة، لذا فإن مشكلة البحث التي يرى الباحث دراستها هي: «التعرف على الخبرات التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدرسين».

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما طرق التدريس الأكثر شيوعاً في ممارسات معلمي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية؟
- ٢- ما مدى كفاية المكتبة المدرسية في تنفيذ الخبرات التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية؟
- ٣- هل يخدم النشاط اللاصفي تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة ليتحقق أهداف تدريس هذه المادة؟.

أهمية الدراسة

تكمّن أهمية الدراسة فيما يلي :

- ١- تكشف هذه الدراسة عن الخبرات التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسطة، الأمر الذي يظهر جوانب القوة والضعف في طرق تدريسها والمشكلات التي تواجه تنفيذ الخبرات التعليمية على النحو الذي يحقق أهداف التعليم في هذه المادة.
- ٢- من المتوقع أن تؤدي هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا حالياً، والتي يمكن تحسينها وتطويرها من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.
- ٣- إن التعرف على المشكلات التي تواجه توظيف المكتبة المدرسية، والأنشطة اللاصفية يمكن المهتمين بتدريس مادة الجغرافيا من درء المعوقات، وتطوير طرق التدريس والمكتبة المدرسية وتقديم كافة التسهيلات المادية التي تلزم لتحقيق أهداف تدريس مادة الجغرافيا.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بآلي:

- ١- ستكون نتائج الدراسة قاصرة على تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٠٧ / ١٤٠٨ هـ.
- ٢- ستتناول هذه الدراسة بعض جوانب الخبرات التعليمية التعلمية في تدريس مادة الجغرافيا (طرق التدريس، والمكتبة، والأنشطة الالاصفية).
- ٣- ستتناول هذه الدراسة ملجمي مادة الجغرافيا فقط.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة بعض جوانب الخبرات التعليمية التعلمية، طرق التدريس ، والمكتبة المدرسية والنشاط اللاصفي وذلك من أجل الكشف عن خصائص هذه الجوانب من جهة ، والتعريف بفقرات الاستبانة من جهة أخرى ، ولذلك فإن الباحث سيتناول الخبرات التعليمية من وجها نظر المربين والمهتمين بتدريس الجغرافيا في ضوء الاتجاهات الحديثة الأمر الذي يسهم في فهم ما تتمخض عنه الدراسة من نتائج كما يمارسها المعلمون في المملكة العربية السعودية ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف في هذه الممارسات .

أولاً : طرق تدريس الجغرافيا :

إن الأسلوب الناجح في تدريس الجغرافيا يقوم على نشاط التلميذ بتوجيهه من المعلم .
فكل طريقة يتبعها المعلم و يجعل منها التلميذ محور عمله التعليمي في الحصة الدراسية - تكون مقبولة و مجده في الوصول إلى الهدف ، لذلك لا نستطيع - أن نحدد طريقة واحدة صحيحة دون غيرها ، ذلك أن تنوع المعلم لأساليب تعليمية يجعل التلميذ محور عملية التعليم ، وأن هذا التنويع يلبي حاجة في نفوسهم ، وهي حب الاستطلاع .

ومن أهم الأساليب المتبعة في تدريس الجغرافيا هي :

أ) طريقة الاستقصاء

وهو البحث عن المعنى الذي يتطلب من الشخص القيام بعمليات ذهنية لفهم الخبرة التي يمر بها وكغيرها من طرق التدريس ، فإن للاستقصاء عناصره الخاصة به وهي :

١- الاتجاهات والقيم التي يجب أن يتحلى بها المستقصى ، كحب الاستطلاع والتشكك ، واستخدام السببية ، ومعرفة الغموض والرغبة في تأجيل أو إصدار الحكم أو القرار .

٢- المعرفة من حيث فهم طبيعتها على أنها تجريبية وتفصيرية ومؤقتة من جهة والمعرفة بأدوات الاستقصاء من جهة أخرى.

٣- إنها طريقة يكون فيها الطالب مركز الفاعلية، حيث يوضع في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير في توجيهه وإرشاد من المعلم لتحقيق الأهداف. وطريقة الاستقصاء تبدأ بأسئلة متصرفة حول ظاهرة ما، ثم يتم بعدها صياغة المشكلة والفرضيات ومن ثم تصميم وسائل للتحقيق بالبحث والتنقيب عن المعلومات وتركيزها مع ضرورة وجود الهدف وحب الاستطلاع والعقل المفتوح، وتتوفر الرغبة واحترام وجهات النظر حيث إن الطالب الذي يكتشف شيئاً في المرحلتين الابتدائية والإعدادية يتبع الاستقصاء عن شيء نفسه الذي اكتشفه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وتعليمات في المرحلة الثانوية وقد تم تطبيق هذه الطريقة على عينة وعددها (٧٥) طالباً وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتفاظ بالمادة التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية^(٢).

وطريقة الاستقصاء لها خطوات هي : المعرفة ، الاتجاهات والقيم ، والخطوات والمعرفة التي تتعلق بالجغرافيا إنما تعود إلى الإنجازات البشرية على هذه الأرض وما يرافقها من تغيير سواء بتأثير الإنسان أو تأثير البيئة . والمتبقي هو الذي يعرف الحقيقة والتي ما هي إلا آراء الأشخاص الذين اعتقادوا أنها صحيحة وحقيقة وأنها أي الحقيقة تتأثر بخلفيتهم ونظرتهم إلى الأمور.

أما الاتجاهات والقيم، فإن المستقصي الناجح عليه أن يكون موضوعياً، قادرًا على البحث والاستقصاء، مستخدماً السببية في حل المشكلات، لا يتسرع في اتخاذ القرار.

أما خطوات الاستقصاء فهي :

- أ) الشعور بالمشكلة .
- ب) تحديد المشكلة .

(٢) جودت أحمد، سعادة. مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، العدد ١٣، المجلد ٤، ١٩٨٤م، ص ١١٨.

- ج) جمع المعلومات عن المشكلة.
- د) صياغة الفرضيات.
- ه) اختيار الفرضيات المناسبة.
- و) اختبار صحة الفرضيات.
- ز) الوصول إلى التعميمات.

ب) الطريقة التقليدية

تقوم طريقة الإلقاء على مبدأ إعداد المعلم للموضوع الذي يدرس في حصة معينة وإلقائه على التلاميذ وهم يستمعون . وتعرف طريقة الإلقاء بأنها (طريقة هوبارت) المربى الألماني والتي بدورت على أيدي تلاميذه وأتباعه وهذه الطريقة خمس خطوات هي :

- ١- المقدمة.
- ٢- العرض.
- ٣- الربط.
- ٤- التعميم.
- ٥- التطبيق.

وهذه الطريقة لا تصلح لطلاب المرحلة المتوسطة ، لأن الطالب في هذه المرحلة لم يبلغوا الدرجة الكافية من النضج الفكري والنفسي التي تؤهلهم لحسن الاستماع والاستمرار مدة طويلة من الزمن ، وفهم الأفكار وإدراك المعاني التي ينطوي عليها موضوع البحث^(٣).

«ومن الصعوبات التي تتعلق بطرق التدريس : عدم التوازن الذي يرتبط بعملية التدريس داخل حجرة الدراسة وتحول دون فاعليتها ، والناجمة عن أسباب عديدة مثل التركيز على الطرق التقليدية ، وضعف إلمام المعلم بالمبادئ التربوية والتفسيسية التي تقوم عليها الطرق الحديثة ، وضعف إمكانية المدرسة والتركيز على حفظ المعلومات وقلة ربط الدرس

(٣) حسن ملا، عثمان . طرق التدريس ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٤٠٣هـ ، ص ٣٩ .

بالحوادث الجارية بواقع التلاميذ لمشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه ، وقلة مراعاة الفروق الفردية»^(٤) .

ج - المناقشة في تدريس الجغرافيا

تساعد المناقشة على تنمية التفكير وإثارة الميل إلى موضوع الدراسة وهي وسيلة من وسائل الفهم وجمع المعلومات والتعبير عنها ، كما يتدرّب فيها التلميذ على احترام آراء غيره منها كانت مختلفة والمناقشة السليمة تحث التلاميذ على البحث في الكتب واختيار المعلومات المناسبة وفحصها.

وتتضمن عملية المناقشة خطوات ثلاثة هي : الإعداد وسير المناقشة ، والحكم على نشاط المناقشة ، وتتطلب طريقة المناقشة الإشراف الدقيق من قبل المدرس حتى لا تنحرف عن الموضوع الأصلي ، لذلك ينبغي على المدرس أن يراعي أهداف تدريس الموضوع الذي يدرسه . حيث قد يبرز للطلاب سؤال معين ، أو أسئلة عدّة حول موضوع من موضوعات الجغرافيا المدرسية ، ويشعر الطلاب أنهم بحاجة إلى الإجابة عليه ، ومن هنا يبدأ الإعداد للمناقشة ، حيث يقوم المعلم بإرشاد الطلاب إلى المراجع من المكتبة . بعد ذلك يقوم الطلاب بدراسة هذه المراجع وكتابة الإجابة عن هذا السؤال أو الأسئلة ، ثم يناظرهم المعلم في الوقت المحدد داخل غرف الصف . فيحدث عن هذا تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ، ويكون دور المعلم هو مرشدًا وموجهاً . وعلى المعلم أن يطرح بين الحين والآخر أسئلة على الطلاب تشير حماسهم واهتمامهم ، وألا يجعل النقاش مقتصرًا على فئة دون الأخرى ، بل يشترك جميع الطلاب في النقاش . والمناقشة تدرب الطلاب على الاستماع لأراء الآخرين واحترامها ، وتكسبهم الجرأة والتحدث أمام الآخرين والموضوعية ، وكذلك تدرب الطلاب على استخدام المراجع .

(٤) جودت أحد ، سعادة . أثر الوظيفة التربوية للمعلمين والمرشدين على إدراكهم لصعوبات تدريس التربية الاجتماعية في المدارس الابتدائية الأردنية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، جامعة الكويت ، المجلد الخامس ، العدد ١٩ ، ١٩٨٥ م.

د) الشرح في تدريس الجغرافيا

الشرح جزء من الإلقاء والمناقشة لأن كلًا منها يتضمن توضيح ما يجد التلاميذ صعوبة في فهمه أو في تبعه، أو ما يجد التلاميذ أنه بعيد عن خبراتهم.

ويتلخص الشرح في أن يقوم المعلم بالتوضيح أو بالتبسيط أو بربط الأجزاء بعضها بعض أو بالنقد أو بالتعليق، ويصبح على التلاميذ أن يستوعبوا ما يشرحه لهم المعلم، فالشرح الجيد يكون فيه التلاميذ إيجابيًّا يناقش المعلومات^(٥).

ه) طريقة حل المشكلات في تدريس الجغرافيا

إن طريقة المشكلة هو اتباع الأسلوب العلمي في تدريس الجغرافيا، ويتطلب من التلاميذ أن يقوم بدور إيجابي مهم في تعليم نفسه تحت إشراف مدرسه، إذ أنه يقوم بنشاط متنوع لجمع المعلومات المناسبة لفهمها للفهم وإصدار أحكام عامة، كما يتأكد من سلامة هذا الفهم ومن صحة ما أصدره من أحكام، وقد أجرى عبد اللطيف فؤاد إبراهيم تجربة في اتباع هذه الطريقة في تدريس المواد الاجتماعية فنجحت نجاحًا كبيرًا^(٦).

و) لعب الأدوار

وهي من طرق التدريس التي شاع استخدامها في المواد الاجتماعية منذ السبعينيات من هذا القرن في مدارس المراحل التعليمية المختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية لشرح الطبيعة المعقّدة للعلاقات المختلفة سواء كانت بشرية أو غير بشرية والتي يعالجها المدرس عند مواجهته تلاميذه في الفصل مثل تقريب الأفكار المجردة إلى ذهان التلاميذ باستخدام خبراتهم السابقة تارة واستخدام الوسائل التعليمية تارة أخرى وكذلك تبسيط المفاهيم المعقّدة، كالعلاقات الدولية وغيرها مما تضمنته الكتب المدرسية المقررة على التلاميذ.

(٥) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، وسعید مرسي أَحمد. المواد الاجتماعية وتدريس المناهج، القاهرة، مكتبة الهئية المصرية، ط٣، ١٩٧٦م، ص ٨٧.

(٦) عبد اللطيف فؤاد، إبراهيم. المشكلات في تدريس المواد الاجتماعية، صحيفة التربية، السنة الخامسة، العدد الأول، ١٩٥٢م، ص ١٣٩.

«لذلك نجد أن التدريس فن لا يمكن إخضاعه لقواعد ثابته والتدرис الناجح هو الذي يراعي جملة عوامل تسهم جمِيعاً في تحقيق أهداف الدرس كما أنها تساعد على تعين الطريقة الملائمة التي يتبعها المعلم في تدريسه. ويمكننا فيما يلي ذكر أهم الخطوات التي يتبعها المعلم في تدريسه والتي تدعو إلى اختيار طريقة التدرис.

- ١- مستوى التلاميذ: إن وضع الطلاب في الصيف من حيث المستوى والنشاط والتجاوب هو الذي يؤثر في اختيار طريقة تدرسيهم.
- ٢- توفر الوسائل الفنية للتعليم: يعتمد التدرис الناجح لمادة الجغرافيا على الوسائل الحسية.
- ٣- المادة العلمية: موضوع الدراسة عامل مهم في اختيار طريقة التدرис.
- ٤- أهداف التعليم: ويقصد بها الأهداف العامة المأخوذة عن سياسة التعليم في البلد العربي الذي توجد فيه المدرسة.
- ٥- المنهج الدراسي وأسلوب تنظيمه^(٨).

ثانياً: دور المكتبة المدرسية في تدريس الجغرافيا

تحتم الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية على استخدام المكتبة المدرسية في التدريس بشكل فعال. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت المكتبة المدرسية، فقد أوصت ندوة واقع المكتبات المدرسية وسبل تطويرها بدول الخليج العربي بضرورة العمل على إيجاد مكتبة في كل مدرسة بالمراحل التعليمية المختلفة وتزويدها بكل المصادر المناسبة للمتعلمين، وكذلك الاهتمام بأدب الأطفال والعمل على تشجيع المؤلفات التي تناسب مستويات فئات العمر المختلفة وتتفق مع العقيدة الإسلامية والتقاليد العربية. كذلك أوصت بالاهتمام بالموضوعات التي تتصل بالمناهج الدراسية التي تحث على الابتكار.

(٧) عبد الرحمن، الأحد. لعب المحاكاة وإمكانية استخدامها في تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في مدارس الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة التاسعة، العدد الأول ١٩٨١م، ص ٨٩.

(٨) حسن ملا، عثمان. مرجع سابق، ص ٧٣.

وأوصى غريبة والنمر في دراستهما الميدانية بتدعم المكتبة المدرسية وتزويدها بالمراجع والكتب المناسبة للمدرس والكتب والكتيبات والمجلات وغيرها من المطبوعات المناسبة للتلמיד في مجال المواد الاجتماعية وتسهيل عملية الاستفادة منها^(٩).

ولقد أشارت دراسة قام بها مكتب التربية العربي لدول الخليج في معرض توصياتها ومقرراتها إلى أنه «يجب أن تتوافر المكتبات المدرسية في المدارس ، والتوسيع في إنشاء المكتبات العامة والمدرسية وتزويدها بالكتب الكافية والمناسبة ، وما هو وثيق الصلة بما يدرسه الطالب وأن تعمد الخطط الدراسية إلى أن تخصص ضمن المنهاج الأسبوعي بعض الحصص للنشاط المكتبي^(١٠) .

والدراسات الاجتماعية بحكم أهدافها وطبيعتها تحتم علينا أن نهتم باستخدام المكتبة المدرسية ، ولا نجعل التدريس قاصرًا على الكتب المدرسية ، لأن الكتب الخارجية إنما تتناول موضوعات متعددة ومهمة في الوقت نفسه ، لذا فاستخدام المكتبة بصورة دائمة يساعد التلميذ على الاطلاع الخارجي والتلوّح في فهم الحقائق والعلوم خاصة في الدراسات الاجتماعية .

ثالثاً: أهمية النشاط اللاصفي في تحقيق أهداف مادة الجغرافيا
إن مناهجنا اليوم توجه الاهتمام إلى المادة الدراسية والتي عادة ما تكون متخصمة بالمعلومات والمعارف والحقائق . ومنهج النشاط اللاصفي يمكن له أن يصحح مسار منهج المادة ويجعل الغاية التلميذ بدلاً من المادة ، وينتقل مركز الاهتمام من المادة للتلميذ على أساس أن العملية التعليمية كلها تهدف أساساً لتربية التلميذ . ويرى ديوي أن المنهج المدرسي يجب أن ينظر إلى التلميذ على أساس أنه محور العملية التعليمية . ولعل النشاط

(٩) فاطمة عبد الرحمن، الوهبي. دراسة مسحية عن تدريس المواد الاجتماعية بمدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض،

١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م، ص ٣.

(١٠) المرجع السابق، ص ٣٠.

يقترب من مفهوم الخبرة المربيّة والتي ما هي إلا محصلة لتفاعل متبادل بين التلميذ والبيئة. إن النشاط لا يعني كما يتصوره الكثير الحركة واللعب والانطلاق لأن ذلك قد يتم دون حدوث تفاعل وبالتالي دون محصلة في النهاية، ولكن النشاط يعني تهيئة مواقف تربوية تختار على ضوء من حاجات المتعلم ذاته، بحيث تضمن عملية التهيئة والاختيار إقبال المتعلم على الموقف إقبالاً ذاتياً متھمساً يحقق تفاعلاً كاملاً بين التلميذ وبين الموقف الذي يكسب التلميذ أشياء جديدة ذات معنى بالنسبة له في المجتمع^(١١).

وكشفت دراسة أجريت في الكويت لتقويم تدريس المواد الاجتماعية في المراحلين المتوسطة والثانوية «أن التخطيط للنشاط في مجال المواد الاجتماعية لا يتم بصورة مناسبة حيث يذكر أغلب الموجهين ونسبة كبيرة من المعلمين أن فترة النشاط لا تعتبر مكملاً للعملية التعليمية في هذا المجال حيث ينبغي أن يكون النشاط جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم نفسها كما يتبيّن أيضاً عدم توافر الإمكانيات الالزمة لمزاولة النشاط وعدم توافر الرغبة لدى التلاميذ بالحد المطلوب لمزاولته»^(١٢).

وفي دراسة أجريت بالمملكة العربية السعودية عن تدريس المواد الاجتماعية بمدارس البنات الابتدائية وجدت هذه الدراسة «أن النشاط اللاصفي بوصفه الحالي لا يحقق أهدافه التربوية وأنه عملية عملة فيها إهدار للوقت على الرغم من أن النتائج أثبتت أن التحاق التلاميذ بهذا النوع من النشاط يتم بناء على رغبتهم وكونه إمداداً لما تأخذه التلاميذ في الفصل وقيام معلمة المادة الاجتماعية بالإشراف عليه. ورأى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى عدم توافر الخامات والأدوات والإمكانات المختلفة الالزمة للإنتاج يضاف إلى ذلك إرتفاع نصاب المعلمة وإزدحام جدول اليوم الدراسي سواء بالنسبة للمعلمات أو التلاميذ، مما يجعلهن يقبلن على النشاط وهن مرهقات يضاف إلى ذلك قصور الأهداف وتركيزها على جانب المعلومات والمعرفة»^(١٣).

(١١) محمد عزت وآخرون، عبدالموجود. أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص ٢٠٩.

(١٢) فاطمة عبدالرحمن، الوهبي. مرجع سابق، ص ٣٣-٣٧.

(١٣) المرجع السابق، ص ٣٥.

الفصل الثالث

منهجية البحث

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة والمتمثلة في عرض مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والمعالجات الإحصائية.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية الذين يدرسون هذه المادة في المرحلة المتوسطة، والذين يعملون في (١٢٠٤) مدرسة متوسطة. وهذه الفئة من المعلمين هم من خريجي الجامعات السعودية.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة المدارس المتوسطة بطريقة عشوائية حيث بلغ عدد المدارس المنتقة (٢٦٠) مدرسة بنسبة قدرها (٢١٪) من مجموع المدارس، وتم اختيار معلم واحد للجغرافيا في كل مدرسة وعليه يصبح عدد المعلمين من أفراد عينة الدراسة ٢٦٠ معلماً. وهذا يمثل ١٤٪ من إجمالي عدد مدرسين المواد الاجتماعية الذي بلغ ١٨٨٠ مدرساً للعام الدراسي ١٤٠٦-١٤٠٧هـ حسب ما ورد في الكتاب الإحصائي الذي أعدته وزارة المعارف للسنة الدراسية ١٤٠٦-١٤٠٧هـ.

أداة الدراسة

لأغراض هذه الدراسة تم إعداد استبيانة تناولت ثلاثة جوانب من الخبرات التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا وهي : طرق التدريس المستخدمة في مادة الجغرافيا، والمكتبة وتوظيفها في تدريس هذه المادة، والأنشطة الالاصفية المستخدمة . وقد رتبت على سلم الرتب الخامسي (يinars بدرجة عالية جداً، وبدرجة عالية، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة، ولا يinars على الإطلاق).

وقد اعتمد الباحث في تطوير الاستبيانة على المصادر التالية :

- ١- الدراسات السابقة والأدبيات التي تتعلق بطرق التدريس والوسائل التعليمية والمكتبة المدرسية والأنشطة الالاصفية .

٢- خبرة الباحث كمتخصص في تدريس مادة الجغرافيا . وإطلاعه على أدوات البحث المستخدمة في هذا النوع من الدراسات .

صدق الاستبانة

استمدت الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة كأداة وحيدة صدقها الظاهري من عرضها على لجنة من الخبراء والمتخصصين في تدريس الدراسات الاجتماعية والمناهج والذين بلغ عددهم (١٥) متخصصاً، حيث قاموا بتزويد الباحث بتغذية راجعة حول صياغة الفقرات وانتهائها لكل جانب من جوانب الخبرات التعليمية، وتحديد درجة مناسبتها لأهداف الدراسة . وقد قام الباحث بعد ذلك بمراجعة الاستبانة والاستفادة من ملاحظات المحكمين ، ومن ثم صياغتها صياغة نهائية حيث أصبحت تتكون من (٣١) فقرة، إحدى عشرة فقرة لطرق التدريس وإثنتا عشرة فقرة للمكتبة المدرسية ، وثمانى فقرات للنشاط اللاصفي .

ثبات الاستبانة

لتحقيق ثبات الاستبانة قام الباحث بدراسة استطلاعية تناولت (١٥) معلمًا من مدينة الرياض كعينة استطلاعية ، وتم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية مرتين تفصل بينهما فترة زمنية قدرها أسبوعان ، ومن ثم ، تم حساب درجات المفحوصين على الأداة . واستخدمت معادلة بيرسون لقياس معامل الارتباط بين استجابات المفحوصين في المرتين (٨٩٪)، وقد اعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة .

تطبيق الاستبانة

قام الباحث بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها بتوزيع الاستبانة بالبريد على جميع أفراد عينة الدراسة عن طريق التطوير التربوي بوزارة المعارف ، وكان عدد الاستئارات المرجوعة (٢٦٠) ، وبذلك تصبح نسبة المستجيبين بالنسبة لأفراد العينة ككل (١٠٠٪) .

المعالجات الإحصائية

لأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة ، فقد تم حساب النسب المئوية لتكرارات الاستجابات على الأبعاد الخمسة ، ومتوسطات درجات الفقرات عبر العينة .

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها والتوصيات

طرق تدريس المواد الاجتماعية

بالنسبة لطرق التدريس يرى ٢٧٪ من المدرسين أن طريقة التدريس تختلف من صف إلى آخر بدرجة عالية جداً، بينما يرى ٢٨٪ منهم أن الطريقة تختلف بدرجة عالية، ويرى ٢٪ أن الطريقة تختلف بدرجة متوسطة.

وعن اختلاف طريقة التدريس حسب الموضوعات الجغرافية، يرى ٢١٪ من المدرسين أنها تختلف بدرجة عالية جداً، و٦٣٪ منهم يرون أنها تختلف بدرجة عالية، و٣١٪ منهم يرون أنها تختلف بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أنها تختلف من موضوع إلى آخر بدرجة عالية.

أما الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا، يرى ٤٣٪ من المدرسين أن الإلقاء يستخدم بدرجة منخفضة، ويستخدم الإلقاء من قبل ٣٣٪ من المدرسين بدرجة متوسطة، ويرى ١٢٪ من المدرسين أنهم لا يستخدمون الإلقاء على الإطلاق. ويوضح المتوسط أنها تستخدم بدرجة منخفضة.

وعن شرح الدرس واستجواب التلاميذ حوله، فيرى ٢٥٪ من المدرسين أنهم يستخدمون ذلك بدرجة عالية جداً، و٥٨٪ منهم يستخدمونه بدرجة عالية. ويرى ٣٥٪ من المدرسين أنهم يستخدمون المناقشة التي يديرها المعلم بدرجة عالية جداً، و٤٥٪ منهم يستخدمونها بدرجة عالية. وبين المتوسط أنها تستخدم بدرجة عالية.

أما عن المناقشة التي يديرها الطالب، فقد رأى ٣٥٪ من المدرسين أنها تستخدم بدرجة متوسطة، و٦٢٪ منهم يستخدمونها بدرجة عالية وبين المتوسط أن طريقة المناقشة تستخدم بدرجة عالية.

ويرى ٤٧٪ من المدرسين أنهم يستخدمون الاستقصاء في تدريسهم بدرجة عالية و٣٢٪ منهم يرون أنه يستخدم بدرجة متوسطة. وقد بين المتوسط الحسابي أن طريقة الاستقصاء تستخدم بدرجة متوسطة.

أما التمثيل ولعب الأدوار، فقد رأى ٢٣٪ من المدرسين أنهم لا يستخدمون هذا النوع على الإطلاق ، وأن ٦٪ منهم أفاد أنهم يستخدمونه بدرجة منخفضة . وبين المتوسط أن التمثيل يستخدم بدرجة متوسطة.

ويتضح كل ذلك من الجدول الآتي :

أولاً: طرق تدريس المواد الاجتماعية
جدول رقم ١-٢

مسلسل	العبارة	ليس على الماء	بدرجة عالية بدرجة متوسطة بدرجة منخفضة	ليس على الماء
(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
١	تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صنف إلى آخر	٦١	٢٧٠ ٦٥	٢٧٠ ٦١
٢	تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر	٤٨	٢١٢ ٨٥	٣٧٦ ٧٠
٣	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة ١-الأداء	٩	١٨ ١٨	٥٣ ٨٩
٤	٢-شرح الدرس واستجراب الطلاب حوله	٥٧	٢٥٢ ٨٧	٣٨٥ ٤٧
٥	٣-الماقشة التي يديرها المعلم	١١٦	١٣١ ٢٥	٣٣٥ ٢٥
٦	٤-الماقشة التي يديرها الطالب	٣٣	٤١٤ ٥١	٣٥٠ ٧٩
٧	٥-الاستقصاء	٣٤	١٥٠ ٦٢	٣٦٣ ٣٤
٨	٦-التمثيل ولعب الأدوار	٢٥	١١١ ٢٧	٢١٣ ٤٨
٩	٧-طرق حل المشكلات	٢٩	٢١٣ ٤٦	٣٢ ٣٢

تابع جدول رقم ١-٢
أولاً: طرق تدريس المواد الاجتماعية

مسلسل	العبارة	ليس على المتوسط الاطلاق (١)	بدرجة عالية بدرجة متوسطة بدرجية منخفضة (٢)	بدرجة عالية بدرجة متوسطة بدرجية منخفضة الاطلاق (٣)	ليس على المتوسط الاطلاق (٤)	ليس على المتوسط الاطلاق (٥)
٨	طريقة الدراسة الحرة الموجهة	١٩	٤٨٠	٣٢	١٤٢	٥٧
٦	تستخدم الزيارات والرحلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا	٤٠	٧٧١	٣٥	١٥٥٥	٣٠
٥	يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الآباء لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا	٥	١٦	١١١	٢٤	١١٦
٤	الطريق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات	٥٩	١٣٧٤	٥٤	٣٣٩	٣
٣	الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على إعداد الطلاب لتعامل مع المشكلات ذات العلاقة ببيتهم المحلية	٥٦	٢٤٨	٧٩	٣٥٠	٦٤
٢		٣٧				

تابع جدول رقم ١-٢
أولاً: طرق تدريس الماد الاتجاهية

مسلسل	السنة	بدرجية عالية	بدرجية متوسطة	ليس بـ
(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٧	الطرق المستخدمة في تدريس مادة اللغز فإذا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية كعمل النماذج المحسنة ونحوها	٨٥	٢٣٠	٧٠
٩	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلام بها	٦٥	٣٦٠	٣١٠
١٠	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدريب عليها	٢٨	١٢٤	١٢٤
١١	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم استخدام ألم الامكانيات والمعدات والأدوات اللازمة	١٠٣	٦٥٣	٦٥٦

ومن خلال استعراضنا للإجابات السابقة يتبيّن لنا: ٤١٪ من المدرسين يرون أنهم يستخدمون طريقة حل المشكلات بدرجة متوسطة و٢٠٪ منهم يرون استخدامه بدرجة عالية، وبين المتوسط أن طريقة حل المشكلات تستخدم بدرجة متوسطة.

أما طريقة الدراسة الحرة الموجهة، فيرى ٢٥٪ من المدرسين أنها تستخدم بدرجة متوسطة، ويرى ٢٣٪ منهم أنها تستخدم بدرجة منخفضة، و٦٢٪ يرون أنها لا تستخدم على الإطلاق. وبين المتوسط أنها تستخدم بدرجة متوسطة.

أما استخدام الزيارات والرحلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا، فقد أفاد ٢٣٪ من المدرسين أنها لا تستخدم على الإطلاق. وبين إجابات المعلمين أنها تستخدم بدرجة متوسطة.

وعن دعوة بعض الخبراء والمحاضرين والزائرين لتدريس بعض موضوعات الجغرافيا يرى ٥٠٪ من المدرسين أنها لا تستخدم على الإطلاق، وبين المتوسط أنها تستخدم بدرجة متوسطة.

يرى ٢٦٪ من المدرسين أن الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على تزويد الطالب بأكثر قدر من المعلومات أي أن هذه الطريقة تستخدم بدرجة عالية جدًا، وأفاد ٤٧٪ من المدرسين أنها تستخدم بدرجة عالية. وبين المتوسط أن الطرق المستخدمة في التدريس تعمل على تزويد الطالب بالمعلومات بدرجة عالية.

يرى ٢٤٪ من المدرسين أن الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بيئتهم المحلية، بدرجة عالية جدًا، ويرى ٣٥٪ من المدرسين أن ذلك يحدث بدرجة عالية، أما ٢٨٪ من المدرسين فيرون أن ذلك يحدث بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أن طرق التدريس تساعدهم على التعامل مع المشكلات بدرجة عالية.

أما عن الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا وأنها تعمل على تنمية مهارات الطلاب العلمية كعمل النماذج والمجسمات، فقد رأى ٢٣٪ من المدرسين أن تدريسهم بهذا

الأسلوب يحدث بدرجة عالية جداً، بينما يرى ٣١٪ منهم أنهم يدرسون بهذا الأسلوب بدرجة عالية جداً، و٢٧٪ من المدرسين يرون أن ذلك يحدث بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أن طرق التدريس المستخدمة تبني مهارات الطلاب العملية بدرجة عالية.

أما بالنسبة لعدم استخدام بعض الطرق للجهل بها، فيرى ٤١٪ من المدرسين أن ذلك يكون بدرجة عالية جداً، ويرى ٣٨٪ منهم أن ذلك يحدث بدرجة متوسطة، أما ٢١٪ من المدرسين فيرون أن ذلك يحدث بدرجة منخفضة، وبين المتوسط أن ذلك يتحقق بدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لعدم استخدام بعض الطرق لعدم التدرب عليها، فيرى ذلك بدرجة عالية ٢٠٪ من المدرسين، ويرى ٤٨٪ منهم هذا بدرجة متوسطة، بينما يرى ٢١٪ منهم أن هذا واقع بدرجة منخفضة، وبين المتوسط أن ذلك متتحقق بدرجة متوسطة حيث لم يتم التدرب على استخدام طرق مختلفة.

ويرى ٤٥٪ من المدرسين أن عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانيات والمعدات والأدوات الالزمة «بدرجة عالية جداً»، بينما يرى ذلك بدرجة عالية حيث إن الإمكانيات غير متوافرة.

ويرى الباحث من خلال زياراته الميدانية لكثير من المدارس، أن الطريقة المستخدمة في التدريس، إنما هي الإلقاء وفي بعض الأحيان المناقشة. و يجب على المدرسين الاهتمام بطريقة المناقشة التي يديرها الطالب، لأنها ستساعدهم على التفكير المنظم وعلى التحدث أمام زملائهم. أما الزيارات الميدانية والتي يرى الباحث أهميتها، فيجب أن يوضع لها جداول زمنية في كل مدرسة لأنها هي الطريقة الأمثل التي تربط الطالب بالبيئة. وعن دعوة الزوار والمحاضرين، إلى المدارس فإن له أهمية بالغة وذلك لربط المدرسة بالمجتمع وحتى يشعر المجتمع بأنه مسؤول عن العملية التعليمية. أما المدرسوں فإنهم يحتاجون إلى دورات تدريبية أثناء الصيف في كليات التربية ليطلعوا على ما يستجد في طرق التدريس.

جدول رقم ٢-١
بياناً: المكتبة المدرسية

مسلسل	العبارة	بدرجة عاليه	بدرجة متوسطه	بدرجة منخفضه	الاطلاع	لسن على المتوسط
(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	جداً	بلديه عاليه
١٢	مقتبسات المكتبة المدرسية تتمشى مع مقدرات المخراقيا	١١	١٩	٦٣	٩٧	٣٤
١٣	غنوبي المكتبة المدرسية على: ١- الفصوص ٢- كتب ترجم ٣- كتب جغرافية ٤- أطلاس	٦٥	٢٨٨	٥١	٦٤	٣٦
١٤	نكرار	%	نكرار	%	نكرار	%

الرقم ١٢
جدول المكتبة

مسلسل	العنوان	بدرجية عالية جسداً	بدرجية متوسطة بدرجة منخفضة (٤)	ليس على الاطلاق (٣)	الوسط
١٥	يتم تكليف الطلاب بواجبات فتح	١٤	١٢	١٠	٦٩
١٦	المطروقات المرحودة في المكتبة تناسب وقدرة الطلاب على القراءة والاستبطان	١٢	٤٠	٤٤	١٧
١٧	على المكتبة والاطلاع امتحاني	٣٢	٦٥	٣٣	٣٩

ومن هذا الجدول يتضح لنا ما يأقى :

رأى ٤٢٪ من المدرسين أن مقتنيات المكتبة المدرسية تتمشى مع مقررات الجغرافيا بدرجة منخفضة، ورأى ٢٧٪ منهم أن ذلك حادث بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أن مقتنيات المكتبة المدرسية تتمشى مع مقررات الجغرافيا بدرجة منخفضة.

أما احتواء المكتبة المدرسية على القصص، فيرى ٢٨٪ من المدرسين أن ذلك واقع بدرجة عالية جداً، ويرى ذلك بدرجة عالية ٢٢٪، بينما يرى ٢٨٪ من المدرسين أن ذلك واقع بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أن القصص توافق بدرجة عالية.

وعن كتب الترجم، رأى ٢٦٪ من المدرسين أن توافرها بدرجة منخفضة، وأن ٣٣٪ من المدرسين رأى أن المكتبة المدرسية تحتويها بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أن كتب الترجم توافق بدرجة متوسطة.

أما الكتب الجغرافية، فيرى ٤٥٪ من المدرسين أن المكتبة المدرسية تحتويها بدرجة منخفضة، و٤٥٪ منهم يرون ذلك حادثاً بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أنها توافق بدرجة متوسطة.

أما الأطلالس فيرى ٦١٪ من المدرسين أن المكتبة المدرسية لا تحتوي على الأطلالس إطلاقاً وبين المتوسط أن توافر الأطلالس بالمكتبة المدرسية يتواافق بدرجة منخفضة.

ويرى ٤٥٪ من المدرسين أن المكتبة المدرسية تحتوي على كتيبات عن الرحلات والكشف الجغرافية بدرجة منخفضة، بينما يرى ٢٧٪ أن ذلك واقع بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أنها تحتوي على الكتيبات بدرجة منخفضة.

أما المطبوعات الدورية، فيرى ٢٥٪ أنها توافق بدرجة منخفضة و٤٩٪ من

المدرسين يرون أنها لا تتوافر على الإطلاق. وبين المتوسط أن المطبوعات الدورية كالمجلات العلمية الجغرافية المحكمة تتوافر بدرجة منخفضة.

ويرى ٢٩.٦٪ من المدرسين أن المجالات تتوافر بدرجة منخفضة بالمكتبة المدرسية، و٣٦.٣٪ منهم يرون أنها لا تتوافر على الإطلاق، وبين المتوسط أن المجالات الأسبوعية تتوافر بدرجة منخفضة.

أما الكتب الثقافية العامة، فيرى ٣٥٪ من المدرسين أنها تتوافر بدرجة عالية و٣٢.٧٪ منهم يرون أنها تتوافر بدرجة متوسطة. وبين المتوسط أن الكتب الثقافية تتوافر بدرجة متوسطة.

ويرى ٤٨.٧٪ من المدرسين أن المطبوعات الموجودة في المكتبة المدرسية تتناسب وقدرة الطلاب على القراءة والاستنباط بدرجة متوسطة، بينما يرى أن ذلك حادث بدرجة منخفضة ١٩.٥٪ من المدرسين. وبين المتوسط أن المطبوعات الموجودة بالمكتبة المدرسية تتناسب وقدرات الطلاب بدرجة متوسطة.

وعن تكليف الطلاب بواجبات تعتمد على المكتبة والاطلاع الخارجي يرى ذلك بدرجة متوسطة ٢٨.٨٪ من المدرسين و٣١.٩٪ بدرجة منخفضة، ويرى ١٩.٥٪ من المدرسين أن ذلك لا يعمل به على الاطلاق. وبين المتوسط أن المعلمين يكلفون الطلاب بأعمال تتطلب الذهاب إلى المكتبة المدرسية بدرجة متوسطة.

ويرى الباحث، أن الكتب ومراجع الجغرافيا غير متوافرة في مكتبات المدرسة، وإذا وجدت فإنها تكون قليلة جدًا. أما الأطلاليس فليس لها وجود بمكتبات المدرسة، بالإضافة إلى الكتب الجغرافية القصيرة، وكذلك ينطبق القول نفسه على المطبوعات الدورية الجغرافية حيث لا توجد في مدارستنا اليوم. ويقصد بالدوريات الجغرافية المجالات العلمية المتخصصة المحكمة التي تنشر بها أبحاث الجغرافيون.

النشاط اللاصفي

أما بالنسبة للنشاط اللاصفي فقد أفاد ٢٧٪ من المدرسين أن الطلاب يلتحقون بالنشاط اللاصفي التعلق ببادرة الجغرافيا بناء على رغبتهم «بدرجة عالية جداً» بينما يرى ٢٧٪ منهم أن ذلك لا يحدث بدرجة عالية، و٤٢٪ يرون ذلك بدرجة متوسطة . وبين المتوسط أن ذلك يتحقق بدرجة عالية .

وعما إذا كان النشاط اللاصفي الخاص ببادرة الجغرافيا امتداداً لما يأخذه الطلاب في الفصل ، فقد رأى ذلك بدرجة عالية جداً ٢٨٪ من المدرسين ، ورأى ذلك بدرجة عالية ٣٩٪ منهم . وبين المتوسط أن هذا يتم بدرجة عالية .

أما عدم توافر الخامات والأدوات والإمكانات وإنه عائق للنشاط عن تحقيق أهدافه ، فقد رأى ٤٨٪ من المدرسين أن ذلك حدث بدرجة عالية جداً، و٢٣٪ يرون ذلك بدرجة عالية ، وبين المتوسط أن عدم توافر الخامات بدرجة عالية .

يرى ٥٩٪ من المدرسين أن ازدحام اليوم الدراسي بالممواد الدراسية يعيق النشاط اللاصفي عن تحقيق أهدافه التربوية بدرجة عالية جداً، و٢٣٪ منهم يرون أن ذلك يحدث بدرجة عالية . وبين المتوسط أن ازدحام اليوم الدراسي يعوق النشاط اللاصفي بدرجة عالية .

ويرى ٢٨٪ من المدرسين أن النشاط اللاصفي بوضعه الحالي لا يحقق أهدافه التربوية بدرجة عالية ، وأن ٣٠٪ يرون أن ذلك صحيح بدرجة عالية ، و٢٧٪ يرون أن النشاط اللاصفي يحقق أهدافه بدرجة متوسطة ، وبين المتوسط أن النشاط اللاصفي لا يحقق أهدافه بدرجة عالية .

أما كون النشاط اللاصفي بوضعه الحالي عملية مملة فيها إهدار للوقت فيرى ذلك «بدرجة عالية جداً» ١٩٪ من المدرسين ، ويراه بدرجة عالية ١٦٪ بينما يراه بدرجة

١-٢ جدول رقم
بياناً: النشاط اللاصفي

مسلسل	العبارة	بدرجية عالية جداً	بدرجية عالية بدرجية متوسطة بدرجية منخفضة للس على المتوسط
(١)	نكوار %	٦٧٢	٣٣٢
(٢)	٦٧٤	٢٧٩	٦٦٣
(٣)	٦٧٦	٦٦٢	٦٥٣
(٤)	٦٧٨	٩٠	٩٠٣٩٨
(٥)	٦٨٤	١٩	٢١٢
١٦	يلتحق الطلاب في النشاط اللاصفي المتعلق بعادة المعرفة بناءً على رغبتهم	٦١	٢٧٠
١٧	النشاط اللاصفي ينبع من طبيعة المعرفة امتداداً لما يأخذه الطلاب في الفصل وتطبيقاته	٦٥	٦٥
١٨	عدم توافر الخامات والأدوات والإمكانات المختلفة عائق للنشاط عن تحقيق أهدافه	٦١٠	٥٤٧٨٤
١٩	اندماج اليوم الدراسي بالمواد الدراسية يعيق النشاط اللاصفي عن تحقيق أهدافه التربوية	١٣٦	٥٣٥٩٣
٢٠	النشاط اللاصفي يوضعه الحالي لا يتحقق أهداف التربية	٦٤	٢٨٣

اللائحة التنفيذية لـ
قانون رقم ١٢ لسنة ٢٠١٣

مسلسل	العبارة	بلدجية عالية جداً (٥)	بلدجية عالية بدرجية متوسطة بدرجية منخفضة الاطلاق (١) (٢) (٣)	ليس على المتوسط
٢١	النشاط الالاصفي يوضعه المالي عملية عملة فيها اهدار الوقت	٤٤	٤٤	٣٨,٨
٢٢	الوقت المخصص للنشاط الالاصفي غير كاف للقيام بعمل متتج	٧٩	٣٥٠	٣٣٢
٢٣	يتوى معلم ملة الجغرافيا الاشراف على النشاط الالاصفي الخاص بهذه المادة	١١٦	١١٣	٣٣٢
٢٤	٢٥	٧٥	١١١	٨
٢٥	٣٥	٢	٩	٣٥
٢٦	٣٨	١٠	٦٠	١٦٨
٢٧	٣٨	١٩٥	٤٤	٣٨
٢٨	٣٨	٢٣٥	٦٤	٣٨
٢٩	٣٨	٢٦٥	٩٥	٣٨
٣٠	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣١	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٢	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٣	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٤	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٥	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٦	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٧	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٨	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٣٩	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٠	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤١	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٢	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٣	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٤	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٥	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٦	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٧	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٨	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٤٩	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٠	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥١	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٢	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٣	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٤	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٥	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٦	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٧	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٨	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٥٩	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٦٠	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٦١	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٦٢	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨
٦٣	٣٨	٢٦٨	١٦٨	٣٨

متوسطة ٢٦٪، ويراه بدرجة منخفضة ١٩٪، ويرى ١٦٪ من المدرسين أنه ليس إهداً للوقت على الاطلاق. ويرى متوسط المعلمون ذلك بدرجة متوسطة.

أما الوقت المخصص للنشاط اللاصفي فهو غير كاف للقيام بعمل متوج ، وقد رأى أن ذلك حادث بدرجة عالية جداً ٣٥٪ من المدرسين، ويراه بدرجة عالية ٣٣٪ منهم . وبين المتوسط أن الوقت غير كاف للقيام بعمل متوج بدرجة عالية .

ويرى ١٣٪ من المدرسين أن يتولى معلم الجغرافيا الإشراف على النشاط اللاصفي الخاص بهذه المادة بدرجة عالية جداً، بينما يرى ٣٣٪ من المدرسين ذلك بدرجة عالية فقط . وبين المتوسط أن يتحقق بدرجة عالية .

وعن النشاط اللاصفي ، يرى الباحث أن ذلك لا يخدم العملية التعليمية اليوم ويتفق مع المدرسين في إجاباتهم لأن الغرفة الخاصة بنشاط الجغرافيا لا تتوفر كثيراً بالمدارس اليوم ، بالإضافة إلى عدم توافر المواد الازمة لاستخدامها في هذا النشاط . و يجب التركيز على النشاط اللاصفي برسم الخرائط التي لها علاقة بالمقرر الدراسي ، و عمل التماثل التي تساعده الطالب على فهم العملية التعليمية .

الخلاصة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع الخبرات التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية ، كما استعرض الباحث الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة التي لها صلة بهذا البحث .

يلاحظ على إجابات المدرسين ، أن طريقة التدريس تختلف باختلاف الصفوف الدراسية التي يدرسونها وأيضاً تختلف حسب الموضوعات المدرسة لهم .

أما أهم طرق التدريس التي يقوم المدرسوون باستخدامها فهي طريقة المناقشة التي يديرها المعلم حيث إن هذه الطريقة حصلت على أعلى نسبة من إجابات المدرسين في

الاستخدام. أما الطريقة التي لا تستخدم بدرجة عالية فهي طريقة الإلقاء حيث إنها أقل الطرق المستخدمة. ويلاحظ أيضاً من قراءة الجدول أن عدم معرفة المدرسين بطائق التدريس المختلفة يعد من أهم الأسباب التي تجعلهم لا يستخدمون طرقاً كثيرة خلال الفصل الدراسي.

ويلاحظ من إجابات المدرسين عن المكتبة المدرسية أن الكثير من كتب المكتبة لا يتوافر فيها الكتب الجغرافية، بل إن أغلب المدرسين أجابوا إجابات إما بدرجة متوسطة أو منخفضة على استخدام الكتب الموجودة بالمكتبة ويعزى ذلك في الغالب إلى عدم وجودها أصلاً في المكتبة.

أما النشاط اللاصفي فقد اتفقت آراء المدرسين على عدم توافر الخامات والأدوات والإمكانات المختلفة لمادة الجغرافيا يعتبر من أهم المعوقات في تدريس هذه المادة. إضافة إلى أن ازدحام اليوم المدرسي بالمواد الدراسية من أهم الأسباب التي تعيق النشاط اللاصفي لهذه المادة، وهذا أمر متوقع. ويفترض التركيز على النشاطات اللاصفية ويمكن للمدرس استغلال الموارد البيئية التي لا تكلف الطالب شيئاً إلا تجميدها، ثم حفظها.

وتثبت النتائج أن النشاطات اللاصفية، لا يمكن عزلها عن طرق التدريس المستخدمة، وعن وجود المكتبة في المدرسة، فإذا استخدم المدرس طرق التدريس التي تبني التفكير لدى الطالب، فإن ذلك سيجعله من رواد المكتبة للبحث والتنصي، بالإضافة إلى أن المدرس يمكن له أن يبني قدرات طلابه المهارية في النشاطات اللاصفية التي يمكن لها أن تستغل مواهب الطالب وتنميتها وتوسيع مداركه ليشارك بصورة فاعلة في العملية التعليمية.

التوصيات

كشف هذا البحث عن العديد من التواحي التي تؤثر في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ولقد تم التعرف على الطرق التدريسية المستخدمة في

تدریس الجغرافيا، بالإضافة إلى نواحي القصور في استخدام المكتبة المدرسية وكذلك كيفية استغلال النشاطات اللاصفية. ومن هذا يخلص الباحث إلى التوصيات الآتية:

- ١- يجب الاهتمام بطرق التدریس الاستقصائية التي تبني في الطالب القدرة على متابعة الأحداث، وعمليات التفكير المنطقي. لأن الطالب في هذه المرحلة يجب أن يوجه اهتمامه إلى إدارة النقاش وفهم آراء الآخرين واحترامها.
 - ٢- يجب الاعتناء بالمكتبة المدرسية، وإعدادها إعداداً جيداً، فمن خلال إجابات المعلمين تبين أن المكتبات لا يوجد بها إلا القليل من المراجع والكتب الجغرافية. ولقد دعت الأبحاث التربوية التي أجريت بهذا الشأن إلى الاهتمام والإعتناء بالمكتبة المدرسية.
 - ٣- يجب الاهتمام بالنشاطات اللاصفية بالمدارس، وربطها بالقرارات الدراسية، كذلك يجب التركيز على الجمعيات التي تقام في المدارس لاكتشاف مواهب الطلاب وتنميتها بحيث تأتي بمروود طيب على العملية التعليمية.
 - ٤- يجب الاهتمام بالزيارات الميدانية وربطها بالمنهج لأنها جزء أساسي منه وكلما كان الطالب على دراية بما حوله، استطاع ربطه بما يتعلمها بالمدرسة.
 - ٥- إقامة دورات تدريبية فترة الصيف للمعلمين ليطلعوا على مما يستجد في طرق التدریس والمهارات التدريسية.
- دراسات وبحوث مقترحة**
- في ضوء ما تقدم فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات الآتية:
- ١- إجراء دراسة مماثلة للمرحلة الثانوية للبنين والبنات.
 - ٢- إجراء دراسة عن النشاط اللاصفي بالمدارس الابتدائية.
 - ٣- إجراء دراسة ميدانية عن مدى استخدام المكتبة المدرسية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

المراجع

- Armstrong, David. Social Studies in Secondary Education. New York: Macmillan Publishing Co. Ind., 1980.
- Dobkin, William, Fischer, Joel, Ludwig, Bernard, and Koblinger, Richard, eds. A Handbook for the Teaching of Social Studies Boston: Allyn and Bacon Inc. 1985.
- Graves, Norman, J. ed. New Unesco Source Book for Geography Teaching. Longman: [٣] 1982.
- Long, M. ed. Handbook for Geography Teachers. London: Methuen Educational Ltd. [٤] 1974.
- Maxim, George. Social Studies and the Elementary School Child. Columbus: Charles E. [٥] Merrill Pub. Com. 1977.
- Wesley, Edgar and Wronski, Stanley. Teaching Social Studies in High School, Boston: D.C. [٦] Health and Company, 1964.

المحترم

سعادة الزميل مدرس مادة الجغرافيا

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

فهذه استبانة تهدف إلى الكشف عن تعليم مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . ومن أجل ذلك فقد تناولت الاستبانة طرق تدريس المواد الاجتماعية ، المكتبة المدرسية ، والنشاطات اللاصفية .

ولما كان المدرس هو الأساس في العملية التعليمية ، فالمرجو من سعادتكم التكرم بدراسة هذه الاستبانة والإجابة على جميع فقراتها .

وإني إذ أتقدم لكم بخالص الشكر والامتنان على الوقت الذي استقطعتموه للإجابة على بنود هذه الاستبانة ولثقتي العظيمة بدور المعلم لتحقيق الأهداف التي نسعى إلى الوصول إليها لمساعدة أبنائنا التلاميذ .

والله الموفق ، ،

الباحث

د. سليمان محمد الجبر

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك سعود

طرق تدريس المواد الاجتماعية، والمكتبة المدرسية والنشاطات اللاصفية.

أرجو الإجابة على جميع الأسئلة بوضع علامة (✓) في المكان المناسب.

العبارة	ليس على	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	الاطلاق				
	٥	٤	٣	٢	١				

أولاً : طرق تدريس المواد الاجتماعية

١ - تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صنف إلى آخر.

٢ - تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر.

٣ - يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة:
١- الالقاء

٢- شرح الدرس واستجواب الطلاب
حوله

٣- المناقشة التي يديرها المعلم

٤- المناقشة التي يديرها الطالب

٥- الاستقصاء

٦- التمثيل ولعب الأدوار

٧- طرق حل المشكلات

٨- طريقة الدراسة الحرة الموجهة

٤ - تستخدم الزيارات والرحلات العلمية
المنظمة في تدريس الجغرافيا.

٥ - يدعى بعض الخبراء والمحاضرين
الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في
الجغرافيا.

٦ - الطرق المستخدمة في تدريس مادة
الجغرافيا تعمل على تزويد الطالب بأكبر
قدر من المعلومات.

تابع : أرجو الإجابة على جميع الأسئلة بوضع علامة (✓) في المكان المناسب.

العبارة	الكلمة	المعنى	النوع
العبارة	الكلمة	المعنى	النوع
العبارة	الكلمة	المعنى	النوع
العبارة	الكلمة	المعنى	النوع
العبارة	الكلمة	المعنى	النوع

٧ - الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بيئتهم المحلية.

٨ - الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية، كعمل النماذج والمجسمات ونحوها.

٩ - عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم إلمام بها.

١٠ - عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها.

١١ - عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانيات والمعدات والأدوات اللازمة.

ثانياً : المكتبة المدرسية
١٢ - مقتنيات المكتبة المدرسية تتمشى مع مقررات الجغرافيا .

- ١٣ - تحتوي المكتبة المدرسية على :
- ١- قصص
 - ٢- كتب ترجم
 - ٣- كتب جغرافية
 - ٤- أطلالس
 - ٥- كتيبات عن الرحلات والكشف
 - الجغرافية
 - ٦- مطبوعات دورية
 - ٧- مجلات
 - ٨- كتب ثقافية عامة

تابع : أرجو الإجابة على جميع الأسئلة بوضع علامة (✓) في المكان المناسب.

العبارة	ليس على	بدرجة	بدرجة	بدرجة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	الاطلاق
	٥	٤	٣	٢	١				

١٤- المطبوعات الموجودة في المكتبة المدرسية
تناسب وقدرة الطالب على القراءة
والاستنباط .

١٥- يتم تكليف الطالب بواجبات تعتمد
على المكتبة والاطلاع الخارجي .

ثالثاً: النشاط اللاصفي

١٦- يتحقق الطلاب في النشاط اللاصفي
المتعلق بإدارة الجغرافيا بناء على رغبتهم .

١٧- النشاط اللاصفي الخاص بإدارة الجغرافيا
امتداداً لما يأخذه الطالب في الفصل
وتطبيقاً له .

١٨- عدم توافر الخامات والأدوات
والمكانات المختلفة عائق للنشاط عن
تحقيق أهدافه .

١٩- ازدحام اليوم الدراسي بالمواد الدراسية
يعيق النشاط اللاصفي عن تحقيق
أهدافه التربوية .

٢٠- النشاط اللاصفي بوضعه الحالي لا يحقق
أهدافه التربوية .

٢١- النشاط اللاصفي بوضعه الحالي عملي
مملة فيها إهدار للوقت .

٢٢- الوقت المخصص للنشاط اللاصفي غير
كاف للقيام بعمل منتج .

٢٣- يتولى معلم مادة الجغرافيا الإشراف على
النشاط اللاصفي الخاص بهذه المادة .

Teaching Learning Experiences in Geography Instruction in Intermediate Schools in Saudi Arabia

Dr. Soliman M. Al-Jabr

Associate Professor, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

The objectives of this study is to answer the following questions:

- 1- What are the common methods of teaching Geography in Saudi Arabia Intermediate Schools.
- 2- Are the Schools' Libraries sufficient in giving the teaching and learning in geography instruction.
- 3- Can the extra curricula in teaching geography help to accomplish the objectives of teaching geography?

The researcher have deeloped a questionnaire to answer these questions, and distributed in the intermediate Schools in Saudi Arabia.

The researcher have found out, that the lecture is the common method in teaching geography.

The study found out the libraries in the schools do not have any geography books, and there is very limited number of geography labs in the schools.

الوسائل التعليمية مفهومها وأهميتها في عملية التعليم والتعلم

صالح بن مبارك الدباسي

**أستاذ مساعد، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، ومدير مركز البحوث
التربوية، جامعة الملك سعود**

ملخص الدراسة. عنوان هذه الدراسة هو «الوسائل التعليمية مفهومها وأهميتها في عملية التعليم والتعلم» حددت الدراسة أهدافها وهي الإجابة على السؤالين التاليين:
ما المقصود بالوسائل التعليمية؟
ما الفوائد المتوقعة من استخدام الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم؟

كما أوردت بعض الدراسات التي تبين أهمية الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم وكذلك معوقات استخدامها وأثارت بعض التساؤلات التي كثيراً ما تدور بذهن التربويين، و تعرضت الدراسة إلى توضيح الفروق بين كل من تقنيات التربية وتقنيات التعليم والوسائل التعليمية والتقنيات في التربية. و اختتمت الدراسة ببعض النقاط التي تبين أهمية الوسائل التعليمية.

مقدمة

إزدادت أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم على أثر التطور التقني السريع الذي نعيشه اليوم وهذا التطور يشمل الأجهزة (Hard ware) ، والم הוד التعليمية (Soft Ware) ، وتوظيف هذه الأجهزة والم הוד في العملية التعليمية. تبين دراسة قام بها كل من كارل سميث وانجرسول (Smith, Ingersol, 1983) أن هناك تزايداً ملحوظاً في توافر الوسائل التعليمية في المدارس الأمريكية من سنة ١٩٨٢ م إلى ١٩٨٣ م حيث زادت أعداد

أجهزة الفيديو كاسيت بنسبة ٦٧٪، أما أجهزة الميكروكمبيوتر فقد زادت بنسبة ١٥٠٪ من ١٩٨٢م، ثم زيادة متوقعة ٩٪ من ١٩٨٣م إلى ١٩٨٤م.

أما بقية الوسائل التعليمية مثل الحقائب التعليمية (Instructional Packages)، والتي تحتوي على مجموعة من البرامج التعليمية (أشرطة أفلام حلقة، وبقية المواد التعليمية إضافة إلى المواد المطبوعة)، فكانت نسبة توافرها ٧١٪، ويستخدمها مدرسوا المرحلة الابتدائية أكثر من مدرسي المرحلة الثانوية والمتوسطة، وبصفة عامة كان موقف المدرسين إيجابياً من تلك الحقائب التعليمية، وكان متوسط ما تصرفه المدرسة الواحدة لشراء تلك الحقائب التعليمية ١١٠٠ ريال تقريباً، ولشراء أشرطة الفيديو ٤٠٠ ريال.

لقد أكد جيرولدكمب (J.E.Kemp, 1977) على ضرورة تبني التحولات التالية في تطويرنا للمناهج والوحدات الدراسية (Kemp, 1977, p3-4).

- ١) التحول من الأسلوب الجماعي في التعليم والتعلم إلى تشخيص التعليم وجعله أكثر تفريداً (Individualization).
- ٢) التحول من التركيز التقليدي على التسميع والإصغاء إلى المشاركة والنشاط الإبداعي بدرجة أكبر من جانب الطلاب.
- ٣) تحويل المدرسة من برجها العاجي وانعزاليتها إلى تواجدها وانخراطها في البيئة المحلية.
- ٤) التحول من الاتجاهات السلبية نحو الشباب إلى الاتجاهات الإيجابية في تقويم كل تلميذ حسب قدراته الفردية واستعداداته.
- ٥) التحول من طبع المناهج بثقافة ونشاطات الطبقة المتوسطة إلى تبني تنوع واسع من ثقافات الطبقات المختلفة.
- ٦) التحول من الخوف من تقنيات التعليم إلى استغلال فعال للوسائل التعليمية الحديثة.
- ٧) التحول من الغرور الأكاديمي وعقد الشهرة إلى الاعتراف بأنواع كثيرة من التفوق.
- ٨) التحول في التقويم من التركيز على تلبية متطلبات المواد الدراسية إلى تقويم يقيس الأداء المألف في مواقف عملية.

- ٩) التحول من نظام تعليمي يبدو أنه يدار بشكل يلائم ويريح المدير إلى فلسفة ومارسة تحفز وتشجع إبداعية المعلم في حل المشكلات التعليمية.
- ١٠) التحول من نموذج المعلم الانطوائي الذي يقدم منهجاً إنطوائياً في حجرة صف معزولة إلى أساليب أكثر مرونة وتنوعاً، تستغل المواهب المتباينة للفريق التعليمي بشكل أكثر فعالية.

ويتبين لنا مما سبق ذكره أن الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية الحديثة هو أحد التحولات المهمة التي يلزم حدوثها لتطوير العملية التعليمية، بل هو من أهم مرتكزاتها، وما يؤكّد ذلك أيضاً ما نلاحظه من تركيز الدول المتقدمة على استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية، رغم أن بعض الدراسات السابقة تشير إلى أن كثيراً من المدرسين لا يستخدمون الوسائل التعليمية في التدريس إلا نادراً (الدباسي - ١٩٨٣م، أبو راس - ١٩٧٩م)، (Proctor, 1983, McCleese, 1983, Liesener, 1978).

وتحاول الباحث في هذه الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

- (١) ما المقصود بالوسائل التعليمية؟
- (٢) ما الفوائد المتوقعة من استخدام الوسائل التعليمية في التعليم والتعلم؟

وللإجابة على هذين السؤالين، سوف يتبع الباحث المنبع التحليلي لأراء ونظريات بعض المختصين في مجال تقنيات التعليم، بالإضافة إلى استعراض النتائج التي تمخضت عنها بعض النماذج من البحوث والدراسات في هذا المجال للوقوف على جوانب الاتفاق والاختلاف فيما بينها ومناقشتها لمحاولة التقليل مما يكتنف مفهوم الوسائل التعليمية من غموض وتدخل مع بعض المفاهيم الأخرى.

ما المقصود بالوسائل التعليمية؟

الوسائل التعليمية «Instructional Media» من المصطلحات التي شابها الغموض والالتباس شأن بعض المصطلحات التربوية والنفسية الأخرى، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة

هذه الوسائل ووظائفها، ومن ثم تعدد التسميات التي أطلقت عليها في سياق تطور مفهومها تاريخياً.

فقد شاع استخدام هذه الوسائل في ميدان التربية والتعليم تحت مسميات مختلفة منها «وسائل الإيضاح» باعتبار أن اللغة اللفظية وحدها هي وسيلة التعليم والتفاهم، ويجب استخدام وسائل أخرى لتوضيح مدلولات هذه اللغة وتقريب مفاهيمها. ومنها مسمى «الوسائل المعينة أو معينات التدريس» Teaching Aids على أساس أنها تعين المعلم وتسد عجزه عن توصيل المعلومات. ثم ظهر بعد ذلك مصطلح «الوسائل السمعية والبصرية» ظناً أن الإنسان يتعلم منها عن طريق حاستي السمع والإبصار دون غيرهما. (فتح الباب عبدالحليم وإبراهيم حفظ الله، ١٩٨٥ : ٢٤-٢٥).

وهكذا فإن التسمية الأولى تناولت الوسائل باعتبارها مجرد تكميلة للغة اللفظية وتوضيحاً لها، بينما تعني التسمية الثانية أنها مجرد معين يعوض المعلم عن أن يعلم بنفسه، أما التسمية الثالثة فمن الواضح أنها تذكر على الإنسان أنه يتعلم بحواس وطرق أكثر تعداداً من مجرد السمع والإبصار.

ويذكر حسين الطوبيجي (١٩٨٢م) أن هذا «التصور القاصر لمدلول الوسائل التعليمية جعلها تسير في دائرة ضيقة لأنه لم يضعها ضمن نظرية شاملة تتناول العملية التعليمية بنظرة متكاملة بحيث تصبح هذه الوسيلة جزءاً متكاملاً من استراتيجية التدريس بهدف تحقيق أهداف محددة يصوغها في صورة أنماط سلوكية يمارسها التلميذ ويمكن ملاحظتها وقياسها بطريقة موضوعية (ص ٢٤).

ولقد أورد «تكتون» Tickton، 1970، عدة تعريفات للوسائل التعليمية منها أنها «الوسائل التي تحضرت عنها الثورة في علم الاتصال ويمكننا استخدامها لتحقيق الأغراض التعليمية إلى جانب المعلم والكتاب المدرسي والسبورة ويتضمن هذا التعريف الاهتمام بالمواد التعليمية المختلفة والأجهزة كالتلفزيون والفيديو وجهاز العرض فوق الرأس والأفلام

والحاسب الآلي، كما يؤكد على ضرورة هذه الوسائل إلى جانب الأساليب التقليدية التي يتبعها المعلم كإلقاء واستخدام الكتاب المدرسي والسبورة.

ومن التعريفات الأخرى التي أوردها «تكتون» أن الوسائل التعليمية طريقة منظمة لتصميم وتنفيذ وتحقيق عمليتي التعليم والتعلم بكاملها وفق أهداف محددة تعتمد على الأبحاث في مجال التعليم والاتصال الإنساني وتستخدم حصيلة من المصادر البشرية والمادية لكي تحقق أهداف العملية التربوية بكفاءة (ولكنسون، ١٩٨٦م) ويبدو أن هذا التعريف الأخير قد خلط بين مفهوم الوسائل التعليمية، وتعريف آخر لمفهوم أكثر حداثة واستخداماً في مجال التربية وهو تقنيات التعليم «Instructional Technology» ذلك أنه تجاوز الأجهزة والمواد إلى اعتبار الوسائل التعليمية منهجاً في العمل يتبعه المعلم منذ بدء تصميمه العملية التعليمية حتى تقويمها، إلا أن الباحث يميل إلى ضرورة التفريق بين المفهومين: الوسائل التعليمية، وتقنيات التعليم حيث يرى أن الوسائل التعليمية تعنى كل الأدوات والأجهزة والمعدات والمواد التعليمية «Hard & Soft ware» والماد الناتجة عن ثورة، الاتصالات ويمكن استخدامها للأغراض التعليمية، بالإضافة إلى المعلم والكتاب المدرسي والسبورة الطباشيرية، وذلك من خلال قابلية هذه المواد المختلفة لنقل المعلومات فيها بين المرسل والمستقبل.

أما تقنيات التعليم فهو مفهوم آخر أكثر شمولاً ي تعدى حدود الأجهزة والمعدات، ويتضمن تخطيط أو تصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتحقيقها كنظام (System) له مكوناته وعناصره المتفاعلة، والعمل على تطويرها، فالتقنيات التعليمية «ليست ميكنة فقط، كما لا تعنى الوسائل والمواد والأدوات وإنما هي أشمل من ذلك وأعم، فهي أسلوب في العمل وطريقة في التفكير والتنظيم والتخطيط والتنفيذ والتقويم إضافة إلى كل ما سبق» (حمدي الفرا، ١٩٨٧م، ص٨).

ومن ثم يمكن اعتبار الوسائل التعليمية جزءاً - أو عنصراً - داخل نطاق تقنيات التعليم، وتقنيات التربية. وربما يكون مفيداً لتدعمي وجهة نظر الباحث في التفريق بين

مفهومي الوسائل التعليمية، وتقنيات التعليم أن يستعرض باختصار بعض التعريفات التي وردت للمصطلح الأخير.

فقد ورد في تقرير لجنة التقنيات التعليمية «CIT» التي شكلها الرئيس الأمريكي سنة ١٩٦٨ أن هذه التقنيات «طريقة نظمية في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التعليم والتعلم في ضوء أهداف محددة، تبني أساساً على البحوث في مجال التعلم والاتصال الإنساني، وذلك باستخدام كل ما هو متاح من المصادر البشرية وغير البشرية لتحقيق تعلم أكثر فعالية».

كما تضمن التعريف المطول الذي أقرته الجمعية الأمريكية للإتصالات والتقنيات التربوية (AECT, 1977, pp1-7) أن «التقنيات التربوية عملية مركبة متكاملة، تقوم على الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيميات بغرض تحليل المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعلم الإنساني، وإيجاد الحلول المناسبة لها ثم تنفيذها وتقويمها وإدارة جميع هذه العمليات».

وكان «تشارلز هوبان» (C.Hoban 1965) قد أشار إلى طبيعة عناصر هذا التركيب المتكامل عندما ذكر أن «تقنيات التعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضم العناصر التالية: الإنسان، الآلة، الأفكار والأراء، وأساليب العمل، والإدارة بحيث تعمل جميعاً داخل إطار واحد».

كما ذكر «رونترى» (D. Rowntree, 1984) أن التقنيات التربوية مدخل لل التربية قائم على حل المشكلات، وطريقة للتفكير تتناول التعليم، تناولاً منظماً ناقداً، وهي علم يعني بتصميم المناهج والخبرات التعليمية وتقويمها وتطويرها وتجديدها.

ومن ثم يمكننا القول بأن الوسائل التعليمية تشمل كل الأدوات والمواد المختلفة التي يستعين بها المعلم ويوظفها خلال عملية التدريس للأغراض التعليمية، وهذه الوسائل ليست مجرد كماليات أو مواد إضافية بإمكانه الاستغناء عنها، وإنما هي متطلب أساسي وضروري لا غنى عنه حيث لا يمكن للعملية التعليمية أن تتم بالصورة المرجوة بدونها.

كما أن تقنيات التعليم مفهوم أكثر اتساعاً من مجرد استخدام المواد والآلات ومعطيات التقنية الحديثة، وإنها هي أسلوب في العمل وطريقة في التفكير ضمن نظام متكامل لتحقيق أهداف وخبرات تعليمية محددة، وبأفضل طريقة ممكنة، وأن هذا النظام المتكامل يشتمل على عمليات مختلفة منها تحديد الأهداف وأسلوب التدريس وانتقاء الوسائل الالزمة واستخدامها، وتقويم العملية التعليمية واقتراح التعديلات الممكنة لتحقيق أهدافها بأعلى درجة ممكنة من الكفاءة.

كثيراً ما يقع لبس بين تقنيات التربية «Educational Technology» والتقنيات في التربية «Technology in Education» فالتقنيات في التربية تعني التطبيق للتقنيات في المعاهد والجامعات والمدارس وتشمل استخدام التقنيات في الطعام والصحة والشئون المالية والجداول، وكتابة التقارير للطلاب (الدرجات) وكذلك العمليات التي تعزز التربية في تلك المعاهد والجامعات كذلك كثيراً ما يقع لبس بين تقنيات التعليم «Instructional Technology» وتقنيات التربية «Educational Technology» فتقنيات التعليم تقع تحت مظلة تقنيات التربية «Sub-set of Educational Tecnology» كما أن التعليم يقع تحت مظلة التربية «Sub-set of Education» (AECT, 1977, 2-3)، فالفرق بين تقنيات التربية وتقنيات التعليم مثل الاختلاف بين التربية والتعليم. ولكي نعرف موقع الوسائل التعليمية من تقنيات التربية نورد جدولأً بين مجالات التقنيات التربوية :

جدول رقم (١) مجالات التقنيات التربوية

صلاحيات الإدارة التربوية صلاحيات التنمية التربوية مصادر التعلم

المتعلم	الرسالة	الأبحاث	التنظيم
	البشر	النويارات	الإدارة
	الماد التعليمية	التصميمات	شؤون الموظفين
	الأجهزة	الإنساج	
	التقنيات	التقييم	
	البرامج	الاختيار	
		المواد الخام	
		والإمكانات	
		الاستخدام	
		الاستخدام / التوزيع	

بتصرف عن : (ولكتسون، ١٩٨٦، p.59).

نلاحظ من الجدول السابق «أن التعريف المحدد الضيق لمفهوم الوسائل التعليمية ينحصر أساساً في مجالين من مجموعة المجالات التي يبيّنها الجدول. وهما المواد التعليمية والأجهزة ولا تهم المدارس بالأجهزة والمواد التعليمية فحسب، بل تهم أيضاً بالأفراد الذين يقومون باستخدام المواد وتشغيل الأجهزة، وتصميم محتوى هذه المواد وإنتاجها وتوفير الخامات الالزمة لها، والتنظيم والإدارة الالزمة للاستفادة منها وبيان تأثير هذه المواد والأجهزة على المتعلمين». (ولكنسون، ١٩٨٦م، ص ١٥).

وبهذا الجهد المتواضع يأمل الباحث أن يكون قد أسعهم في إيضاح جزء بسيط من هذا الغموض.

ما الفوائد المتوقعة من استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم؟

هناك دراسات عديدة تؤكدفائدة استخدام الوسائل التعليمية بشكل عام ولسوف نعرض فيها بيايل بإيجاز بعض الأمثلة من نتائج البحوث في هذا المجال وذلك بحسب نوعية الوسيلة التعليمية المستخدمة.

أولاً : الأبحاث الخاصة بالأفلام السينمائية :

توصل «كاربنتر» و«جرينهيل» (Carpenter and Greenhill, 1956) إلى التائج الآتي:

- ١- الأفلام التي أحسن إخراجها وإعدادها يمكن أن تكون مصدرًا فريداً لتدريس بعض المهارات وتوصيل بعض الحقائق والمعلومات.
- ٢- ثبتت الاختبارات التي أجريت بعد مشاهدة الأفلام أن المتعلمين يستفيدون من الأفلام بدرجة أعلى إذا لفت نظرهم للعناصر المهمة في الأفلام وإذا أخطروا بأنهم سوف يختبرون في موضوع الفيلم.
- ٣- يزداد تعلم الدارسين إذا زودهم المعلم بدليل مكتوب عن الفيلم ومحظاه قبل مشاهدته.
- ٤- ينبغي ألا تشجع الدارسين على كتابة مذكرات أثناء المشاهدة.
- ٥- يزداد التعلم من بعض الأفلام أحياناً إذا شاهدتها الدارسون أكثر من مرة.
- ٦- يستطيع الدارسون أن يشاهدوالأفلام السينمائية لمدة ساعة كاملة دون أن يقلل ذلك

- من الأثر الإيجابي للتدريب عن طريقها.
- ٧- ينبغي تقويم الأثر التربوي للأفلام السينمائية عن طريق الاختبارات.
 - ٨- بعد مشاهدة الفيلم ينبغي تلخيصه ومناقشته خوفاً من أن يتعلم منه الدارسون مفاهيم خطأة.
 - ٩- ينبغي القيام بأنشطة تستهدف متابعة مفاهيم الفيلم لاستخلاص قواعد وتعليميات منها (ولكنسون ١٩٨٦، ص ٣٣-٣٤).

استخدم نيلسون (Nelson, 1952) الأفلام السينمائية لتدريس وحدة تعليمية عن «الكريبت»، اختار فريقين تعلمتا عن طريق المحاضرة والمناقشة والفيديو بينما تلقى ثالث فرق تعليماً عن طريق المحاضرة والمناقشة فقط. وأظهرت نتائج الامتحان الشامل في نهاية الوحدة أن جماعتي الفيلم كانتا أفضل بشكل واضح من المجموعات الضابطة. كما كان أداء هاتين المجموعتين التجريبيتين أفضل أيضاً بدرجة لها دلالة في اختبار التذكر الذي أجري بعد خمسة أسابيع من نهاية تدريس الوحدة (ولكنسون ١٩٨٦ م، ص ٣١).

ثانياً: الأبحاث الخاصة بالتلفزيون:

تعتبر منطقة (هجرستاون) و(ماريلاند) (Hagerstown & Maryland) التعليمية من أولى المناطق التي استخدمت التلفزيون بانتظام في برنامج الدراسة (وقد لخص ويد (Wade, 1967) مزايا هذه التجربة وهي :

(١) في الصفوف من المستوى الثالث حتى السادس، استطاع تلاميذ الريف الذين كانوا ينقصون في التحصيل نصف درجة في المتوسط عن المستوى القومي لأقرانهم في مادة الحساب، حسب اختبار (أيوا) للمهارات الأساسية، استطاعوا بعد التعلم عن طريق التلفزيون أن يتفوقوا على أقرانهم حيث حقق تلاميذ المستوى الثالث والرابع هذا التقدم بعد سنة واحدة من الدراسة، وحققته البقية بعد عامين. واستطاع تلاميذ الصف الخامس أن يحققوا في سنة واحدة تقدماً في الحساب يساوي $1/9$ سنة من المعرفة والمفاهيم الحسابية.

(٢) وفي الحساب الخاص بالمدرسة المتوسطة استطاع تلاميذ الحضر أن يحققوا تقدماً دراسياً، رفع من مستواهم بعد أربع سنوات من التعليم التلفزيوني من ٣١٪ إلى ٨٤٪ حسب اختبارات مفاهيم مقتنة، ومن ٣٣٪ إلى ٦٨٪ حسب اختبار في حل المشكلات. كما تقدم تلاميذ الأرياف حسب هذا الاختبار الأخير من ١٤٪ إلى ٣٨٪.

(٣) وتقدم تلاميذ الحضر في مقرر رياضيات الصف العاشر من ٣٤٪ إلى ٥١٪ بعد التعلم عن طريق التلفزيون.

(٤) دلت نتائج اختبار العلوم الذي أجري على تلاميذ الصف السادس على تقدمهم في التحصيل الدراسي في كل نواحي التعلم.

(٥) عندما استخدم التلفزيون كمصدر إضافي في تعليم تاريخ الولايات المتحدة في المناطق النائية من منطقة «هجرستاون» التعليمية، زادت نسبة التحصيل، حسب المعدل القومي ، من ٢٨٪ سنة ١٩٥٨ م قبل التلفزيون إلى ٤٥٪ سنة ١٩٥٩ م، ثم ٤٦٪ سنة ١٩٦٠ م وبعد ذلك ٥٠٪ سنة ١٩٦١ م.

وفي الدراسة المهمة التي أجرتها (شو) و(شرام) بعنوان (التعلم عن طريق التلفزيون). كانت هذه التعليقات على نتائج الأبحاث الخاصة بالتلفزيون : «لم يعد هناك شك في أن الأطفال والراشدين يتعلمون شيئاً كثيراً من التلفزيون التعليمي ، كما يتلعلون من أية خبرة أخرى مناسبة لهم ، مثل مشاهدة أطفال يلعبون أو القراءة في دائرة المعارف .

وقد أثبتت أكثر من مائة دراسة أهمية التلفزيون في التعلم ، كما أثبتت ذلك أيضاً بعض مئات من المقارنات ، تم إجراؤها في أجزاء كثيرة من العالم ، في دول صناعية ونامية ، على أطفال قبل التحاقهم بالمدرسة ، وكبار راشدين ، وفي علوم مختلفة تم تدريسها بطرق عده (ولكتسون ١٩٨٦ م ، ص ٣٦-٣٧).

ثالثاً: الأبحاث الخاصة بالصور الثابتة:

عند مقارنة التدريس عن طريق المحاضرة والمناقشة بالتدريس بالمحاضرة والمناقشة مصحوبة بهائتي شريحه شفافة تحتوي على المعلومات نفسها في تدريس الهندسة وجد «تشانس» (Chance, 1960) مايلي :

- ١- استطاعت المجموعات التي استخدمت الشرائح الشفافة أن تتفوق على الأخرى حسب متوسط درجاتهم في نتائج الامتحان النهائي للفصل الدراسي بمستوى ثقة ٥٪.
- ٢- أجمع المعلمون على تفضيلهم استخدام الشرائح الشفافة في تدريسهم.
- ٣- وفر استخدام الشرائح الشفافة خمس عشرة دقيقة تقريباً في كل ساعة دراسية.
- ٤- أظهرت غالبية الدارسين تفضيلهم الأكيد للتعليم الذي يستخدم الشرائح الشفافة (ولكنسون ١٩٨٦م، ص ٤٠).

وقد قرر «براؤن» (Brown, 1977) أن نتائج الأبحاث الخاصة بأثر استخدام الصور الثابتة على عملية التعليم تشير إلى الملاحظات التالية:

- تثير الصور انتباه الدارسين.
- إن الصور المختارة بعناية والتي تستخد بكمية تساعد القاريء على فهم المحتوى اللغطي وتذكره.
- إن الرسوم الخطية البسيطة لها تأثير أقوى في نقل المعلومات مقارنة بالرسوم المظللة أو الصور الفوتوغرافية ، لأن الصور الحقيقية تغرق المشاهد بمعلومات بصرية تقلل من استيعابه، ولذلك فهي أقل أثراً من الناحية التربوية من الصور البسيطة أو الرسوم الخطية.
- يظهر أن الألوان تسبب مشكلة لبعض الباحثين. فالصور الملونة يظهر أنها تستوعي انتباه الدارسين أكثر من الصور باللونين الأبيض والأسود، ولكنها ليست دائمًا الاختيار الأمثل للتعليم والتعلم . . . وقد أظهرت إحدى الدراسات أنه إذا استخدمت الألوان في ينبغي

أن تعكس الواقع ولا تستخدم لمجرد إضافة الوان إلى الصورة. وإذا أضفنا لوناً واحداً فقط لصورة باللونين الأبيض والأسود فقد ينبع عن ذلك آثار سلبية على التعلم. ولكن إذا كان مضمون المادة الدراسية يعتمد على استخدام الألوان، فإن الصور التي تبين الألوان الموجودة فعلاً في الواقع تكون هي الأفضل (ولكتنسون ١٩٨٦ م، ص ٤١-٤٠).

رابعاً: الأبحاث الخاصة بالتعليم المبرمج والحاسب الآلي:
ووجد «مولدستاد» (Moldstad 1974) أن الأبحاث التي أجريت في هذا المجال تؤكد أن:

- (١) الدارس يتعلم بكفاءة وأحياناً بكمية أكثر عن طريق كل أنواع التعليم المبرمج سواء كان خطياً أو تفريعياً، وعن طريق استخدام الآلات التعليمية أو الكتب المترجمة، ويتفوق الدارس بهذه الطريقة على زميله الذي يتعلم عن طريق التعليم التقليدي.
- (ب) كثيراً ما يتعلم الدارس كمّا متساوياً من المعلومات في زمن أقصر بكثير مما يستغرقه التعليم التقليدي (ولكتنسون، ١٩٨٦ م، ص ٤٤).

في دراسة قام بها «فنشر وفيلمز» (Fincher & Fillmer, 1965) على ثلاثة وتسعة تلاميذ من الصف الخامس، درسوا جمع وطرح الكسور، كانت النتيجة تفوق التلاميذ الذين تعلموا من كتابين مترجمين على هؤلاء الذين درسوا عن طريق المحاضرة والمناقشة بمستوى ثقة ٥٪.

وفي دراسة أجراها «اتكتنسون» (Atkinson, 1968)، حيث كان تلاميذ الصف الأول يتدرّبون على القراءة لمدة عشرين دقيقة يومياً عن طريق الحاسوب الآلي، كانت المجموعات التجريبية في تسع حالات من عشر أفضل من الضابطة بفرق ذي دلالة إحصائية.

استعرض «سوب» و«مورننجستار» (Suppe & Morning star 1972) الدراسات عن تأثير التعليم عن طريق الحاسوب الآلي، وذكر أنه في أحد الأبحاث درست عينة كبيرة مماثلة للاميذ الصف السادس في ولاية «ميسيسيبي» (Mississippi) لمدة عشر دقائق يومياً تدريبات حسابية عن طريق الحاسوب الآلي، فكانت المجموعة التجريبية في تسع حالات أفضل بفرق ذي دلالة إحصائية عن المجموعات الضابطة (ولكسون، ١٩٨٦ م، ص ٤٥-٤٦).

خامساً: الأبحاث الخاصة بالتسجيلات الصوتية:

قدمت «لورج» (Lorge, 1963) نتائج أبحاث شاملة أجرتها لمدة عامين على عشر مدارس في مدينة نيويورك، ووجدت أن استخدام معامل اللغات لمدة عشرين دقيقة مرتين أسبوعياً له التأثير الإيجابية التالية:

(١) تفوق تلاميذ الصف التاسع الذين يستخدمون المعلم على أقرانهم من لا يستخدمونه في قدرتهم على التحدث بالفرنسية بطلاقة، وكانت الفروق لها دلالة إحصائية.

(٢) تلاميذ الصف العاشر الذين استخدمو المعلم كانوا متفوقين على غيرهم من لم يستخدموه في قدرتهم على التحدث بطلاقة ونطق سليم.

(٣) تفوق تلاميذ الصف الحادي عشر الذين استخدمو المعلم تفوقاً له دلالة إحصائية في مهارة الاستماع والفهم للتسجيلات السريعة والبطيئة.

ميزات استخدام جهاز السبورة الصوتية:

جميع الوسائل التعليمية لها ميزات خاصة ونأخذ على سبيل المثال الميزات الخاصة بـ: (Overhead projector)

- ١- لا يحتاج إلى ترتيبات خاصة لإعتمام الغرفة.
- ٢- المدرس يواجه تلاميذه فيتمكن بذلك من ملاحظة تعبرياتهم وسلوكهم أثناء الشرح.

- ٣- عرض صورة كبيرة مضاءة من مسافة قريبة من الشاشة تؤدي إلى جذب الانتباه.
- ٤- توافر الشفافيات الجاهزة لجميع المقررات الدراسية تقريرياً.
- ٥- سهولة إنتاج ما يلزم المدرس منها بعدة طرق متعددة وفي وقت قصير.
- ٦- سهولة تشغيل أجهزة السبورة الضوئية وانخفاض أسعارها نسبياً عن أجهزة عرض الأفلام.
- ٧- تسمح للمدرس بالتحكم في عرض خطوات الدرس، إما عن طريق إعادة وترتيب هذه الشفافيات أو باستخدام الشفافيات المتعددة الطبقات التي توضع كل منها أحد عناصر الدرس.
- ٨- تضفي على الدرس البهجة وتجعل منه عملية شيقة.
- ٩- يدعم عرض الصور الكبيرة المضاءة الشرح النظري.

خلاصة وتطبيقات تربوية :

ويتضح لنا من خلال الدراسات السابقة أن الوسائل التعليمية مهمة جداً في عملية التعليم والتعلم خاصة إذا استخدمت استخداماً جيداً من قبل المدرسين وبذلك يتبيّن لنا دور الوسائل في عملية التعليم والتعلم المتمثل في :

- ١- تقليل الجهد واختصار الوقت.

- ٢- أن الوسائل تقدم للدارسين الحقائق كاملة إلى حد كبير، ولا ترك مجالاً للتصورات الخاطئة عن شيء الذي يراد دراسته، فالوصف اللغوي - منها برع صاحبه فيه لا يستطيع نقل ما يصف نقلأً كاملاً - (شخص يصف لنا ما شاهده من معالم القاهرة مثلاً) أو (يطلب من الحضور رسم أبو فروة بعد إعطائهم وصفاً دقيقاً له). أن الوسائل التعليمية غير اللفظية تختلف عن الوصف الكلامي في أنها توحد بين أفكار الدارسين، وتجعلهم يتلقون على شيء واحد. فلو وصف معلم شيئاً ما وصفاً دقيقاً، وبالغ في تفصي تفاصيله فإنه لا يمكن أن يتتأكد من وصول نفس التصور لهذا الشيء إلى جميع تلاميذه، وذلك لعدة أسباب أهمها اختلاف الطلاب الطبيعي في المقدرة على التخيل والتصور. فالتخيل والتصور مختلفان من إنسان لأن آخر حسب خبراته السابقة وتجاربه وثقافته وعلمه

ويؤيده ومقدراته العقلية، وهذا لا يمكن أن نوحد بين تصورات الدارسين إلا بعرض الشيء المراد وصفه، أو عرض صور مختلفة له تشكله بتفاصيله الممكنة كلها أمام التلاميذ.

٣- الدروس التي يقدمها المعلمون - منها كانت شيقة ومهمها كان المعلم فصيحاً - فإنها لن تصل كاملة إلى الدارسين، فالإنسان لا يستطيع أن يتبع حديثاً ما لمدة طويلة دون أن ينشغل تفكيره بأمور أخرى جانبية قد لا تكون لها أدنى صلة بالدرس الذي أمامه. وهذا الأمر أشد عند التلاميذ وخاصة إذا كان الدارسون أصغر في أعمارهم الزمنية. فالصغر عادة يحبون الحركة والتغيير، وهذا فإن استخدام الوسائل يساعد على التركيز، وتتبع المعنى .

٤- ان استخدام الوسائل التعليمية يجعل عملية التعليم والتعلم عملية شيقة ومتعددة للمعلم والمتعلم. فالمعلم الذي يستخدم الوسائل التعليمية سيكتفي نفسه مشقة الحديث باستمرار ولدنة طويلة، والمتعلم بدوره يرتاح من الاستماع المتواصل للمعلم، وهذه الراحة تؤدي إلى جعل العملية سهلة ومحببة إلى النفس .

٥- حسن استخدام الوسائل التعليمية يؤدي إلى زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة «Active Participation» وتنمية قدراته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات .

٦- عن طريق استخدام الوسائل التعليمية يمكن تنوع أساليب التعزيز-«Reinforce-ment» التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم. (استخدام التعليم المبرمج) (Programmed Instruction) .

٧- تنوع الوسائل التعليمية يؤدي إلى تكوين وبناء المفاهيم السليمة .
(كلمة ساق مثلاً - قد تعني عند الطالب كل جزء من النبات يعلو سطح التربة)، ثم

يبدأ المدرس بعرض نماذج كثيرة توضح أنواعاً كثيرة من السيقان فيعرف الطالب (أن هناك ساقاً أرضية وهوائية ومتسلقة ومتحورة) (الطوبجي ، ١٩٨٢م).

٨- التلاميذ يتعلمون من جميع الوسائل التعليمية إذا أحسن استخدامها.

ومن هذا العرض البسيط لبعض المجهودات في هذا المجال يتضح مدى الاهتمام بالوسائل التعليمية، وما كانت لتجد كل هذا الاهتمام لو لا الاعتراف بدورها الفعال في عملية التعليم والتعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- [١] جين ولكسنون. (ترجمة صالح بن مبارك الدباسي وصلاح عبدالمجيد العربي) الوسائل في التعليم - الأبحاث إبان ستين عاماً. دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
- [٢] حسين حمي الطوبيجي . وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، الطبعة الخامسة ، دار القلم - الكويت ، ١٩٨٢م.
- [٣] ديريك رونتي. تكنولوجيا التربية في تطوير النهج ، (ترجمة فتح الباب عبدالحليم سيد) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - المركز العربي للتقنيات التربوية ، ١٩٨٤م.
- [٤] فاروق حمي الفرا. دور التقنيات التربوية في تطوير بعض عناصر النهج المدرسي ، المؤتمر التربوي السابع عشر لجمعية العلماء الكوريتين ، (التقنيات التربوية ودورها في تطوير العملية التربوية) الكويت ٢٦-٢١ مارس ١٤٠٧هـ - ٢٦-٢١ مارس ١٩٨٧م.
- [٥] فتح الباب عبدالحليم وإبراهيم حفظ الله. وسائل التعليم والإعلام ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aburas, A.S. Factors affecting teachers' utilization of elements of educational technology in [١] Saudi Arabia. doctoral dissertation. Indiana University, 1979.
- Al-Debassi, Saleh M. the Impact of Training Programms, Availability of Educational Media [٢] and School Facilities on Teachers' use of Educational Média in Saudi Intermediate and High Schools. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh, 1983.
- Association for Educational Communications and Technology. The Definition of Educa- [٣] tional Technology. Washington, DC: AECT, 1977.
- Chu, G.C. & Schramm, W. Learning from television: What the resarch said. Stanford, [٤] Calif.: Institute for Communication Research, 1967.
- Commission of Instructional Technology. To improve learning. A Report to the president [٥] and the congress of the United States. Washington, DC: U.S.Government Printing Office.
- Dwyer, Francis. Strategies for Improving visual learning, State College, Pennsylvania learn- [٦] ing service, 1978.
- Fin, James D. and Ely, Donald P., Historical perspective in Audio-visual processes in Edu- [٧] cation: Selected Readings from AV Communication Review, Johnson Report Corporation, New York, 1971.
- Gillet, M. Educational Technology Toward Demystification, Scarborough Ontario: Pre- [٨] ntice-Hall of Canada, 1973.
- Hoban, F. Charles. From Theory to policy Decision, Av. Communication Review, Vol. [٩] 13:124, Summer 1965.
- Kemp Jerrold, E. "Instructional Design." A plan for unit and course development. 2nd edi- [١٠] tion, Fearon Pitman Publishers, Inc. Belmont, California, 1977, pp. 3-4.

- Liesener, J.W. The use of nonprint media in the public schools of Maryland: An exploratory [11] study (final report) College Park, Md: School of library and information services, 1978. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 167 083).
- McCleese, C.G. Factors which Influence the Utilization of Educational media in Low and [12] High Socioeconomic Schools: A model Vs. practice. Dissertation Abstracts International, 43, 2862a -2863, 1983 (University Microfilms No. DA 8229785).
- Proctor, L.F. Student Teacher Utilization of Instructional Media (Doctoral dissertation, Indiana University), 1983. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 224620).
- Schramm, W. Big media, little media. A report to the Agency for International Development. Stanford, Calif.: Institute for Communication Research, Standford University, 1973.
- Seidman, S.A. The Relationship between teacher burnout and media utilization, paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, 1985 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 256334).
- Smith, C.B. and Ingersoll, G.M. Audiovisual Materials in U.S. Schools; A National Survey [16] on Availability and use Educational Technology, 1984, 24 (9), 36-38.
- Tickton, S.G. (ed.) To improve learning: An evaluation of instructional technology (2 volumes). New York: Bowker, 1970-71.

Instructional Media: Meaning and Importance in Instruction and Learning

Dr. Saleh M. Al-Dubasi

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The title of this study is "Instructional media: meaning and importance in instruction and learning". The study has stated its aim which is the answer to these two questions:

What is Instructional Media?

What are the expected advantages from the utilization of instructional media in instruction and learning?

This study has provided some studies which focus on the importance of instructional media and the factors affecting the utilization. Some questions which are usually asked by educationalists have also been raised. The study has also tried to differentiate between educational technology, instructional technology, instructional media and technology in education. At the end of the study, there are some points which indicate the importance of instructional media.

اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالإعاقة

إعداد الدكتور زيدان أحمد السرطاوي

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة ، كلية التربية - جامعة الملك سعود ، الرياض .

ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات الطلاب في المرحلة المتوسطة نحو المعوقين ، وعلاقة هذه الاتجاهات بكل من نوع الإعاقة ، ومعرفة الأشخاص المعوقين ، وظهور الإعاقة ، والمستوى التعليمي للوالدين على تلك الاتجاهات .

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس يوكر المعدل للاتجاهات نحو المعوقين على (٣٤٥) طالباً من طلبة مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ، حيث طلب من كل طالب في عينة الدراسة أن يجيب على أربع صور من المقياس . كل صورة منها موجهة نحو فئة من فئات الإعاقة موضوع الدراسة (عقلية ، سمعية ، بصرية ، جسمية) .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ١- توجد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض اتجاهات إيجابية نحو المعوقين بوجه عام . أما اتجاهاتهم نحو كل فئة من فئات الإعاقة فقد كانت سلبية نحو المعوقين عقلياً ، وإيجابية نحو فئات الإعاقة الأخرى .
- ٢- هناك أثر ذو دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعوقين تبعاً للمتغيرات التالية : نوع الإعاقة ، ومعرفة الأشخاص المعوقين ، ووضوح الإعاقة ، والمستوى التعليمي للأب ، في حين لم يظهر أثر دال لل المستوى التعليمي للأم على تلك الاتجاهات .
- ٣- كانت اتجاهات الطلاب أكثر إيجابية نحو الإعاقات الظاهرة (بصرية ، وجسمية) مقارنة باتجاهاتهم نحو الإعاقة غير الظاهرة (عقلية ، وسمعية) .
- ٤- كانت اتجاهات الطلاب الذين يعرفون أشخاصاً معوقين ، والطلاب الذين يمتاز آباؤهم بمستوى تعليمي منخفض نحو المعوقين أكثر إيجابية ، مقارنة باتجاهات الطلاب الذين لا يعرفون أشخاصاً معوقين ، ومن كان آباؤهم ذوي مستوى تعليمي مرتفع .

مقدمة

يتأثر إدراك الطفل المعوق لذاته، وتوافقه الاجتماعي بدرجة تفاعله مع المحيط الذي يتواجد فيه، وهناك ثلاثة مستويات مختلفة لتفاعل الفرد المعوق مع مجموعات الأفراد في مجتمعه. ويتمثل المستوى الأول في علاقة الأطفال المعوقين برفاقهم وأسرهم، في حين يتمثل المستوى الثاني في التفاعل مع المهنيين كالأطباء والإخصائين الاجتماعيين والمدرسين والمرشدين من هم دور كبير في التأثير على توجيه حياتهم، وأخيراً في علاقتهم مع بقية أفراد المجتمع.^(١)

في جماعة الأقران سواء أكانت في المدرسة أو في موقع العمل لها أثر كبير ليس فقط على نمو وتطور مفهوم الذات لدى الطفل المعوق، ولكن أيضاً على درجة توافقه الاجتماعي مع الخبرات والأنشطة الحياتية. ومن هنا كانت اتجاهات الأطفال العاديين نحو المعوقين ذات أهمية كبيرة في حياتهم، فقد تكون مصدراً للاستقرار الانفعالي والتوافق الاجتماعي، أو مصدرًا لإحباط الطفل المعوق وتعاسته، ومن جانب آخر، فإن اتجاهات الطلاب العاديين في المدرسة سوف تؤثر في نجاح الترتيبات التعليمية للأطفال المعوقين، وتلعب دوراً مهمًا في تقبل أو رفض الطفل المعوق، مما يؤثر بدوره على نجاح أو فشل أي مشروع أو مخطط لدمجهم في المدارس العادية. وحيث لم يسبق أن أجريت دراسة خاصة بالتعرف على اتجاهات الطلاب في مراحلهم التعليمية المختلفة نحو الأطفال المعوقين عقلياً، وسمعياً، وبصرياً، وجسمياً، فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب مدينة الرياض في المرحلة التعليمية المتوسطة نحو الأطفال المعوقين، خاصة إذا علمنا أن هناك اتجاهًا يطالب بدمجهم في المدارس العادية. وأن اتخاذ مثل هذه الخطوة يتطلب الدراسة الواقعية لكل المتغيرات والعوامل التي تضمن نجاحها. ويفترض على رأس هذه العوامل اتجاهات المعلمين والطلاب نحو المعوقين، ولقد أجرى السرطاوي وأخرون^(٢) دراسة مسحية للتعرف على آراء

(١) Altman, B.M. "studies of attitudes toward the handicapped: the need for a new direction" Social Problems, 1981, 28, pp 321-337.

(٢) زيدان أحمد السرطاوي وأخرون، «التعرف على آراء المعلمين والمدراء في مدينة الرياض نحو أنهاء الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم»، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٩ م.

العلميين والمدراء في المدارس الابتدائية ومعاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض نحو أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود أثر دال لمتغير الجنس ، والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة على مدى تقبل دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية ، في حين لم يظهر أثر لمتغيري طبيعة العمل ومكان العمل على الدمج.

و ضمن هذا السياق تعد دراسة اتجاهات طلاب مدينة الرياض في المرحلة التعليمية المتوسطة نحو المعوقين على قدر كبير من الأهمية ، وهو موضوع الدراسة الحالية .

مشكلة الدراسة

انطلاقاً مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي : ما هي اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين (عقلياً وسمعياً وبصرياً وجسمياً) وما علاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالإعاقة؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة التعليمية المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين .

وقد إستهدفت الدراسة أيضاً التعرف على العلاقة بين نوع الإعاقة ، ومعرفة الأشخاص المعوقين ، وظهور الإعاقة ، والمستوى التعليمي للوالدين على تلك الاتجاهات نحو المعوقين .

محددات الدراسة

تحدد هذه الدراسة في أنها اقتصرت على :

- الطلبة الذكور دون الإناث .
- طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دون المراحل التعليمية الأخرى .
- وكذلك فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد أيضاً باستجابات الطلاب على مقياس الاتجاهات المستخدمة في الدراسة الحالية .

أسئلة الدراسة

يمكن تحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما طبيعة اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين؟ .
٢. هل تختلف اتجاهات طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين تبعاً للمتغيرات التالية :
 - ١- نوع الإعاقة .
 - ٢- معرفة الأشخاص المعوقين .
 - ٣- وضوح الإعاقة وظهورها .
 - ٤- المستوى التعليمي للوالدين .

فرضيات الدراسة

- ١- توجد اتجاهات سلبية لدى طلاب المرحلة التعليمية المتوسطة في مدينة الرياض نحو المعوقين .
- ٢- لا توجد فروق دالة في اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين تبعاً لاختلاف نوع الإعاقة .
- ٣- لا توجد فروق دالة في اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين تبعاً لاختلاف معرفة الأشخاص المعوقين .
- ٤- لا توجد فروق دالة في اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين تبعاً لاختلاف وضوح الإعاقة وظهورها .
- ٥- لا توجد فروق دالة في اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض نحو الأطفال المعوقين تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم) .

أهمية الدراسة

تمثل هذه الدراسة أهمية كبيرة في مجال التربية الخاصة وذلك في محاولتها الكشف عن اتجاهات الطلبة في المرحلة التعليمية المتوسطة نحو المعوقين عقلياً، وسمعياً، وبصرياً، وجسمياً، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي :

- ١- إن معرفة اتجاهات الطلبة نحو فئات الإعاقة المختلفة يعتبر مطلباً رئيسياً وعنصراً أساسياً من عناصر نجاح عملية دمج الأطفال المعوقين في التعليم. فنجاح هذه العملية يعتبر رهناً بمدى تقبل أفراد المجتمع للمعوقين وعلى رأسهم المعلمين والطلاب.
- ٢- تقديم صورة واضحة عن اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض نحو المعوقين وذلك لتزويد المسؤولين والمخصصين بالمعلومات الضرورية لمساعدتهم في وضع البرامج والخطط التعليمية المناسبة للمعوقين.
- ٣- إن معرفة اتجاهات الطلاب تساعد في إعداد البرامج الإرشادية المناسبة التي تساعد في تقديم صورة واضحة وسليمة عن المعوقين مما يسهم في تغيير في اتجاهات نحوهم بصورة إيجابية.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه : نظام ثابت نسبياً من الأحكام الإيجابية أو السلبية، والمشاعر الانفعالية، والتزعة للسلوك بطريقة محددة حيال موضوع اجتماعي معين. ^(٣)

التخلف العقلي : هو أداء عقلي عام دون المتوسط، ويظهر متلازماً مع القصور في السلوك التكيفي للفرد خلال فترة النمو. ^(٤)

Krech, O. et al. Individual in Society. New York: McGraw-Hill, 1962, p. 139. ^(٣)
Grossman, H.J. Manual on terminology and classification in mental retardation, Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency. ^(٤)

الإعاقة السمعية: يشتمل مفهوم الإعاقة السمعية على كل من الأصم وثقل السمع ويمكن تعريفهما كالتالي :

الأصم: هو الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع لفهم الكلام حتى مع استخدام أجهزة أو أدوات مساعدة.

ثقل السمع: هو الذي يعاني من نقص في حاسة السمع لدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة أو أدوات مساعدة حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع.^(٥)

الإعاقة البصرية: الشخص المعوق بصرياً من وجهة نظر تربوية هو الشخص الذي لا يستطيع أن يتعلم من الكتب والوسائل والطرق البصرية التي تستخدم مع العاديين من نفس سنّه بحيث يحتاج إلى طرق وأدوات تعليمية خاصة. أما المعوق بصرياً من وجهة نظر قانونية فهو من بلغت حدة إبصاره ٦/٦٠ م (٢٠٠ / ٢٠ قدماً) أو أقل بعد استخدام النظارات أو العدسات اللاصقة.^(٦)

الإعاقة الحركية: يعتبر الشخص معوقاً إذا فقد طرفاً أو أكثر من أطرافه، أو فقد القدرة على استخدامها بصورة عادية، نتيجة لإصابته بمرض أو إصابته في حادثة. ويدخل في هذه الفئة المصابون بشلل في المخ يؤدي إلى خلل في الجهاز العصبي تظهر أثاره في الجانب الحركي.^(٧)

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجانب مراجعة لبعض الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو المعوقين وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض التغيرات.

فمن الدراسات التي تناولت اتجاهات الأطفال العاديين نحو المتخلفين عقلياً، دراسة

Hallahan, D.P. and Kauffman, J.M. Exceptional Children, N.J. Prentics-Hall Inc. p. 234. (٥)

Hallahand and Kauffman, Op. Cit. p. 284. (٦)

Best, G.A. Individual with Physical disabilities. An introduction for education for educators. St. Louis: C.V.Mosby, 1978, pp. 5-20. (٧)

روكر ورفاقه^(٨) (Rucher, and etal, 1971) ، حيث قاموا بدراسة اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو الطلاب المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم من كان بينهم اتصال شخصي وتفاعل اجتماعي في مواقف أكاديمية وغير أكاديمية . وقد استنتاج الباحثون بأن تقبل الطلاب المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم من قبل زملائهم العاديين كان منخفضاً سواء كان ذلك في المواقف الأكاديمية أو غير الأكاديمية . وفي هذا السياق ، قيّم كل من مونرو وهاوي^(٩) (Monroe and Howe) مدى تقبل الطلاب العاديين للطلاب المتخلفين عقلياً من يدرسون معهم في الفصل نفسه ، واستنتجوا أن الطلاب العاديين قد أعطوا تقييمات متدنية لهم ، في حين وجدا بأن هناك علاقة إيجابية بين هذه التقييمات وزيادة فترة الاتصال المباشر معهم .

ولقد وجد روكر وأخرون^(١٠) (Rucher et al, 1971) بأن الأطفال المتخلفين عقلياً قد رفضوا بدرجة أكبر من الأطفال العاديين ، في حين لم تشکف دراسة لاب^(١١) (Lapp, 1967) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل كل من الأطفال العاديين ، والأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم . ودرس فورنام وبندرييد^(١٢) (Furnham and Pendred, 1983) اتجاهات الطلاب نحو المعوقين عقلياً والمعوقين جسمياً ووجدا بأن النظرة نحو الأطفال المعوقين عقلياً سلبية أكثر من النظرة نحو المعوقين جسمياً . ويؤكد فورنام وجيبس^(١٣) (Fur-nham and Gibbs, 1984) نتائج الدراسة السابقة ، إذ أظهرت درجات الطلاب الكلية على مقاييس الاتجاهات نحو المعوقين اتجاهات أكثر إيجابية نحو الأطفال المعوقين جسمياً منها نحو الأطفال المعوقين عقلياً ، في حين كانت اتجاهات الطلاب أكثر إيجابية نحو المعوقين سمعياً

Rucher, C.N. et al. "The Participation of retarded children in junior high academic and (٨) nonacademic regular classes. Exceptional Children, 1969, 35, pp. 617-23.

Monroe, J.D. and Howe, C.E. "The effects of integration and Social Class on the acceptance of (٩) retarded adolescents". Education and Training of the Mentally Retarded. 1971, 6, 21-24.

Rucker, et al. Op. Cit., pp.617-23. (١٠)
Lapp, L. "A study of the social adjustment of slow-learning children who were assigned part-time (١١) to regular classes" American Journal of mental Deficiency, 1967, 62, pp. 245-262.

Furnham, A. and Pendred, J. "Attitudes towards the mentally and physically disabled. British (١٢) Journal of Medical Psychology, 1983, 56, pp. 179-187.

Furnham, A. and Gibbs, M. "School Children's attitudes towards the handicapped". Jurnal of (١٣) Adolescence, 1984, 7, pp. 99-117.

منها نحو الأطفال المتخلفين عقلياً والمঙغوليين. ومن جانب آخر أشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة طفل معوق تقود إلى اتجاهات أفضل نحو المعوقين بشكل عام. في حين أظهرت النتائج فروقاً قليلة جدًا بين الجنسين، إلا أن اتجاه الطلبة الذكور كان أكثر سلبية من اتجاه الطالبات. وقد أشار السرطاوي^(١٤) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقلياً تبعاً لاختلاف التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

وقد قيم جونز وأخرون^(١٥) (Jones et al, 1972) تقبل الأطفال المكفوفين في المرحلة المتوسطة من قبل الطلاب العاديين، ووجدوا أن الدرجات التي قد أعطيت لمعظم الأطفال المكفوفين كانت دون الوسط، في حين وجد بأن الطلاب الذين أعطوا درجات عالية، وأظهروا تقبلاً للأطفال المكفوفين لم يكونوا متقبلين من قبل الطلاب الآخرين ومروفوضين بشكل عام. وأشار التهان^(١٦) (Altman, 1981) إلى أن بعض الدراسات قد أظهرت اتجاهات أكثر سلبية نحو المعوقين بصرياً (إعاقة ظاهرة) منها نحو المعوقين سمعياً (إعاقة غير ظاهرة). إلا أن فورنام وبندرييد^(١٧) (Furnhan & Pendred, 1983) لم يجدوا فروقاً في الاتجاهات نحو الإعاقات الظاهرة وغير الظاهرة (إعاقة بصرية وسمعية).

لقد اهتمت الدراسات أيضاً باتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال المعوقين سمعياً، وفي هذا السياق وجد جستمان وماسكوفتس^(١٨) (Justman and Maskovitz, 1957) بأن الأطفال العاديين لديهم اتجاهات سلبية نحو الأطفال المعوقين سمعياً من يدرسون معهم في الفصول نفسها. وعلى النقيض من ذلك لم يجد كندي وبرونكس^(١٩) (Kennedy and

(١٤) عبدالعزيز مصطفى السرطاوي، «اتجاهات طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقلياً»، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م، ص.

Jones, R.L. and et al. "Blind Children integrated in classrooms with sighted children: A sociometric study." The new outlook for the blind, 1972, 66, pp. 75-80. (١٥)

Altman, Op. Cit., pp. 321-337. (١٦)

Furnham and Pendred, Op. Cit., pp. 179-187. (١٧)

Justman, J. Maskovitz, L. "The integration of deaf children in a hearing class." Publication No. 4 (١٨) New York: Bureau of Educational Research, New York City Board of Education, 1957.

Kennedy, P. and Bruininks, R.H. "Social status of hearing impaired children in regular classrooms." Exceptional children, 1974, 40, pp. 336-42. (١٩)

فروقاً في اتجاهات الأطفال نحو رفاق صفهم من الطلاب العاديينBruininks, 1974) والطلاب المعوقين سمعياً. وفي مناقشتها لتعارض نتائج دراستها مع دراسات أخرى لاحظاً بأن عينة الأطفال في دراستها كانت أصغر سنًا من عينات الأطفال المستخدمة من قبل باحثين آخرين، وعادة ما يكون الأطفال الصغار أكثر تقبلاً للمعوقين من الطلاب الكبار. وقد أظهرت دراسة فورنام وجيبس (٢٠) Furnham & Gibbs, 1984 أن اتجاهات طلاب المدارس نحو الإعاقة السمعية والشلل أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو التخلف العقلي والمنغولية. وأن معرفة شخص معوق تسهم في تشكيل اتجاهات أفضل نحو المعوقين بشكل عام.

وقد وجد صادق (٢١) وأخرون في دراستهم لاتجاهات المجتمع السعودي نحو المكفوفين عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس ودرجة التعليم على اتجاهات مجتمع الرياض نحو المكفوفين، في حين وجد أن اتجاهات كبار السن (٤٠-٦٠ سنة) أكثر إيجابية من اتجاهات الأفراد في الفئات العمرية الأخرى.

ومن جانب آخر درس بيترسون (٢٢) Peterson, 1975 أثر مجموعة من المتغيرات مثل الذكاء، والعمر، والمستوى التعليمي للوالدين على اتجاهات الطلاب العاديين نحو رفاقهم المعوقين بدرجة بسيطة. إذ اشتغلت الدراسة على (٤٢٠) طالباً من طيبة المرحلة الابتدائية (الصف الخامس والسادس). والمرحلة المتوسطة (الأول والثاني). وقد توصل الباحث إلى أنه كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين زادت اتجاهات الطلاب سلبية نحو رفاقهم المعوقين، وأن الطلاب الكبار كانوا أكثر تقبلاً لرفاقهم المختلفين عقلياً من الطلاب الصغار. في حين لم تجد الدراسة فروقاً بين الذكور والإإناث في تقبل الرفاق المختلفين عقلياً بدرجة

(٢٠) Furnham and Gibbs, Op. Cit., pp. 99-117.

(٢١) فاروق صادق وأخرون، «دراسة إتجاه المجتمع السعودي نحو المكفوفين»، دراسات تربية، ١٩٨٦م، المجلد الثالث، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص ٥١-٧٦.

(٢٢) Peterson, G. "Factors related to the attitude of nonretarded children toward their EMR peers." 1975, 79, pp. 412-416. American Journal of Mental Deficiency."

بسقطة. ولقد توصلت دراسة جودمان ورفاقه (Goodman et al, 1972) التي درسوا فيها التقبل الاجتماعي لأطفال معوقين عقلياً بدرجة بسيطة تم دمجهم في مدرسة ابتدائية إلى نتائج متعارضة مع الدراسة السابقة، إذ أوضحت نتائج هذه الدراسة رفضاً للطلاب المعوقين عقلياً القابلين للتعلم من تم دمجهم أو عزلهم في مدارس خاصة أكثر من الطلاب العاديين. وكان قبل الطلاب الصغار للطلاب المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة أفضل من قبل الطلاب الكبار، في حين كانت الطالبات أكثر قبلة لهم من الطلاب الذكور. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة جرينباوم ووانج (Greenbaum and Wang, 1965) ودراسة وير (Weir, 1981) من أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو المعوقين، حيث كانت الإناث بشكل عام أكثر إيجابية في اتجاهاتهن نحو جميع فئات الإعاقة من اتجاهات الذكور. وقد أشار التمان (Altman, 1981) إلى عدم وجود أثر لتغيري العمر، والمستوى التعليمي على الاتجاهات نحو المعوقين.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة مدارس المرحلة التعليمية المتوسطة التابعة لوزارة المعارف في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٩-١٤٠٨هـ.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٣٤٥) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الواقعه في كل من حي السليمانية وحي النسيم في مدينة الرياض وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، بعد أن قسمت مدينة الرياض تقسيماً جغرافياً إلى مجموعة من الأحياء السكنية.

Goodman, J. and et al. "Social acceptance of EMR's integrated into a nongraded elementary (٢٣) school." American Journal of Mental Deficiency. 1972, 76, pp. 412-417.

Greenbaum, J. and Wang, D. "A semantic-differential study of the concepts of mental retardation." Journal of General Psychology, 1965, 75, pp. 257-272.

Weir, S. "Our image of the disabled and how ready are to help." New Society, 1981. (٢٥)
Altman, Op. 321-337. (٢٦)

ولاختيار عينة الدراسة قام الباحث بتحديد المدارس المتوسطة الواقعة في الأحياء المذكورة واختار منها ثلثاً (٨) مدارس اختياراً عشوائياً. ويظهر الجدول رقم (١) عينة الدراسة موزعة حسب المتغيرات التالية: فئة الإعاقة، ومعرفة الأشخاص المعوقين، ووضوح الإعاقة والمستوى التعليمي للوالدين.

جدول رقم ١
توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المختلفة

المتغير	مستوى التغيير	مجمع الدراسة	النسبة المئوية	المجموع
نوع الإعاقة	إعاقة عقلية	٣٤٥	٢٥	١٣٨٠
	إعاقة سمعية	٣٤٥	٢٥	
	إعاقة بصرية	٣٤٥	٢٥	
	إعاقة جسمية	٣٤٥	٢٥	
معرفة الأشخاص المعوقين	يعرف	١٧١	٤٩٦	٣٤٥
	لا يعرف	١٧٤	٥٠٤	
وضوح الإعاقة وظهورها	إعاقة ظاهرة	٦٩٠	٥٠	١٣٨٠
	(بصرية وجسمية)			
	إعاقة غير ظاهرة	٦٩٠	٥٠	
	(عقلية وسمعية)			
المستوى التعليمي للأب	دون الثانوية (منخفض)	٢٠٩	٦٠٦	٣٤٥
	ثانوية فما فوق (مرتفع)	١٣٦	٣٩٤	
المستوى التعليمي للأم	دون الثانوية (منخفض)	٢٧٠	٧٨٣	٣٤٥
	ثانوية فما فوق (مرتفع)	٧٥	٢١٧	

أداة البحث

استخدم في الدراسة الحالية مقياس الاتجاه نحو المعوقين (Yuker et al, 1960)^(٢٧). ويتألف المقياس في صورته الأصلية من عشرين (٢٠) فقرة بنيت بحسب طريقة ليكرت.

Yuker, H.E. et al. A scale to measure attitudes toward disabled persons. Albertson, NY: Human Resources Center. (٢٧)

وقام فورنام وجيبس (٢٨) (Furnham and Gibbs, 1984) بتعديلها، وذلك يجعل الفقرات أكثر قابلية للفهم والتطبيق بالنسبة للأطفال. وقد أضافا فقرات أخرى على الفقرات الأصلية بهدف التحقق من الاتجاهات نحو قدرات الأطفال المعوقين في المدرسة وخارجها.

ويتألف المقياس في صورته المعدلة من سبع وعشرين (٢٧) فقرة، جاءت في جزئين:

١. فقرات تتعلق بما يستطيع الطفل المعوق عمله، وما لا يستطيع عمله.
٢. فقرات تتعلق بخصائص الأطفال المعوقين.

ويتصف المقياس في صورته الأصلية بدرجة عالية من الصدق، والثبات لقياس الاتجاهات نحو المعوقين. (٢٩) وقد استخدم المقياس كأداة بحث في أكثر من مائتي دارسة لأكثر من خمسة وعشرين عاماً. (٣٠)

ويهدف التتحقق من ثبات المقياس وصدقه على البيئة السعودية بـأ الباحث إلى الإجراءات التالية:

١- التتحقق من صدق الترجمة:

بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، طلب الباحث من بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة* بكلية التربية بجامعة الملك سعود بترجمة المقياس مرة أخرى للتحقق من صدق الترجمة ومحتوى الفقرات. وفي ضوء ذلك تمت المقارنة بين عمليات الترجمة السابقة واعتماد صورة منقحة. وفي خطوة لاحقة طلب الباحث من أحد الزملاء

Furnham and Gibbs, Op. Cit., pp. 99-117. (٢٨)

(٢٩) يمكن الرجوع في ذلك إلى:

Furnham and Pendred, Op. Cty., pp. 179-187 Altman, Op. Cit., pp. 321-337.

Yuker, H.E. and Blocks, J.R. "Research with the attitudes towards disabled persons scales (ATOP) 1960-1985." Center for the Study of Attitudes Towards Persons with Disabilities Hofstra University, 1986, p. 41.

* لقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بترجمة المقياس ثلاثة تراوحت رتبهم العلمية ما بين أساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين.

أن يعمل على ترجمة الصورة العربية إلى اللغة الإنجليزية. وقد اعتبرت هذه الإجراءات كافية للتحقق من صدق المقياس.

٢- التحقق من ثبات المقياس

في المرحلة الأولى من الدراسة قام الباحث بتوزيع المقياس في صوره الأربع على ستين طالباً من طلبة إحدى المدارس المتوسطة في مدينة الرياض. وفي ضوء التعليمات المعطاة طلب من كل طالب في مرحلة التجريب أن يجيب عن جميع فقرات المقياس في صوره الأربع. حيث كانت كل صورة موجهة نحو فئة محدودة من فئات الإعاقة موضع الدراسة. وبعد أسبوعين قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على الطلبة نفسهم في مجموعة التجريب وذلك للتحقق من ثبات المقياس. ومن ثم حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل طالب على ظهور المقياس الأربع في مرقي التطبيق باستخدام معادلة بيرسون. وكان معامل الارتباط = ٧٩٪، واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة. ولابد من الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الأولية قد أوضحت بأن جميع فقرات المقياس (٢٧ فقرة) دالة عند مستوى (٥٠٪) أو أقل باستثناء الفقرتين رقم (١١ ، ٢٢) حيث تم إسقاطهما، وبذلك أصبح المقياس يتتألف في صورته النهائية من خمس وعشرين فقرة [أنظر ملحق ١].

جمع البيانات

بعد الحصول على موافقة الجهات الرسمية المختصة في وزارة المعارف على تطبيق أداة البحث على طلبة المدارس، قام الباحث بإعداد أربع صور من المقياس، حيث كانت فقرات المقياس في الصورة الأولى موجهة إلى قياس الاتجاه نحو المعوقين عقلياً. وفقرات المقياس في الصورة الثانية موجهة إلى قياس الاتجاه نحو المعوقين سمعياً، أما صور المقياس الثالثة والرابعة فقد كانت فقراتها موجهة إلى قياس الاتجاه نحو المعوقين بصرياً والمعوقين جسمياً على التوالي.

ولقد قام الباحث يساعدته أربعة طلاب من قسم التربية الخاصة بتطبيق أداة البحث (المقياس) على (٤٨٠) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة في ثانوي (٨) مدارس من المدارس

الواقعة بحى السليمانية وحي النسيم. وقد خصص لكل مدرسة من المدارس الثانوية ستون (٦٠) استهارة بحيث وزعت بالتساوي على ثلاثة فصول، بدءاً بالصف الأول المتوسط وانتهاء بالصف الثالث المتوسط. وقد طلب من كل طالب في عينة الدراسة أن يجيب على صور المقياس الأربع وذلك بتحديد مدى موافقته أو معارضته لفقراته وفقاً لفئة الإعاقة التي يستجيب لها. وقد كانت التعليمات تضيّي بأن يقدم للطلاب في كل فصل الصورة الأولى من المقياس والموجهة نحو التخلفين عقلياً، وبعد انتهاء الطلاب من الإجابة عليها، تقدم لهم الصورة الثانية والموجهة نحو المعوقين سمعياً، ومن ثم تقدم الصورة الثالثة الموجهة نحو المعوقين بصرياً، وأخيراً الصورة الرابعة الموجهة نحو المعوقين جسمياً. وقد طلب من الطلاب اختيار إحدى الإجابات التالية: أواافق بشدة، أواافق، أعارض، أعارض بشدة، والتي تشير إلى مدى موافقتهم أو معارضتهم لكل فقرة من فقرات المقياس وقد أعطيت الإجابات الأربع الدرجات التالية: ١ موافق جداً، ٢ موافق، ٣ معارض، ٤ معارض جداً. وبذلك فإنه كلما انخفضت الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس كانت اتجاهاته نحو المعوقين أكثر إيجابية والعكس صحيح، إذ كلما زادت الدرجة كانت مؤشراً على زيادة اتجاهاته السلبية نحو المعوقين. وقد بلغ عدد الطلاب الذين أجابوا على كل صورة من صور المقياس الأربع بالإضافة إلى المعلومات الشخصية المطلوبة (٣٤٥) طالباً، في حين لم يكمل الطلبة الآخرون المطلوب أو كانت إجاباتهم غير مكتملة وبالتالي لم تدخل ضمن عينة الدراسة.

الطرق الإحصائية

لقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة بيانات هذه الدراسة :

- ١- التكرارات والنسب المئوية لدرجات الطلاب لتحديد النسبة المئوية لمتوسطات درجات الطلاب التي تنخفض أو تزيد على الدرجة المتوسطة، بالإضافة إلى استخراج كل من المتوسط والوسيط.
- ٢- تحليل التباين الأحادي بهدف اختبار أثر متغيرات الدراسة على اتجاهات الطلاب نحو المعوقين.
- ٣- اختبار شيفيه، واختبار الدلالة «ت» كإجراء بعدي لمقارنة متوسطات الدرجات بين مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة .

النتائج

لقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو المعوقين على عينة الدراسة المكونة من (٣٤٥) طالباً وذلك بهدف التعرف على اتجاهاتهم نحو فئات الإعاقة موضع الدراسة، وعلاقة تلك الاتجاهات ببعض المتغيرات. وسيقوم الباحث بعرض نتائج الدراسة كالتالي:

أولاً: الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أنه «توجد اتجاهات سلبية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض نحو المعوقين».

وللحقيقة من هذه الفرضية تم ترتيب درجات أفراد عينة الدراسة على المقياس في صوره الأربع ($N=345$) ترتيباً تصاعدياً، حيث حسبت لكل طالب في عينة الدراسة درجة على كل صورة من صور المقياس التي تناولت فئات الإعاقة الأربع (عقلية، سمعية، بصرية، جسمية). فوجد أنها تنحصر ما بين ٤٢، ٤٢. وقد وزعت على تسع فئات مدى كل منها ٤ درجات وتم حساب كل من الدرجات في كل فئة، والتكرار النسبي المثوي لهذه الدرجات. ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج ذلك.

جدول رقم ٢

نتائج توزيع درجات أفراد العينة على الفئات
والتكرار النسبي المثوي لهذه الدرجات في كل فئة

الفئات	النكرار	النكرار النسبي المثوي
٤٦-٤٢	٢٢	٢٣
٥١-٤٧	١٢٤	٩٠
٥٦-٥٢	٢٥٦	١٨٦
٦١-٥٧	٣٧٢	٢٦٩
٦٦-٦٢	٣٠٨	٢٢٣
٧١-٦٧	١٦٤	١١٩
٧٦-٧٢	٩٢	٦٧
٨١-٧٧	٢٠	١٤
٨٦-٨٢	١٢	٩

ونظراً لأن المقياس المستخدم يتكون من ٢٥ فقرة، وأن الدرجة التي يمكن أن يحصل عليها الطالب تتراوح ما بين ٢٥ ، ١٠٠ فإن الدرجة المتوسطة بين الاتجاه الموجب والاتجاه السالب هي ٦٢٥ (وبحساب كل من المتوسط والوسيط وجد أنها يساويان ٤٠٦٠ على التوالي). حيث تشير الدرجات الواقعة دون الدرجة المتوسطة إلى اتجاهات إيجابية في حين تشير الدرجات الواقعة فوقها إلى اتجاهات سلبية نحو المعوقين. وقد سبق توضيح ذلك عند الحديث عن الدرجات التي أعطيت لاستجابات الطلاب على المقياس.

وبالرجوع إلى الجدول السابق نجد أن الدرجة المتوسطة (٦٢٥) تقع في الفئة الخامسة، وبتحميم التكرار النسبي للطلاب الحاصلين على الدرجات ٦٢ أو أكثر من أفراد العينة، نجد أن نسبتهم تبلغ ٤٣٪.

وتشير هذه النتيجة إلى أن ما نسبته ٤٣٪ من أفراد عينة الدراسة يحملون اتجاهات تميل إلى السلبية نحو المعوقين في حين توضح هذه النتيجة أن النسبة المتبقية من أفراد عينة الدراسة والبالغة ٥٧٪ يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعوقين. وفي ضوء ذلك يمكن رفض الفرضية الأولى للدراسة.

ثانياً: فيما يختص بالفرضيات الأخرى للدراسة

تدور هذه الفرضيات حول أثر كل من نوع الإعاقة، ومعرفة الأشخاص المعوقين، ووضوح الإعاقة، والمستوى التعليمي للوالدين على اتجاهات طلاب مدينة الرياض في المرحلة المتوسطة نحو المعوقين.

وللتتعرف على أثر نوع الإعاقة (العقلية، والسمعية، والبصرية، والجسمية الحركية) على اتجاهات الطلاب نحو المعوقين، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين في صورة الأربع وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول رقم ٣
 نتائج تحليل التباين وتأثير متغير نوع الإعاقة
 على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٩٣٠ر٠٨	٣	٣١٠ر٠٣	٢٨٧٦
داخل المجموعات	١٤٨٣٧ر٤٥	١٣٧٦	١٠٧٨٨	
المجموع	١٥٧٦٧ر٥٤	١٣٧٩		

* دال عند مستوى .١٠٠*

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة ف الخاصة بتأثير نوع الإعاقة على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين تبلغ (٢٨٧٦) وهي دالة عند مستوى (٠٠١) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات في صوره الأربع ، وبذلك يمكن رفض فرضية الدراسة الثانية.

وللكشف عن الفروق بين متوسطات الدرجات التي أعطيت لفئات الإعاقة الأربع موضع الدراسة تم استخدام اختبار شيفيه ، وقد بيّنت النتائج أن متوسطات الدرجات التي أعطيت للمعوقين عقلياً كانت سلبية بدرجة دالة ($\alpha = 0.1$) عند مقارنتها بمتوسطات الدرجات التي أعطيت لفئات الإعاقة الأخرى . ويشير ذلك في الجدول رقم (٤).

جدول رقم ٤
 نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفرق بين متوسطات
 الدرجات التي أعطيت لفئات الإعاقة (عقلية، سمعية، بصرية، جسمية)

فئة الإعاقة	المعوقون عقلياً	المعوقون بصرياً	المعوقون سمعياً	المعوقون جسمياً
المعوقون عقلياً	٦٦٥٥	٥٨٢٥	٥٨٦٤	٥٨٦٩
-	٠٠٨٣	٧٩١	١١١٧	٠٠١١٧

* دال عند مستوى .١٠١*

وبتحليل بيانات التطبيق بهدف اختبار أثر كل من معرفة الأشخاص المعوقين (يعرف، لا يعرف) ووضوح الإعاقه وظهورها (إعاقه ظاهرة، غير ظاهرة) على اتجاهات الطلاب نحو المعوقين، تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو مبين في الجداول رقم (٥٦).

جدول رقم ٥
نتائج تحليل التباين وتأثير متغير المعرفة
على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
١١١٣	٥٧٩٣٩	١	٥٧٩٣٩	٠٠٠١١١٣
٥٢٠٦	٣٤٣	١٧٨٥٨٧٤	٣٤٣	داخل المجموعات
٣٤٤	١٨٤٣٨١٤	١٨٤٣٨١٤	٣٤٤	المجموع

* دال عند مستوى ٠٠٠١ ***

جدول رقم ٦
نتائج تحليل التباين وتأثير متغير وضوح الإعاقه
على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
١٨١٢	٩٧١٦٠	١	٩٧١٦٠	٠٠٠١٨١٢
٥٣٦٠	٣٤٣	١٨٣٨٤٤٠	٣٤٣	داخل المجموعات
٣٤٤	١٩٣٥٦٤٠	١٩٣٥٦٤٠	٣٤٤	المجموع

* دال عند مستوى ٠٠٠١ ***

توضح النتائج الواردة في الجداول (٥ ، ٦) أن قيمة ف الخاصة بتأثير كل من المعرفة ووضوح الإعاقه على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين بلغت ١٣ ، ١١ ، ١٢ ، ١٨ على التوالي، وهذه القيم دالة عند مستوى (٠٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات تبعاً للمتغيرين السابقين، وبذلك يمكن رفض فرضيتي الدراسة الثالثة والرابعة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاتجاه نحو المعوقين تبعاً لمتغيري المعرفة، ووضوح الإعاقة، استخدام إختبار الدالة ت (T. test) كما يظهرها الجدول رقم (٧).

جدول رقم ٧

نتائج تطبيق اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي
درجات الطلاب حسب متغيري المعرفة ووضوح الإعاقة وظهورها

قيمة ت	المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
**٣٢٩	المعرفة	يعرف	١٧١	٥٩٠٧	٧٤١
		لا يعرف	١٧٤	٦٢٦٩	٧٢١
٧٨٨	وضوح الإعاقة	إعاقة ظاهرة	٦٩٠	٥٨٧٠	٧٨٨
		إعاقة غير ظاهرة	٦٩٠	٦٢٧١	٦٣٩
***٤٢٦	ظاهرة	ظاهرة	٦٩٠	٦٢٦٩	٤٢٦

** دال عند مستوى ٠٠١ *** دال عند مستوى ٠٠٠١

يوضح الجدول (٧) أن متوسطات درجات الطلبة الذين لا يعرفون أطفالاً معوقين على المقياس كانت سلبية بدرجة دالة ($t = -3.29$ ، $\alpha = 0.01$) مقارنة بمتوسطات درجات الطلبة الذين يعرفون أشخاصاً معوقين. ويوضح الجدول كذلك بأن متوسطات درجات الطلبة التي أعطيت للإعاقات غير الظاهرة على المقياس كانت سلبية بدرجة دالة ($t = -4.26$ ، $\alpha = 0.001$) من متوسطات درجات الطلبة التي أعطيت للإعاقات الظاهرة.

وللتعرف على أثر المستوى التعليمي للأب والأم (ثانوية فما دون، ثانوية فما فوق) على اتجاهات الطلاب نحو المعوقين تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في الجدولين (٨٩).

جدول رقم ٨
 نتائج تحليل التباين وتأثير متغير المستوى التعليمي للأب
 على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
بين المجموعات ***١٢٢٣	٦٩٧٤٢	٤٩٣٢	١	
داخل المجموعات ٥١٦٩	١٨٠٧٢٦٧	٣٤٣		
المجموع	١٨٧٧٠٠٨	٣٤٤		

*** دال عند مستوى ٠٠٠١.

جدول رقم ٩
 نتائج تحليل التباين وتأثير متغير المستوى التعليمي
 للأب على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
بين المجموعات ***٩٦	٥١٨١	٤٩٨١	١	
داخل المجموعات ٥١٨٠	١٧٠٨٣١٥	٣٤٣		
المجموع	١٧١٣٤٩٧	١٤٤		

يوضح الجدول (٨) أن قيمة ف الخاصة بتأثير المستوى التعليمي للأب على تباين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين تبلغ ٩٣٢٣ وهي دالة عند مستوى (٠٠٠١) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على المقياس. في حين لم تكشف النتائج في الجدول رقم (٩) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمستوى التعليمي للأب على اتجاهات الطلاب.. وبذلك يمكن رفض الفرضية الخاصة بالمستوى التعليمي للأب، في حين تتأكد صحة الفرضية الخاصة بالمستوى التعليمي للأب.

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب تبعاً للمتغيرين السابقين استخدم اختبار الدلالة (ت) كما يظهرها الجدول رقم (١٠).

جدول رقم ١٠

نتائج نطبيق اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة حسب المستوى التعليمي للأباء والأمهات

المتغير	مستوى التغير	العدد	المتوسط الانحراف المعياري قيمة ت
المستوى التعليمي للأب دون الثانوية (منخفض)	ثانوية فما فوق (مرتفع)	٢٠٩	٥٩٥٥ ٧٣١
***٣٦٥			
المستوى التعليمي للأم دون الثانوية (منخفض)	ثانوية فما فوق (مرتفع)	٢٧٠	٦٢٥٧ ٧١٧
٩٧			
المستوى التعليمي للأم دون الثانوية (منخفض)	ثانوية فما فوق (مرتفع)	٢٧٠	٦٠٤٧ ٣٣٢
٠٠٠١			

** دال عند مستوى .١٠٠

يظهر الجدول (١٠) أن متوسط درجات الطلاب من كان المستوى التعليمي لأبائهم مرتفعاً كان سلبياً بدرجة دالة ($t = ٣٥٦ - ٣٥٦ = ٠١$) أكثر من متوسطات درجات الطلاب من كان آباؤهم ذوي مستوى تعليمي منخفض، مما يدل على أن اتجاهاتهم نحو المعوقين أكثر سلبية. أما الفرق بين متوسطي درجات الطلاب من كان المستوى التعليمي لأمهاتهم منخفضاً أو مرتفعاً فغير دال إحصائياً.

المناقشة

أوضحت نتائج الدراسة الحالية بأن الاتجاهات التي يحملها طلاب المرحلة المتوسطة نحو الأطفال المعوقين موضوع هذه الدراسة تتسم بصورة عامة بالإيجابية. وقد تبدو هذه النتيجة للوهلة الأولى غريبة إلى حد ما، حيث يعتقد بأن الاتجاهات التي يحملها أفراد المجتمع نحو المعوقين تتسم بالسلبية، وفي ضوء ذلك فإن اتجاهات الطلاب نحو المعوقين سوف تتأثر بالاتجاه العام لأفراد مجتمعهم. وهذا ما توصلت إليه كثير من الدراسات التي سبق ذكرها في هذه الدراسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى التغير الذي طرأ على مفاهيم الناس حول المعوقين خلال السنوات القليلة الماضية، وذلك نتيجة لتوفّر المعلومات حولهم، وإزدياد الوعي بهم

وبمشكلاتهم، وتركيز وسائل الإعلام عليهم، فضلاً عن ازدياد نسبة المعوقين في المجتمع بحيث لا نجد أسرة لا تضم فرداً معوقاً بدرجة أو بأخرى. ^(٣١)

وربما ترجع إيجابية اتجاهات الطلاب في عينة الدراسة هذه نحو المعوقين كذلك إلى طبيعة الإعاقات التي اشتملت عليها وطلب منهم التعبير عن اتجاهاتهم نحو كل فئة منها، فقد اشتملت الدراسة على كل من المعوقين عقلياً، والمعوقين سمعياً، والمعوقين بصرياً، والمعوقين جسمياً. ومع أن اتجاهات الطلاب نحو المعوقين اتسمت بصورة عامة بالإيجابية، إلا أن اتجاهاتهم نحو المعوقين عقلياً لم تكن كاتجاهاتهم نحو المعوقين سمعياً، وبصرياً، وجسمياً. فقد كانت اتجاهات الطلاب سلبية بدرجة أكبر نحو المعوقين عقلياً. في حين كانت اتجاهاتهم نحو فئات الإعاقة الأخرى تميل إلى الإيجابية.

وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من نتائج الدراسات التي أوضحت بأن الاتجاهات نحو المعوقين تتأثر بنوع الإعاقة، وتختلف باختلافها. وفي هذا السياق وجد فورنام وبندريد ^(٣٢) (Furnham and Pendred, 1983) بأن نظرة الطلاب في المرحلة المتوسطة نحو المعوقين عقلياً كانت سلبية بدرجة كبيرة، في حين كانت نظرتهم إيجابية نحو المعوقين جسمياً. وكذلك أكد فورنام وجيبس ^(٣٣) (Furnham and Gibbs, 1984) النتيجة السابقة إذ أوضحت درجات الطالب الكلية على مقياس الاتجاهات نحو المعوقين اتجاهات إيجابية نحو الأطفال المعوقين جسمياً والمعوقين سمعياً، مقارنة باتجاهاتهم نحو الأطفال المعوقين عقلياً. ومن جانب آخر أشار التنان ^(٣٤) (Altman, 1981) إلى عدم وجود فروق في اتجاهات الطلاب نحو المعوقين بصرياً والمعوقين سمعياً. وقد كشفت دراسة السرطاوي ^(٣٥) سنة ١٩٨٩ م بأن الخصائص

(٣١) عبدالعزيز الشخص، اتجاهات بعض العاملين في التعليم نحو المعوقين، دراسات تربوية، ص ٦٣-٦٧، ١٩٨٦م.

Furnham and Pendred Op. Cit., pp. 179-187. ^(٣٢)

Furnham and Gibbs, Op. Cit., pp. 99-117. ^(٣٣)

Altman, Op. Tic., pp. 321-337. ^(٣٤)

(٣٥) زيدان أحمد السرطاوي «خصائص الأطفال غير العاديين وسماتهم الشخصية كما يراها بعض طلبة جامعة الملك سعود، دراسة استطلاعية»، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٠م.

الشخصية التي يراها الطلاب مناسبة لوصف المعوقين إنما تختلف باختلاف فئاتهم ، فقد كانت جميع الخصائص الشخصية الأكثر تكراراً في وصف المعوقين عقلياً خصائص سلبية ، في حين كانت بعض الخصائص الشخصية التي اختيرت لوصف المعوقين سمعياً ، والمعوقين بصرياً خصائص إيجابية ، وبعضها الآخر سلبياً ، إلا أن عدد الخصائص الإيجابية التي اختيرت لوصف المعوقين بصرياً كانت أكثر من تلك التي تم اختيارها لوصف المعوقين سمعياً.

وقد تعزى الاتجاهات نحو المعوقين بصرياً ، وجسمياً ، وسمعياً ، إلى ما يمتاز به أفرادها من قدرات عقلية ، وإمكانات تؤهلهم للحياة في المجتمع بصورة عادلة ، والوصول إلى مراتب علمية وموقع قيادية ، فنجدتهم يلتحقون بالجامعات ويحصلون على أعلى الشهادات وذلك إذا تم تزويدهم بما يعوض عجزهم . كتزويده المكفوفين بلغة برail والصم بلغة تمكنهم من التواصل والتفاعل الإيجابي مع أفراد مجتمعهم كلغة الإشارة أو أبجدية الأصابع . في حين نجد أن الوضع مختلف بالنسبة للمعوقين عقلياً . حيث تمثل مشكلتهم الحقيقة في انخفاض قدراتهم العقلية ، وما يتربى عليها من مشكلات تظهر أثارها في تفكيرهم ، وعملهم ، وتفاعلهم ، وسلوكهم مقارنة بأقرانهم العاديين مما قد يعكس سلباً على اتجاهات أفراد المجتمع نحوهم .

وبالرغم من أن نتائج هذه الدراسة قد كشفت عن اتجاهات إيجابية يحملها طلاب المرحلة المتوسطة نحو المعوقين ، فهنالك أيضاً نسبة ليست قليلة من الطلاب تحمل اتجاهات سلبية نحوهم . وكشفت نتائج الدراسة كذلك بأن اتجاهات الطلاب نحو المعوقين عقلياً اتجاهات سلبية مقارنة باتجاهاتهم نحو فئات الإعاقة الأخرى . وهكذا فإن نتائج هذه الدراسة تضع على كاهل المسؤولين والأخصائيين والجهات ذات العلاقة كإدارة التعليم الخاص في وزارة المعارف ، ووسائل الإعلام المختلفة المرئية منها أو المسموعة أو المكتوبة مسؤولية وطنية للعمل بكل الأسباب التي من شأنها تحسين اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعوقين . ولا شك في أن المدرسين يتحملون قدرًا كبيراً من المسؤولية في تحسين اتجاهات طلابهم نحو المعوقين وذلك قبل الشروع في عملية دمج الأطفال المعوقين في المدارس

العادية. حيث تمثل اتجاهات المدرسين والطلاب ودرجة تقبلهم لعملية الدمج أحد الأسس المهمة في نجاحها وتحقيق أهدافها.

ولقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر لمعرفة الأطفال المعوقين على اتجاهات الطلاب في عينة الدراسة نحوهم. فقد كانت اتجاهات الطلبة الذين لم يسبق لهم معرفة أطفال معوقين اتجاهات سلبية مقارنة باتجاهات الطلبة الذين يعرفون أطفالاً معوقين. ويفؤكد هذه النتيجة ما أظهرته دراسة فورنام وجيبس (Furnham and Gibbs, 1984) من أن معرفة الأشخاص المعوقين تسهم في تشكيل اتجاهات أفضل لدى طلبة المدارس نحو المعوقين.

وقد يعزى سبب ذلك إلى أن طبيعة الاتجاهات التي يحملها الطلاب الذين لا يعرفون أطفالاً معوقين إنما تتأثر بطبيعة المعلومات والأفكار السائدة في المجتمع حول المعوقين، والتي لا تعكس الصورة الحقيقة لقدرات المعوقين وخصائصهم. وتسمم معرفة الأطفال المعوقين في رسم صورة أكثر إيجابية عن المعوقين تساعد بدورها في تغيير الاتجاهات نحو الأفضل، وهذا بدوره يقدم مؤشراً جيداً على أهمية المعرفة في تحسين الاتجاهات نحو المعوقين. وقد تؤكد هذه النتيجة للمسؤولين بأن عملية دمج المعوقين مع الأطفال العاديين تسهم على المدى البعيد في تحسين اتجاهات الطلاب نحوهم، وتساعد في التخلص من الصور النمطية والأفكار الخاطئة التي يحملها الطلاب في الوقت الحاضر عن المعوقين وذلك من خلال الاحتكاك والتفاعل المباشر معهم. وكذلك من خلال إعداد البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تحسين اتجاهاتهم.

وقد كشفت نتائج الدراسة أيضاً أن اتجاهات الطلاب في عينة الدراسة نحو المعوقين قد تأثرت بظهور الإعاقات أو عدم ظهورها. حيث نجد بأن الطلاب قد عبروا عن اتجاهات إيجابية نحو الإعاقات الظاهرة (بصرية، جسمية) عند مقارنتها باتجاهاتهم نحو الإعاقات غير الظاهرة (عقلية، وسمعية). وفي هذا السياق أكدت دراسة فورنام وبندريلد (Furnham and Pendred, Op. Cit., pp. 179-187.)

Furnham and Gibbs, Op. Cit., pp. 99-117. (٣٦)
Furnham and Pendred, Op. Cit., pp. 179-187. (٣٧)

nham and Pendred, 1983) بأن الاتجاهات نحو الإعاقات الظاهرة أكثر إيجابية من الاتجاهات نحو الإعاقات غير الظاهرة. وهي بذلك تخالف نتائج دراسة التمان (Altman, 1981) (٣٨).

وقد تعزى الاتجاهات الطلاب الإيجابية نحو الإعاقات الظاهرة إلى نوع الإعاقات الظاهرة (البصرية، والجسمية) المستخدمة في هذه الدراسة. وقد سبقت الإشارة إلى أن أصحاب هذه الإعاقات إنما يتمتعون بقدرات عقلية عادية، ولديهم قدرة على التكيف والتفاعل الاجتماعي أكثر من المعوقين عقلياً وسمعياً. ويرغم القدرة العقلية للمعوقين سمعياً، وقدرتهم على العمل والإنجاز وتحقيق الذات إلا أن مشكلة التواصل مع الآخرين تمثل مشكلة كبيرة في تفاعلهم الاجتماعي.

وقد كشفت النتائج عن وجود أثر ي ذي دلالة إحصائية للمستوى التعليمي للأب على اتجاهات الطلاب نحو المعوقين، فقد كانت اتجاهات الطلاب من كان آباءهم ذوي مستوى تعليمي مرتفع سلبية، بدرجة دالة من اتجاهات من كان آباءهم ذوي مستوى تعليمي منخفض. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة بيترسون (Peterson, 1975) من أن اتجاهات الطلاب تزداد سلبية نحو المعوقين كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين. ولم تكشف النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمستوى التعليمي للأم على اتجاهات الطلاب نحو المعوقين. وقد يعزى السبب في ذلك إلى ما كشفت عنه نتائج الدراسات من أن اتجاهات الإناث عادة ما تكون أكثر إيجابية نحو المعوقين من اتجاهات الذكور، وذلك بحكم عاطفتها وأمومتها ودورها الطبيعي في الحياة.

Altman, Op. Cit., pp. 321-337. (٣٨)
Peterson, Op. Cit., pp. 412-416. (٣٩)

التوصيات

- ١ - العمل على تدعيم الاتجاهات الإيجابية التي يحملها الطلاب حول بعض المعوقين لتشمل أكبر نسبة ممكنة منهم والعمل على تغيير اتجاهاتهم السلبية نحو بعض المعوقين، وذلك من خلال عقد الندوات وتوزيع النشرات التي تتناول خصائص المعوقين وإمكاناتهم، من خلال تقديم البرامج الإرشادية الموجهة عن طريق وسائل الإعلام المختلفة سواء المرئية منها أو المسموعة أو المكتوبة.
- ٢ - زيادة فرص الاحتكاك والتفاعل بين الطلاب المعوقين والطلاب العاديين عن طريق إعداد الأنشطة الأكاديمية والترفيهية التي تساعد على توفير فرص التفاعل بينهم، وتمكن الطلاب العاديين من التعرف على قدرات المعوقين وإمكاناتهم الحقيقية مما قد يساعد على تشكيل اتجاهات إيجابية نحوهم.
- ٣ - الاهتمام بدور المدرسة والمدرسين في خلق اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعوقين لدى طلبة المدارس. وهذا يستدعي توجيه الجهد أولاً نحو إعداد المدرسين إعداداً تربوياً شاملًا يكفل خلق اتجاهات إيجابية لديهم نحو المعوقين.
- ٤ - العمل على دمج الأطفال المعوقين سمعياً في المدارس العادية، والتوسع في دمج الأطفال المعوقين بصرياً وجسمياً وذلك بعد تزويدهم بالوسائل والشروط التي تضمن نجاحهم. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تزويد الأطفال المعوقين سمعياً بلغة الإشارة أو أبجدية الأصوات وتزويد المعوقين بصرياً بلغة برايل، ولا بد كذلك من توفير الشروط البيئية المناسبة لتسهيل حركة المعوقين جسمياً وحركياً، ولا بد من توفير المعلمين المتخصصين القادرين على التعامل مع هؤلاء الأطفال. أما بالنسبة للمعوقين عقلياً فينصح في ظل الاتجاهات السلبية نحوهم البدء في إجراء تجارب بسيطة على دمجهم.
- ٥ - وأخيراً توصي الدراسة الحالية بمزيد من الدراسات اللاحقة للتعرف على اتجاهات طلبة المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، والثانوية، والجامعة) نحو فئات الإعاقة المختلفة.

ملحق رقم (١)

تتراوح الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس ما بين أوافق بشدة وأعراض بشدة، يرجى اختيار إجابة واحدة فقط لكل فقرة وذلك بوضع إشارة (/) في المربع الذي ترى أنه يعبر عن إجابتك. فإذا كنت ترى بأن «أوافق بشدة» هي الإجابة المناسبة للفقرة الأولى من المقياس عندئذ ضع الإشارة في المربع الخاص «بأوافق بشدة» مقابل الفقرة... وهكذا في جميع الفقرات.

م	الفقرات	أوافق بشدة	أعراض بشدة	أوافق أعراض	أعراض
	ما يستطيع الطفل المعوق..... عمله وما لا يستطيع :				
١ -	يجب أن يذهب معظم الأطفال المعوقين..... إلى مدارس خاصة بهم.				
٢ -	لا يستطيع الأطفال المعوقون..... اللعب مع الأطفال العاديين.				
٣ -	من المستحيل أن يقوم الطفل المعوق..... بالأشياء نفسها التي يقوم بها الأطفال العاديون.				
٤ -	من غير المتوقع أن يؤدي الأطفال المعوقون..... عملهم المدرسي بدرجة جيدة كالأطفال العاديين.				
٥ -	يجب ألا تتوقع الكثير من الأطفال المعوقين.....				
٦ -	لا يختلف الأطفال المعوقون..... عن أفراد المجتمع الآخرين.				
٧ -	يستطيع الأطفال المعوقون..... دائمًا التخطيط لمستقبلهم وحياتهم.				
٨ -	الأطفال المعوقون..... أذكياء كغيرهم من الأطفال العاديين.				
٩ -	يسهل على الاختلاط والانسجام مع الأطفال المعوقين.....				
١٠ -	بأي حال من الأحوال لا يمكن معاملة الأطفال المعوقين..... كالأطفال العاديين.				

م الفقرات

**أعراض
أوافق
أعراض
بشدة**

- ١١- يجب أن توفر المدرسة وسائل خاصة تناسب الأطفال المعوقين.....
- ١٢- يستطيع الأطفال المعوقون..... أن يعيشوا حياة اجتماعية عادلة.
- ١٣- لا يحصل الأطفال المعوقون..... غالباً على عمل عندما يكبرون.
- ١٤- يجب أن يذهب معظم الأطفال المعوقين..... إلى مدارس العاديين.
خصائص المعوقين:
- ١٥- يتصف الأطفال المعوقون..... باللود أكثر من غيرهم من الأطفال.
- ١٦- يشعر معظم الأطفال المعوقين..... بالحزن والأسى نحو أنفسهم.
- ١٧- يميل الأطفال المعوقون..... إلى الوحدة والانعزال.
- ١٨- لا أجد حرجاً في أن يكون الطفل المعوق..... أحد أصدقائي.
- ١٩- الأطفال المعوقون..... سعداء كغيرهم من العاديين.
- ٢٠- الأطفال المعوقون..... قبيحوا النظر.
- ٢١- معظم الأطفال المعوقين..... كثيرو الشكوى والتذمر.
- ٢٢- معظم الأطفال المعوقين..... تعساء.
- ٢٣- معظم الأطفال المعوقين..... قلقون بدرجة كبيرة.
- ٢٤- معظم الأطفال المعوقين..... مصدر ضحك وسخرية.
- ٢٥- معظم الأطفال المعوقين..... سريعوا الغضب والانفعال.

The Attitudes of Intermediate School Students towards Handicapped People, and the Relationship of these Attitudes with some variables

Dr. Zaidan Ahmad Sartawi

*Assistant Professor, Special Education Department
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. This study aimed to investigate the attitudes of intermediate school students towards handicapped people and the relationship of these attitudes with the type of handicap, the previous experience with handicapped persons, the visibility of the handicap, and the effect of parents educational level on the attitude towards the handicapped.

Yuker's Modified Attitude Scale was applied on 345 students in Riyadh schools.

The study reached the following conclusions:

1 – Intermediate level students reveal positive attitudes in general. The attitude towards the type of handicap was negative towards the mentally retarded and positive towards the other types of handicap.

2 – The attitudes of students towards the handicapped. The attitudes were statistically significant in the following variables – the type of handicap, previous experience with handicapped persons, the visibility of the handicap and the educational level of the father. The effect of the educational level of the mother was not statistically significant.

3 – The attitudes of the students was more positive towards apparent handicap (visual and physical) and negative towards the non apparent handicap (mental and hearing).

4 – The attitudes of the students who actually known handicapped persons and the students whose fathers have a low level of education was more positive towards handicapped people than students who do not know handicapped people and whose fathers have a high level of education.

مؤهلات ومهام الموجه التربوي من وجهة نظر مدير التعليم في المملكة العربية السعودية

بحث

الدكتور / علي بن سعد القرني

الدكتور / موافق فواز الرويل

كلية التربية - جامعة الملك سعود بالرياض.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مؤهلات ومهام الموجه التربوي في المملكة العربية السعودية. لتحقيق ذلك تم استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددهم أربعون من مديري التعليم في مختلف مناطق المملكة. استخدم المتوسط الحسابي والرتب والنسب المئوية لتحديد رتب فقرات مؤهلات الموجه التربوي ومهامه.

كشفت الدراسة عن ضرورة الحصول على المؤهل الجامعي ، والخبرة الناجحة في التدريس ، والقدرة على التأثير الحسن في المعلمين ، واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب كشروط أساسية عند اختيار الموجه التربوي ، كما أظهرت الدراسة أهمية العمل بأولويات المهام التي حددها مدير و التعليم ضمن كل بعد من أبعاد التوجيه الأربعة : تنمية المعلم مهنياً ، ومساعدته على تلبية حاجات الطلاب ، وتطوير النهج الدراسي ، وتقديم الخدمات التربوية داخل المدرسة .

وأبرزت الدراسة أن الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في مهام الموجه التربوي لتشمل جوانب العملية التربوية بشكل متكمّل ، ولكن ذلك يتطلب زيادة عدد الموجهين التربويين المؤهلين تأهيلاً عالياً ، بالإضافة إلى ضرورة التنسيق والتعاون بين الجهات المسئولة عن التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي التربوية فيما يتعلق بتدريب الموجهين أثناء الخدمة ما بين الفينة والفينة وتزويدهم بالمستجدات المعرفية والمتغيرات التربوية والاجتماعية في حقل التربية .

المقدمة

لا شك أن تحديد المهام الإشرافية في المجال التربوي يعد أمراً ضرورياً لإيصال الرؤية، وتحديد المسؤوليات أمام كل من الموجه والمعلم والإدارة المدرسية، كما أنه خطوة مهمة في مساعدة المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية. ولكن هذا لا يعني حصر عملية التوجيه في تلك المهام دون النظر إلى المستجدات المستمرة في مجال التوجيه، وإلى اختلاف المواقف المحتمل حدوثها أثناء تنفيذ العملية التوجيهية. إن طبيعة كل موقف من تلك المواقف تحتاج إلى معالجة خاصة تعتمد - تلك المعالجة - على فعالية التأهيل التربوي، والخبرة التدريسية، والكفاءات التربوية التي يتمتع بها الموجه، ومدى فهمه لأبعاد الموقف، وقدرته على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

فالحالة النفسية، والفرق الفردية، واختلاف الأعداد المهني للمعلمين، بالإضافة إلى عدم وضوح الأهداف التربوية، وعدم ملاءمة النهج لقدرات وموهبة الطلاب، وعدم تكيفه مع المستجدات العلمية والمتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في الواقع خارج محيط المدرسة، تحتاج إلى قدرات ذاتية وأعباء إضافية جادة يقوم بها موجهون مؤهلون تأهيلاً عالياً من أجل توجيه العمل التربوي الوجهة الصحيحة، ورسم أهداف واضحة وقابلة للقياس العلمي يمكن ترجمتها إلى أنماط سلوكية بناءة تبني شخصية الطالب الفكرية والنفسية والاجتماعية والعلمية والجسمية في صورة قيم و حاجات مجتمعه، ولذلك فإن تحديد مهام الموجه التربوي «تؤدي إلى زيادة فعالية العمل التربوي، وإلى مزيد من الإنتاجية والتفاعل المستمر» (جرادات وآخرون، ١٤٠٤ هـ: ٥٢).

وقد تطور التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في العقود الأربع الماضية، فأخذ عدة مفاهيم، أهمها «نظام تفتيش القسم ٧٧/١٣٧٨هـ» ركزت مهمة الموجه فيه على زيارة كل مدرسة ثلاثة مرات في العام الدراسي، الزيارة الأولى للتوجيه، والثانية لتقويم آداء المعلم، والثالثة لمعرفة أثره في طلابه. تلى ذلك إنشاء قسم «للتفتيش العام في عام ١٣٧٨هـ» وهدفه تقويم عمل مفتشي القسم ومعرفة مدى أثره على المدارس. ثم أنشئت «عمادة التفتيش الفني في عام ١٣٨٤هـ» وشملت مهامها توزيع المناهج ومراجعة المقررات

الدراسية، وحصر الزيادة والعجز في المعلمين والكتب والاحتياجات. وفي عام ١٣٨٧هـ غير مصطلح «المفتش الفني» إلى «الموجه التربوي» وفي عام ١٣٩٦هـ صنفت المناطق التعليمية إلى أربع فئات طبقاً لكتافة مدارسها وعدد معلميها، كما حددت خصائص اختيار المشرف التربوي كالقدرة على اتخاذ القرار، والتأثير في الآخرين، والتحلي بالأخلاقي الإسلامية، وحصوله على شهادة جامعية وخبرة تربوية. وفي عام ١٤٠١هـ أنشئت «الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب» وأنيطت بها مسؤولية النهوض بأداء المعلم والموجه التربوي وتنمية مستواهما العلمي والمسلكي (دليل الموجه التربوي، ١٤٠٨هـ: ١٣-١٧).

وإذا كانت نتائج الدراسات في البيئة العربية، تتفق على أن مفهوم التوجيه التربوي ينصب على كيفية تحسين العملية التربوية بعامة، والارتقاء بأداء المعلم مهنياً وفنرياً، ومساعدته على معرفة الأهداف التربوية، وتدربيه على تخطيط وتطوير المنهج وتجديده طرق التدريس، وإجراء البحث، وتقويم العملية التربوية بخاصة، فإنه لا يوجد اتفاق تام على تسمية من يقوم بعملية التوجيه، فهناك من يستخدم مصطلح «موجه تربوي» والبعض يستخدم «موجه فني» وأخرون يستخدمون «متفقد» أو «مفتش» أو «مشرف تربوي» أو «مشرف فني» (الشناوي والأحمر، ١٩٨٣م: ١٠-١٦).

وهناك من يفرق بين مصطلحي التوجيه والإشراف التربوي «فالتجيه التربوي يهدف إلى تنمية جوانب شخصية الطالب ومساعدته على اكتشاف ذاته، بينما يهدف الإشراف التربوي إلى تنمية المعلمين مهنياً وفنرياً وتحسين المنهج والوسائل وتطوير البيئة التربوية، بمعنى أن التوجيه خاص بالطلاب، والإشراف خاص بالمعلمين (الرشيد، ١٩٧٩م: ٧-٩، الأفندى، ١٩٨١م: ١٩). ولللاحظ أن مصطلحي «المشرف التربوي» و«الموجه الفني» يستخدمان الآن أكثر من غيرهما للدلالة على من يقوم بعملية الإشراف التربوي، ولكن الواقع يدل على أن تطور الإسم في حد ذاته لا يؤدي إلى تطور المضمون. إذ أن الإشراف أو التوجيه التربوي في بعض البلدان مازال يمارس أسلوب التفتيش، فيباغت المعلم على حين غفلة للبحث عن الأخطاء ورصدتها ومحاسبته عليها. لعل السبب عائد إلى عدم تحديد مهام المشرف التربوي بصورة علمية يمكن تطبيقها في الواقع العملي للحياة المدرسية. ونظراً

لأهمية التوجيه التربوي في تحقيق أهداف التربية، فإن هذه الدراسة تركز على تحديد مهام الموجه التربوي ومعايير اختياره من وجهة نظر مدير التعليم في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

بيّنت كثيرة من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان في المملكة العربية السعودية، والوطن العربي على عدم وضوح مهام الموجه التربوي بالنسبة للموجهين والمعلمين، كما أكدت ضعف العلاقة بينهم. وأظهرت الدراسات أيضاً أن المشرفين يركزون على الزيارة المفاجئة التي تأخذ أسلوب التفتیش وتتصعيد أخطاء المعلمين ونقد عملهم دون إيجاد البديل الذي ينميهم مهنياً وفنياً (الشبيلي، ١٤٠٧هـ: ٥٨)، مكتب التربية للدول الخليج، الذي ينميهم مهنياً وفنياً (الشبيلي، ١٤٠٧هـ: ٥٨)، مكتب التربية للدول الخليج، ١٤٠٦هـ، ١٣٨-١٣٦، القطيفي، ١٤٠٦هـ: ١٠٦-١٠٤، الشقاوي والأحمر، ١٩٨٣م: ١٤، الحبيب، ١٤٠٤هـ: ٢١٨-٢٢١) كما أوصى الندوة التي عقدها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بضرورة إعادة النظر في طرق اختيار الموجه التربوي (سنقر، ١٩٨٣م: ٦١) لذلك تكمن مشكلة هذه الدراسة في محاولة تحديد مهام الموجه التربوي ومعايير اختياره من وجهة نظر مدير التعليم في المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد المؤهلات والمهام الواجب توافرها في الموجه التربوي من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ١- ما الشروط الواجب توافرها عند اختيار الموجه التربوي؟
- ٢- ما المهام التي يجب أن يقوم بها الموجه التربوي؟

أهمية الدراسة وحدودها

إن التوصل إلى تحديد مؤهلات ومهام الموجه التربوي أمر غاية في الأهمية، وذلك للأسباب التالية:

- ١- حاجة صانعي القرار لمعرفة المؤهلات والمهام الواجب توافرها عند اختيار الموجه التربوي.

- ٢- حاجة الموجهين التربويين إلى معرفة المهام التي يقومون بها.
- ٣- حاجة المعلمين إلى معرفة ما يتوقعه الموجهون منهم فيما يتعلق بتحسين وتطوير العملية التربوية.
- ٤- حاجة مؤسسات التدريب - قبل الخدمة وأثنائها - إلى معرفة المؤهلات والمهام التي يقوم بها الموجه التربوي وذلك لإعداد البرامج الملائمة لهم.

اقتصرت الدراسة على مجتمع الدراسة البالغ عددهم أربعون مديرًا للتعليم في المملكة العربية السعودية، كما اقتصرت أيضًا على تحديد أهم مهام الموجه التربوي، بالإضافة إلى تحديد الشروط الواجب توافرها عند اختيار الموجه التربوي.

مصطلحات الدراسة

- ١- مؤهلات الموجه التربوي ، ويقصد بها المؤهلات العلمية والخبرة العملية والسمات الشخصية المطلوبة لشغل وظيفة موجه تربوي .
- ٢- المهام ، ويقصد بها الوظائف التي يقوم بها موجه تربوي أو أكثر لتحقيق الأهداف التربوية .
- ٣- التوجيه التربوي ، ويقصد به العمل الذي يقوم به موجه تربوي أو أكثر لتنمية قدرات المعلم المهنية والفنية لتحسين العملية التربوية وتقويمها بصورة شاملة . وسيستخدم مصطلح التوجيه التربوي في هذه الدراسة لأنه الإسم الرسمي الذي يستخدمه ويفهمه مجتمع الدراسة ورجال التعليم في المملكة العربية السعودية .
- ٤- المؤهل العلمي ، ويقصد به آخر درجة علمية حصل عليها مدير التعليم قبل تطبيق هذه الاستيانة .

- ٥- التخصص، من حيث كون المؤهل تربوياً أو غير تربوي.
- ٦- الخبرة، ويقصد بها المدة الزمنية التي قضتها مدير التعليم في التدريس والتوجيه والإدارة.

الإطار النظري لهذه الدراسة

تناولت الكثير من الدراسات السابقة مهام الموجه التربوي ومعايير اختياره ضمن الإطار العام للتوجيه التربوي ولم يعط هذان الجانبان ما يستحقانه من الدراسة والتمحیص. لذا فالإطار النظري لهذه الدراسة سيقتصر على ما وجد ضمن تلك الدراسات فيما يتعلق بمهام الموجه التربوي ومعايير اختياره.

معايير اختيار المشرف التربوي

أظهرت الدراسة التي طبّقها مكتب التربية لدول الخليج العربي (١٤٠٦-١٠٩) على جميع دول الخليج العربي السبع أن بعض مسؤولي التوجيه التربوي في تلك الدول يرون ضرورة توافر بعض الشروط والمعايير التي تحكم اختيار الموجه التربوي ومن أهمها: كون المتقدم لهيئة التوجيه من حملة الشهادة الجامعية التربوية، وأن يكون لديه خبرة في التدريس والإدارة وخبرة تدريبية في التوجيه التربوي، وأن يجرى له مقابلة شخصية، وأن توافر الرغبة الشخصية في المتقدم لهيئة التوجيه، وأن يكون له نشاط علمي في مجالات البحث والتأليف. كما بينت النتائج أن الموجهين التربويين في تلك الدول يرون بأهمية توافر المعايير والشروط مرتبة حسب أهميتها كما يلي:

%٤٦	المقابلة الشخصية	%٩٤	الخبرة في التدريس
%٤٢	الرغبة الشخصية	%٨٤	المؤهل العلمي
%٣٧	الدوره التدريبية في مجال التوجيه التربوي	%٧٢	المؤهل التربوي
%٢٥	التدريب العملي التطبيقي	%٤٦	الخبرة في الإدارة
%٢٢	العمر		

ويرى الأفندى (١٩٨١م: ٤٣-٤١) ضرورة توافر بعض السمات الشخصية في من يرغب العمل بمهنة التوجيه التربوي، كالشجاعة، والصبر، وقوة الإرادة، والمثابرة على العمل، والتصميم على بلوغ الغاية وتكرار المحاولة والقدرة على فهم المعلمين، وحسن التعامل معهم على قدم المساواة واحترام أدائهم وثقته في ذكائهم، وأن يكون مدركاً للأهداف التربوية، متعمقاً بشخصية قوية، متصفاً ببعد النظر والاعتماد على النفس والقدرة على الابتكار والتجدد.

ومن أهم الشروط الواجب الأخذ بها عند اختيار الموجه التربوي مايلي: إبراز الجانب الأخلاقي فيما يتعلق بالتعامل الحسن الذي تحكمه مكارم الأخلاق متجرداً من الميل والأهواء، والنظر إلى الأمور بموضوعية وواقعية، والإتصاف بدقة الملاحظة، وقوة شخصية تحميه من التسلط والغرور والتعالي، والقدرة على الإقتناع من منطق العدل والمساواة في التعامل بين المعلمين، بالإضافة إلى الكفاية العلمية والخبرة العملية والتميز في التخصص الذي يشرف عليه، والقدرة على التجديد والابتكار. ولذلك يؤكد بعض الباحثين على ضرورة تحلي الموجه ببعض المواقف مثل: القدرة على تفهم المشكلات، الإتصاف بالعدل والتواضع والسيرة المثالية، وأن يكون على مستوى عال من الثقافة العامة، محباً للتجدد، ملماً بلغة التدريس، قادرًا على التقويم، ذا خبرة طويلة في ميدان التعليم، الدقة في توجيه النقد والنصائح، معرفة مواضيع علم النفس التربوي (الشناوي والأحمر، ١٩٨٤م: ٣٥-٣٠). ومن أهم الصفات السلوكية للموجه التربوي:

- ١- الثقة بالناس.
- ٢- تقبل إسهامات المدرس والطالب في العملية التربوية.
- ٣- احترام الفروق الفردية بين المدرسين.
- ٤- المعرفة الفنية لعمله.
- ٥- تشجيع العمل التعاوني والسماح للمدرسين بالمشاركة في وضع البرامج والخطط الدراسية (السعدي، وأخرون، ٤١٤٠٤هـ: ٣٣).

وحديثاً أشار «رون براند Ron Brandt, 1989, p.2» إلى أن مهمة التوجيه التربوي تقوم على التعاون بين مديرى المدارس والموجهين والمعلمين. بعض المديرين مؤهلون

للتوجيه التربوي ولكن مشاغلهم الإدارية تحول دون ذلك والبعض الآخر غير مؤهل للتوجيه، كما أن الموجهين المؤهلين تأهيلًا عالياً لا يتواجدون بصفة مستمرة في المدارس مما يؤدي إلى قصور العمل التوجيحي عن أداء رسالته في تحسين العملية التربوية بصورة شاملة ومستمرة. وللتغلب على نقص الموجهين المؤهلين، بينت دراسة أجريت على ثلاثة وخمسين (٣٥٠) مدرساً وخمسين (٥٠) إدارياً أن كثيراً من المدرسین ذوي الخبرة يقومون بتوجيه زملائهم وباستطاعتهم المساعدة فعلاً في تحقيق الأهداف التربوية بصورة جيدة.

والملاحظ أن تلك المواصفات تنطبق على من هو واسع المعرفة بحقل التربية، قادر على رصد المستجدات الحديثة للبرامج التربوية وعلى معرفة بطرق الاتصال المناسبة لمختلف المواقف التربوية وعلى مختلف القدرات الفردية والمستويات العلمية.

مهام التوجيه التربوي

إن تحديد مهام التوجيه التربوي تؤدي إلى تحديد المسؤوليات المتوقع تحقيقها من الموجه، كما يسهم في توضيح الرؤية لكل من الادارة التربوية، والموجه والمعلم. فيسعى الجميع إلى تحقيق مهام مشتركة، مرتبطة بالواقع العملي الذي يمارس في الحياة اليومية للعملية التربوية. وهذا يعني أن مهام التوجيه التربوي، تسعى إلى ترجمة الأهداف التربوية المرسومة إلى أنماط سلوكية بناءة من حيث إعداد مخرجات التربية إعداداً يحقق لهم شخصيات مستقلة قادرة على كسب العيش الكريم في ضوء قيم و حاجات مجتمعهم.

لعل إبراز مهام التوجيه التربوي الواردة في أدبيات هذا الحقل تساعده في تحديد مسؤوليات الموجه التربوي بصورة واضحة. ولكون هذه الدراسة ترمي إلى تحديد مهام التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية، فإن هذا يستوجب إيراد المهام الأساسية للتوجيه التربوي التي أقرتها الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب بالرياض (١٤٠٨هـ: ٢٩)، ومن أهمها: قيام الموجه التربوي بزيارة المدرسة وزيارته للمعلم في الفصل، وإجراء مقابلة الفردية مع المعلم بعد الزيارة والقيام بالترتيب لتبادل الخبرات، وقيادة اجتماعات الهيئة التعليمية، وحضور المؤشرات التربوية، وإعداد الدروس النموذجية، والمشاركة الفعالة

في لقاء الموجهين، والمجتمع بمعلمي مادة معينة، والمساهمة في عقد الدورات التدريبية، وإرشاد المعلمين إلى القرارات المقيدة في مجالهم، وإبلاغهم بالنشرات التوجيهية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الموسعة التي طبّقها مكتب التربية العربي لدول الخليج على جميع مسئولي التوجيه التربوي وعيينة من الموجهين والمعلمين في دول الخليج العربي السبع (١٤٠٦ـ: ٧١) المهام الأساسية للتوجيه التربوي في تلك الدول كالتالي:

- ١ - توضيح أهداف التربية للمعلم ومساعدته على فهمها.
- ٢ - متابعة خطة عمل المعلم والعمل على تطويرها.
- ٣ - توجيه المعلم إلى استخدام الطرق الملائمة للموقف التعليمي.
- ٤ - تدريب المعلم على الأساليب التربوية الحديثة في التدريب والتعامل.
- ٥ - تدريب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
- ٦ - المساهمة في معالجة المشكلات التربوية بالتعاون مع المدرسين والإدارة.
- ٧ - مساعدة المعلم على إعداد وتحضير الدروس النموذجية.
- ٨ - ترتيب وتنظيم برامج الزيارات.
- ٩ - الإسهام في تحضير النشاطات.
- ١٠ - التقويم الفعال لعملية التدريس.
- ١١ - تشجيع المعلمين على عمل التجارب المناسبة.
- ١٢ - المشاركة في إلقاء المحاضرات.

وأظهرت الدراسة أن مهام التوجيه التربوي ترتكز على زيارة المدارس للجتماع بالعلميين وتبادل الرأي في محاولة حل المشكلات التي تواجههم، ومشاهدة كراسات تحضير المعلمين من أجل إرشادهم وتوجيههم لتحسين العمل التربوي، والاجتماع بمدير المدرسة لتبادل الرأي حول تحديد مشكلات المدرسة وكيف يمكن التغلب عليها إدارياً، والزيارة الصافية للاحظة حضص المعلمين والاجتماع معهم بعد الزيارة مباشرة لمناقشة ما تم من إيجابيات وسلبيات في غرفة الدراسة، وأخيراً عقد اجتماع عام يحضره جميع منسوبي المدرسة

لمناقشة الإيجابيات والسلبيات التي لاحظها داخل مدرستهم للاتفاق على تنمية الإيجابيات وعلاج السلبيات بطرق علمية سليمة (المليك، ١٤٠٤هـ: ٤٢-٤٣).

وتوكّد نتائج دراسة الحبيب (١٤٠٤هـ: ٦) أن الموجهين التربويين يركزون في تقويمهم على المهام التالية:

- ١ - مستوى المعلم التعليمي.
- ٢ - مستوى الطلبة.
- ٣ - طريقة المعلم في التدريس.
- ٤ - شخصية المعلم.
- ٥ - واجبات الطلبة.
- ٦ - دفتر التحضير.
- ٧ - نشاط المعلم.
- ٨ - تغطية المعلم للمنهج.
- ٩ - حافظة المعلم على الدوام.

وفي دراسة أخرى، اقترح المعلمون بأن تكون مهام الموجه التربوي كما يلي:

- ١ - تقدير جهود المعلم المبدع.
- ٢ - المساعدة على سد احتياجات المدرسة.
- ٣ - الاستماع لأراء المعلمين في المناهج.
- ٤ - مراعاة ظروف المدرسين عند توزيع الدروس.
- ٥ - مناقشة المعلم بالأسلوب الديمقراطي.
- ٦ - إعطاء المعلم فرصة لتقويم نفسه.
- ٧ - مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين.
- ٨ - مشاركة المعلمين في حل مشكلاتهم الخاصة (الشبيلي، ١٤٠٧هـ: ٢١).

وأوضحت نتائج الحلقة الدراسية التي عقدها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

في سوريا لمناقشة واقع التوجيه التربوي (الإشراف التربوي) على مستوى الدول العربية،
أن مهام التوجيه التربوي تتلخص فيما يلي:

- ١ - مساعدة المعلمين من الناحية الفنية، فيها يتعلق بالعملية التربوية بصفة عامة.
 - ٢ - متابعة وتقويم مختلف جوانب العملية التربوية كالمعلمين والتلاميذ والمناهج.
 - ٣ - إعداد المناهج والوسائل وتطويرها.
 - ٤ - مهام إدارية كتوزيع المعلمين على المدارس ونقلهم.
 - ٥ - تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
 - ٦ - مهام لها علاقة بالتخطيط وإجراء البحوث والدراسات التربوية.
 - ٧ - نقل التجارب بين المدارس وحث المدارس على البحث والتجريب والاطلاع
- (الشقاوي والأحمر، ١٩٨٤م: ١١-١٢).

وبيّنت دراسة يعقوب نشوان (١٤٠٧هـ: ٨٨-٨٩) التي طبقها لتقويم الممارسة الإشرافية في الأردن أن المشرفين لا يأخذون بمفهوم الإشراف التربوي الشامل، وإنما يركزون بالدرجة الأولى على مجالات محددة في العملية التربوية كالزيارات الصيفية والاجتماعيات التربوية والنشرات التربوية وتدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية وتطوير أساليب التقويم، وتنمية المعلمين مهنياً وتطوير المنهج وتحسين تنفيذه.

ويرى بعض الباحثين أن مهام التوجيه التربوي تشتمل على التخطيط والتنسيق، والتدريب والتقويم، وتطوير المنهج، بالإضافة إلى البحث والتجريب للمساعدة في النهوض بالعملية التربوية بصورة شاملة (السعدي، وأخرون، ١٤٠٤هـ: ٤٦-٤١). وترى مدانات وكمال (١٩٨٧: ٥) أن للتوجيه التربوي مهام أربع هي: تطوير المنهج، تحسين التعليم، مساعدة المعلمين في تقويم التعليم، مساعدة المعلمين في إدارة الفصل. كما بين المساد (١٩٨٦م: ٣٦-٣٧) أن مهام التوجيه التربوي تنصب على تحقيق الاتصال، والتنسيق الفعال بين المؤسسات التعليمية في محیط عمله، وإشارة حماس المعلمين، وتشجيعهم على تجربة الأفكار الجديدة، والتجدد في تدريس المواد التعليمية، وتحسين مشاعر المعلمين تجاه إصلاح العمل التربوي وتقديم التوصيات للجهة المسئولة لتحقيق

ذلك، وعقد الاجتماعات مع المعلمين، والمساعدة على إيجاد الجو المناسب داخل المدرسة أو المدارس التي يوجه فيها، ومساعدة المعلمين على وضع خطط قائمة على أسس علمية تناسب المواقف التعليمية.

ويؤكد «أوليفا» (Peter F. Oliva, 1975, p.12-14) أن مهام التوجيه الأساسية تركز على تنسيق مختلف الأنشطة التربوية، وقيادة العملية التربوية نحو تقويم وتطوير طرق التدريس والمنهج ، وتنمية قدرات المعلمين المهنية والعمل معهم فردياً أو جماعياً لمعرفة المشكلات التربوية واقتراح الحلول لها ، وتحديد نقاط القوة وتنميتها ونقاط الضعف ومعالجتها، بالإضافة إلى مساعدة المعلمين على القيام بعملية تطوير طرق التدريس وتحسينها والتخطيط لتطوير المنهج وتقويم العملية التربوية من خلال التدريب أثناء الخدمة .

يتضح مما تقدم أن مهام التوجيه التربوي تنصب في جملها على كيفية تحسين العملية التربوية بصورة شاملة ، كما ظهر أن التركيز على طريقة أداء المدرس داخل الفصل الدراسي فقط ثم كتابة تقرير عنه بعد انتهاء ذلك الدرس مرة أو مرتين في السنة لا يعد توجيهًا تربويًا مناسباً ولا يحقق أغراض التوجيه التربوي المنشودة بصورة متكاملة .

إجراءات الدراسة :

مجتمع الدراسة :

أجريت هذه الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٠٩ هـ على مجتمع الدراسة الكلي ، حيث قام الباحثان بإرسال أربعين استبانة إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم أربعون مدير تعليم في مختلف مناطق المملكة عن طريق إدارة التطوير التربوي بوزارة المعارف ، وطلب من مدير التعليم إعادة الإجابات مباشرة إلى الباحثين في مظروف أرفق بالاستبانات المرسلة ووضعت عليه طوابع البريد اللازم وعنوان الباحثين . وبعد مرور مدة تزيد على الشهر، بدأت الإجابات تصل حتى بلغت ٢٩ استبانة ، تلى ذلك إرسال رسالة تعقيبية لمدير التعليم لشكر من أجاب وحث من لم يجب

على الإجابة ونتيجة لذلك وصلت استبيانات تبلغ عدد الاستبيانات المعادة إحدى وثلاثين استيانة تمثل نسبة سبع وسبعين ونصف في المئة (٥٧٧٪) من مجتمع الدراسة، وفيما يلي وصف تفصيلي طبقاً لتغيرات مجتمع الدراسة، حيث تبين الجداول (١-٥) أن أكثرية مديري التعليم في المملكة مؤهلون أكاديمياً وتربوياً، ومارسوا جميعهم مهنة التدريس، كما أن أغلبيتهم لديه خبرة في التوجيه التربوي وخبرة طويلة في إدارة التعليم، لعل ذلك يسهم في تحديد مهام ومؤهلات الموجه التربوي بطريقة علمية موضوعية بما يحقق الأهداف التربوية المتداولة.

الجدول رقم ١
أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	١٤	٤٥٪
ماجستير	١٢	٣٨٪
دكتوراه	٥	١٦٪
المجموع	٣١	١٠٠٪

الجدول رقم ٢
أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للمؤهل التربوي وغير التربوي

نوع المؤهل	العدد	النسبة المئوية %
تربوي	٢٨	٩٠٪
غير تربوي	٣	٩٪
المجموع	٣١	١٠٠٪

الجدول رقم ٣
أفراد مجتمع الدراسة طبقاً لسنوات الخبرة في التدريس

الخبرة في التدريس	العدد	النسبة المئوية %
من سنة إلى ثلاث سنوات	١٠	٣٢ر٣
من ٦-٤ سنوات	٨	٢٥ر٨
من ٩-٧ سنوات	٥	١٦ر١
١٠ سنوات فأكثر	٨	٢٥ر٨
المجموع	٣١	١٠٠%

الجدول رقم ٤
أفراد مجتمع الدراسة طبقاً لسنوات الخبرة في التوجيه التربوي

الخبرة في التوجيه التربوي	العدد	النسبة المئوية %
لم يقم بالتوجيه	١٤	٤٥ر٢
من ٣-١ سنوات	٥	١٦ر١
من ٦-٤ سنوات	٦	١٩ر٢
من ٩-٧ سنوات	٦	٩ر٤
المجموع	٣١	١٠٠%

الجدول رقم ٥
أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للخبرة كمدير تعليم

الخبرة كمدير تعليم	العدد	النسبة المئوية %
من ٣-١ سنوات	٨	٢٥ر٨
من ٦-٤ سنوات	٧	٢٢ر٦
من ٩-٧ سنوات	٨	٢٥ر٨
١٠ سنوات فأكثر	٨	٢٥ر٨
المجموع	٣١	١٠٠%

تصميم الاستبانة

في ضوء الدراسات ذات الصلة بموضوع مؤهلات ومهام الموجه التربوي، صممت استبانة جمع معلومات هذه الدراسة. واحتوت على ٥٤ فقرة، يجاب عنها بإحدى الاختيارات: مهمة جدًا، مهمة، غير مهمة. وقسمت فقراتها إلى قسمين: القسم الأول يحدد الشروط الواجب توافرها في الموجه التربوي ويتفرع إلى بعدين: البعد الأول يحدد المؤهلات العلمية والعملية (الفقرات ٥-١)، والبعد الثاني يحدد السمات الشخصية للموجه التربوي (الفقرات ٩-٦). والقسم الثاني يحدد مهام الموجه التربوي، ويتفرع إلى أبعاد أربعة: البعد الأول يحدد مهام الموجه نحو تنمية المعلم مهنياً (الفقرات ٢٢-١٠)، والبعد الثاني يحدد مهام الموجه فيما يتعلق بتلبية حاجات الطلاب (الفقرات ٢٨-٢٣)، والبعد الثالث يحدد مهام الموجه تجاه تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي (الفقرات ٤٥-٢٩)، والبعد الأخير يحدد مهام الموجه نحو تقييم الخدمات داخل المدرسة (الفقرات ٥٤-٤٦).

صدق وثبات الاستبانة

للتتأكد من صدق أداة الدراسة الظاهري، عرضت الاستبانة على عشرة محكمين في حقل التربية والناهض بكلية التربية - جامعة الملك سعود -، بالإضافة إلى بعض مسئولي التوجيه التربوي في إدارة تعليم الرياض. ونتيجة لمرئياتهم أستبدلت بعض الفقرات وعدل بعضها، حيث أصبحت فقرات الاستبانة صالحة لتحديد آراء مديرى التعليم تجاه مؤهلات ومهام الموجه التربوي في المملكة العربية السعودية.

وتم قياس ثبات أداة الدراسة، باستخدام مقياس ألفا «كرنباخ» (Cornbach alpha) وذلك لاختبار ثبات فقرات الاستبانة، وأظهرت النتيجة أن الاستبانة تميز بدرجة ثبات عالية بلغت ٩٣٪.

نتائج الدراسة

طلب من مديرى التعليم في المملكة تحديد درجة أهمية مؤهلات ومهام الموجه التربوي (من ٥٤-١) كما توضحها الجداول (٦-١٠) حيث تم وضع ثلاثة اختيارات أمام

جدول رقم (٦)

تحديد المؤهلات العلمية والخبرات العملية والسمات الشخصية
للموجه التربوي من وجهة نظر مدير التعليم مرتبة طبقاً لمتوسطاتها ونسبة المئوية

الفقرات	ن. المتوسط الانحراف الرتبة						غير مهمه	مهمه جداً	مهمه	غير مهمه
	%	%	%	%	%	%				
١- مؤهل جامعي في الحقل الذي يقوم بالإشراف عليه.	٣٢	١٨٠	٩٦٨	٣٠	١	٣١	-	-	-	-
٢- خبرة في التدريس لا تقل عن أربع سنوات.	٣١	٥٢٩	٧٤٢	٢٣	٣	٣١	١	٢٢٦	٧	٣٢
٣- خبرة في الإدارة لا تقل عن ستين.	٢٩	٨٤٢	١٩٣١	٩	٥	٢٩	٩	٢٩	٥	٣٥٥
٤- أن يكون التحق بدورات خاصة في التوجيه التربوي.	٣١	٧٧٢	٢٠٦٥	١٠	٤	٣١	٨	٤١٩	١٣	٢٥٨
٥- لا تقل درجة تقديره في التدريس عن جيد جداً.	٣١	٣٠١	٢٩٠٣	٢	٢	٣١	٣	٩٠٣	٢٨	٩٧
٦- القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	٣١	٣٤١	٢٨٧١	٤	٢	٣١	-	١٢٩	٢٧	-
٧- القدرة على التأثير الحسن في المعلمين.	٣١	١٨٠	٢٩٦٨	١	١	٣٠	١	٩٦٨	٣٢	-
٨- القدرة على التجديد والابتكار في مجال تخصصه.	٣١	٣٧٤	٢٨٣٩	٤	٤	٣١	-	١٦١	٢٦	-
٩- الرغبة الذاتية في العمل بالتوجيه.	٣١	٤٢٨	٢٨٧١	٢	٢	٣٢	١	٩٣	٢٨	٣٢

*: تعني النسبة المئوية

كل فقرة أو مهمة وهي : مهمة جداً وتأخذ ثلاث درجات ، مهمة وتأخذ درجتين غير مهمة وتأخذ درجة واحدة . ولتحليل تلك المعلومات استخدم المتوسط الحسابي لتحديد رتبة كل مهمة ، بالإضافة إلى الرتب (Rank) ، والنسب المئوية ، وبذلك ظهرت أمام كل مهمة رتبتها ونسبة المئوية كما توضحتها النتائج التالية :

يوضح جدول (٦) أن المؤهلات العلمية والخبرات العملية الواجب توافرها في الموجه التربوي (الفقرات من ٥-١) يمكن ترتيبها حسب أهميتها اعتباراً على تحديد مدير التعليم

التعليم لها كمالي: أن يكون الموجه التربوي المتقدم لهنة التوجيه التربوي حاصلًا على درجة علمية جامعية في الحقل الذي سيقوم بالتوجيه فيه، ولا تقل درجة تقديره في التدريس عن جيد جدًا، كما لا تقل خبرته في التدريس عن أربع سنوات، وأن يكون قد التحق بدورات خاصة في التوجيه التربوي، وألا تقل خبرته في الإدارة عن سنتين.

أما السمات الشخصية الواجب توافرها في الموجه التربوي (الفقرات من ٩-٦) فيمكن ترتيبها أيضًا حسب أهميتها كما يوضحها جدول (٦) كالتالي : قدرة الموجه التربوي على التأثير في المعلمين ، وأن يكون قادرًا على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب ، وأن تكون لديه الرغبة الذاتية في العمل بالتوجيه ، وأن يكون قادرًا على التجديد والابتكار في تخصصه .

ويتبين من جدول (٧) أن مهام الموجه فيما يخص تنمية المعلم مهنياً (المهام من ٢٤-١٠) يمكن ترتيبها حسب أهميتها كمالي: تحسين مستوى أداء المعلم المهني ، مساعدة المعلم على التجديد في عمله ، المساعدة في حل مشكلات المعلمين التعليمية في تخصصه ، إطلاع المعلمين على كل جديد في مجال تدريس مادته ، المشاركة في تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة أثناء الخدمة ، مساعدة المعلمين على التخطيط للتدريس ، حيث المعلمين على تنوع طرق التدريس ، اكتشاف قدرات المعلمين العلمية وتنميتها ، تشجيع المعلمين على حضور الندوات والدورات التدريبية ، إطلاع المعلمين على المصادر التعليمية المتوفرة ، المشاركة في مقابلة المعلمين المبدئية ، مساعدة المعلم لإعداد الوسائل التعليمية ، الإشراف على تبادل الزيارات بين المعلمين .

كما يوضح جدول (٨) مهام الموجه التربوي نحو تنمية المعلمين فيما يتعلق بتلبية حاجات الطلاب (المهام ٢٨-٢٣) ويمكن ترتيبها حسب أهميتها كمالي : مساعدة المعلم على تطوير طرق تقويم أداء الطلاب ، التأكد من فهم الطلاب للهدامة الدراسية عن طريق مناقشتهم ، مساعدة المعلم على كيفية تحسين أداء الطلاب داخل الفصل الدراسي ، حيث المعلمين على دراسة أحوال الطلاب الاجتماعية ، حيث المعلمين على دراسة حاجات الطلاب المختلفة في المرحلة التي يشرف عليها .

جدول رقم (٧)

تحديد مهام الموجه التربوي نحو تنمية المعلم مهنياً
من وجهة نظر مديري التعليم مرتبة طبقاً لمتوسطاتها ونسبة المؤدية

الهام	ن المتوسط الاتجاه الرتبة						غير مهمة	مهمة جداً	مهمة	غير مهمة
	%	%	%	%	%	%				
١٠- مساعدة المعلم لتحسين مستوى أدائه المهني.	٣١	٢٩٠١	٣٠٣١	٢٩٠٣	٣	٩٧	-	-	-	-
١١- مساعدة المعلم على التجديد في مجال عمله.	٣١	٢٧٤٢	٤٤٥٠	٧٤٢	٢٣	٨	٢٥٨	-	-	-
١٢- المشاركة في تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة أثناء المؤتمرات.	٣١	٢٧٦١	٤٦١٠	٤٦١	٥٥	٩	٢٩	-	-	-
١٣- المساعدة في حل مشكلات المعلمين التعليمية في تخصصه.	٣١	٢٧٤٢	٤٤٥٠	٧٤٢	٢٣	٣	٢٥٨	-	-	-
١٤- المشاركة في مقابلة المعلمين المبتدئين.	٣٠	٢٤٣٣	٦٢٦٠	٦٢٦	١١	١٥	٤٨٤	٤١٩	١٣	٢
١٥- مساعدة المعلم في إعداد الوسائل التعليمية.	٣١	٢٢٥٨	٥٧٥٠	٥٧٥	١٢٥	١٠	٣٢٣	٦١٣	١٩	٢
١٦- إطلاع المعلمين على كل جديد في تدريس مادته.	٣١	٢٧٤٢	٤٤٥٠	٧٤٢	٢٣	٣	٢٥٨	-	-	-
١٧- إطلاع المعلمين على المصادر التعليمية المتوافرة.	٣١	٢٥١٦	٥٧٠	٥٧٠	١٠	١٧	٥٤٨	٤١٩	١٣	٢
١٨- الإشراف على تبادل الزيارات بين المعلمين.	٣١	٢٢٥٨	٦٣١٠	٦٣١	١٢٥	١١	٣٥٥	٥٤٨	١٧	٣
١٩- حث المعلمين على تنوع طرق التدرис.	٣١	٢٦٤٥	٤٨٦٠	٤٨٦	٧	٢٠	٦٤٥	٣٥٥	١١	-
٢٠- تشجيع المعلمين على حضور الندوات والدورات التعليمية.	٣١	٢٦١٣	٤٩٥٠	٤٩٥	٩	١٩	٦١٣	٦١٣	١٢	-
٢١- اكتشاف قدرات المعلمين العلمية من أجل تربيتها.	٣٠	٢٦٣٣	٤٩٠	٤٩٠	٨	١٩	٦١٣	٦١٣	١١	٣٥٥
٢٢- مساعدة المعلمين على التخطيط للتدريس.	٣١	٢٧٦١	٤٦١٠	٤٦١	٥٥	٩	٧١٠	٢٩٠	-	-

* ت: تعني التكرار

جدول رقم (٨)

تحديد مهام الموجه التربوي نحو تنمية المعلم فيما يتعلق بتلبية احتياجات
الطلاب من وجهة نظر مدير التعليم مرتبة طبقاً لمتوسطاتها ونسبة المئوية

مهام	ن	المتوسط الانحراف	الرتبة	مهمة جداً	مهمة	غير مهمة	% ت	% ت	% ت	% ت
٢٣- مساعدة المعلم على تطوير طرق تقويم أداء الطلاب.	٣١	٢٩٠٣	٣٠١	١	٢٨	٩٠٣	٣	٩٧	-	-
٢٤- مساعدة المعلم على كيفية تحسين العلاقة بينه وبين الطلاب.	٣١	٢٦٧٧	٥٤١	٣	٢٢	٧١٠	٨	٢٥٨	١	٣٢
٢٥- حث المعلم على دراسة أحوال الطلاب الاجتماعية.	٣١	٢٣٢٣	٤٧٥	٥	١٠	٣٢٣	٢١	٦٧٧	-	-
٢٦- حث المعلم على دراسة حاجات الطلاب المختلفة في المرحلة التي يشرف عليها.	٣١	٢٢٥٨	٥٧٥	٦	١٠	٣٢٣	١٩	٦١٣	٢	٦٥
٢٧- مساعدة المعلم على كيفية تحسين أداء الطلاب داخل الفصل الدراسي.	٢٩	٢٤٤٨	٥٠٦	٤	١٣	٤١٩	١٦	٤١٦	٥	-
٢٨- التأكيد من فهم الطلاب للمادة الدراسية عن طريق مناقشتهم.	٣١	٢٧٧٤	٤٩٧	٢	٢٥	٨٠٦	٥	١٦١	١	٣٢

* ت: تعني النسبة المئوية

* ت: تعني التكرار

يوضح جدول (٩) مهام الموجه التربوي نحو تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي (المهام من ٤٥-٢٩) ويمكن ترتيبها حسب أهميتها كالتالي: الاجتماع مع المعلمين عقب الزيارة لتبادل الرأي فيما تم خلال الزيارة ، مشاهدة واجبات الطلاب للتأكد من إشراف المدرس عليها، مساعدة المعلم على تحقيق أهداف المنهج ، زيارة المعلم في حجرة الدراسة لمساعدته في عملية التعلم ، مشاهدة تحضير المعلم للدرس في المادة المتخصص فيها، التأكيد من أن عمل المعلم طبقاً للوائح المنظمة للمنهج الدراسي ، نقل التجارب الناجحة من مدرسة إلى أخرى ، التأكيد من تغطية المعلم للمنهج الدراسي ، الاطلاع على الجدول الزمني لتوزيع المعلم لمفردات المنهج الدراسي ، التأكيد من وصول الكتب الدراسية قبل بدء العام الدراسي ، مساعدة

جدول رقم (٩)
تحديد مهام الموجه التربوي نحو تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي
من وجهة نظر مديرى التعليم، طبقاً لمتوسطاتها ونسبها المئوية

		الهـام		نـ المـتوـسـطـ الـانـحرـافـ الرـبـةـ		مـهـمـةـ جـدـاـ		مـهـمـةـ غـيرـمـهـمـةـ		%	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	٢٩										
	- التأكيد من وصول الكتب الدراسية قبل بدء العام الدراسي.										
	٣٠										
	- مشاهدة تحضير المعلم للدروس في المادة المتخصص فيها.										
	٣١										
	- مشاهدة واجبات الطلاب للتأكد من إشراف المعلم عليها.										
	٣٢										
	- مساعدة المعلم على تحقيق أهداف المنهج.										
	٣٣										
	- الاطلاع على الجدول الزمني لتوزيع المعلم لنفرات المنهج الدراسي.										
	٣٤										
	- مساعدة المعلم على إعداد الدروس النموذجية.										
	٣٥										
	- زيارة المعلم في حجرة الدراسة لمساعدته في عملية التعليم.										
	٣٦										
	- الاجتماع مع المعلم عقب الزيارة لتبادل الرأي فيما تم خلال الزيارة.										
	٣٧										
	- تحديد مدى مساحة الأنشطة اللامعافية في خدمة المنهج الدراسي.										
	٣٨										
	- التأكيد أن عمل المعلم طبقاً للواحة المنظمة للمنهج الدراسي.										
	٣٩										
	- المساهمة مع المعلمين في إفتتاح تعديل المقررات الدراسية.										

* ت: تعني النسبة المئوية

* ت: تعني التكرار

تابع : جدول رقم (٩)

تحديد مهام الموجه التربوي نحو تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي
من وجهة نظر مدير التعليم ، طبقاً لمتوسطاتها ونسبها المئوية

الهام	ن. المتوسط الانحراف الرتبة						غير مهمة	مهمة جداً	مهمة	غير مهمة	
	%	%	%	%	%	%					
٤٠- التأكيد من نفعية العلم للمنهج المقرر.	٣١	٢٦١٣	٤٩٥	٤٤٠	٦٥	١٩	٦١٢	٣٧٧	١٢	٣٧٧	-
٤١- المساعدة على تأمين أجهزة المعامل.	٣٠	٢٢٠٠	٥٥١	٥٥٠	١٥	٨	٢٥٨	٦٤٥	٢	٦٤٥	٦٥
٤٢- نقل التجارب الناجحة من مدرسة إلى أخرى.	٣١	٢٦١٣	٤٩٥	٤٤٠	٦٥	١٩	٦١٣	٣٨٧	١٢	٣٨٧	-
٤٣- المشاركة في تأليف الكتب الدراسية.	٣١	١٩٣٥	٧٧٧	٧٧٠	١٦	٨	٢٥٨	٤١٩	١٣	٤١٩	٣٢٣
٤٤- المشاركة مع المعلمين في وضع الامتحانات.	٣١	٥٤٨	٥٤٨	٦٧٥	٦٧٠	١٧	٣	٩٧	١١	٣٥٥	١٧
٤٥- القيام بالأبحاث التربوية حل مشكلات مناهج التعليم.	٣١	٢٢٦	٢٦١٧	٦١٧	٠	١٤	١٠	٣٢٣	١٨	٥٨١	٣

* ت: تعني النسبة المئوية

ت: تعني التكرار

المعلم على إعداد الدروس النموذجية، الإسهام مع المعلمين في اقتراح تعديل المقررات الدراسية، تحديد مدى إسهام الأنشطة اللاصفية في خدمة المنهج الدراسي، القيام بالأبحاث التربوية حل مشكلات منهج التعليم، المساعدة على تأمين أجهزة المعامل، المشاركة في تأليف الكتب الدراسية المقررة، المشاركة مع المعلمين في وضع الامتحانات.

ويوضح جدول (١٠) مهام الموجه التربوي نحو تقييم الخدمات داخل المدرسة، ويمكن ترتيبها حسب أهميتها كالتالي : كتابة تقرير مفصل عن معلم المادة التي يشرف عليها، تسجيل الملحوظات التوجيهية في سجل الزيارات بالمدرسة، المشاركة في إعداد بطاقة المعلم، التأكيد من توافر القوى البشرية الالزمة بكل التخصصات التي يشرف عليها،

متابعة أساليب المعلمين في توجيه الطلاب المتفوقين والتأخررين دراسياً، التأكد من التزام المعلم بوقت الدرس المقرر، المشاركة في تقويم النهج المدرسي ، دراسة المتغيرات الطارئة أثناء العام الدراسي ، التأكد من توافر الخدمات المساعدة داخل المدرسة.

جدول رقم (١٠)

تحديد مهام الموجه التربوي نحو تقويم الخدمات داخل المدرسة
من وجهة نظر مدير التعليم ، طبقاً لتوسطاتها ونسبها المئوية

الهام	غير مهمة	مهمة جدأ	مهمة	نـ	المتوسط الانحراف الرتبـة	نـ	%	%	%	%	%	%
٤٦- التأكد من توافر جميع الخدمات المساعدة داخل المدرسة (اللاعب، والنظافة، والإضاءة).				٣١	٢٣٥٥	٢٣٥٨	٩٠	٩	١٣	٤١٩	١٦	٥١٦
٤٧- التأكد من التزام المعلم بوقت الدرس المقرر.				٣١	٢٦١٣	٢٦١٥	٤٩٥	٦٥	١٩	٦١٣	١٢	٣٨٧
٤٨- التأكد من توافر القوى البشرية اللازمة لكل التخصصات التي يشرف عليها.				٣١	٢٦٤٥	٢٦٤١	٥٥١	٤٥	٩	٢١	٢٩٠	١
٤٩- كتابة تقرير مفصل عن معلم المادة التي يشرف عليها.				٣١	٢٧١٠	٢٧١٠	٥٢٩	١٥	٧	٢٣	٧٤٢	٧
٥٠- المشاركة في إعداد بطاقة المعلم.				٣١	٢٦٧٧	٢٦٧٥	٤٧٥	٣	٣	٢١	٦٧٧	١٠
٥١- متابعة أساليب المعلمين في توجيه الطلاب المتفوقين والتأخررين دراسياً.				٣١	٢٦٤٥	٢٦٤٥	٤٨٦	٤٥	١١	٢٠	٦٤٥	٣٥٥
٥٢- المشاركة في تقويم النهج المدرسي.				٣١	٢٦١٣	٢٦١٣	٤٩٥	٦٥	١٩	٦١٣	١٢	٣٨٧
٥٣- دراسة المتغيرات الطارئة أثناء العام الدراسي (التسرب وغيره).				٣٠	٢٤٣٣	٢٤٣٨	٥٦٨	٨	١٤	٤٥٢	٤٥٢	٤٨٤
٥٤- تسجيل الملاحظات التوجيهية في سجل الزيارات بالمدرسة.				٣١	٢٧١٠	٢٧١٠	٤٦١	١٥	٩	٢٢	٧١٠	٢٩

*: تعني النسبة المئوية

*: تعني التكرار

مناقشة البحث

ينص سؤال البحث الأول على: ما الشروط الواجب توافرها عند اختيار الموجه التربوي؟

في ضوء النتائج التي أوضحتها جدول (٦) يمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال تحديد مديرى التعليم في المملكة لتلك الشروط، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنها حددت تحديداً منطقياً وموضوعياً، أتى في المقدمة ضرورة الحصول على الدرجة الجامعية، وهذا يبرز مدى أهمية تلك الدرجة في المساهمة في تطوير الحقل الذي سيعمل فيه الموجه، تلي ذلك الخبرة الناجحة في تدريس التخصص الذي سيوجه فيه، و يأتي حصول الموجه التربوي على دورات خاصة في التوجيه في الدرجة الثانية من الأهمية ثم الخبرة في الإدارة المدرسية. أما السمات الشخصية، فأظهرت النتائج مدى أهمية قدرة الموجه التربوي على التأثير الطيب في المعلمين، وقدرته على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وأن يكون لديه الرغبة في العمل في التوجيه التربوي.

إن تطبيق هذه الشروط عند اختيار الموجه التربوي، سيرفع من مساهمنته في تطوير وتحسين العملية التربوية وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة مكتب التربية لدول الخليج العربي (١٤٠٦هـ) وتحتختلف عنها من حيث درجة الترتيب حسب أهميتها، لعل السبب يعود إلى اختلاف خبرة ومسؤولية المبحوثين في الدراستين، ففي الدراسة الحالية رتب مدير و التعليم في المملكة تلك الشروط ترتيباً منطقياً لسبعين: الأول لكونهم المشرفين المباشرين على عمل الموجهين التربويين في مدارس التعليم العام، وثانياً لخبرتهم العملية الطويلة في مجال التعليم.

ينص سؤال البحث الثاني على: ما المهام التي يقوم بها الموجه التربوي نحو تنمية المعلم مهنياً، تلبية حاجات الطلاب، تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي، تقويم الخدمات داخل المدرسة؟

أولاً : تنمية المعلم مهنياً

في ضوء النتائج التي أوضحتها جدول (٧) حدد مدير و التعليم مهام الموجه التربوي تجاه تنمية المعلم مهنياً . فالمهام الخمس التي حصلت على أعلى درجة من وجهة نظر مدير التعليم مرتبة حسب أهميتها هي : تحسين مستوى أداء المعلم المهني ، مساعدة المعلم على التجديد في عمله ، المساعدة في حل مشكلات المعلمين التعليمية في تخصصهم ، اطلاع المعلمين على كل جديد في تدريس مادتهم ، المشاركة في تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة أثناء الخدمة . ونظراً للمسئولية التي يضطلع بها مدير و التعليم فيما يخص التوجيه التربوي ، فقد وفقوا في تحديد المهام الخمس الأساسية تحديداً موفقاً ، وهذا يعكس تطلعاتهم إلى تحديث التوجيه بما يحقق الأهداف التربوية وفي مقدمتها تنمية المعلمين .

أما المهام الثلاث التي حصلت على أقل درجة من وجهة نظرهم فهي : المشاركة في مقابلة المعلمين المبتدئين ، مساعدة المعلم على إعداد الوسائل التعليمية ، الإشراف على تبادل الزيارات بين المعلمين . ولعل السبب في تدني درجة ترتيبها يعود إلى أن المقابلة الشخصية للمعلمين في المملكة ليست شرطاً للتعيين ، وما يعمل لهم من توجيه مبدئي ليس في مقدمة مهام التوجيه كما يراها مدير و التعليم في المملكة ، كما أن الانطباع السائد بين الأوساط التربوية ينظر إلى أن إعداد الوسائل ليست من مهام الموجه التربوي . أما تبادل الزيارات بين المعلمين فما زالت تصطدم بالعقب التدريسي الكبير الذي يقوم به المدرسوون ، بالإضافة إلى قلة الموجهين وعدم قدرتهم على تحديد المدرسين المبدعين للاستفادة منهم عند تبادل الزيارات .

ثانياً - مساعدة المعلم على تلبية حاجات الطلاب

أظهر جدول (٨) مهام الموجه التربوي نحو تنمية المعلمين فيما يتعلق بتلبية حاجات الطلاب ، حيث حددتها مدير و التعليم تحديداً يتناسب مع درجة أهمية كل منها . فالمهمة الأولى - على سبيل المثال - تركز على مساعدة المعلم على تطوير طرق تقويم أداء الطلاب ، وهذه مهمة أساسية في تحديد مستوى الطالب العلمي والعمل على تحسينه ، ولعل هذا هو

السبب الذي جعل مديري التعليم يعطونها درجة أعلى في التقويم. أما المهمة التي حصلت على أقل درجة في هذا البعد، فتركز على حث المعلمين على دراسة حاجات الطلاب المختلفة. وبقدر الأهمية التي يمكن أن تتحققها هذه المهمة في المفهوم التربوي الحديث من ناحية دراسة ميول ورغبات وقدرات الطلاب من أجل التعامل معهم من واقع فهمهم على حقيقتهم إلا أن هذا لم يبلغ المستوى المطلوب في مدارسنا، قد يعود السبب إلى تدني مستوى المعلمين التربوي، وزيادة أعبائهم التدريسية، وتزايد أعداد الطلاب في غرفة الدراسة وكثرة مواد المنهج المدرسي وتركيزها على الكمية دون النوعية، بالإضافة إلى تدني مستوى الأداء الإداري في مدارس التعليم العام.

ثالثاً: مهام الموجه التربوي نحو تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي
يبنت نتائج الدراسة جدول (٩) مهام الموجه التربوي تجاه تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي، حيث حدد مدير و التعليم تلك المهام حسب إمكانية تطبيقها في الواقع العملي كما يرونها. فإذا أمعن النظر في المهام الثلاث - على سبيل المثال - التي حصلت على أعلى درجة حسب ترتيبها من حيث الأهمية وهي : الاجتماع مع المعلمين عقب الزيارة لتبادل الرأي فيما تم خلال الزيارة، مشاهدة واجبات الطلاب للتأكد من اشراف المعلم عليها، مساعدة المعلم على تحقيق أهداف المنهج ، تجد أن المهمة الأولى تعد أساسية في تحسين مهارات أداء المعلمين من ناحية تنفيذ المنهج الدراسي ، وهذا فعلاً ما يحتاجه كثير من المعلمين للتغلب على أوجه القصور التي يواجهونها في حياتهم العملية. أما المهمة الثانية فقد احتلت مركز الصدارة بعد المهمة الأولى مع أنها لا تستحق هذه المكانة وقد يفسر ذلك من خلال تفهم واقع التوجيه التربوي ، فالكثير من الموجهين يحاولون تصعيد أخطاء المعلمين من ناحية ، وعدم الثقة فيهم من ناحية أخرى ، وإعطاؤها هذه الدرجة في التقويم يعني أنها مستخدمة في مدارس التعليم العام . وقد وفق مديروا التعليم في تحديد المهمة الثالثة وجعلها في الصدارة من هذا البعد نظراً لأهميتها في تحقيق الأهداف التربوية .

وبالرجوع أيضاً إلى المهام الثلاث التي حصلت على أقل درجة في هذا البعد حسب أهميتها في الترتيب وهي : المساعدة على تأمين أجهزة المعامل ، المشاركة في تأليف الكتب

الدراسية، المشاركة مع المعلمين في وضع الامتحانات، نجد أنها قوّمت بدرجة أقل مقارنة بالمهام الأخرى، وهذا يعني أنها لا تمارس في الواقع العملي في المدارس أو أنها غير مهمة من وجهة نظر مديرى التعليم ولكنها في الحقيقة لا تقل أهمية عن غيرها من المهام وتطبيقاتها يؤدي إلى تنمية الموجه التربوي علمياً وإلى جعله أكثر التصاقاً بواقع المفاهيم التربوية الحديثة.

رابعاً: مهام الموجه التربوي نحو تقويم الخدمات داخل المدرسة

يوضح جدول (١٠) نتائج تحديد مهام الموجه التربوي فيما يخص تقويم الخدمات داخل المدرسة. فالمهمتان اللتان حصلتا على أعلى درجة في هذا البعد - على سبيل المثال - هما: كتابة تقرير مفصل عن معلمى المادة التي يشرف عليها، تسجيل الملحوظات التوجيهية في سجل الزيارات بالمدرسة. أما المهمتان اللتان حصلتا على أقل درجة في هذا البعد أيضاً فهما: دراسة المتغيرات الطارئة أثناء العام الدراسي، التأكد من توافر جميع الخدمات المساعدة داخل المدرسة. فإذا قورن بين تلك المهام، وجد أن المهمتين الأوليتين ترتكزان على ضبط عمل المعلم وفقاً للروتين الإداري الذي يتبع أسلوب التفتيش بعيداً عن أهداف التوجيه الرامية إلى تحسين العملية التربوية بصورة متكاملة، بينما نجد أن المهمتين الأخيرتين أقرب إلى تحقيق أهداف التوجيه. لعل السبب يعود إلى قلة الموجهين المؤهلين لرصد التغيرات الطارئة وعلاجها، بالإضافة إلى قلة الموارد المالية فيما يتعلق بتوفير الخدمات المساعدة وإلى الاهتمام المفرط بالجانب المعرفي عند الطالب على حساب الخدمات المساعدة في تنمية جوانب شخصية الطالب خلقياً وجسمياً ونفسياً وصحياً وسلوكياً.

الخاتمة

أظهرت نتائج الدراسة مدى تركيز مديرى التعليم على تحديد مهام الموجه تجاه واجب المعلم بصورة واضحة، وهذا أمر محمود، ولكن ذلك لا يحقق أغراض التوجيه فيما يخص تحسين العملية التربوية بصورة شاملة. وهذه النتائج تتفق جزئياً مع دراسة الحبيب (١٤٠٤هـ) ودراسة نشوان (١٤٠٧هـ). ولذلك برزت أهمية إعادة النظر في مهام الموجه التربوي لتشمل الجوانب المختلفة للعملية التربوية، معلمياً ومنهجاً وطرق تدريس وختبرات وتجارب عملية وأبحاث تربوية وخدمات مساعدة وكل ما يمكن أن يؤدي إلى تحسين العملية

التربيـة بـصـورـة مـتكـامـلـة . وـيـتـوقـف تـحـقـيق هـذـا المـطـلـب عـلـى زـيـادـة عـدـد الـمـوـجـهـين التـرـبـويـين المؤـهـلـين تـأـهـيلـاً عـالـياً ، وـذـوـي الـخـبـرـة النـاجـحة فـي التـدـرـيس ، كـما تـحـتـاج إـلـى من يـلتـزم بـالـأـخـلـاق الـحـسـنـة فـكـراً وـسـلـوكـاً ، فـلـا يـتعـالـى عـلـى زـمـلـائـه ، وـلـا تـحـكـمـه الـأـهـوـاء وـالـمـيـوـلـ الـذـاتـيـة ، بل يـعـمل بـكـل جـدـ من أـجـل تـحـقـيق الـأـهـدـاف التـرـبـويـة التي هي فـي وـاقـع الـأـمـر تـحـقـيق لـطـمـوـحـات وـأـمـال الـأـمـة ، بـإـلـيـاضـافـة إـلـى أنـ الـحـاجـة مـاسـة إـلـى ضـرـورة التـنـسـيق وـالـتـعاـون بـيـنـ الجـهـات المسـؤـلـة عنـ التـعـلـيم العـالـي وـمـؤـسـسـاتـ التـعـلـيمـ العـالـيـ التـرـبـويـةـ فـيـهاـ يـتـعلـقـ بـتـدـريـبـ الـمـوـجـهـينـ أـثـنـاءـ الخـدـمـةـ ماـ بـيـنـ الـفـيـنـةـ وـالـفـيـنـةـ وـتـزوـيدـهـمـ بـالـمـسـتجـدـاتـ الـمـعـرـفـيـةـ وـالـمـتـغـيـرـاتـ التـرـبـويـةـ وـالـاجـتمـاعـيـةـ فـيـ حـقـلـ التـرـبـيـةـ .

المراجع

- [١] الإِدَارَةُ الْعَامَّةُ لِلتَّوْجِيهِ التَّرْبَويِّيِّ وَالتَّدْرِيبِ بِوزَارَةِ الْمَعَارِفِ. «دَلِيلُ الْمَوْجِهِ التَّرْبَويِّيِّ»، الْرِّيَاضُ، ١٤٠٨هـ.
- [٢] الْأَفْنَديُّ، مُحَمَّدُ حَامِدٍ. «الإِشْرَافُ التَّرْبَويِّيُّ»، مَكْتَبَةُ الْفَلَاحِ، الْكُوَيْتُ، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.
- [٣] جَرَادَاتُ، عَزْتُ وَآخَرُونَ. «الْتَّدْرِيسُ الْفَعَالُ»، مَطَبَعَةُ وزَارَةِ الْأَوقَافِ وَالشَّؤُونِ الْإِسْلَامِيَّةِ بِالْأَرْدَنِ، ١٤٠٤هـ.
- [٤] الْحَبِيبُ، عَبْدُ الرَّحْمَنِ مُحَمَّدٌ. «مَشْكُلَاتُ التَّوْجِيهِ التَّرْبَويِّيِّ فِي الْمَرْحلَةِ الثَّانِيَّةِ بَنِينَ بِمَنْطَقَةِ الْرِّيَاضِ التَّعْلِيمِيَّةِ»، رِسَالَةُ مَاجِسْتِيرٍ غَيْرِ مَنْشُورَةٍ مُقدَّمةً لِكُلِّيَّةِ التَّرْبِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ سَعْدِ لَنَيْلِ درَجَةِ الْمَاجِسْتِيرِ فِي الإِدَارَةِ وَالإِشْرَافِ التَّرْبَويِّيِّ، ١٤٠٤هـ.
- [٥] الرَّشِيدُ، مُحَمَّدُ الْأَحْمَدُ. «خَواطِرُ وَقَضَايَا فِي الإِشْرَافِ التَّرْبَويِّيِّ»، نَدوَةُ التَّوْجِيهِ التَّرْبَويِّيِّ الْأُولَى المُنْعَدَّةُ مِنْ ١٦-١٨/١١٣٩٩هـ. ج٩: دَرَاسَاتٍ وَابْحَاثٍ. الْمَديْرِيَّةُ الْعَامَّةُ لِلتَّعْلِيمِ بِالْمَنْطَقَةِ الْغَربِيَّةِ، ١٣٩٩هـ.
- [٦] سَنْقُرُ، صَالَّةُ. «تَحْدِيثُ التَّوْجِيهِ التَّرْبَويِّيِّ وَمُتَطلَّبَاتِهِ»، نَدوَةُ الإِشْرَافِ التَّرْبَويِّيِّ، وَاقِعُهُ وَسَبَلُ تَطْوِيرِهِ الْمُنْعَدَّةُ فِي سُورِيَا فِي الْفَتَرَةِ مِنْ ١٩٨٣/٢-١٩٨٤/٢. نَشَرَتْهَا الْمَنظَمَةُ الْعَرَبِيَّةُ لِلتَّرْبِيَّةِ وَالثَّقَافَةِ وَالْعِلُومِ، تُونِسُ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م.
- [٧] السَّعْدِيُّ، عَبْدُ الْقَادِرِ وَآخَرُونَ. «الْتَّوْجِيهُ الْفَنِيُّ وَالنَّمْوُ الْمَهْنِيُّ لِلْمُعَلِّمِيْنَ» شَرْكَةُ الْرِّبِيعَانِ، لِلنَّشْرِ وَالتَّوزِيعِ، الْكُوَيْتُ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤.
- [٨] الشَّبِيلِيُّ، وَفاءُ عَبْدِ الْعَزِيزِ. «دُورُ مَوْجَهَاتِ الْمَوَادِ الاجْتِمَاعِيَّةِ كَمَا تَرَاهُ مَعْلَمَاتُ هَذِهِ الْمَوَادِ وَمَوْجَهَاتُهَا فِي مَدَارِسِ الْبَنَاتِ بِمَدِينَةِ الْرِّيَاضِ»، رِسَالَةُ مَاجِسْتِيرٍ غَيْرِ مَنْشُورَةٍ مُقدَّمةً إِلَى كُلِّيَّةِ التَّرْبِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ سَعْدِ لَنَيْلِ درَجَةِ الْمَاجِسْتِيرِ فِي الإِدَارَةِ الْمَدْرِسِيَّةِ وَالإِشْرَافِ التَّرْبَويِّيِّ، ١٤٠٧هـ.
- [٩] الشَّقاوِيُّ، عَبْدُ الْعَزِيزِ وَعَادِلُ الْأَحْمَرُ. «نَتَائِجُ تَقارِيرِ الدُّولِ الْعَرَبِيَّةِ عَنِ الإِشْرَافِ التَّرْبَويِّيِّ»، نَدوَةُ الإِشْرَافِ التَّرْبَويِّيِّ، وَاقِعُهُ وَسَبَلُ تَطْوِيرِهِ الْمُنْعَدَّةُ فِي سُورِيَا فِي الْفَتَرَةِ مِنْ ١٩٨٣/٢-١٩٨٤/٢. نَشَرَتْهَا الْمَنظَمَةُ الْعَرَبِيَّةُ لِلتَّرْبِيَّةِ وَالثَّقَافَةِ وَالْعِلُومِ، تُونِسُ، ١٤٠٤هـ.
- [١٠] الشَّقاوِيُّ، عَبْدُ الْعَزِيزِ وَعَادِلُ الْأَحْمَرُ. «إِعْدَادُ الْمُشَرِّفِينَ التَّرْبَويِّيِّنَ وَمُتَابَعَةُ تَنْمِيَةِ كَفَائِيَّاتِهِمْ»، المَرْجَعُ السَّابِقُ.
- [١١] الْقَطِيفِيُّ، طَيْبَةُ عَبْدِ الْعَزِيزِ. «مَشْكُلَاتُ التَّوْجِيهِ التَّرْبَويِّيِّ فِي الْمَدَارِسِ الْحُكُومِيَّةِ الْثَانِيَّةِ لِلْبَنَاتِ فِي مَدِينَةِ الْرِّيَاضِ»، رِسَالَةُ مَاجِسْتِيرٍ غَيْرِ مَنْشُورَةٍ مُقدَّمةً إِلَى كُلِّيَّةِ التَّرْبِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ سَعْدِ لَنَيْلِ درَجَةِ الْمَاجِسْتِيرِ فِي الإِدَارَةِ الْمَدْرِسِيَّةِ وَالإِشْرَافِ التَّرْبَويِّيِّ، ١٤٠٦هـ.
- [١٢] مَدَانَاتُ، أُوجَنِيُّ وَبِرْزَةُ كَمَالُ. «الإِشْرَافُ التَّرْبَويُّ التَّعْلِيمِيُّ»، دَارُ مجَدِلَويِّ لِلنَّشْرِ، عَمَانُ، الْأَرْدَنُ، ١٩٨٧م.

- [١٣] المساد، محمود أحمد. «الإشراف التربوي الحديث: واقع وطموح»، الناشر، دار الأمل، إربد - عمان -الأردن، ١٩٨٦ م.
- [١٤] مكتب التربية لدول الخليج العربي. «الإشراف التربوي بدول الخليج العربي»، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الرياض، ١٤٠٦هـ.
- [١٥] الملك، صلاح الدين. «علاقة الإشراف التربوي بالجهاز الإداري التعليمي»، ندوة الإشراف التربوي، واقعه وسبل تطويره. مرجع سابق.
- [١٦] نشوان، يعقوب. «تقدير الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين»، دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.
- Peter, F. Oliva, 1975 «*Supervision for today's schools*» Harper and Row. Publishers, New York, U.S.A.
- Ron, Brandt, 1989, «a changed professional culture» Educational Leadership, Vol. 46, No. 8. Alexandria, VA, U.S.A.

Educational Superintendent Perception of Educational Supervisor's Qualifications and Functions in Saudi Arabia

Ali S. Al-Karni and Muwafiq F. Al-Ruweili

*Assistant Professors, Educational Administration/Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

This study identifies the educational supervisor's qualifications and functions as perceived by educational superintendents. To achieve this aim all the study population were requested to participate in answering a questionnaire which has been developed for the study. Means, frequency distribution, percentage and rank order were used to analysis the data collected.

Result revealed the necessity of bachelor degree and a very good experience in teaching as an essential qualifications to whom may assume educational supervisory work. The study showed also the importance of fulfilling priority in major supervisor functions, such as teachers professional development, curriculum development and improvement and evaluation of school services. It emphasized the urgent need to reorganize supervisory functions to exclude all supervisory expectancy regarding educational improvements.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION