

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية

قواعد النشر

لولا: المصالح العلمة للسلسلة:

- ٧- تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
- ٨- المقتبسات لا تكتب على هواش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ٩- يزود الباحث بعشرين مسالة 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 الممكين.
- 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 تجز.

رلها: التحكيم:

- ١- يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لحكمه دون ذكر اسم الباحث.
- ٢- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير الممكين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
- ٣- يقدم الحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- ٤- تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثة عشر ريال سعودي لكل واحد من الممكين.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية :

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

ثانياً: أهداف السلسلة :

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تأصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
- ٢- الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
- ٣- تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- ٤- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة :

- ١- تنشر السلسلة الابحاث الاصلية التي تناولت قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
- ٢- تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى ولم يثبت مسالتة 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 الأقصى 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 ٢٥ كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائج باللغتين العربية والإنجليزية.
- ٦- يلتزم الباحث بالاسلوب العلمي في البحث، وان تكون جميع المقتبسات موئنة ، ويشار إلى المصادر المستخدمة.

رسالة التربية وعلم النفس (ع ١٢)، ص ١٨٥-١، الرياض (١٤٢١/٢٠٠٠م)

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



العدد الثاني عشر

جمادى الأولى ١٤٢١هـ

تقديم

يتشرف أعضاء هيئة التحرير بتقديم هذا العدد الذي يشتمل على خمس دراسات قيمة، تناولت موضوعات في بعض حقول التربية والتعليم. تركزت الدراسة الأولى حول متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية، وقادت الدراسة الثانية بعنوان:

Factorial Similarity of the Wisc-R Across Age Groups in American and Saudi Cultures

بتجرب اختبار Wisc-R على البيئة السعودية. أما الدراسة الثالثة فانصبت على مدى وعي معلمات الجغرافيا بقضية سوء فهم المفاهيم الجغرافية في مراحل التعليم العام بمدارس مدينة الرياض. وتناولت الدراسة الرابعة أثر استخدام المعلم في تدريس مقرر حاسب آلي على التحصيل الدراسي لطلابات كلية التربية. أما الدراسة الأخيرة فكانت تحت عنوان: فعالية مدخل المصادر الأصلية في التاريخ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

ويؤمل أن تسهم هذه الدراسات في تطوير العملية التربوية وتحسينها في المجالات التي تناولتها وفق الأهداف التربوية المرسومة.

وبالله التوفيق

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

١.....	عبد الله بن محمد الوابلي	تقديم
١.....	متطبقات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية	هـ
٤٩.....	FACTORIAL SIMILARITY OF THE WISC-R ACROSS AGE GROUPS IN AMERICAN AND SAUDI CULTURES	ABDULLAH A. QATAEE
٥٩.....	مدى وعي معلمات الجغرافيا بقضية سوء فهم المفاهيم الجغرافية	نادية أحمد بكار
١٠١.....	أثر استخدام المعلم في تدريس مقرر حاسب آلي على التحصيل الدراسي لطلابات كلية التربية (دراسة ميدانية)	ألفت محمد فودة
١٢٧.....	فعالية مدخل المصادر الأصلية في التاريخ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة (دراسة تجريبية)	فوزية إبراهيم دمياطي

متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية

عبد الله بن محمد الوابلي

أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. سعت الدراسة الحالية إلى استقصاء وجهات نظر العاملين في برامج التربية الخاصة حول متطلبات استخدام الخطة التربوية وأهميتها في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية، حيث غطت أسئلة الدراسة ثلاثة محاور رئيسة هي : (أ) أسس الخطة التربوية (ب) العناصر الرئيسية لأعداد وتطوير الخطة (ج) إجراءات تطبيق وتنفيذ الخطة التربوية الفردية . كذلك شملت الدراسة عينة مختارة من المعلمين وغير المعلمين بلغ مجموعها النهائي (٢١٥) شخصاً من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية . لقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك شبه إجماع بين العاملين على متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً تراوح ما بين (٨٣٪) إلى (٨٧٪) . أما فيما يتعلق بمدى الاختلاف حول أهمية المحاور الثلاثة بين العاملين تبعاً للتغيرات الدراسية (الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)، حيث لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق جوهرية تبعاً للتغيرات الدراسية إلا في المحور الأول وفي متغير الوظيفة وذلك لصالح غير المعلمين، وقد أعطيت التفسيرات المحتملة حول هذا الاختلاف . وأخيراً طرحت الدراسة عدداً من التوصيات في إطار ما أبرزته نتائجها وتفسيراتها المختلفة بهدف تعزيز التوجه لاستخدام الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة ، وبالتحديد في مجال الطلاب المتخلفين عقلياً.

المقدمة

إن العملية التعليمية برمتها تواجه تحديات تفرضها طبيعة حياة العصر الاجتماعية وإفرازاتها المتعددة والمختلفة ، مما يعني أن نجاح هذه العملية في تحقيق أهدافها مرهون بقدرتها على التكيف مع طبيعة تلك التحديات ، لذلك يلاحظ أن عملية التعلم وما تمثله من أساليب أصبحت متغيرة ومتطرفة باستمرار ، وبالتحديد في مجال تعليم وتدريب الفئات الخاصة الذي شهد نمواً سريعاً وتطوراً نوعياً ملماساً في طبيعة الأساليب التعليمية والتدريضية نتج عنها تحسن ملحوظ ومقبول في مستوى الأداء السلوكي والمهارات المكتسبة لدى أفراد الفئات الخاصة .

وهكذا لم تعد أساليب التربية الخاصة محصورة في تلك الأساليب التقليدية المتبعة في تعليم وتدريب الأطفال العاديين ، بل سايرت عملية التحديث ذلك التوجه الذي يطالب العاملين في المجال بالتركيز والاهتمام بالاحتياجات الفردية لأفراد الفئات الخاصة . ويأتي هذا التوجه من منطلق عدم تجانس الاحتياجات بين أفراد الفئة الواحدة مما يعكس في الحقيقة مضمون أسس التربية الخاصة وتوجهاتها التنموية التي عملت وما زالت تعمل على مواجهة تلك الاحتياجات بحسب الأساليب العلمية وأفضلها . ولعل خير ما يمثل هذه الأساليب أسلوب الخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan .

وعلى الرغم من أن عملية تطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية تعتبر في نظر كثير من المشغلين في هذا المجال عبئاً إضافياً يقع على كاهل المعلم (Schipper & Willson, 1978, and Morgan & Rhode, 1983) إلا أن أهمية العمل بهذا الأسلوب يحمل في مضمونه معطيات إيجابية قد تنسى المعلم هذا العباء ، وبالتحديد عندما يتمكن من قطف ثمار عبئه ومجهوده في تحديد الاحتياجات الخاصة لأفراد هذه الفئة والعمل على تلبيتها . إن العمل على مساعدة المعلمين وتدريبهم لاكتساب الكفايات الالزمة والضرورية للاستجابة لمتطلبات تطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية (Strickland & Turnbull, 1993) قد

يسهم في تخفيف هذا العبء الذي سيصبح بعد ذلك من الممارسات المعتادة في مجال تدريس الفئات ذات الاحتياجات الخاصة .

إن إقرار وتطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية أصبح أمراً مألوفاً لدى كثير من الدول المتقدمة في مجال خدمات التربية الخاصة ، وذلك بفضل السياسات التشريعية المقررة والتي تنص وتأكد على أهمية تطبيق هذا الأسلوب . ونتيجة لتطبيقه ارتفعت فاعلية الخدمة في شتى المجالات التي تخدم احتياجات الأطفال المتخلفين عقلياً، حيث أظهرت العديد من الدراسات أهمية استخدام أسلوب الخطة التربوية وفاعليتها في تعزيز عدد من المجالات التي يحتاجها الأطفال المتخلفون عقلياً، كمجال التواصل والرعاية الذاتية (Martin & Browder, 1986) و المجال المهارات الأكاديمية (الخشمري ، ١٩٨٨) ومهارات ضبط الدخل والميزانية (Ballard, Christie, Gil More and Vanbier Vliet, 1983) بالإضافة إلى مجال الترويج (Frith, Mitchell & Roswal, 1980).

ومع أن هناك بنود ضمن السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية تنص وتأكد على تقديم الرعاية التعليمية المناسبة للطلاب من ذوي التخلف العقلي في إطار معرفة وتحديد الفروق الفردية لديهم (بند ، ٥٤)، وكذلك وفق احتياجاتهم الخاصة (بند ٥٥)، إلا أن الممارسة الفعلية لإعداد وتطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية التي تعمل على خدمة البنود السابقة غير قائمة ، مما جعل إقراره وتطبيقه في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقلياً من الأمور التي بدأت تشغل بال الكثير من المهتمين والمستغلين في هذا المجال ، الذين يطمحون إلى رؤية هذا الأسلوب وغيره من الأساليب التعليمية الأخرى وقد تم إقرارها في ظل ضوابط تنظيمية تساعد المهنيين على استخدامها لمواجهة الاحتياجات الفردية الخاصة لدى أفراد التخلف العقلي .

هدف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهات نظر العاملين في برامج وتدريب

الطلاب المتخلفين عقلياً تجاه المتطلبات الالازمة لاستخدام الخطة التربوية الفردية في هذه البرامج ، وإلى الوقوف كذلك على تقديرهم لدى أهمية تلك المتطلبات ، والتي يمكن تصنيفها في المحاور الثلاثة التالية :

١ - أسس الخطة التربوية الفردية .

٢ - إعداد وبناء الخطة التربوية الفردية .

٣ - إجراءات تطبيق الخطة التربوية الفردية .

أسئلة الدراسة

- ولتحقيق الهدف العام أعلاه ، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :
- ١ - ما مدى موافقة العاملين على متطلبات أسس الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً ؟
 - ٢ - ما مدى موافقة العاملين على عناصر الخطة التربوية الفردية كمتطلب لإعدادها وبنائها للاستخدام في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً ؟
 - ٣ - ما مدى موافقة العاملين على إجراءات تطبيق الخطة التربوية الفردية كمتطلب لاستخدامها في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً ؟
 - ٤ - هل هناك اختلاف بين المعلمين وغير المعلمين حول مدى أهمية المحاور الثلاثة كمتطلب للخطة التربوية الفردية لمجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً ؟
 - ٥ - هل هناك اختلاف بين الجامعيين وغير الجامعيين حول مدى أهمية المحاور الثلاثة كمتطلب للخطة التربوية الفردية لمجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً ؟
 - ٦ - هل هناك اختلاف في مدى أهمية المحاور الثلاثة تبعاً لاختلاف الخبرة العملية لدى العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً ؟

أهمية الدراسة

تكمّن أهمية الدراسة الحالية في كونها أول دراسة علمية تجري بالمملكة العربية السعودية (في حدود علم الباحث) حيث تسعى إلى وضع إطار تنظيمي ونظري يقوم على تحديد المتطلبات الالازمة التي قد تسهم وتساعد على إقرار استخدام الخطة التربوية الفردية في مجالات التربية الخاصة، وبالتالي في مجال تعليم وتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً، لهذا يأمل الباحث أن تساهم نتائج هذه الدراسة في دعم المساعي والأفكار المطروحة حالياً من قبل الجهات المعنية برعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية والتي هي بصدده إصدار عدد من السياسات المنظمة لعمل وتوجهات المؤسسات، والبرامج التي تشرف على رعاية أفراد هذه الفئة، وما يتبعها من عمليات وأساليب وإجراءات حديثة . ولعل أسلوب الخطة التربوية الفردية يحظى بأولوية الاهتمام ضمن هذه السياسات التي سيكون لاعتمادها الأثر الطيب والإيجابي في خلق روح جديدة من العمل لدى معلم التربية الخاصة قد تصل في صورها المختلفة إلى مستوى الإبداع وهذا هو أهم مقاصد العملية التعليمية .

مصطلحات الدراسة

العاملون: هم أولئك الأشخاص الذين يتعاملون مع الطلاب المتخلفين عقلياً من خلال المواقف الإدارية (إدارة المدرسة) والتعليمية (المعلمون) والتشخيصية والإرشادية (الاختصاصي النفسي ، والاجتماعي والمرشد التربوي) والتأهيلية العلاجية (الاختصاصي معالج اللغة والمعالج الطبيعي الوظيفي) (الوابلي ، ١٩٩٦ م ص ٢٠٥).

المعلمون: هم معلمو التربية الخاصة والمواد الأكاديمية، بالإضافة إلى معلمي التربية البدنية والفنية .

غير المعلمين: هم الأشخاص العاملون في الإدارة وال المجالات التخصصية الأخرى غير مجال

التدريس، ولكن لهم دور غير مباشر يؤثر في العملية التعليمية كالمدير ومساعديه والاختصاصيين (الاختصاصي النفسي والاجتماعي والمرشد الطلابي بالإضافة إلى معالج اللغة والكلام والمعالج الطبيعي والوظيفي) .

متطلبات أساس الخطة التربوية الفردية: هي تلك الأسس والمبادئ التي توجه عملية إعداد وتطبيق الخطة التربوية الفردية .

متطلبات إعداد الخطة التربوية الفردية :

هي تلك العمليات والعناصر التي يرتكز عليها إعداد الخطة التربوية الفردية ويراجحها .

متطلبات تطبيق الخطة التربوية الفردية: هي تلك الإجراءات العملية التي تساعد على تطبيق وتنفيذ محتوى الخطة التربوية الفردية ويراجحها .

الإطار النظري: في هذا الإطار سيتم استعراض موضوع الخطة التربوية الفردية من جوانب عدّة كمناقشة مفهوم الخطة التربوية وعناصرها المكونة لها مع محاولة تحديد الأسس والمبادئ التي يرتكز عليها بناء وإعداد البرامج التعليمية الفردية ، بالإضافة إلى مراجعة بعض الدراسات المتوفرة ذات الصلة بموضوع الخطة التربوية الفردية واستخداماتها مع الأطفال المختلفين عقلياً .

أولاً: مفهوم الخطة التربوية الفردية وعناصرها: إن فكرة الخطة التربوية الفردية ما هي إلا استمرار للأفكار والاتجاهات التي عملت على بلورة وصياغة التربية الخاصة من جديد لذلك اقترن تطور هذه الفكرة بالتحولات المستجدة على ساحة التربية الخاصة ، وكما يرى (Fiscus & Mondell, 1983) فإن مسألة دمج الأطفال المعوقين في منظومة التعليم العام ، وما يتربّع عليها من مشاكل مصاحبة لبي السبب الرئيس وراء بروز هذا المفهوم ، وخصوصاً عندما فشلت هذه النظم

في توفير الخدمات التعليمية المناسبة لعدد من الطلاب المعوقين المتواجدين في المدارس العادية، حيث استدعي هذا الأمر التدخل لمواجهة هذه المشكلة، وذلك من خلال إصدار العديد من التشريعات والقوانين في عدد من الدول المتقدمة وعلى رأسها أمريكا، والتي ألزمت بموجبها مدارس التعليم العام بإعداد برامج تعليمية فردية لكل طفل معاق يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة وما يصاحبها من خدمات مساندة.

إن مسمى خطة Program وكلمة برنامج لهما دلالات وظيفية، وإن كانت مختلفة إلى حد ما، إلا أنها متزامنة ومرتبطة بما يجعلهما يشكلان مصطلحين متداخلين، لهذا نجد أن كلا من (Fiszus & Mandell, 1983) قد فرقا بين المسميين عندما أوضحا أن كلمة برنامج تعني وضع ما سيتم القيام به من تقديم وتوفير للخدمات المطلوبة للطفل، في حين أن كلمة خطة تقدم لنا الخطوط العامة التي سيتم من خلالها بناء وإعداد البرنامج. لذلك سيستخدم الباحث الحالي هذين المصطلحين بالتبادل من حين إلى آخر وذلك لتأخليهما الوظيفي المتشابه إلى حد كبير.

عموماً فإن الخطة التربوية الفردية تمثل مزيجاً من الأنشطة والفعاليات المستجدة والمتحيرة، مما دفع بعدد من الباحثين والكتاب إلى إطلاق مسمى عملية Process على الخطة الفردية. فقد ذكر (Gloeclicker, 1978) أن الخطة التربوية الفردية يمكن أن تكون فعالة عندما تنظر إليها على أنها عملية تحتوي على العديد من الأنشطة والفعاليات التي تخدم بدورها أهدافاً محددة، وليس مجرد أعمال ورقية Paper work أو نماذج يتم تبئتها. وفي هذا الصدد ذهب كل من (Gill & Langone, 1982) إلى التأكيد على التوجه السابق عندما أوضحوا أن الخطة التربوية الفردية عبارة عن عملية Process وليس إجراء Procedure، لأن العملية في مضمونها تعنى الاستمرارية في الأداء والفعل، وأيضاً المعالجة، بينما يشير الإجراء إلى ترتيب أو تنظيم الأحداث بصورة تقليدية متعارف عليها. لذلك وفي ظل هذا المفهوم، فإن عمل الخطة التربوية الفردية، كما يراها هذان الباحثان

سينصب على نمو الطالب في اتجاه تكاملـي Holistic بحيث يشتمل البرنامج التعليمي على أهداف ترکز على احتياجات المتعلم في مجالات عدة كالمجال الأكاديمي ، والاجتماعي ، والنفسـي ، والرعاية الذاتـية ، بالإضافة إلى مجالات أخرى حسب الحاجة إليها كالتـأهيل المهني .

على أية حال ، لقد عرفت الخطة التـربوية الفردـية تعريفـا إجرائـيا وقانونـيا ، وذلك حسب ورودها في القانون العام رقم ١٤٢/٩٤ الصادر عن الحكومة الأمريكية في عام ١٩٧٥ ، وقد احتوى هذا التعـريف على جميع العمـليات والعـناصر التي ينبغي اتباعـها في إعداد وبناء البرنامج التعليمـي الفـردي لـجميع الأطفال من ذوي الاحتـياجـات الخاصة . وكـما جاء في (Weintraub, Abeson, Ballard & Lavor, 1976) فإن عـبارة البرنامج التعليمـي الفـردي تعـني " ذلك الوصف المكتـوب لكل طفل معـوق ، والـذي يتم إعدادـه في أي مقابلـة ، من قبل مـمثـلي المؤسـسة التعليمـية المـحلـية أو الوـحدـة التعليمـية المـباشرـة وـمن يـنبـغي أن يكونـوا مؤـهـلين للإـشرـاف على تقديم البرنامج التعليمـي المصـمم بهـدـف مـواجهـة الاحتـياجـات الفـريـدة والـخـاصـة بـالأـطـفال المـعـوقـين ، كما يـشارـك أـيـضاـ في هـذا الإـعدادـ الـعلمـ ، والـوالـدان أو ولـي أمرـ الطـفل ، وكـذلك حـضـور الطـفل لـجـنـة المـقـابـلة إـذـا كان ذـلـك مـمـكـنا . وـعلـيـهـ فإن ذـلـك الوـصـف يـشـتمـل عـلـى :

- ١ - تحـديد الأداءـ الحـالي للـطـفل .
- ٢ - تحـديد الأهدـاف السنـوية بما في ذـلـك الأهدـاف التعليمـية قـصـيرة المـدى .
- ٣ - تحـديد الخـدمـات التعليمـية والـمسـانـدة الـلاـزـمة للـطـفل .
- ٤ - تعـينـ الـخـيـارات أو الـبـداـئـل التعليمـية العـادـية التي يمكنـ للـطـفل أن يـشارـك من خـلالـها .
- ٥ - تحـديد بـداـية تقديمـ الخـدـمة (الـبرـنامجـ) وـالمـدة المتـوقـع استـغـارـاقـها للـانتـهـاءـ منها .
- ٦ - تحـديدـ المـعاـيـرـ المـوضـوعـيةـ المـنـاسـبةـ لـلـأـداءـ معـ تحـديدـ إـجـراءـاتـ التـقوـيمـ والمـاوـيـدـ السنـويةـ التيـ يتمـ منـ خـلالـهاـ الحـكمـ علىـ مـدىـ تـحـقـيقـ الطـفلـ لـلـأـهدـافـ المـحدـدةـ لهـ"

(ص ١١٥).

إن العناصر المذكورة آنفاً والتي تكون منها الخطة التربوية الفردية تمر عبر مراحل من الإعداد مصحوبة في نفس الوقت بإجراءات وضوابط تعمل على التحكم في مجريات الإعداد والتنفيذ وأيضاً المتابعة، لذلك أشار كل من (Fissus & Mandell, 1983) إلى أن هناك ست مراحل يتم من خلالها إعداد وتنفيذ ومتابعة البرنامج التعليمي الفردي للطفل وهي : ١) جمع المعلومات ، ٢) اتخاذ القرارات ، ٣) القياس والتسييس ، ٤) وضع الطفل في البديل التربوي المناسب والتخطيط للبرنامج ، ٥) تنفيذ وتطبيق البرنامج ، ٦) مراقبة البرنامج وتقويمه . فلو استعرضنا هذه العناصر وفق المراحل الستة وغيرها من الإجراءات الأخرى ، لوجدنا أن العنصر الأول المتعلق بتحديد الأداء الحالي للطفل يخضع لإجراءات قياسية معقدة وفق الضوابط والشروط المطلوبة . فإجراءات القياس وأدواتها يجب أن تراعي فيها الاعتبارات الثقافية والاجتماعية للطفل ، بالإضافة إلى عمره الزمني ، وشروط أخرى ذات صلة بالشخص الذي يقوم بتطبيق وتنفيذ هذه الإجراءات (Hickson, Blackman & Reis, 1995). أما العنصر الثاني فيرتبط بمسألة الأهداف السنوية والأهداف التعليمية قصيرة المدى وكيفية تطويرها ، وقد أوضح (Tymitz-Wolf, 1982) الأسلوب الذي يتبعه معظم المعلمين في تطوير هذه الأهداف ، حيث أشار إلى عدة مصادر أهمها : ١) أهداف مصممة بواسطة الحاسوب الآلي . ٢) أهداف يمكن اشتقاها من خلال الأهداف التعليمية . ٣) أهداف يمكن تطويرها من قبل معلم الطالب بناء على الخطوط العريضة العامة للمنهج . ٤) أهداف يتم اشتقاها بالبداهة وفقاً لما يحدث لاحقاً ، إلى جانب ذلك يخضع هذا العنصر أيضاً لاعتبارات تتعلق بالمنهج الدراسي ونماذجه المختلفة ، ولfilosofie البرنامج التعليمي ، بالإضافة إلى خصوصية طبيعة الاحتياجات الشخصية . لذلك أورد (Hickson, et al., 1995) ثلاثة نماذج من المنهج التي يمكن لمعلم التربية الخاصة الاستفادة منها في حدود

طبيعة الأهداف التعليمية التي تمثل احتياجات الفرد، وهذه النماذج هي :

(أ) النموذج المرجعي الشامل الذي يقوم على بعض المعايير العامة لعملية التعلم والنمو .
ويلائم هذا النموذج البرامج التعليمية المبكرة .

(ب) النموذج المرجعي الفردي الذي يمكن استخدامه كأساس لبناء البرامج التعليمية الفردية لأي شخص بصرف النظر عن عمره الزمني ومستوى الأداء الوظيفي لديه .

(ج) النموذج المرجعي الجماعي والذي يمكن الاستفادة منه في إعداد البرامج التعليمية الفردية لحالات التخلف العقلي الشديد من تصل أعمارهم الزمنية إلى مستويات أعمار طلاب التعليم الثانوي . وقد يستجيب هذا النموذج للمطلب البيئية الاجتماعية المتوقع أن يعيش فيها الشخص .

أما فيما يتعلق بالعناصرتين الثالث والرابع فإنهما يركزان على أهمية عملية التعلم التي ينبغي أن تدعم بواسطة خدمات التربية الخاصة المتضمنة للاستراتيجيات المناسبة لاحتياجات الفرد التعليمية وما يصاحبها من خدمات مساندة كالخدمات النفسية ، والاجتماعية ، والصحية ، والإرشادية ، وعلاج اللغة والكلام ، والعلاج الطبيعي بالإضافة إلى العلاج الوظيفي (الوابلي ، ١٩٩٦) ، على أن تقدم هذه الخدمات من خلال بدائل تعليمية مناسبة للطفل ولمستوى أدائه الوظيفي ، والاجتماعي ، وأن تكون ضمن إطار البيئات التعليمية الأقل عزلا وتقيدا . بينما يؤكّد العنصران الآخرين على أهمية العوامل الزمنية لبداية البرنامج والمدة المتوقعة لانتهائه ، لأنّ تضمين الخطة المواعيد المحددة يجعل المسؤولية أمام العاملين واضحة وممكنة بالنسبة لتحقيق الأهداف التعليمية (Hickson, *et al.*, 1995) ، التي يتم صياغتها على شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس ، مع تحديد طبيعة الظروف التي يمكن أن تحدث فيها تلك السلوكيات ، بالإضافة إلى نوعية المعايير المستخدمة لقياس عدد مرات حدوث السلوك المستهدف سواء من جانب زمني Time أو عددي Number أو كليهما معا . كما ينبغي تقويم فاعلية البرنامج من

وقت إلى آخر لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الشخص ، بالإضافة إلى تحديد طبيعة التغييرات المطلوب إدخالها على البرنامج (Stricland & Turnbull, 1993).

ثانياً : أهمية استخدام الخطة التربوية الفردية والأسس التي تقوم عليها: يأتي أسلوب الخطة التربوية الفردية في مقدمة الأساليب الناجحة والقادرة على مواجهة واقع الاحتياجات الشخصية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مما زاد من أهمية استخدامها والعمل على تهيئة الظروف المناسبة لزيادة فاعليتها . كما تبدو أهمية تطبيق عملية الخطة التربوية الفردية أكثر ، عندما ندرك أن الفرد هو محور اهتمام وارتكاز البرنامج التعليمي الفردي ، إذ يعتبر محوراً لجمع المعلومات ، والتقييم والقياس ، وكذلك موضعاً للعملية التعليمية . كما أن البرنامج التعليمي الفردي يعتبر أيضاً مصدراً لحماية حقوق هذا الفرد المستهدف في هذا البرنامج ، وذلك لاحتوائه على الخطوات والعمليات التي تضمن حق هذا الفرد في تلقي الخدمة التعليمية المناسبة وما يصاحبها من خدمات مساندة أخرى وفي المكان التعليمي الذي يرغبه الطفل وأسرته (Martin, 1978).

من جهة أخرى أكد كل من (Strickland & Turnbull, 1993) على أهمية استخدام الخطة التربوية الفردية عندما أوضحوا أن أهميتها تنبثق من الإطار القانوني والإداري والأسري ، بالإضافة إلى الإطار التربوي الذي يحيط بعملية إعداد وتنفيذ البرنامج التعليمي الفردي . فالخطة التعليمية الفردية كما يراها الباحثان تقوم على أساس شرعية وقانونية تضع الجهات المعنية أمام مسؤولياتها لضمان الحد الأدنى من التعليم المناسب ، كما أن الخطة تعتبر أيضاً مستنداً إدارياً يتم على ضوئه توثيق العمل المطلوب والمحدد وفق المتطلبات الإجرائية والشرعية ، حتى يمكن للإداريين تحمل المسئولية كاملة من جهة وضبط هذه المسئولية في محيط البرنامج ومن يعملون في محيطه من جهة أخرى. أما الأساس الأسري الذي تقوم عليه عملية بناء وإعداد البرامج التعليمية الفردية فإنه يوفر

مناخاً اجتماعياً يضمن وتيح الفرصة للوالدين للمساهمة والمشاركة في جميع فعاليات تطوير البرامج التعليمية المناسبة لأطفالهم، كما أن لهذا الأساس دوراً آخر مهماً في دعم الأساس التربوي الذي يعتبر محور العملية التعليمية في هذه البرامج، وخصوصاً عندما يشارك الأهل بأدوار معينة ومحددة تساعد العاملين من مدرسين واحتضانيين على القيام بهم لهم التعليمية خير قيام، كما تعينهم على تقديم خدمات التربية الخاصة المناسبة وما يرافقها من خدمات مساندة وضرورية تمكن الطفل من الاستفادة من البرنامج التعليمي الخاص به.

- علاوة على ذلك فإن للأسس التي يطرحها (Turnbull III, 1986) أهمية خاصة، لما تحمله من اعتبارات منطقية وراء استخدام الخطة التربوية الفردية، وأهمها ما يلي :
- ١ - تعكس الخطة التربوية أفضل توجه فكري لعلمي التربية الخاصة .
 - ٢ - إن وجود الخطة الفردية هو بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الطفل الفريدة والتي على ضوئها ينبغي مواجهة احتياجاته الخاصة .
 - ٣ - تعتبر الخطة التربوية الفردية مظلة وقائية ليس للطفل فقط، بل أيضاً لأسرته، لأنهم من الناحية القانونية معنيون بتلك الأمور التي لا تكون في صالح طفلهم كالتصنيف الخاطئ أو التسكين غير الملائم أو البرامج غير المناسبة لطفلهم .
 - ٤ - بطبيعة الحال تعتبر الخطة التربوية الفردية طريقة لقياس وتقدير أداء الطفل وكذلك وصف البرنامج المناسب .
 - ٥ - تخول الخطة التربوية الفردية المعلم وغيره من المختصين التربويين فرصة مساعدة الطفل على تنمية قدراته بشكل جيد، لأن هذا يعتبر أحد وأهم عناصر النجاح في المدرسة .
 - ٦ - إن الخطة التربوية الفردية تعمل على تمكين المدرسة وكذلك الأهل من مراقبة تقدم الطفل وقياس نموه وتحديد مواطن الضعف بالإضافة إلى التركيز على علاج

. المشكلات .

- ٧ تعتبر الخطة التربوية الفردية أسلوباً لمناقشة القرارات وصنعها بين هيئة التدريس وأفراد الأسرة .
 - ٨ المطالبة بمشاركة الآباء لا تعكس وحدها اهتماماتهم الشرعية تجاه حماية طفليهم من الممارسة الخاطئة ، بل إنها أيضاً تعزز وتقوي البرنامج التعليمي للطفل من حيث ربط وجهة نظر الوالدين باحتياجات طفلهم واحتياجاتهم بالمدرسة وبالقدرة الموجودة لديهم على تدريب الطفل .
 - ٩ تعتبر الخطة التربوية الفردية أداة فعالة وقوية لما ترتكز عليه من مسؤولية ، لأنها تضع المدرسة أمام مسؤولياتها تجاه الطفل من حيث القيام بجميع العمليات الكفيلة بتقديم الخدمة المطلوبة وفق معايير القياس المحددة ، وأهداف التدريب واستراتيجياته المتعددة والتقويم المستمر . (ص ، ١١٠ - ١١١) .
- ولعل في تجربة جامعة كنساس Kanses University في تحديد الأسس والمبادئ ذات العلاقة بأسلوب الخطة التربوية الفردية دليل آخر على الأهمية البالغة لعملية استخدامها مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث أورد كل من (Allen, Budd, Fowler, Peterson, Rowbury & Thompson, 1978) هذه الأسس التي ينبغي أن يحتويها نظام البرنامج وهي ثمانية . وسيكتفي البحث الراهن بالأسس التي لم تكرر من قبل وهي تشمل ضمناً على :
- ١ - أن يتکفل نظام البرنامج بعملية الإعداد والتوجيه لجميع العاملين من معلمين وختصاصيين وآباء وما يتصل بأدوارهم المتعلقة بفعاليات البرنامج التعليمي الفردي .
 - ٢ - أن يحتوى النظام على إجراءات تؤكد على أن الهيئة العاملة والمتحدة التخصصات والآباء والمعلمين يشكلون في مجملهم فريق تخطيط فعالاً .

- ٣ - أن يشتمل البرنامج على نظام معلوماتي مما سيوفر مراقبة ومتابعة مستمرة لمدى تقدم الطفل (ص، ٨٧).

ثالثا : الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات العربية في مجال استخدام الخطة التربوية الفردية نادرة جداً، وذلك في حدود علم الباحث واطلاعه، ولا يتوفّر منها إلا دراستان. وقد سعت الدراسة الأولى إلى توظيف أسلوب الخطة التربوية في تدريس مهارات اللغة لمجموعة من الطلبة المعقوقين عقلياً في الأردن (الخشرمي، ١٩٨٨م)، بينما حاولت الدراسة الثانية الكشف عن اتجاهات المعلمات الأردنيات تجاه عمليات الخطة التربوية الفردية (السکارنه، ١٩٩٥م).

إن الاهتمام المتزايد في الدول الغربية بأهمية الخطة التربوية الفردية واستخداماتها في مجال تعليم المتخلفين عقلياً، واعتمادها رسمياً كأحد الأساليب المفضلة لتعليم هذه الفئة، دفع بعدد من الباحثين إلى إجراء العديد من الدراسات المعنية مباشرة بالخطة التربوية الفردية، وما يتصل بها من إجراءات، وعمليات، وقوى بشرية ذات علاقة بعملياتها المختلفة، حيث كان تركيزها منصباً بشكل أكثر على أساليب القياس، وطبيعة الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى الاتجاهات الوالدية نحو المشاركة في فعاليات الخطة التربوية الفردية، وأيضاً اتجاهات المعلمين نحوها ونحو المشاركين فيها.

إن من أهم الإجراءات ارتباطاً بعملية إعداد الخطة التربوية الفردية للمتخلفين عقلياً ما يتصل بالقياس وأساليبه المتعددة، وقد اقترح (Rotatori, Galloway & Rotatori, 1980) نموذجاً يحتوي على سبعة عناصر تقيس سبعة أبعاد أساسية لدى المتخلفين عقلياً، ويخضع كل بعد من هذه الأبعاد لمجموعة من الاختبارات المناسبة التي يمكن الاستفادة من نتائجها في تكوين البرنامج التعليمي للطفل، وتشتمل هذه الأبعاد على القدرة العقلية، والسلوك التكيفي، والبعد النمائي، والجانب المهني، والأكاديمي، وهيكل التعزيز،

علاوة على بعد الخصائص السلوكية. وقد أكد الباحثون أن لهذه العمليات السبع نتائج مهمة، قد تخدم عدة أمور ذات علاقة بجوانب إعداد وبناء البرنامج التعليمي الفردي للطفل، ومنها متطلبات إدارية، واعتبارات تصنيفية، وقرارات ذات صلة بعملية وضع الطفل في البديل التعليمي الملائم، وكذلك قرارات أخرى تتعلق بعملية البرمجة، بالإضافة إلى أنها قد تخدم إعداد وتطوير الأهداف التعليمية للمنهج الأكاديمي والتي بدورها تحول لصالح البرنامج التعليمي الفردي . في حين يرى (Singh & Ahrens, 1980) أن أهمية القياس الشامل Global assessment تكمن في حاجة المعلم إلى التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطفل ، والتي ربما تستوجب أيضا عملية قياس أخرى أكثر تحديدا Specific assessment للكشف عن طبيعة المهارات المضطربة ، أو غير الموجودة في ذكيرة الطفل السلوكية حتى يتمكن المعلم من تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لمواجهة هذا القصور .

أما الجانب الآخر من عمليات إعداد الخطة التربوية الفردية الذي يتوقف تكوينه على نتائج القياس والتصميم فإنه يمكن في الأهداف طويلة أو قصيرة المدى . وقد بذلك جهود بخشية تحويلية لطبيعة تلك الأهداف وما تدور حوله من مواضيع تمثل في الغالبية طبيعة الاحتياجات الفعلية لعدد من المتخلفين عقليا ، حيث كشفت بعض التحليلات لعدد من الخطط التربوية الفردية في عدد من الدراسات أن معظم توجهات هذه الأهداف ينصب على مهارات مختلفة ، كاللغة ، أو المهارات الاجتماعية ، أو المهارات الأكاديمية الوظيفية ، وكذلك المهارات الحركية (Weinefeld, 1986) ، في حين أوضحت دراسة أخرى أن نسبة كبيرة من الأهداف ضمن الخطط التربوية الفردية موجهة لخدمة الاحتياجات الأكاديمية للمتخلفين عقليا حيث تراوحت نسبتها ما بين ٤٦٪ إلى ٨٧٪ ، والبعض الآخر معنى بخدمة ضبط وإدارة السلوك بنسبة تراوح ما بين ١٥٪ إلى ٥٧٪ ، في حين جاءت بقية الأهداف بنسب متفاوتة وأقل من النسب السابقة لخدم احتياجات مختلفة كالجوانب

المهنية، والترويحية (Lynch & Bear, 1990, and Nickles, Cronis, Justen, & Smith, 1992, and Krom & Prater, 1993, and Liebman & Goodman, 1995).

إن أهمية مشاركة الوالدين في عملية التخطيط وبناء البرنامج وتنفيذه، تأتي من منطلق المساهمة الفعالة المتوقعة من جانبهما، والتي تكمن بشكل محدد في إمكانية قيامهما ببعض الأدوار كصناع قرار، وكضامنين لحقوق الطفل، وأخيراً كمعلمين للطفل (Turnbull & Turnbull, 1982). وفي ضوء هذه الأهمية، تابعت العديد من الدراسات مشاركات الأهل في المقابلات واللجان المعنية بإعداد الخطط الفردية، وقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها (Vaughn, Boes, Harrell & Lasky, 1988)، أن معدل التفاعل اللغظي للوالدين في مثل هذه اللقاءات بلغ متوسطه ١٤.٨٪ من المقدار الزمني لوقت المقابلة الذي وصل متوسطه في هذه الدراسة إلى ٤٢ دقيقة، كما أن متوسط الأسئلة المطروحة من قبل الوالدين في هذه المقابلات لا يتجاوز معدله ٥٤، وتعد هذه النسب، - كما فسرها الباحثون - مؤشرات سلبية على دور الوالدين في المشاركة. كما كشفت نتائج إحدى الدراسات أن خصائص الأسر، التي لا توجد لديها الرغبة في مشاركة العاملين بالمدارس في جميع فعاليات عملية إعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية لأطفالهم، تكمن في كونها أسرًا فقيرة، وتعليمها محدود جداً، كما أن المسؤول فيها هو أحد الأبوين وذلك بسبب انفصالهما، أو موت أحدهما، بالإضافة إلى القناعة التامة الموجودة لديهم بأن مسألة الخطط التربوية الفردية تعتبر شأنًا مدرسياً خاصاً بالملئمين والعاملين في المدارس وليس لهم علاقة بها (Weber & Stoneman, 1986).

وقد اتجهت بعض الدراسات إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين حول مشاركة الأهل في جميع العمليات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، حيث أوضحت نتائج الدراسة التي قام بها (Gerber, Banbury, Miller & Griffen, 1986) أن معلمي التربية الخاصة لجميع فئات الإعاقة يحملون اتجاهات متباعدة حول هذه المسألة، حيث تبين أن حوالي ٥٠٪

يرون أن للأهل أحقيّة في المساهمة، أو في صياغة الخطة التربوية الفردية، بينما يعتقد ٧١٪ أنه ينبغي إعطاء الأهل الخيار في التخلّي، أو التنازل عن هذا الحق الذي يتعلّق بمشاركتهم في اتخاذ القرار المتعلّص بالتسكين، والخطة ووضعه بأيدي المهنيين، كما يشعر ٦٨٪ من المعلّمين أن عملية التخلّي عن حق المشاركة، قد لا يكون فيه ضرر على عملية إعداد الخطة التربوية الفردية. علماً بأنه قد سبق لكل من (Morgan & Rhode, 1982) أن وجّداً اتجاهات إيجابية بين المعلّمين نحو الخطة التربوية الفردية وعملياتها الثلاث - الإعداد، والتنفيذ، والتقويم - وأيضاً تجاه دور المشاركة والتعاونة المطلوب تقديمها من قبل عدد من الأشخاص بما فيهم الأهل.

وفي دراسة أخرى قام بها السكارنة (1995) حاول معرفة اتجاهات المعلّمات الأردنيّات، في مراكز التربية الخاصة للمعوقين عقلياً بالأردن نحو العمليات الأساسية للخطة التربوية الفردية . وقد أظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية لدى المعلّمات تجاه عمليات الخطة التربوية الفردية من إعداد، وتنفيذ وتقويم ، كما لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق إحصائيّة بين اتجاهات المعلّمات نحو الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغيّرات العمر، المؤهّلات العلميّة، والخبرات العلميّة . غير أن هذه الاتجاهات تتأثّر بمسألة الصراع الدائر بين المعلّمين وغير المعلّمين من إداريين ، واحتضانيين وغيرهم حول طبيعة القرارات المتخذة بخصوص البرنامج التعليمي الفردي للطفل . وقد أشار (Fafard & Prasse, 1978) إلى أن هذا النوع من الصراع بين المهنيين يعود إلى أسباب عديدة، ولعل من أهمّها عدم معرفة بعض المهنيين بالأدوار المتداخلة بين عدد من المجالات العلميّة ، وأهميّة بعضها البعض ، كما أن هناك من المهنيين من يظهّر نزعة سلوكيّة غير لائقة تعكس ميلهم إلى حب السيطرة من خلال محاولة فرض دور مهيمن لمجاله العلمي في أي قرار يتخذ لصالح البرامج التعليميّة الفردية . وقد ظهر مثل هذا الصراع وتأثيره من خلال الدراسة التي قام بها (Kehle & Guidaldi, 1980) بهدف معرفة فاعلية فريق العمل وتأثيره على إعداد

الخطة التربوية الفردية لمجموعة من المتخلفين عقلياً، حيث كشفت نتائج الدراسة أن قرارات فريق العمل تجاه بناء الخطة التربوية الفردية غير فعالة وأقل تأثيراً من تلك الإجراءات المعمول بها قبل تشكيل فريق العمل، والتي تقوم في الأساس على قرار شخص واحد كالاختصاصي النفسي، وقدم الباحثان أسباباً محتملة وراء ضعف هذه القرارات والتي ربما تعود إلى خصائص بعض أفراد مجموعة فريق العمل التي قد تتمتع بإمكانات قيادية عالية ومؤثرة، أو التي لديها قدرة تعبيرية مؤثرة أيضاً، أو سلطة إدارية مما يساعدها في توجيه القرارات المتخذة، أو منعها من أن تأخذ شكل المواقفة الجماعية من قبل فريق العمل، كاستبعاد بعض التوصيات مما يجعل فاعلية هذه القرارات في النهاية ضعيفة، ولا تخدم طبيعة البرنامج التعليمي الفردي للطفل.

وثم دراسة أخرى قام بها (Schipper & Wilson, 1978)، بتكليف من الرابطة الوطنية للمديرين العاملين في التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، بهدف معرفة جوانب المشكلات التي تعترض العاملين بالمدرسة أثناء عملية إعداد وتطبيق الخطة التربوية الفردية، وقد خلص الباحثان إلى أهم الملاحظات التي أبدتها العاملون وهي :

- ١ - يبدي المعلمون قلقاً تجاه كونهم مطالبين بأداء واجبات ومهام بالنسبة لأمور لم يسبق لهم أن تربوا عليها، وهذا يتضمن قيامهم بأداء عمليات قياس رسمية وغير رسمية في المجال التعليمي بهدف بناء وإعداد الأهداف العامة بعيدة المدى والخاصة قصيرة المدى، بالإضافة إلى قيامهم بعمليات التدريس الفردية، وأيضاً قيامهم بالاتصال بالوالدين .
- ٢ - يشير المشرفون والمديرون إلى أن التخطيط للأهداف العامة والأهداف التعليمية ول فترة زمنية محددة مع محاولة العمل من قبل المعلمين على مجاراة هذه الأهداف بالمواد التعليمية الملائمة قد يسبب مشكلات رئيسة للمعلمين .
- ٣ - يتهرب بعض المعلمين من عملية فريق التخطيط بحكم دور المشاركة المحدود المعطى .

لهم وذلك مقارنة بالأدوار المهيمنة للإداريين والاختصاصيين النفسيين .

- ٤ ينظر المعلمون في الغالب إلى الخطة التربوية الفردية كأسلوب لتقدير جودة تدريسيهم.

- ٥ يظهر المعلمون قلقاً تجاه ما يقضونه من وقت إضافي يتوجب عليهم من خلاله القيام بجهودات عدّة منها المقابلات، وإكمال النماذج، والقيام بتوثيق الخطط .

وكما لاحظنا سابقاً، فإن المعلمين ينظرون إلى أن العمل في إعداد الخطط التربوية الفردية وتنفيذها يتطلب مزيداً من الوقت قد يفوق أحياناً ذلك الوقت الرسمي الذي يعملون في إطاره . وحتى يمكن مواجهة القلق الذي ينتاب المعلمين حول هذه المسألة، حاول (Price & Goodman, 1980) معرفة الوقت المبذول من قبل معلمي التربية الخاصة في مجال إعداد الخطط التربوية لجميع فئات الإعاقة، والتي شملت ٨٠٣ خطط فردية تمثل جميع فئات الإعاقة، بما فيهم مجموعة التخلف العقلي . وقد جاءت نتائج الدراسة لتبيّن أن الوقت المستخدم من قبل معلمي التربية الخاصة في إعداد الخطط التربوية الفردية لطلابهم يبلغ متوسطه حوالي ٣٩٠ دقيقة، أي ما يعادل ٦٥ لطلاب الواحد، والذي يأخذ في شكله الفعلي مرحلتين من الزمن، حيث يستقطع ما متوسطه ٢٦٥ دقيقة من وقت المعلم الرسمي لإعداد الخطة، أي ما يوازي ٦٨٪ من عمل المدرسة، بينما يستقطع ١٢٥ دقيقة كمتوسط من وقت المعلم خارج المدرسة الذي يصل معدله إلى ٣٢٪ من الوقت الشخصي له في المنزل، عموماً فإن الوقت المستخدم في إعداد الخطط الفردية للفئات المذكورة أعلاه يختلف بين المعلمين باختلاف الفئة التي يعملون معها . وقد وجد الباحثان أن معلمي الإعاقة السمعية يتطلب عملهم وقتاً أطول عن بقية الفئات الأخرى، وذلك لإعداد خطة تربوية فردية لطالب واحد، حيث وصل مجموع ما يبذله معلم هذه الفئة من وقت؟ سواء كان رسمياً أو شخصياً، حوالي ١٠٦٦ دقيقة، في حين نجد أن الوقت المبذول بين معلمي التخلف العقلي يتفاوت بتفاوت الفئة التي يتعاملون معها . وقد

بلغ وقت المعلم المخصص لفئة القابلين للتعلم حوالي ٣٣٠ دقيقة، بينما تعتبر فئة القابلين للتدریب من الفئات التي تستقطع وقتاً أقصر من المعلم، حيث بلغ الوقت المبذول حوالي ٢٩٠ دقيقة . وعلاوة على طبيعة الإعاقة، ومستواها، فهناك أيضاً متغيرات، وعوامل تؤثر على مقدرة المعلم في عملية التحكم والتصرف في مقدار الوقت المبذول . كما أن لخبرة المعلم التي تصل إلى ٦ سنوات فأكثر، أثر واضح في إنجاز الخطة التربوية الفردية بمقدار من الوقت أقل مقارنة مع الحالات التي تعتبر أقل خبرة، كذلك فإن للتدریب على رأس العمل في مجال إعداد الخطة الفردية ولددة أربعة أيام تأثيره على وقت المعلم الرسمي ، وغير الرسمي ، وخصوصاً الفصول الخاصة التي تستقطع من المعلم وقتاً أطول في إنجاز الخطة التربوية الفردية أكثر من معلمي غرف المصادر ، أو البرامج جزء من اليوم الدراسي . وباستقراء ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالخطة التربوية الفردية ، يلاحظ أنها تؤكّد على الاعتبارات التالية :

- ١ - الاهتمام بالاحتياجات الخاصة للفرد ، والعمل على تلبيتها باعتبارها من أهم الأسس للبرامج التربوية الفردية .
 - ٢ - تكمّن مقومات نجاح إعداد الخطط التربوية الفردية وتنفيذها في الاستخدام الأنسب لوسائل القياس والتقييم ، ووضوح الأهداف التعليمية التي ينبغي أن تصاغ وفقاً لنتائج عملية القياس والتقويم .
 - ٣ - التأكيد على مبدأ العمل الجماعي وأهميته في التخطيط للبرامج الفردية ، وتنفيذها أو متابعتها .
 - ٤ - التأكيد على أهمية مشاركة الأهل ضمن فريق العمل الجماعي للطفل .
 - ٥ - التشديد على أن الاحتياجات الفردية لا تنحصر فقط في الأمور الأكاديمية ، بل هناك احتياجات غير أكاديمية للمتخلفين عقلياً يجب أيضاً الاهتمام بها وتلبيتها .
- إن الاعتبارات السابقة ، وما تحمله من أسس ، ومبادئ ، وعناصر ذات أهمية في

عملية إعداد الخطط التربوية الفردية للمتخلفين عقلياً، ستشكل المتطلبات التي تتضمنها محاور أداة الدراسة، وذلك للإجابة على التساؤلات المطروحة ضمن سياق الدراسة.

مجتمع الدراسة

يغطي مجتمع الدراسة الحالية جميع الأشخاص العاملين من الذكور (معلمين وغير معلمين) مع الطلاب المتخلفين عقلياً في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية والتي تصل في مجموعها إلى أحد عشر معهداً، عدا الفصول أو البرامج الملحقة بمدارس التعليم العام، والتي تعتبر حديثة العهد.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع العاملين الذكور في أربعteen معاهد من معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، ولقد جاء اختيار معاهد التربية الفكرية في أبها، وجدة، والرياض، والدمام بحكم تمركزها في مناطق رئيسة بالمملكة، كما أنها تعد من أقدم المعاهد وأفضلها تجهيزاً. لذلك فقد أرسلت أداة الدراسة إلى جميع العاملين في تلك المعاهد الأربع، والذين يصل مجموعهم إلى ٢٦٥ شخصاً. وقد استرد الباحث ٢٢٢ استمارة، تم حذف سبع منها لعدم صلاحيتها للتحليل وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد العينة (٢١٥) شخصاً. ويبيّن الجدول رقم (١) خصائص هذه العينة.

جدول رقم (١). خصائص العينة (المؤهل والخبرة العملية)

غير المعلمين		المعلمون		المتغيرات
%	ت	%	ت	
٨٧,١	٣٤	٧٠,٥	١٢٤	جامي فاعلى
١٠,٣	٤	٢٥,٦	٤٥	دون جامي
٢,٦	١	٤	٧	لم يحدد
١٠٠	٣٩	١٠٠	٢١٧	المجموع

١٠,٢	٤	٣١,٨	٥٦	٤ فأقل	الخبرة العملية
٣٥,٩	١٤	٣٤,١	٦٠	٩-٥	
٢٠,٥	٨	١٢,٥	٢٢	١٤-١٠	
٣٠,٨	١٢	١٩,٩	٣٥	١٥ فأكثر	
٢,٦	١	١,٧	٣	لم يحدد	
١٠٠	٣٩	١٠٠	١٧٦	المجموع	

أداة الدراسة

لقد استفاد الباحث من تلك الحقائق العلمية الواردة ضمن دراسات الإطار النظري في بناء وصياغة بنود المورين الأول والثالث، في حين بنيت معظم بنود المورن الثاني على ما جاء في القانون ١٤٢/٩٤ وبالتحديد في الجزء الخاص بتكون الخطة التربوية الفردية، وما تشمل عليه من عناصر . وعليه فقد تكونت أداة الدراسة التي تنقسم إلى جزأين، الجزء الأول يتضمن المعلومات الأساسية لعينة الدراسة، أما الجزء الثاني فيتضمن تسعاً وعشرين عبارة تعكس المحاور الرئيسية للدراسة وهي :

(١) متطلبات أساس إقرار الخطة التربوية الفردية، وممثلها البنود من ١ - ١٧ .

(٢) متطلبات إعداد الخطة التربوية الفردية ، وتمثلها البنود من ١٨ - ٢١ .

(٣) متطلبات تطبيق الخطة التربوية الفردية ، وتمثلها البنود من ٢٢ - ٢٩ .

وقد تمت معالجة هذه المحاور من خلال أسئلة الدراسة التي حاولت الكشف عن مدى موافقة العاملين على استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً، وكذلك مدى أهميتها في الاستخدام، مما جعل للأداة بعدين لقياس استجابات العينة. والنماذج رقم (١) يصف مستويات درجات البعدين ومستويات الاستجابة التي سيتتم في إطارها مناقشة التائج .

نموذج رقم (١).

	مدى الدرجة في البعدين	مستوى الأهمية	مستوى الموافقة
موافق تماما	٤ - ٣٥	مهمة جدا	موافق تماما
مهمة جدا			
موافق	٣ وأقل من ٣٥	مهمة	موافق
مهمة			
غير موافق	٢ وأقل من ٣	قليلة الأهمية	غير موافق
قليلة الأهمية			
غير موافق إطلاقا	١ وأقل من ٢	غير مهمة	غير موافق إطلاقا
غير مهمة			

صدق الأداة وثباتها

لقد عرض الباحث الأداة في صيغتها الأولى المكونة من (٣٧) عبارة على سبعة محكمين من الأساتذة العاملين في مجال التربية الخاصة والقياس التربوي والمناهج والإدارة التربوية بهدف معرفة تقديرهم حول مدى شمول عبارات الاستبيان للمعلومة التي يمكن أن تقيس ما وضعت من أجله ، ومدى وضوح العبارات من حيث الدقة والصياغة اللغوية ،

بالإضافة إلى مدى ملاءمة عبارات الاستبابة لخواصها المعرفة تعريفاً إيجارياً . وقد جاءت نسبة الافق بين المحكمين لتمثل حوالي ٨٥٪ بينما مثلت ١٥٪ رغبة المحكمين في تعديل أو حذف بعض الفقرات ، وفي ضوء ذلك وضع الباحث الحالي معياراً عملية حذف العبارات غير الملائمة ، حيث قرر أنه إذا كان هناك ثلاثة محكمين أو أكثر متفقون على عدم وضوح العبارة ، أو عدم ملاءمتها ، فإنه ينبغي استبعادها من الاستبابة ، وقد أدى هذا الإجراء إلى تقليل العدد الأساسي للعبارات الاستبابة ليصل إلى ٢٩ عبارة . لقد أخذت جميع بيانات العينة للتحليل لتحديد مدى صدق الأداة وثباتها ، فقد تم حساب معاملات ارتباط الدرجات على كل فقرة بالدرجة الكلية لتحديد صدق الاتساق الداخلي لبعض الأداة ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعض درجة الموافقة ما بين (٤٣٪ - ٦٢٪) إلى (٤٩٪ - ٥٠٪) ، أما بعد درجة الأهمية فقد تراوحت قيمها الارتباطية ما بين (٤٥٪ - ٢٠٪) إلى (١٥٪) . وهذه التقييم تعتبر مقبولة إحصائياً للقياس صدق الاتساق الداخلي لتشمل هذه البيانات حيث تعتبر القيم ٢٠٪ فأعلى من القيم المقبولة (Anastasi, 1976) . كما تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب قيم الثبات في كل البعددين للأداة ، حيث تظهر القيم في الجدول رقم (٢) وهي أيضاً من المعادلات الجديدة والمقبولة .

جدول رقم (٢)، يبيّن معاملات الثبات لمطريقة ألفا كرونباخ

الكلبي	الثالث	الأول	الأبعاد	الخوارز
٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
٧٥	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠
٧٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠

المراجعة الإحصائية

- القد تمت معالجة بيانات الدراسة في مركز البحوث التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود وفقاً للأساليب الإحصائية التالية :
- (١) التكرارات والنسب المئوية لتحديد خصائص العينة.
 - (٢) المسوطات والانحرافات المعيارية لحساب استجابات المحظوظين على بعدي الأداة.
 - (٣) معامل الارتباط لتحديد مستوى صدق الاتساق الداخلي للأداة .
 - (٤) معامل ألفا (طريقة كرونباخ) لتحديد ثبات الأداة .
 - (٥) الإختبار "T-test" لتحديد الفروق بين المعلميين وغير المعلميين حول مدى أهمية استخدام الخطة التربوية الفردية ، وقائماً على تغير المؤهلات العلمية والوظيفية .
 - (٦) تمثيل البيانات الأحادي (One-way ANOVA) لتحديد الفروق بين المستويات المختلفة للخبرة العملية حول مدى أهمية استخدام الخطة التربوية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول
ما مدى موافقة العاملين على متطلبات أساس الخطة التربوية الفردية في مجال تعليمه
الطلاب المتخلفين عقلياً؟

جدول رقم (٣). يمثل المسوط المتساوي والانحراف المعياري والنسبية المئوية لإجابات أفراد العينة على

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المساوي	الموسط	مجموع النقاط	الحد الأعلى	المرتبة المقابلة	عدد البنود	الطور الأول	الأول	الثانى	الثالث
٤٤٪	٦.٦٥	٥٧	٥٠	٤	٨٦	١٧	٤	٧٥	٧٠	٨٢	٧٨

يتضح من الجدول رقم (٣)، أن إجابات أفراد العينة حول مدى موافقتهم على بنود المحور الأول، المتعلق بأسس الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المختلفين عقلياً بالململكة العربية السعودية، تمثل توجهاً إيجابياً بين العاملين من معلمين وغير معلمين على حد سواء، حيث أبدوا موافقتهم على هذا المحور وبنوته بدرجة يصل مداها إلى (٣٥٪) بنسبة (٨٤٪).

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤) في الجزء المتعلق بالمحور الأول، نجد أن هناك توجهاً ملفتاً للنظر بين العاملين يتمثل في الموافقة القوية أو الشديدة على عدد من الأسس المطروحة ضمن بنود هذا المحور، كالبند رقم (١٠)، (١٧)، (١١)، (١)، (٥)، وأخيراً (٩) والتي تأتي مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية وفي ظل مستوى وقوف درجة الموافقة التي تراوحت ما بين (٣٥٪) بنسبة (٣٧٦٪) إلى (٣٧٦٪) بنسبة (٩٤٪). وهذا المدى يدخل ضمن إطار الموافقة بشدة كما جاء وصفه في النموذج رقم (١) الذي يوضح مدى تفسير مستويات الدرجات للبعدين، ولو قرأنا هذه البنود (انظر إلى الملحق رقم [١]) لوجدناها تشكل في مجملها لب عملية التربية الخاصة، كما أنها تعتبر من المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها عملية تفعيل الخطة التربوية الفردية، والسبب في ذلك أنها تشتمل على مبادئ، أو أفكار، أو مفاهيم تتطلبها عمليات الخطة التربوية الفردية، كالإعداد، والتنفيذ والتقويم - وقد جاءت هذه البنود وما تحمله من أساس لتأكيد في المقام الأول على أهمية العلاقة بين الأهل والمعلمين، وغير المعلمين، حتى يتم تفعيل العمل المشترك بين هذه الفئات . وهذه العلاقة لا تنحصر في دور محدود، بل في أكثر من دور قد يمس العديد من العمليات المتصلة بالبرنامج التعليمي الفردي للطفل، كجمع المعلومات والمشاركة في عملية التقويم، وأيضاً عملية التدريب والمتابعة إلى غير ذلك من واجبات قد يتطلبها وضع الطفل المختلف عقلياً وبرنامجه التعليمي . وهذه الأدوار والأسس هي ما أكد عليه العاملون بقوة ، والذي يتواافق مع ما سبق وأن تم التأكيد عليه من قبل عدد من الكتاب والباحثين ،

من أمثال (Turnbull, 1993) وكذلك (Strickland & Turnbull, 1986).

جدول رقم (٤). المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ إجابات أفراد العينة حول مدى موافقـهم على متطلبات استخدام الخطة التربوية

المحور الثالث				المحور الثاني				المحور الأول			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم العبارة
٠.٦١	٣.٦٢	٢٩	٠.٧١	٣.٥٦	٢١-٣	٠.٦٦	٣.٤٠	٧	٠.٤٤	٣.٧٦	١٠
٠.٦٢	٣.٥٨	٢٧	٠.٧٩	٣.٥٦	٢١-١	٠.٥٨	٣.٣٨	١٣	٠.٤٩	٣.٧٤	١٧
			٠.٥٩	٣.٥٣	٢١-٢						
٠.٦٤	٣.٤٩	٢٣	٠.٥٦	٣.٤٨	٢١-٤	٠.٦٥	٣.٢٩	١٤	٠.٥٣	٣.٦٦	١١
٠.٧١	٣.٤٨	٢٥	٠.٦٨	٣.٤٢	٢١-٦	٠.٦٩	٣.٢٣	١٦	٠.٥٥	٣.٥٧	١
٠.٦٨	٣.٣٩	٢٤	٠.٦٧	٣.٤٠	٢١-٧	٠.٦٤	٣.٢٠	٦	٠.٦٥	٣.٥٦	٥
٠.٨٨	٣.٢٠	٢٢	٠.٦٣	٣.٣٣	١٩	٠.٥٦	٢.١٧	١٢	٠.٦٦	٣.٥٠	٩
٠.٧٩	٣.١١	٢٦	٠.٧٥	٣.٢٨	٢١-٥	٠.٧٨	٣.٠٤	٨	٠.٦٢	٣.٤٧	٢
٠.٧٦	٣.٠٢	٢٨	٠.٦١	٣.٢٥	١٨	٠.٧٤	٣.٠٠	٤	٦٠	٣.٤٦	٨
			٠.٦٦	٣.٠٧	٢٠				٠.٧٠	٣.٤٤	١٥

بالإضافة إلى (Allen, et al., 1978) الذين شددوا بدورهم على أهمية تلك الأسس كمنطلق أساسـي لإقرارـ الخطة التربوية الفردية . ومع أن العـاملـين لم يسبق لهم ممارسة أسلوبـ الخـطة التـربـوية الفـردـية في مجال عملـهمـ، إلاـ أنـهـمـ استـشـعـرـواـ أـهمـيـتـهاـ .ـ وهذاـ الإـحسـاسـ لمـ يـأتـ منـ فـرـاغـ بلـ منـ المعـانـاةـ الـوـجـدـانـيـةـ الـتـيـ يـشـاطـرـونـ فـيـهاـ الطـلـابـ وـأـوـلـيـاءـ أـمـورـهـمـ حـوـلـ الـكـيـفـيـةـ الـتـيـ يـمـكـنـ لـهـمـ فـيـ خـالـلـهـ مـوـاجـهـةـ الـاحتـيـاجـاتـ الـفـرـديـةـ الـتـيـ لـاـ تـزـالـ غـيرـ مـخـدوـمةـ،ـ وـلـاـ تـجـدـ الدـعـمـ الـكـافـيـ وـالـمـطـلـوبـ فـيـ ظـلـ الـهـيمـنـةـ الـمـطـلـقـةـ لـلـأـسـالـيـبـ الـتـعـلـيمـيـةـ التـقـليـدـيـةـ .ـ لـذـلـكـ رـأـىـ الـعـامـلـونـ فـيـ هـذـهـ الأـسـسـ وـإـقـرـارـهـاـ نـافـذـةـ خـيرـ يـمـكـنـ النـظـرـ فـيـ خـالـلـهـ إـلـىـ أـبعـادـ الـمشـكـلةـ،ـ وـمـنـ ثـمـ طـرـحـ الـحـلـولـ الـمـنـاسـبـةـ لـمـوـاجـهـةـ الـقـلـقـ الـذـيـ يـسـاـيـرـ الـأـهـلـ وـالـمـعـلـمـينـ تـجـاهـ الـاحتـيـاجـاتـ الـفـرـديـةـ لـأـبـنـائـهـمـ مـنـ الـمـتـخـلـفـينـ عـقـلـياـ،ـ لـهـذـاـ جـاءـتـ مـصـادـقـتـهـمـ عـلـيـهاـ بـقـوـةـ،ـ

وبقدر إحساسهم بالمسؤولية تجاه تحديد وتطوير مجال عملهم ليكون أكثر فاعلية .

السؤال الثاني

ما مدى موافقة العاملين على عناصر الخطة التربوية الفردية كمتطلب لإعدادها وبنائها في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا ؟

جدول رقم (٥). يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لـإجابات أفراد العينة حول موافقتهم على المحور الثاني

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع النقاط	الحد الأعلى للدرجة الموافقة	عدد البنود
%٨٤	٤,٣٣	٣٣,٥٩	٤٠	٤	١٠

يبدو من الجدول رقم (٥) أن هناك مصادقة على العناصر الأساسية للمحور الثاني المتعلقة بتكوين وبناء الخطة التربوية الفردية ، تمثلت في ذلك المستوى من الموافقة الذي وصل مداه إلى (٣٦٪) بنسبة (٨٤٪) . وهذا التوجه بين أفراد العينة يطابق إلى حد كبير ذلك التوجه السابق بالنسبة للمحور الأول . وعلى الرغم من أهمية هذه الموافقة التي تعتبر دليلاً ومؤشرًا على الحاجة التي يتطلع إليها العاملون في دعم مجالهم الوظيفي بأساليب تربوية حديثة تراعى متطلبات التوجهات التربوية الحديثة ، بما في ذلك أسلوب التعليم الفردي وما يحتويه على عناصر تأخذ في اعتبارها احتياجات الفرد الخاصة ، غير أن هذه الموافقة لم يصاحبها رؤية سليمة من قبل أفراد العينة في عملية انتقاء متطلبات تكوين الخطة التربوية الفردية ، والتي جاءت مخالفة لتوقعات الباحث الحالي .

فلو نظرنا إلى الجدول رقم (٤) المتعلق بالمحور الثاني ، وبالتحديد في البند (٢١) وما يتفرع عنه من عناصر كالرقم (١، ٢، ٣) (انظر أيضًا إلى الملحق رقم [١]) ، لوجدنا أن الموافقة القوية على هذه العناصر التي تراوحت ما بين (٣٥٪) بنسبة ٨٨٪ إلى (٣٦٪)

بنسبة (٨٩٪) غير متوازنة مع تلك الموافقة لبقية عناصر البند نفسه (٤، ٥، ٦)، التي لم تحظ بنفس الموافقة مع أنها تقلل وحدة واحدة يجب النظر إليها بنفس المستوى . من جهة ثانية، جاءت الموافقة على البنود رقم (١٨)، (١٩) أقل بكثير عن تلك المعطاة للبند السابق (٢١)، مع أن هذه البنود الثلاثة بالنسبة لعملية إعداد الخطة التربوية الفردية تأتي في مقدمة متطلبات عناصر تكوينها التي يجب أن تسبق عملياً العناصر التابعة للبند (٢١)، بل إن البند (٢١) وعناده السبعة ينبغي له أن يقوم على تلك البنود الثلاثة . لذلك يرى الباحث في هذا الاتقاء الذي لا يقوم على أساس منطقية من قبل عينة الدراسة، إنه ربما يعود إلى ضعف في الرؤية العلمية لديهم حول هذا المجال، والذي قد يعود بدوره إلى ضعف الإعداد الأكاديمي في مجال التخطيط للبرامج التعليمية الفردية . كذلك فإن خلو الساحة التعليمية حالياً من ممارسة للبرامج التعليمية الفردية، ربما يكون أحد الأسباب المحتملة وراء هذه الرؤية، حتى ولو اشتمل إعداد معلم التربية الخاصة على الكفايات التعليمية اللازمة للبرامج التربوية الفردية ، فإن هذا سيظل خبراً أو معلومة في عالم التنظير يصعب الاستفادة منها في الحكم على هذه البرامج، ما لم تقترن بالمارسة والتطبيق على أرض الواقع .

السؤال الثالث

ما مدى موافقة العاملين على إجراءات تطبيق الخطة التربوية الفردية كمتطلب لاستخدامها في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً ؟

جدول رقم (٦). يمثل المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والنسبة المئوية لإجابات أفراد العينة حول موافقتهم على المخور الثالث

عدد البند	الحد الأعلى لدرجة الموافقة	مجموع النقاط	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	النسبة المئوية
٨	٤	٣٢	٢٦,٧٩	٣,٦٦	٨٣,٧

يبين الجدول رقم (٦) أن المحور الثالث لا يختلف عن بقية المحاور الأخرى من حيث مدى موافقة أفراد العينة والذي انحصر في مستوى الموافقة في الدرجة (٣٥٪) بنسبة (٨٣٪). ولكن بنظرة تأملية للجدول رقم (٤) الجزء الخاص بالمحور الثالث، نجد أن البندين (٢٩) و (٢٧) حظيا باهتمام العاملين أكثر من غيرهما، وقد تراوحت درجة الموافقة عليهما ما بين (٥٨٪) إلى (٦٢٪) بنسبة (٩٥٪)، وهذه الدرجة تعبّر عن الموافقة بشدة لهذين البندين اللذين يدور مضمونهما حول قدرة المعلم على توظيف أفضل الطرق التدريسية المناسبة لتفعيل وتحقيق الخطة التربوية الفردية لأهدافها، كما أن إدراك جميع العاملين لأساليب وإجراءات تنفيذ الخطة التربوية الفردية من العوامل المساعدة على تحقيق البرنامج التعليمي لأهدافه، وهذه المصادقة القوية من قبل العاملين جاءت مطابقة لتوقعات الباحث حول أهمية هذين البندين في دعم عملية تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع غيره من البنود، كالبندر رقم (٢٣) القريب جداً من مدى الموافقة بشدة (٤٩٪)، والذي يؤكّد على ضرورة تنسيق المواقف بين جميع العاملين والأهل في تحديد الأدوار المناطقة بهم في تنفيذ وتطبيق الخطة التربوية الفردية والذي قد يساهم في زيادة فاعلية البرنامج. كذلك البندر رقم (٢٥) القريب جداً من مدى الموافقة بشدة (٤٨٪) والذي يؤكّد بدوره على ضرورة تمعن المعلم بالكفايات والمهارات التدريسية الالزامية لإنجاح العمل التعليمي على حد سواء فردياً كان أم جماعياً. وعلى الرغم من أهمية البندين (٢٢)، (٢٨) للمعلم وكذلك لفعاليات الخطة التربوية الفردية، إلا أنهما حظيا بالموافقة مع شيء من الحذر بحكم أنهما جاء في ذيل قائمة الموسّطات الحسابية لبندو المحور الثالث. فقد عبر البندان عن ضرورة وجود مساعد معلم إلى جانب المعلم الأساسي، وضرورة استخدام المعلم لتقنيات الحاسوب الآلي وغيره من التقنيات الأخرى، فإنّهما (البندان) قد يسهلان من مهمة المعلم في القيام بتنفيذ وتطبيق الخطة التربوية الفردية.

وهذه الموافقة المشوبة بالحذر، قد تعزى إلى احتمالية عدم وضوح الرؤية لدى

العاملين، وبالتحديد المعلمين منهم حول طبيعة الأدوار المنوطة بمساعد العلم الذي لا يزال مفهوماً غير مطبق في مجال تعليم المعوقين في بلادنا، كما أن Paraprofessional من الأسباب المحتملة وراء حذر المعلمين تجاه الحاسوب الآلي واستخداماته في مجال تعليم المعوقين وبالتحديد في مجال التخطيط للبرامج التعليمية الفردية، ربما تعود لذلك الدور الضعيف الذي تتبناه كليات التربية تجاه الحاسوب واستخداماته المتعددة في مجال التربية والتعليم.

السؤال الرابع

هل هناك اختلاف بين المعلمين وغير المعلمين حول مدى أهمية المعاور الثلاثة كمتطلب للخطة التربوية الفردية لمجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً؟

جدول رقم (٧). يمثل القيم التائية للفروق بين المعلمين وغير المعلمين حول مدى أهمية المعاور الثلاثة لمجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً

المعاور	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	المعلمون	١٧٦	٥٦,٦٣	٦,٩٠	١,٧٤	غير دالة
	غير المعلمين	٣٩	٥٨,٣١	٥,٠٧		
الثاني	المعلمون	١٧٦	٣٢,٧٥	٥,١٣	٢,٠٤	٠,٠٥
	غير المعلمين	٣٩	٣٤,٥٩	٤,١٠		
الثالث	المعلمون	١٧٦	٢٦,٠٦	٤,٥٠	٢,٦١	٠,٠١
	غير المعلمين	٣٩	٢٧,٥٩	٢,٩٩		
الكلي	المعلمون	١٧٦	١١٥,٣٠	١٤,٣٩	٢,٦٨	٠,٠١
	غير المعلمين	٣٩	١٢٢,٤٩	١٠,٠٠		

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

درجات المعلمين وغير المعلمين حول مدى أهمية المحور الأول كجزء من متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً، ولعل السبب في عدم وجود مثل هذه الفروق بين العاملين ككل حول أهمية المحور الأول لمجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً هو أن المحور ينبعه السبعة عشر ميثل مبادئ وأسس لا تعطي فرصة للمعلمين وغير المعلمين للاختلاف حوله، كما أنه ليس مجالاً للاختلاف لما يحمله من خصائص متوازنة قد تخدم العملية التعليمية برمتها، وبأقطابها المختلفة التي تشمل الطالب، المعلم، وولي الأمر، والخاصسي، والإداري، بالإضافة إلى الأدوار المحددة والمتوطة بكل واحد منهم، والتي ترتبط بدورها باستراتيجيات وفنون تخصص العملية التعليمية، في حين لو نظرنا إلى أبعاد هذه الأهمية مع المحورين الثاني والثالث في نفس الجدول السابق لوجدنا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ودرجات غير المعلمين عند مستوى (٥٠٪) للمحور الثاني، وكذلك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين وغير المعلمين للمحور الثالث عند مستوى (١٠٪)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين وغير المعلمين عند مستوى (١٠٪) بالنسبة للمقياس ككل وجميع هذه الفروق لصالح غير المعلمين.

وفي ضوء هذه النتيجة التي جاءت لصالح غير المعلمين أنه يمكن تفسيرها على أن المحورين الثاني والثالث يحتويان على أمور فنية عديدة تتعلق بإعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، ولربما تكون هذه الأمور محور صراع بين المعلمين من جهة وغير المعلمين من جهة ثانية، وهذا الصراع سبق وأن أكد عليه Kehle وزميله (١٩٨٠) في إحدى الدراسات التي تم استعراضها سابقاً حول مسألة القرارات الجماعية لفريق العمل وتأثيرها على طبيعة البرامج المقدمة للأطفال. كما يعتقد الباحث الحالي أن من بين أسباب الصراع المتمللة والتي ربما تكون وراء هذه الفروق بين المعلمين وغير المعلمين ما أشار إليه Fafard & Prasse, 1987 من أسباب عدة لعل من أهمها عدم معرفة بعض المهنيين بتلك الأدوار

المتدخلة بين عدد من المجالات العلمية وأهمية بعضها لبعض الأطفال . من جهة أخرى ، فإن كثيرا من هذه الأمور تتطلب ضبطا إداريا وفيما كأسلوب التنسيق بين العاملين من إداريين واحتراصيين ومعلمين ، وقد ينظر المعلمون مثل هذه الضوابط على أنها تدخل في شؤونهم مما جعلهم لا يولونها اهتماما كافيا ، وخصوصا تلك الأمور الفنية التي لا تخضع لهم مباشرة . ولعل هذا التوجه المحتمل لدى المعلمين في هذه الدراسة حول أهمية المورين يعكس تقريرا نفس التوجهات المتباينة التي رصدها (Gerber, et al, 1986) في دراستهم المشار إليها سابقا ، والتي تقصدت اتجاهات المعلمين حول مشاركة الأهل في عمليات إعداد وتطوير الخطط التربوية الفردية لأبنائهم ، والتي أظهرت عدم موافقة من قبل المعلمين ولكن بأسلوب غير معلن بصريح العبارة ، حيث يرى ٦٨٪ من المعلمين أن عدم مشاركة الأهل في مثل هذه العمليات قد لا يكون فيه ضرر على سير إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية . كذلك فإن لتلك التوجهات التي أبدتها المعلمون في دراسة (& Schipper Willson, 1978) تجاه إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية ، مثل التوجهات التي يظهر المعلم من خلالها قلقه تجاه الدور المعطى له في كثير من الأمور الهامة والحساسة والذي يعتبره المعلم دورا هامشيا ، بالإضافة إلى ما يساوره من قلق تجاه هيمنة الإداريين والاحتراصيين وزيادة مقدار الوقت الملقى على عاته ، يجعلنا نعتقد أن مثل تلك التوجهات ربما تكون سببا محتملا وراء ما أظهره المعلمون في الدراسة الحالية - من عدم اهتمام كاف تجاه المورين على عكس ما أظهره غير المعلمين .

السؤال الخامس

هل هناك اختلاف بين الجامعيين وغير الجامعيين حول أهمية المحاور الثلاثة كمتطلب للخطة التربوية الفردية ل مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا ؟

جدول رقم (٨). يمثل القيم الثانية للفروق بين الجامعيين وغير الجامعيين حول مدى أهمية المحاور الثلاثة
ل مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا

المحاور	المتغيرات	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	المؤهل الجامعي فأعلى	١٥٩	٥٦,٥٧	٦,٨٣	١,٢٢	غير دالة
	دون الجامعي	٤٩	٥٨,٠٠	٦,٢٧		
الثاني	المؤهل الجامعي فأعلى	١٥٨	٣٣,٣٠	٤,٤٨	١,٠٩	غير دالة
	دون الجامعي	٤٩	٣٢,٢٠	٦,٥٥		
الثالث	المؤهل الجامعي فأعلى	١٥٩	٢٦,٣٦	٣,٩٣	٠,٣٦	غير دالة
	دون الجامعي	٤٩	٢٦,١	٥,٤٣		
الكلي	المعلمون	١٥٩	١١٦,٠٠	١٣,٧٥	٠,٠٧	غير دالة
	غير المعلمين	٤٩	٨١٦,١٦	١٤,٧٧		

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين وفقاً لمؤهلاتهم العلمية نحو مدى أهمية المحاور الثلاثة كمتطلب لـ مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً، وتعتبر هذه النتيجة متطابقة إلى حد ما مع نتائج دراسة السكارنه (١٩٩٥) التي أظهرت أيضاً عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات المعلمات تجاه الخطة التربوية الفردية وفقاً لمؤهلاهن العلمية . لكن تختلف هذه الدراسة الحالية التي تضم مجموعتين غير متتجانسة وظيفياً (معلمين وغير معلمين)، عن دراسة السكارنه التي تضم مجموعة متتجانسة وظيفياً (المعلمات)، كما تختلف الدراستان في وضع الخطة التربوية الفردية التي تعتبر ممارسة في مراكز التربية الخاصة في الأردن، ولا تمارس في معاهد التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية . وفي ظل هذه الاختلافات بين الدراستين، لم يكن لتغيير المؤهل العلمي أي تأثير على المجموعة المتتجانسة وظيفياً، ولا على المجموعة غير المتتجانسة وظيفياً . وقد يفسر هذا أن هناك رغبة صادقة من قبل المجموعتين على أهمية استخدام أسلوب

الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم المتخلفين عقليا ، بصرف النظر عن ذلك التباين الوظيفي وأيضا المؤهل العلمي .

السؤال السادس

هل هناك اختلاف في مدى أهمية المحاور الثلاثة تبعا لاختلاف الخبرة العملية لدى العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا ؟

جدول رقم (٩). يمثل تحليل التباين الأحادي لدلاله الفروق في مدى أهمية المحاور الثلاثة تبعا لاختلاف الخبرة العملية لدى العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتغيرات	المحاور
غير دالة	٠,٤٥	٢٠,١٧	٦٠,٥٠	٣	بين المجموعات	الأول
		٤٤,٤٩	٩٢٥٤,٤٢	٢٠٨	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٤٤	١١,٠٨	٣٣,٢٣	٣	بين المجموعات	الثاني
		٢٥,٢٣	٥٢٢٣,١٩	٢٠٧	داخل المجموعات	
غير دالة	٢,٢١	٣٨,٧٩	١١٦,٣٨	٣	بين المجموعات	الثالث
		١٨,٣١	٣٨٠٧,٤٨	٢٠٧	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٦٠	١١٥,١٦	٣٤٥,٤٨	٣	بين المجموعات	الكلي
		١٩٢,٩٤	٤٠١٣١,٨١	٢٠٨	داخل المجموعات	

يبين الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين وفقا لمتغير الخبرة العملية حول مدى أهمية المحاور الثلاثة للخطة التربوية الفردية لمجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا . وهذه النتيجة تطابق أيضا جزئيا ما جاء في نتائج دراسة السكارنه (١٩٩٥) التي لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمات وفقا لمتغير الخبرة نحو الخطة التربوية الفردية . وقد ينسحب التفسير السابق المطروح في إجابة السؤال الخامس

على تفسير نتائج السؤال السادس ، والذي يعتبر أيضا مؤشرا آخر على الرغبة الأكيدة لدى المشاركين في هذه الدراسة على أهمية استخدام أسلوب الخطة التربوية الفردية ومدى الحاجة إليها في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا .

الخاتمة والتوصيات

جاءت فكرة هذه الدراسة كتعبير حقيقي عن مدى الحاجة إلى تطوير أساليبنا التعليمية المستخدمة مع الفئات الخاصة ، وعلى وجه الخصوص فئة الطلاب المتخلفين عقليا التي هي في أمس الحاجة إلى أساليب ترعي احتياجاتها الفردية مما يمكنها بعد ذلك من القيام بواجباتها تجاه نفسها ومجتمعها ، وفي حدود ما لديها من إمكانات . لذلك فما حملته نتائج هذه الدراسة ، هو أيضا تعبير صادق لدى المعلمين عن الحاجة إلى تطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا . ومهما كانت الفروق أو الاختلافات حول بعض الأمور الفنية التي عبرت عنها نتائج الدراسة ، إلا أنها تعتبر بمثابة إقرار ومصادقة بين المشغلين على أهمية هذا الموضوع . وفي ضوء هذه الأهمية لنتائج الدراسة الحالية ، يقترح الباحث التوصيات التالية :

- ١ - قيام الأقسام الأكademie التي تعد معلمي التربية الخاصة ، في الجامعات السعودية ، أو غيرها من الجامعات العربية ، بتدريس موضوع التخطيط للبرامج التعليمية الفردية لجميع الدارسين للفئات الخاصة وفقا لخصائص هذه الفئات واحتياجاتها المتباينة ، مع التأكيد على أهم الكفايات والمهارات الالزمة والمصاحبة لهذه البرامج وذلك من خلال التركيز على أهمية : (أ) القياس والتسيخيص (ب) فريق العمل (ج) مشاركة الأهل (د) تبادل المعلومات (هـ) تبادل الأدوار (و) دور مساعد المعلم (ز) تنسيق الأدوار (ح) اقتناء استخدام التقنيات كالحاسوب الآلي واستخداماته المختلفة في مجال تعليم المعوقين .
- ٢ - إجراء دراسة تقويمية لواقع الأساليب التعليمية المستخدمة لمعرفة مدى فاعليتها

وتأثيرها على عملية التحصيل الأكاديمي ، والسلوك الاجتماعي لدى الطلاب المتخلفين عقليا .

- ٢ - إجراء دراسات استطلاعية مستقلة عن بعضها البعض لمعرفة اتجاهات المعلمين وغير المعلمين حول أسلوب الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الفئات الخاصة الأخرى كالمعوقين سمعيا ، وبصريا ، وكذلك الذين يعانون من عجز في التعلم .
- ٤ - تجريب أسلوب الخطة التربوية الفردية ضمن نطاق بعض البرامج التي تخدم الطلاب المتخلفين عقليا بهدف معرفة فاعلية هذا الأسلوب وتأثيره على قدرات الطلاب .
- ٥ - تشكيل لجنة فنية من قبل الأمانة العامة للتربية الخاصة بالملكة العربية السعودية لدراسة الأسس والإجراءات والعمليات التي وردت ضمن هذه الدراسة لمعرفة إلى أي مدى يمكن الاستفادة منها عند التفكير في إعادة النظر في الأساليب التعليمية الممارسة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في أنحاء المملكة العربية السعودية .

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- (١) الخشمي ، سحر (١٩٨٨) : فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليا في عينة أردنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
- (٢) السكارنه ، محمد (١٩٩٥) : اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة للمعوقين عقليا في منطقة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
- (٣) وزارة المعارف (١٩٩٥م) سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، الطبعة الرابعة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

(٤) الوابلي، عبدالله (١٩٩٦) : واقع الخدمات المساعدة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية ، العدد العشرون ، (الجزء الثاني) ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 5) Allen, K, Budd, K, Fowler, S, Peterson, N, Rowbury, T. and Thomposon, B (1978) The IEP : A practical Priority in Early Childhood Education . In B. B Weiner (Ed), Periscope : Views of the Individualized Education Program . Reston, Virginia . The council for Excieptional Children .
- 6) Anastesi,A (10976) Psychological testing New York : MacMillan .
- 7) Ballard, K Christie, R, Gilmore, B & Vanbiervlieb (1983) Format for Writing Teaching Programmes for Handicapped Persons with A budgeting Skills Example . Australia and New Zealand Journal of Development Disabilities, vol, 9, No 1, 16 - 22 .
- 8) Fafard, M & Prasse, D (1978) A ttitudes of School Psychologists and Special Educators . In IEP Development In B. B. Weiner (Ed). Periscope Views of the Individualized Education Program . Reston, Virginia . The Council for Exceptional Children .
- 9) Fiscus, E and Mandell, C, (1983) Developing Individualized Education Programs . St. Paul, Min . West Publishing Co.
- 10) Frith, G, Michell, J and Roswal, G (1980) Recreation for Mildy Retarded Students : An Important Component of Individualized Education Plans . Education and Training of the Mentally Retarded. vol, 15, No, 3, 199 - 203 .
- 11) Gerber, P., Banbury, M, Miller, S. and Griffen, H. (1986) Special

- Educator's Perception of Parental Participation in the Individual Education Plan Process . Psychology in the Schools, vol, 23, April . 158 - 163 .
- 12) Gill, D. & Langone, J. (1982) Enhancing the Effectiveness of the IEP Journal of Vocational Special Needs Education, Winter .
- 13) Gloeckler, L (1978) The IEP : A process, Not a form . In B. B. Weiner (Ed), Periscope : Views of the Individualized Education Program, The Council for Exceptional Children .
- 14) Hickson, L., Blockman, L. and Reis, E (1995) Mental Retardation : Foundation of Educational Programming . Boston . Allyn and Bacon .
- 15) Kehle, T . and Guidubaldi, J, (1980) Do Too Many Cooks Spoil the Broth ? : Evaluation of Team Placement and Individual Educational Plans on Enhancing the Social Competence of Handicapped Students . Journal of Learning Disabilities . Vol . 13, No. 9, 26 - 30 .
- 16) Krom, D. & Prater, M (1993) IEP Goals for Intermediate - Aged Students with Mild Mental Retardation . Career Development for Exceptional Individuals . vol. 16, No. 1, 87 - 96 .
- 17) Liebman J. and Goodman, J. (1995) Learning in Early Intervention Programs : the Generalization and Maintenance of IEP Objectives . Early Education and Development . vol. 6. No. 2, 129 - 143 .
- 18) Lynch, E. and Bear, P. (1990) The Quality of IEP Objectives and their Relevance to Instruction for Students with Mental Retardation and Behavioral Disorders . Remedial and Special Education . vol, 11, No. 2 .
- 19) Martin, E. (1978) The Individualized Education Program : Human Rights and Educational Practice . In B. B. Weiner (Ed), Periscope : Views of the Individualized Education Program .

- 20) Martin, D and Browder, D (1986) A new Curriculum for Tommy .
Teaching Exceptional Children . vol. 8 (4), 261 - 266 .
- 21) Morgan, D and Rhode, G (1983) Teacher's Attitudes Toward IEP's :
A two - years fellow-up . Exceptional Children, vol, 50; No. 1, 64 - 67 .
- 22) Nickles, J., Cronis, T., Justen III, J and Smith, G (1992)
Individualized Education Programs : A Comparison of Students with
ED, LD, and MMR. Inervention in Shool and Clinic .
- 23) Price, M and Goodman, L. (1980) Individualized Education
Programs : A Cost Study . Exeptional Children, vol. 46, No 6. 446 - 454 .
- 24) Rotatori, A, Galloway, A and Rotatori, K (1980) Assessment
Components for Establishing an IEP for Handicapped Children . The
Journal for Special Educators . vil, 16, No. 1, 108 - 112 .
- 25) Schipper, W. and Wilson, W. (1978) IEP Implementation : A
Problem or an Opportunity In B. B. Weiner (Ed), Periscope : Views
of the Individualized Education Program . The Council for
Exceptional Children .
- 26) Singh, N and AHrens, M (1980) Individualized Educational
Programming for the Mentally Retarded, The Exceptional Child .
vol. 27, No. 3 .
- 27) Strickland, B and Turnbull, A (1993) Developing Implementing
Indivialized Education Programs . New York MacMillan
Publishing Company .
- 28) Turnbull III, H . (1986) Free Appropriate Public Education . The
Law and Children with Disabilities . Denver, clo. Love Publishing
Company .

- 29) Turnbull, a and Trunbull II, H (1982) Parent Involvement In the Education of Handicapped Children L A Critiqu Mental Retardation , vol, 20, No. 3, 115 - 122 .
- 30) Tymitz-Wolf, B (1982) Guidelines for Assessing IEP Gools and Objectives . Teaching Exceptional Children, March, 198 - 199 .
- 31) Weber, J. and Stonoman, Z (1986) Parental Non participation in Program Planing for Mentally Retarded Children An Empirical Investigation . Applied Research In Mental Retardation, vol. 7. 359 - 369 .
- 32) Weintraub, F, Abeson, A, A, Ballard, J. and LaVor, M. (1976) Education for All handicapped Children Act of 1975 . In F. J. Weintraub, A' Abesson, J. Pallard, and M. Laver (Eds), Public Policy and the Education of Exceptional Children . The Council for Exceptional Children .
- 33) Weisenfeld, R (1986) The IEPs of Down Syndrome Children : A Content Analysis . Education and Training of the Mentally Retarded . Sept., 210 - 219 .
- 34) Vaughn, S. Bos, C, Harll, J and Lasky, B (1988) Parent Participation In the Initial Placement/IEP Conference Ten Years After Mandated Involvement. Journal of Learning Disabilities, vol, 21, No. 2, 82 - 89.

ملحق المدراسة

النكرارات والنسب المئوية والموسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى المراقبة والأهمية
على متطلبات استخدام الخطبة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب الشخريفين عقلياً

ملاطفة الحسابي	متطلبات استخدام الخطبة التربوية المزدوجة	مستوى المراقبة									
		غير موثق الحسابي	غير موثق الخطباء								
١٢٣٢٠٢	١- تندمج الخطبة التربوية المزدوجة في عمليات على جميع المعلومات الخامسة بالمالحة وتحلها والاستعارة منها في بذلة، ببرامبي التعليمي	٦٧٥٩٦٢١	٨٢٣٤١	٢٣٤١	١٥٠	٧٥٢١	١٦٥٦٢	٦٧٢٢٤	٢٣٤١	١٥٠	٦٧٥٩٦٢١
١٢٤١٩٢	٢- تبني الخطبة التربوية المزدوجة على الوصف الشامل الدقيق لجوانب القوة والضعف لدى الطفل وتنسق الخطبة التربوية المزدوجة في عمليات على تقييم احتياجات الأطفال الخامسة	١١٢٣٥٧٢	٢٢٤٢	٢٢٤٢	٥٠	٣٢٣٢	٢٢٤٢	٢٢٤٢	٢٢٤٢	٥٠	١١٢٣٥٧٢
١٢٥٢٠٢	٣- تتوافق عمليات الخطبة التربوية على الوصف الدقيق المكتوب لليرناميس	١١١٢٣٢	٦٥٢١	٦٥٢١	٧٥٢١	٦٥٢١	٦٥٢١	٦٥٢١	٦٥٢١	٧٥٢١	١١١٢٣٢
١٢٦٢٠٢	٤- يغترب وجود أحد الآباء وتملأ التربوية الخامسة ضمن لجن الخطبة التربوية	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦	١٢٢٣٢١٦
١٢٧٢٠٢	٥- تندمج الخطبة التربوية المزدوجة في عمليات على جميع المعلومات الخامسة بالمالحة وتحلها والاستعارة منها في بذلة، ببرامبي التعليمي	٦٧٥٩٦٢١	٨٢٣٤١	٢٣٤١	١٥٠	٧٥٢١	١٦٥٦٢	٦٧٢٢٤	٢٣٤١	١٥٠	٦٧٥٩٦٢١
١٢٨٢٠٢	٦- البرنامج التعليمي، للتأهيل	٦٧٥٩٦٢١	٨٢٣٤١	٢٣٤١	١٥٠	٧٥٢١	١٦٥٦٢	٦٧٢٢٤	٢٣٤١	١٥٠	٦٧٥٩٦٢١

عبدالله بن محمد الوابلي

The Requirements for using individualized education plan in the educating mentally retarded students & its importance from the perspectives of Personal working with them in the K. S. A.

Compiled by: Abdallah ibn Muhamed Al-Wabili
Associate Professor of Special Education
College of Education, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The present study was designed to investigate the perspectives of personnel concerning the requirements of individualized education plan (IEP) and its importance that should be used in programming for mentally retarded students in the K. S. A. The specific research questions covered three basic requirements: (a) the foundations of IEP, (b) the major elements of developing IEP, and (c) the applications & implementation procedures of IEP. The two hundred fifteen special education teachers & nonteachers, of mentally retarded students, were surveyed. Results showed approval for the three basic requirements ranged between 83% to 87%. Regarding the importance of using IEP, result showed no significant differences among subject except in the first area of requirement, which was in favor of nonteachers; so the present study offered the possible explanation for that difference. Furthermore, recommendations have been suggested to enhance the trend of using IEP.

FACTORIAL SIMILARITY OF THE WISC-R ACROSS AGE GROUPS IN AMERICAN AND SAUDI CULTURES

ABDULLAH A. QATAEE

*Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University,
Riyadh, Nov. 1997*

Abstract. The WISC-R has been adapted to the Saudi culture. Many of the items have been changed or altered. During the process of adaptation, the goal was to preserve the basic functions of the test, and its subtests. The best way to verify such assertion is to investigate the factorial similarity of the original test and the adapted version. Thus, the purpose of the present study is to compare the factor structure of the normative sample of both the Saudi and the American versions of the WISC-R across age groups. Congruence coefficient of the factor loading scores was used to investigate factor similarity of the two normative samples. The normative data of the Saudi sample has produced three factors, which is comparable to that of the American's normative data. In fact, congruence coefficients for the verbal and perceptual organization factors indicated factorial invariance of the two versions of the WISC-R. Loading of seven of the eleven age groups on the freedom from distractibility factor were factorial similar in the two version of the test. However, implications of the results were discussed.

The factor structure of the WISC and the WISC-R have been investigated thoroughly. Cohen (1959) investigated the factor structure of the 1949 WISC. Cohen found five factors at each of the age groups he studied.

Silverstein (1969) used different methods of analysis with the data that Cohen has analyzed. Silverstein found, only two factors corresponding to verbal and performance tests.

Alan Kaufman (1975) investigated the factor structure of the WISC-R at 11 age groups. Kaufman arrived at three meaningful factors corresponding to verbal comprehension (factor A), perceptual organization (factor B), and freedom from distractibility (factor C).

Kaufman et al. (1990) reviewed several studies of the factor structure of the WISC-R. They found a great resemblance in factor structure between studies, despite the sample differences. Kaufman et al. pointed out that the "analyses of the WISC-R certainly support the validity of the Wechsler's verbal and

performance constructs..... That is, the factor-analytic data suggest that the WISC-R is measuring the ability it is supposed to be measuring for children from different ethnic backgrounds"(p.294).

Lee and Lam (1988) arrived at three factor solutions for the Hong Kong version of the WISC-R. Nafea et al. have, also, investigated the factor structure of the WISC-R (Saudi version) on a sample of males and females at the age of 8 and 9. The data produced three-factors comparable to the factor found by Kaufman (1975) and others.

Similarity of the factor structure studies have been limited to ethnic groups (Reschly, 1978; Vance and Wallbrown, 1978; Gutkin and Reynolds, 1981), ethnic groups and socioeconomic status (SES) (Oakland and Feigenbaum, 1979), sex differences (Reynolds and Gutkin, 1980), and sex and age differences (Qataee, 1993). However, visual inspections have been used to determine factorial similarity in cross-cultural studies of the WISC-R (Lee and Lam, 1988; Qataee, 1993). However, none of these studies carried out a statistical analysis of factorial similarity, thus limiting its accuracy.

Jensen (1980) pointed out that researchers working in cross-cultural translation of psychological tests stressed the importance of equivalence of predictive validity. In fact, "their purpose usually is merely to provide comparable predictive validity within each language group rather than to make absolute comparisons of the groups in the construct measured by the tests"(p.639). Because of the

changes that have been undertaken in the adapted version of the WISC-R to the Saudi society, and due to the stressed need for group comparison in the construct measured by the test, the investigation of the similarity of the factor structure of the original WISC-R and the Saudi version of the test is essential. Thus, the purpose of the present study is to compare the factor structure, derived from the normative sample, of the Saudi newly adapted version of the WISC-R, with the factor structure derived from the original normative sample of the WISC-R (American sample). Stated more explicitly, are the derived factors form the Saudi version of the WISC-R similar to that derived from the American version of the WISC-R at the 11 age groups ?

Method

Sample:

The normative sample of the Saudi version of the WISC-R constituted the sample for the present study. Fifty boys and fifty girls are included in each of the 11 age groups (6-16 yrs). The sample was drawn at random from the Riyadh province (Nafie, et al., 1992).

Instrument:

The Saudi version of the WISC-R has eliminated some items of the original test and included some new items. The item was eliminated if it was culturally unacceptable, if it showed extreme difficulty, or if it had a poor discrimination index.

Test instruction and manual were written in simple Arabic. The test instruction, however, was similar to the instruction of the original test. Test administration was also similar to the original test beginning with a verbal test followed by a performance test. Test administration, however, ranged from one and one half to two hours (Nafie et al., 1990).

Reliability:

Test-retest, split-half, and coefficient alpha were calculated for the Saudi version of the WISC-R. The obtained test-retest coefficients were .96, .95, and .96 for verbal-, performance-, and total-scale, respectively. Split half indices for the same scales were .93, .84, and .95, respectively. Coefficient alpha, however, for the same scales were .98, .88, and .97, respectively. These indices were all comparable to the original test reliability indices (Nafie et al., 1991).

Validity:

Different types of validity studies were carried out such as age comparison, group comparison, cross-validation with other tests and factor structure. The results of these studies were all supportive of the WISC-R validity (Nafie et al., 1991).

Procedure:

Principal-components factor analysis, with R-square as a final estimate of communalities, was performed at each age level. Orthogonal as well as two different oblique rotations (biquartimax and oblimax) methods were used in the present study. This is to insure comparability of the results of factor analysis between the present study and Kaufmans' study (1975).

Herman (1976) indicated that the coefficient of congruence is the most appropriate test for factor similarity. Furthermore, Reynolds and Harding (1983) recommended the use of congruence coefficient and the salient variable similarity index in their comparative study of some indices of factor similarity. Therefore, coefficient of congruence of the factor loading scores was used to investigate factor similarity of Saudi Arabians and Americans across age groups.

Results and Discussion

The principal-components method with a varimax rotation of three factors produced factors that are interpretable and comparable to the factors found by Kaufman (1975). These factors were presented as follows.

Verbal Comprehension(factor A):

Table 1 indicated the loading on the verbal comprehension factor (VC) across the 11 age groups. Vocabulary, Comprehension, Information, and Similarity had the highest loading on the VC factor across age groups. The median loading for these tests were .81, .76, .67, and .61, respectively. The exception to the statement above was for the similarity test at the age groups of 6 and 9. Digit Span had the least loading of Verbal tests, while the Arithmetic loading was the fifth best measure of the VC factor. The magnitude of factor score loading resembled the loading derived from American data. In fact, the ranks of test loading on this factor was very similar (table 4a).

Table 1. Factor A: Verbal comprehension (Varimax rotation)

Test	Age group										
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Verbal											
Information	67	41	65	61	80	71	83	67	77	73	81
Similarity	30	61	59	-05	61	48	60	74	76	66	68
Arithmetic	57	26	43	47	62	38	69	45	68	70	77
Vocabulary	75	86	87	82	75	85	72	81	58	69	76
Comprehension	66	64	83	84	78	79	66	76	56	55	76
Digit Span	20	21	02	24	70	62	66	33	50	72	59
Performance											
Picture Completion	59	21	43	12	26	43	42	65	61	35	35
Picture Arrangement	47	21	48	43	21	14	35	66	16	29	05
Block Design	17	30	29	15	26	29	40	38	46	25	34
Object Assembly	17	16	-03	09	03	15	-01	17	11	23	12
Coding	14	-02	13	21	12	21	36	07	29	-01	17
Mazes	23	25	42	15	20	15	06	39	-05	10	05

Among the performance tests, Picture Completion loaded just behind the Arithmetic test with a median loading of .43 followed by Picture Arrangement and Block Design. In fact, the present findings support Kaufmans' contention that "Picture Completion and Picture Arrangement require more verbal mediation than other performance test" (1975, p. 138).

In general, the consistency and magnitude of loading of Verbal tests on this factor warrant the labeling of this factor as - did other researchers - a verbal comprehension factor. Thus, confirming the theoretical justification of these

tests, which "describes the theoretical ability underlying the factor in term of both item content (verbal) and mental process (comprehension)" (Kaufman, 1975, p. 138).

Perceptual Organization(factor B):

Table 2 showed the loading of tests on this factor. Object Assembly, Picture Arrangement, and Block Design had the highest loading across almost all age groups, followed by Mazes and picture completion tests. The median loading of these tests on perceptual organization (PO) factor were .74, .61, .55, .53, and .37 respectively. Coding had the lowest loading (.29) on this factor (table 4a).

TABLE 2. Factor B: Perceptual Organization (Varimax Rotation)

Test	Age group										
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Verbal											
Information	24	60	25	11	17	44	11	25	24	38	25
Similarity	19	20	32	23	02	46	44	29	02	33	42
Arithmetic	02	78	03	09	25	62	19	19	02	16	15
Vocabulary	11	28	11	03	10	10	12	13	45	33	27
Comprehension	-42	28	-11	14	20	26	07	07	39	57	-03
Digit Span	01	67	00	-21	26	22	37	20	-15	-11	18
Performance											
Picture- Completion	24	69	19	37	39	54	38	27	44	31	71
Picture- Arrangement	37	67	38	61	69	65	49	11	73	56	62
Block Design	79	33	74	69	35	68	38	55	39	38	75
Object Assembly	74	73	84	74	10	80	84	88	73	66	69
Coding	01	07	42	22	77	07	58	36	03	03	06
Mazes	24	55	41	58	73	63	16	53	49	77	51

Among the verbal tests, similarity had the highest loading on this factor.

However, perceptual Organization factor was apparent across age groups (table 2), despite some minor exceptions, thus, supporting the theoretical justification of the test.

Freedom from Distractibility (factor C):

Table 3 represented the factor loading of tests on this factor. Coding, Digit Span, Mazes, and Arithmetic had, altogether, appreciable and consistent loading in 6 age groups (ages 6, 8, 9, 12, 13, 15). The same tests, except Arithmetic, had high loading at age 14. The median loading of these tests were .74, .41, .36, and .31, respectively (table 4a). Thus, the freedom form distractibility factor emerged at 7 of the age groups.

Table 3. Factor c: Freedom from distractibility (Varimax Rotation)

Test	Age group										
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Verbal Information	10	29	31	53	21	02	-12	21	-02	04	-11
Similarity	04	29	-08	63	56	-30	20	-06	18	22	14
Arithmetic	53	10	67	53	08	-02	30	36	19	31	-06
Vocabulary	03	10	15	21	29	17	-15	29	22	-08	24
Comprehension	27	-03	20	01	27	05	-16	09	08	-23	32
Digit Span	40	10	88	62	-13	27	27	35	49	41	34
Performance											
Picture- Completion	-01	24	40	60	54	04	23	-05	02	46	-06
Picture- Arrangement	35	41	29	14	08	35	31	06	05	13	33
Block Design	14	64	19	36	61	-23	08	19	27	66	-08
Object Assembly	11	01	-03	-09	85	05	83	12	03	44	10
Coding	81	85	52	47	19	85	34	88	74	75	81
Mazes	65	40	34	36	19	15	18	35	66	18	34

The inconsistency of this factor across age groups posed some questions about its merit. In fact, Kaufman acknowledged that the "interpretation of the meaning of factor C (freedom from distractibility) represents a thorny problem" (1975, p. 139). Therefore, this factor should be interpreted with caution.

Table 4a. Median Loading of the WISC-R tests on The Three Factors -for the Saudi (ages 6-16) and the American (6.5-16.5) normative samples- for the Varimax Rotations

Test	Varimax Rotation					
	American			Saudi		
	FA	FB	FC	SA	SB	SC
Verbal						
Information	63	23	41	67	25	21
Similarities	64	34	41	61	29	21
Arithmetic	37	20	58	47	16	31
Vocabulary	72	24	33	81	13	21
Comprehension	64	30	24	76	14	20
Digit Span	18	12	56	33	10	41
Performance						
Picture Completion	35	57	11	43	37	16
Picture Arrangement	33	41	12	29	61	23
Block Design	27	66	28	29	55	27
Object Assembly	21	65	12	15	74	30
Coding	15	20	42	13	07	74
Mazes	12	47	22	20	53	36

Table 4b. Median Loading of the WISC-R tests on The Three Factors -for the Saudi (ages 6-16) and the American (6.5-16.5) normative samples- for the Oblimax, and Biquartimin Rotations

Test	Rotations											
	Oblimax						Biquartimin					
	American			Saudi			American			Saudi		
	FA	FB	FC	SA	SB	SC	FA	FB	FC	SA	SB	SC
Verbal												
Information	69	07	17	79	35	08	63	06	19	78	04	01
Similarities	66	09	06	68	36	11	62	19	09	70	15	03
Arithmetic	26	03	48	66	22	21	32	07	43	65	03	07
Vocabulary	81	02	11	80	31	16	71	06	16	78	00	04
Comprehension	69	05	00	78	16	21	64	14	02	73	05	13
Digit Span	08	01	55	52	20	46	07	03	56	52	07	24
Performance												
Picture Completion	20	54	11	55	43	18	25	55	06	52	28	05
Picture Arrangement	19	45	02	46	61	23	25	39	06	38	29	28
Block Design	02	68	15	47	63	27	07	66	16	39	61	19
Object Assembly	00	69	03	33	75	08	06	67	02	20	75	06
Coding	04	13	38	31	22	73	07	11	39	22	14	68
Mazes	06	53	09	35	49	36	02	49	10	29	33	48

Similarity of factors across ages:

Table 5 presented congruence coefficients of the factor scores for the three factor solutions across 11 age groups. As can be seen, congruence coefficients for the verbal factor ranged from .98 to 1.00 for the 11 age groups. This indicates that the VC factor is highly similar in the two versions of the WISC-R.

Congruence coefficients for the perceptual organization factor indicated, also, factorial invariance of the two versions of the WISC-R. Congruence coefficients ranged from .96 to 1.00 for 10 of the age groups (7yrs and above). However, age six showed lower factorial similarity between the American and Saudi normative samples on this factor. This might be due to the negative loading of the comprehension test on this factor for the Saudi sample. Despite such finding it can be said that the PO factor is similar in the two versions of the WISC-R.

Table 5. Congruence coefficients of American and Saudi factor scores loading of the WISC-R.

age group	congruence coefficients		
	factor A	factor B	factor C
6yrs	1	.83	.99
7yrs	.99	1	.98
8yrs	.99	.96	.96
9yrs	.97	.97	.98
10yrs	1	1	.84
11yrs	1	1	.69
12yrs	1	.97	.99
13yrs	.98	1	.99
14yrs	.99	.98	.97
15yrs	.99	.98	.89
16yrs	1.00	.99	.74

Table 5 indicated, also, that loading of 7 of the 11 age groups on the freedom from distractibility factor are factorially similar. Congruence coefficients for these age groups ranged from .96 to .99. Furthermore, congruence coefficient for age 15 approached the pinch mark of .90, and could be declared significant at the two versions of the WISC-R.

However, the least similar factorial structure was for the age group 11 followed by ages 16 and 10. The present findings were not surprising, since this factor had not occurred for some age groups of the American normative sample (Kaufman, 1975), thus casting doubt about its generality across age groups.

Similarity of test factors:

Table 6 presented congruence coefficients for the median loading - derived by different rotation methods (table 4a & 4b) - of the American and Saudi normative samples.

Congruence coefficients for loading with the varimax rotation were 1.00 for all the three factors which indicates perfect similarity of factor structure of the two version of the WISC-R. This finding is not in conflict with the previous findings. That is, the congruence coefficients reported at table 6 were derived form the median loading of the 11 age groups, while the previous finding geared toward each one of the 11 age groups.

Table 6

Congruence coefficients of American and Saudi factor score loading for different rotations of the three factors.

Factors	rotation		
	Varimax	oblimax	biquartimin
Verbal Comprehension	1	.98	.99
Perceptual organization	1	.99	.98
Freedom from Distractibility	1	.93	.94

Would the results have been different if different rotational method had been used? The answer is no. Congruence coefficients for the two oblique rotations for the three factors were above the declared significance of .90. Thus, the findings indicated that the factor structure of the WISC-R is not an artifact of the rotational procedure, and the factorial structure of the two versions of the WISC-R are structurally similar. In fact, Kaufman and others (1990), when reviewing evidence of the construct validity of the WISC-R, indicated that "regardless of the factor-analytic technique employed, factor analysis of the WISC-R has yielded one consistent and recurrent finding: the emergence of verbal comprehension and perceptual organization factors".(p.291).

The Saudi version of the WISC-R contains many new items due to cultural variability. It further, substitutes the cartoon drawing of the Picture Arrangement items with photo pictures of people or things. Despite these changes, the Saudi version of the WISC-R is factorially similar to the American version of the test. These findings stress the importance of the notion called for by Arthur Jensen (1980) regarding cross-cultural comparison of the construct measured by translated tests. However, the findings lend some support to the construct validity of the Saudi version of the WISC-R.

In conclusion, despite differences in some tests and item content, the Saudi version of the WISC-R and the American version were factorially invariant, and it could be said that they represent similar factorial structure.

References

- 1) Cohen,J.A.(1959).The factorial structure of the WISC at ages 7-6, 10-6, and 13-6. *Journal of Consulting Psychology*, 23, 285-299.
- 2) Gutkin, T. B. & Reynolds, C. R. (1981). Factorial similarity of the WISC-R for white and black children from the standardization sample. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 277-281.
- 3) Herman, H. H. (1976). *Modern factor analysis* (3rd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- 4) Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: The Free Press.

- 5) Kaufman, A. S. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 6.5 and 16.5. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(2), 135-147.
- 6) Kaufman, A. S., Harrison, P. L., & Ittenbach, R. F. (1990). Intelligence testing in the school. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (eds.). *The handbook of school psychology*. New York: Wiley.
- 7) Lee, L. P. (1988). Confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised and the Hong Kong Wechsler Intelligence Scale for Children. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 895-903.
- 8) Oakland, T. & Feigenbaum, D. (1979). Multiple source of test bias on the WISC-R and Bender-Gestalt test. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 47(5), 968-974.
- 9) Nafie, A., Qataee, A., & Saleem, J. (1992). *Test development for the identification of the gifted and talented* (part one). Establishing norms of the Saudi version of the WISC-R (in progress).
- 10) Nafie, A., Qataee, A., & Saleem, J. (1991). *Test development for the identification of the gifted and talented* (par one). Reliability and validity of the Saudi version of the WISC-R (in progress).
- 11) Nafie, A., Qataee, A., & Saleem, J. (1990). *Test development for the identification of the gifted and talented* (par one). Item selection of the Saudi version of the WISC-R (in progress).
- 12) Qataee, A. (in press). Factorial similarity and accuracy of measurement of the Saudi version of the WISC-R across sex at six age groups. *Journal of the social sciences*.
- 13) Rechly, D. J. (1978). WISC-R factor sturcture among Anglos, black, Chicanos, and native Papagos. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 417-422.
- 14) Reynolds, C. T. & Harding, R. E. (1983). Outcome in two large sample studies of factorial similarity under six methods of comparison. *Educational and Psychological Masurement*, 43(3), 723-729.
- 15) Reynolds, C. T., & Gutkin, T. B. (1980). Stability of the WISC-R fastructure across sex at two age levels. *Journal of Clinical Psychology*, 36(3), 775-777.
- 16) Silverstien, A. B. (1969). An alternative factor analytic solution for Wechsler's intelligence scale. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 763-767.
- 17) Vance, H. B., & Wallborwn, F. (1978). The structure of intelligence for black children: A hierarchical approach. *Psychological Record*, 28, 31-39.

مدى وعي معلمات الجغرافيا بقضية سوء فهم المفاهيم الجغرافية

نادية أحمد بكار

أستاذ مشارك ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ،
الملكة العربية السعودية

ملخص. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية ، ومقارنتها بالعوامل الأساسية والمدعمة لسوء فهم المفاهيم الجغرافية المستخلصة من أدب المجال للكشف عن مدى وعيهن بقضية سوء فهم المفاهيم الجغرافية والعوامل المسيبة لذلك. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية من (١٤٣) معلمة تخصص جغرافيا من مراحل التعليم العام بمدارس مدينة الرياض. كما طرأت استثناء مؤلفة من (٢٧) عاملًا استخلصت من دراسة استطلاعية هدف منها تجميع هذه العوامل. وقد بلغ معامل ثبات الاستثناء (٩١) وطبقت الاستثناء على عينة الدراسة. ولقد خرجت الدراسة بتنتائج عديدة أبرزها: إن العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافية التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية تتمثل (٥,٨٪) من مجموع العوامل الأساسية الناجمة عن سوء تطبيق نظرية المفاهيم في المنهج ، والكتب المدرسية ، والتدريس ؛ كما تتمثل (٥٠٪) من مجموع العوامل المدعمة لسوء فهم المفاهيم الجغرافية انخفاض النسبة المئوية لاستجابات المعلمات في العوامل الخاصة بمفهومهن وترتبط بالمفاهيم ، مما يشير إلى أن "نظرية المفاهيم" ومارستها في تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية ليس لها وجود في خبرات معلمات الجغرافيا وقد أوضحت هذه الدراسة أن كثافة المعلومات كمصدر لعوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية قد بلغ أعلى نسبة مئوية لاستجابات المعلمات بين بقية المصادر حيث بلغ (٦٧,١٪). كما بينت نتائج هذه الدراسة أن الإشراف التربوي يعد مصدرًا لعوامل عديدة تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية هذا بالإضافة إلى عوامل أخرى كشفتها هذه الدراسة كإضافة جديدة إلى أدب المجال. وأخيراً أوصت الباحثة بدراسات مستقبلية متنوعة.

المقدمة

تردد مقوله شائعة في الأدب التربوي وهي : أن تعلم المفاهيم يعني تكوين المعرفة وبناء معنى لها لدى المتعلم (١ ، ص ٣) ، ويعني أيضا اكتساب العلم نفسه من حيث محتواه ومناهجه (٢ ، ص ١٠).

والمتابع للتراث الأدبي في مجال المفاهيم يرى أن هذه المقوله لم تكن حديثة العهد ، فقد دونت أيضا في كتابات فلاسفة اليونان قبل التاريخ (٣). إذا يمكن القول إن أكثر من عشرين قرنا وجهود الكتاب والباحثين لم تكف عن البحث والدراسة في هذا البحث.

وبالطبع فقد نتج عن هذه الجهود تعدد وتنوع في الدراسات ، حيث شملت جوانب عده في نظرية المفاهيم كتعريف المفهوم وقواعد كتابته (٤). ومصفوفات المفاهيم والخرائط المفهومية (٥ : ١) وأساليب تحليل المفاهيم واستراتيجيات تدريس المفاهيم وتعلمها (٥ : ٦).

والسؤال الذي يطرح نفسه: هل مدارسنا نجحت في تدريس المفاهيم وتعلمتها كنتيجة لهذه الجهود؟ إذا كانت قد نجحت فلماذا يحتل موضوع سوء فهم المفاهيم مركز الصدارة في أدب المجال مؤخرا؟ وقد بينت الدراسات فشل المدارس المعاصرة في تحقيق العمق المعرفي والذي من بينه المفاهيم ، وفي ترقية مستوى فهم المتعلم (٧) كما أن هناك دراسات أوضحت نتائجها تدني مستوى تعلم المفاهيم لدى المتعلمين (٨). كما أكدت نتائج دراسات أخرى تدني مستوى الخبرجين في المهارات المنطقية ، تلك المهارات التي تساهم تعلم المفاهيم في تتميّتها لدى المتعلم (٩). إن هذه النتائج السلبية تتشعب من قضية تعليمية مهمة وهي قضية تعرف في الأدب التربوي المعاصر بسوء فهم المفاهيم .Misconceptions

وإدراكا لخطورة قضية سوء فهم المفاهيم على مستوى التعليم في الدول ، لأنها قضية تمس بناء فكر المواطنين واستقامة منطقهم حيث يتعرض المواطنون في مراحل التعليم المختلفة إلى أخطاء وملابسات في المعارف وخاصة المفاهيم التي تمثل جوهر

العلوم، فقد أصبحت هذه العلوم مصدراً للتضليل والتشوش والأخطاء الفكرية والمنطقية، وانقلب التعليم إلى أداة معوقة بدلاً من غاية مثل ترمي إلى بناء جيل فاعل من المتعلمين يحمل على عاتقه المساهمة في اتخاذ القرارات لبناء مجتمعه وتطويره (١٠). من أجل ذلك بدأت المحاولات تتوجه نحو الإصلاح التربوي لتحديد العوامل التي تكمن وراء قضية سوء فهم المفاهيم، الذي يعد الوسيلة التي تسهم في إيقاف اشتعال الوقود في جميع جوانب العملية التعليمية، وتعهد الطريق إلى إعادة استمرارية تحقيق أهدافها النهائية.

ومن بين هذه المحاولات تحديد عوامل سوء فهم المفاهيم في فروع المعرفة المختلفة، والتي اتضحت في عدة دراسات: (١١) في الرياضيات؛ (١٢) في العلوم الاجتماعية؛ (١٣) في الهندسة؛ (١٤) في الاقتصاد؛ (١٥) في الفيزياء؛ (١٦) في الكيمياء؛ (١٧) في الأحياء؛ (١٨؛ ١٩؛ ١٠) في الجغرافيا.

ولما كانت الباحثة متخصصة في التربية الجغرافية فمن الطبيعي أن يكون اهتمامها منصباً على الجغرافيا كفرع من المعرفة، وما لا شك فيه أن تحديد عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية من الموضوعات التي برزت مؤخراً، واحتلت مركز الصدارة في أدب الجغرافيين التربويين، حيث أكدت دراسة فرانسک وآخرين (٨) Francek *et al*, 1993 على أن سوء فهم المفاهيم الجغرافية مثل: الموقع الجغرافي والقارة والحيط قد وجد لدى المتعلمين منذ أن عرفوا رسم أول خريطة، ولكن معلمي الجغرافيا لم يلموا بواقع مشكلة سوء الفهم وأثرها على فاعلية تعلم المفاهيم الجغرافية إلا في السنوات الأخيرة، وتبيّن الدراسة نفسها أن أدب علم النفس التربوي يؤكد أن التعليم اللاحق يعتمد على التعليم السابق، فإذا كان الأساس الذي تعلمه الفرد خاطئاً، فسوف تداخل هذه المعلومات الخاطئة مع ما يكتسبه المتعلم من معلومات متتابعة ومرتبطة بهذه المعلومات.

الحاجة للدراسة الحالية

لقد ركزت الدراسات في التربية الجغرافية على دراسة عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية من خلال خلفية المتعلم وخبراته الذاتية، واختلاف الجنس كمصدر أساسية لاشتقاق هذه العوامل. أما دراسة أهداف النهج والكتب المدرسية واستراتيجيات التدريس كمصدر لاشتقاق عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية فلم تحظ إلا بالقليل من الاهتمام. والسؤال الذي يطرح نفسه: ما الذي يفتقر إليه أدب المجال لسد العجز في قضية سوء فهم المفاهيم؟ إن دراسات أدب المجال تؤكد أن المعلم يستخدم أسلوب الكتاب في عرض المفاهيم، ولم يقم بأي تعديل أو تطوير في الكتب المدرسية (٢٠). كما تبرهن دراسات أخرى على أن الكتب المدرسية مصدر لسوء فهم المفاهيم (١٢، ١٠). إن ما نستنبته من دراسات أدب المجال هو أن المعلم سوف ينقل سوء الفهم الموجود في الكتب المدرسية، لأنه يعتمد على الكتب المدرسية كلية في تدرسيه (٢٠). إذا يفتقر أدب المجال إلى الدراسات التي ثبتت فرضياتها أن قضية سوء فهم المفاهيم والعوامل المسيبة لذلك لم تصل إلىوعي المعلم، لذلك فإثبات هذه الفرضية كان من دواعي القيام بهذه الدراسة من أجل سد العجز وإضافة مصدر آخر إلى أدب المجال ألا وهو "المعلم".

مشكلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

إلى أي مدى يمكن أن تكشف العوامل الخاصة بفهم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية عن مدى وعيهن بمعرفة العوامل الأساسية والمدعمة لسوء فهم المفاهيم؟

أسئلة الدراسة

ينبع من السؤال الرئيس لمشكلة الدراسة الأسئلة الثلاثة التالية:

- (١) ما العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية لدى الطالبات ؟
- (٢) ما ووجه الشبه والاختلاف بين العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية ، وبين العوامل الأساسية لسوء فهم المفاهيم الجغرافية ؟
- (٣) ما ووجه الشبه والاختلاف بين العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية ، وبين العوامل المدعمة لسوء فهم المفاهيم الجغرافية ؟

أهمية الدراسة

تبعد أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تدرسه حيث إن معرفة ما إذا كانت المعلمة مدركة لقضية سوء فهم المفاهيم والعوامل المسيبة لها من أهم ما يجب أن يشغل اهتمام المشرفين على برامج إعداد المعلمات أثناء الخدمة حيث يمكن البدء في اقتراح البرامج العلاجية لرفع كفاءة المعلمات في كيفية معالجة هذه المشكلة والتغلب عليها. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها دراسة استطلاعية سوف تعكس نتائجها الواقع الحقيقي لدى وعي المعلمات الذي تكشفه آراؤهن عن هذه العوامل والمتباينة من مفهومهن الخاص. من أجل ذلك يمكن أن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في :

- (١) إمكانية الكشف عن مستوى معرفة معلمات الجغرافيا لنظرية المفاهيم ومارستهن لها في مادة الجغرافيا داخل الحجرات الدراسية.
- (٢) إمكانية إجراء دراسات تجريبية لقياس درجة سوء فهم المفاهيم الجغرافية لدى المعلمات.
- (٣) زيادة الوعي بضرورة تطوير مستوى المدارس في تعليم المفاهيم الجغرافية ، أو المفاهيم في مجالات أخرى لمواجهة قضية سوء فهم المفاهيم.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

العوامل الخاصة

وتعني مجموعة المضيقات التي تؤدي إلى حدوث أخطاء وتدخلات بين معانٍ المفاهيم الجغرافية، مما ينبع عنها سوء فهم لدى الطالبات لهذه المفاهيم. وهذه المضيقات مستخلصة من مفهوم، وخبرات معلمات الجغرافيا عن عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية.

سوء فهم المفاهيم

ويقصد بها تلك المضيقات التي تؤدي إلى حدوث ملابسات فكرية، وأخطاء منطقية في تعلم المصطلحات الرئيسة المكونة لحتوى مقررات الجغرافيا بمراحل التعليم العام.

المفاهيم الجغرافية

وهي مجموعة المصطلحات التي تمثل الأفكار الرئيسة المكونة لحتوى مقررات الجغرافيا بمراحل التعليم العام. مثل : الجبال ، والأنهار ، والمساحة ، والرياح ، والموقع الجغرافي ، والزراعة الكثيفة... الخ.

العوامل الأساسية

وتعني مجموعة المضيقات الناتجة عن سوء تطبيق المبادئ الرئيسة التي تقوم عليها نظرية المفاهيم في التعلم والتي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية. وهذه المضيقات مستخلصة من نتائج الدراسات الاجتماعية عامة ، والجغرافيا خاصة التي اهتمت بقضية سوء فهم المفاهيم.

العوامل المدعاة

وتعني مجموعة المسببات الناتجة عن سلبيات في المتعلم والبيئة التربوية والتي تدعم العوامل الأساسية التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية. هذه المسببات مستخلصة من نتائج الدراسات الجغرافية التي تبنت بحث قضية سوء فهم المفاهيم الجغرافية.

معلمات الجغرافيا

وهن المدرسات المتخصصات في الجغرافيا ويقمن بتدريس مقرراتها براحت التعليم العام في المدارس الحكومية.

الدراسات السابقة

لا توجد دراسة مشابهة للدراسة الحالية تهدف إلى معرفة العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم ومدى وعيهن بقضية سوء فهم المفاهيم كما جاءت في أدب المجال -في حدود علم الباحثة- بالرغم من استعانة الباحثة ببراكز المعلومات المختلفة سواء في الرياض بالمملكة العربية السعودية، أو بعض الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، إلا أن الدراسات السابقة لهذه الدراسة هدفت جميعها إلى تحديد عوامل سوء فهم المفاهيم الاجتماعية من منظور سوء تطبيق نظرية المفاهيم أو الوسائل المعينة على تطبيقها، أو خصائص ترتبط بالمتعلم ذاته، وإن اختلفت هذه الدراسات في أهمية العوامل التي قامت عليها كل دراسة، إلا أن جميعها يؤكد على أثرها في سوء فهم المتعلم للمفاهيم. من أجل ذلك فسوف تقوم الباحثة بتصنيف الدراسات إلى ثلاثة أنواع هي:

١) دراسات اهتمت بالعوامل الأساسية الناتجة عن سوء تطبيق نظرية المفاهيم سواء في التدريس أو الكتب المدرسية ومن أهمها:
وقد أكدت دراسة هاز (12) Hass, 1991 أن افتقار البرامج التعليمية، أو الدروس

إلى الأهداف التي تدعم نظرية المفاهيم وتنميتها وتطويرها وإبراز قيمتها لدى المتعلم من أهم أسباب سوء الفهم. كما اقترحت الدراسة نفسها أن عدم تكرار المفاهيم الرئيسة في الكتب عبر مراحل السلم التعليمي يؤدي إلى تخلف المتعلمين نتيجة لإهدار حقهم في معرفة المفاهيم الرئيسة التي يحملونها من صف لآخر ومن مرحلة لأخرى.

والجدير بالذكر أن تسع دراسات أكدت أن كثرة تكرار المفهوم عبر مراحل السلم التعليمي دون تعريف من دواعي سوء الفهم (١٩؛ ٢٣؛ ٢٤؛ ٢٥؛ ٢٦؛ ٢٧؛ ٢٨). كما بينت عدة دراسات أن تداخل معاني المفاهيم وتعريفاتها بعضها ببعض يحدث لعدة أسباب: إما لاقتصر التعريف على الخصائص العامة أو المميزة؛ أو لشرح المفاهيم بمترادفات متعددة؛ أو لتبين في تعريف المفهوم الواحد في موضوعات مختلفة من الكتاب نفسه أو الكتب الجغرافية عبر مراحل السلم التعليمي، وقد يتوج عن هذه الأسباب سوء فهم المفاهيم (٢٩؛ ١٢؛ ٥؛ ٤) كما أكدت دراسة بكار ١٩٩٦ (١٠) إن سوء فهم المفاهيم الجغرافية يرجع إلى افتقار التعريف إلى العديد من الخصائص الأساسية التي تبرز كبنية التعريف ومفهومه الفريد من بين المفاهيم الجغرافية الأخرى والذي أسمته بكار (١٠) عدم توافر مبدأ التكامل في التعريف. كما وضحت الدراسة نفسها أن دخول معلومات لا ترتبط بالتعريف، أي افتقار التعريف إلى مبدأ التوحد من أهم أسباب سوء فهم المفاهيم الجغرافية.

وتتفق دراسة بكار ١٩٩٦ (١٠) مع دراسة Blaga & Others, 1987 (30) في أن الاختلافات المتباينة بين كم ونوع المفاهيم المتداخلة مع المفهوم محل التعريف من دواعي سوء الفهم. كما برهنت الدراسات على أن عدم عرض أمثلة سلبية من أهم العوامل التي تؤدي إلى سوء الفهم (٦؛ ٣١). وتبيّن عدة دراسات أن عدم ضرب أمثلة تطبيقية على المفهوم من أهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث مغالطات فكرية وسوء فهم المفاهيم (١٤؛ ٥؛ ٣١). وتتفق دراسة كيلهافي

وآخرين (٣٢) مع دراسة مارفن (٣٣) Marvin, 1991 Kulhavy *et al*, 1993 على ان عدم استخدام مؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين للمنظمات (المصروفه البرمية والخرطه المفهومية واسكيما الاستقراء والاستنتاج) في تعلم المفاهيم من العوامل الأساسية في حدوث سوء فهم وغالطات فكرية في فهم المفاهيم. وبرهنت دراسات أخرى على أن عدم استخدام مؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين للخرائط المفهومية من الأسباب الأساسية لسوء فهم المفاهيم وحدوث أخطاء فكرية في تعلمها (٣٤).

(٢) دراسات اهتمت بالعوامل المدعاة لسوء فهم المفاهيم الجغرافية وتصنف إلى نوعين:
 (أ) الدراسات التي بررحت على أن عدم أو سوء استخدام الوسائل التعليمية من عوامل سوء فهم المفاهيم وأهمها:

دراسات أكدت أن عدم أو سوء استخدام الخرائط الجغرافية، والنماذج الجغرافية، من أهم العوامل التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية (٣٥؛ ٣٦). كما أوضحت دراسة أخرى أن عدم استخدام الرسوم التوضيحية والبيانية من أسباب سوء فهم المفاهيم (١٤).

(ب) الدراسات التي بينت أن خصائص المتعلم السلبية من أهم عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية وأهمها:

دراسات بررحت على أن الإناث أقل قدرة من الذكور في تعلم المفاهيم الجغرافية أي أن عامل الجنس له أثر على سوء فهم المفاهيم الجغرافية كالموقع والأماكن والمواقع (٢٢؛ ٢٧؛ ٣٧) كما أضافت دراسة أخرى (٢٨) إلى العامل السابق عدة عوامل مؤثرة على سوء فهم المفاهيم الجغرافية أهمها: قلة خبرة السفر؛ عدم الاطلاعات الخارجية والقراءة الحرة؛ ضعف الخلقة الجغرافية؛ ضعف مهارات التفكير والمهارات الجغرافية.

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الجزء حدود الدراسة ومنهجية الدراسة و حجم مجتمع الدراسة وكذلك حجم عينة الدراسة ووصف متغيراتها ، والمقاييس المستخدم ومراحل بنائه ، والتأكد من صدق وثبات المقياس ، وتوزيع وتجميع المقياس ، وكيفية الحصول على قائمة العوامل الأساسية والمدعمة ، والتأكد من صحتهما اللغوية ، ومن ثم تحليل البيانات وفق الأساليب الإحصائية المستخدمة ، ثم الوصول إلى النتائج الخاصة بالدراسة والتوصيات.

حدود الدراسة

- (١) اقتصرت الدراسة على عينة من معلمات الجغرافيا من المراحل الثلاث للتعليم العام بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض.
- (٢) تتحدد نتائج الدراسة باستجابات معلمات العينة على أداة الدراسة.
- (٣) تتحدد نتائج الدراسة بمقارنة استجابات العينة بعوامل أساسية ومدعمة مشتقة من أدب المجال.

منهجية الدراسة

تبعد هذه الدراسة منهجي الوصفي التحليلي ، والمقارن.

مجتمع الدراسة

بلغ عدد المجتمع الكلي لهذه الدراسة ٦٣٥ معلمة تخصص جغرافيا في مراحل التعليم العام (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) موزعين على مدارس الأربع مناطق التعليمية للرياض والبالغ عددها ٣٣٨ مدرسة. والجدول رقم(١) يوضح مجتمع الدراسة.

جدول (١). أعداد معلمات الجغرافيا (مجتمع الدراسة) موزعات على مدارس مدينة الرياض التعليمية

المرحلة	المجموع الكلي	جنوب الرياض	شمال الرياض	غرب الرياض	شرق الرياض
المراحل الابتدائية	٣٨	٧٥	٣٨	٦٨	٣١
المراحل المتوسطة	٢٥	٥٩	٣٤	٦٨	٢٠
المراحل الثانوية	١٦	٣٥	٤٤	٢٤	١٥

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من مدارس كل مرحلة على حدة بلغ العدد ١١٣ مدرسة أي حوالي (٣٥٪) من مجتمع الدراسة. وقد رُوِيَ في المدارس التي تم اختيارها أن تكون ممثلة لمناطق الرياض التعليمية. كما تم حصر إعداد المعلمات الحاصلات على مؤهل تخصص جغرافيا في هذه المدارس بلغ العدد ٢٢٧ معلمة أي حوالي (٣٥٪) من مجتمع الدراسة. وجدول رقم (٢) يوضح عينة الدراسة.

جدول (٢). أعداد معلمات الجغرافيا (عينة الدراسة) بمدينة الرياض موزعات على مدارس التعليم العام

المرحلة	المجموع الكلي	جنوب الرياض	شمال الرياض	غرب الرياض	شرق الرياض
المراحل الابتدائية	١٢	٢٣	١٢	٢١	١٠
المراحل المتوسطة	٨	٢٠	١٣	٢٤	٧
المراحل الثانوية	٦	١٧	٩	٥	٦

بلغت عينة هذه الدراسة الحقيقة والتي أجري عليها التطبيق ١٤٣ معلمة تخصص جغرافيا بالمدارس الابتدائية والمتوسط والثانوية بمدينة الرياض من عدد ٢٢٧ معلمة (وسوف تذكر الباحثة أسباب صغر حجم العينة تحت عنوان جمع المعلومات) وتعرض الجداول رقم (٦-٣) توزيع عينة الدراسة (١٤٣ معلمة) وفق متغيرات وصف العينة.

جدول (٣). النسبة المئوية لنوع ومستوى المؤهل الدراسي للمعلمات

الجامعة	بكالوريوس	دبلوم تربية بعد	ماجستير	ماجستير تربية	بكالوريوس	جغرافيا
١٤٣	-	٩	١	٤٦	٨٧	جغرافيا و التربية

من جدول (٣) نجد أن حوالي ٦١٪ من العينة لم تكن لديهن خلفية تربوية.

جدول (٤). النسبة المئوية لسنوات الخبرة للمعلمات

الجامعة	أقل من ٢	٥-٢	٨-٥	١١-٨	١٤-١١	أكثر من ١٤	١٤٣
١٤٣	١٢	٤١	٥١	٣٠	٧	٢	٢

يتضح من جدول (٤) أن حوالي ثلث العينة لديهن خبرة أكثر من خمس سنوات. بينما ٨٪ من العينة لديهن خبرة أقل من عامين. كما يتضح أن أكبر نسبة مئوية من العينة وتبلغ حوالي ٦٤٪ لديهن خبرة تتراوح بين ٥ سنوات و ١٤ سنة.

جدول (٥). النسبة المئوية للمراحل التعليمية التي تقع فيها خبرة المعلمات

المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	الجامعة
٢٦	٥٧	٣٩	١٢٢١

يتضح من جدول (٥) أن حجم العينة الكلي بلغ ١٢٢١ ويرجع ذلك إلى أن حوالي ٢١ معلمة من عينة الدراسة يدرسن تناوباً في المراحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك للحاجة الماسة إلى خبراتها في كل من المراحلتين، كما أن طبيعة المباني المدرسية التي تعمل فيها تلك المعلمات مكونة من مجمع يجمع المراحلتين معاً، مما يحفز الإدارة المدرسية على الاستعانة بهن في حالة العجز في تخصص الجغرافيا في أي من المراحلتين. كما أن أقل نسبة مئوية من

العينة وتبلغ ١٨ لديهن خبرة في التدريس في المرحلة الابتدائي ، ويتبين أيضا أن أعلى نسبة مئوية من العينة وقعت في المرحلة المتوسطة حيث بلغت ٤٠.

جدول (٦). عدد الدورات التي التحقت بها المعلمات

العدد	اسم الدورة
١	استخدام الوسائل التعليمية في التدريس
١	استخدام الاتجاهات الحديثة في تدريس الجغرافيا.
-	تدريس المفاهيم الجغرافية.
٢	استخدام الأهداف السلوكية في التدريس.
-	أساليب التقويم
-	إعداد الأنشطة الصفية
١	صياغة وإلقاء الأسئلة الصفية

انظر عدد الدورات التي طرحت عليهم (في ملحق الاستبانة). يتضح من جدول (٦) أن ثلث معلمات من ١٤٣ معلمة التحقن بالدورات المعروضة بهذا الجدول ، منها معلمة واحدة التحقت بثلاث دورات.

أداة الدراسة

بناء أداة الدراسة

من بناء أداة الدراسة بمرحلتين:

المرحلة الأولى

الدراسة الاستطلاعية: وقد كانت عبارة عن سؤال مفتوح وينص على : " ما العوامل التي تؤدي إلى سوء الفهم المفاهيم من مفهومك الخاص "؟ وجهته الباحثة إلى المعلمات اللاتي يدرسن الدبلوم أو يلتحقن ببرنامج الدراسات العليا كإعداد لهن أثناء الخدمة. وظلت الباحثة تجمع العوامل على مدى سبعة أعوام متتالية حصلت خلالها على

٩٣ عاماً من عدد ١٨٦ معلمة من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية التي تمت في شكل مقابلة شخصية وقد فضلت الباحثة استخدام المقابلة الشخصية حتى ترك الفرصة للمعلمات للتعبير عن ذاتهن. فاستخدام هذه الأداة يعطي معلومات يصعب جمعها من مقاييس أخرى؛ لأنها تعتمد على الحوار بين السائل والمجيب. وقد كانت الباحثة تقوم بتسجيل الاستجابات كتابياً عقب المقابلة مباشرة ولم تستخدم الباحثة جهاز تسجيل؛ لأنه غير مسموح باستخدامه طبقاً للوائح التنظيمية لتعليم البنات.

المرحلة الثانية

إعداد استبانة: قامت الباحثة بفرز الاستجابات التي سجلتها طوال هذه السنوات، ثم صنفها إلى عوامل متشابهة وعوامل مختلفة وضمت العوامل المتشابهة بعضها مع بعض لاختصار الاستجابات المتشابهة فانخفض العدد الكلي من ٩٣ عاماً إلى ٢٧ عاماً. وهو يمثل العدد الكلي لعوامل الاستبانة التي ستوزع على معلمات الجغرافيا.

وقد تم توزيع العوامل إلى ستة مصادر رئيسة هي:

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| ١) إعداد المعلمة | ٢) الإشراف التربوي |
| ٣) الإمكانيات المادية | ٤) المنهج |
| ٥) كافية المعلومات والعبء التدرسيي | ٦) الطالبات |

بالإضافة إلى ٦ استجابات حصلت عليها الباحثة من السؤال المفتوح الذي طرحته في نهاية الاستبانة، قامت بتحليل مضمون هذه الاستجابات، ودمجت ما يتقارب بعضه مع بعض فانخفض عددها من (٦) استجابات إلى (٢) استجابتين أو عاملين، وقد خصصت الباحثة لهما جدول (٩) لعرض نتائجهما. وقد طلبت من المعلمة الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (١) في إحدى الخانات الثلاث التي تتفق ومفهومها الخاص، وتصحيح فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس التقدير الثلاثي على النحو التالي:

مؤثر بدرجة كبيرة	وتعطى ثلث درجات	
مؤثر بدرجة متوسطة	وتعطى درجتان	
مؤثر بدرجة قليلة	وتعطى درجة واحدة	

صدق الاستبانة

عرضت الباحثة الاستبانة على ستة من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من صدق ما هدفت الدراسة إلى قياسه، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات بناء على مقتراحاتهم. كصياغة بعض العبارات وحذف المخاورة (أو المصادر) على أن يكون هذا الحذف أثناء توزيع الاستبانة على المعلمات - مع الاحتفاظ بها عند عرض النتائج- تجنبًا لترك بعض المعلمات للعوامل الخاصة بمحور الإشراف التربوي دون استجابة كنوع من الحرص إذا أدلين برأيهن بصراحة ربما تؤثر على علاقتهن بالإدارة المدرسية أو المشرفات التربويات.

ثبات الاستبانة

تم اختيار عينة عشوائية من عينة الدراسة لإجراء الدراسة الاستطلاعية للتحقق من الثبات. وقد تم إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع. وللتتحقق من الثبات تم استخدام معامل الفاکرونباخ، واتضح أن قيمة معامل الارتباط (٠,٩١)، وهي قيمة عالية للثبات. وجدول رقم (٧) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية للتحقق من الثبات.

جدول (٧). أعداد معلمات الجغرافيا (عينة الدراسة الاستطلاعية) بمدينة الرياض موزعات على مدارس التعليم العام

المدرسة معلمات المدرسة معلمات المدرسة معلمات المدرسة معلمات المدرسة معلمات									المرحلة الابتدائية
شرق الرياض غرب الرياض شمال الرياض جنوب الرياض المجموع									
٨	٥	٢	٠	٧٨	١	٥١	١	٢٢٢	٣
٨	٥	-	-	٢	٨	٢	٣١	٣٧	٩٠
١١	٧	١	٢٩	-	-	٢	٣٥	٢١	٣٣
								٥٢	٥٦

قائمتا العوامل الأساسية والمدمعة

استخلصت الباحثة من الدراسات السابقة التي تم عرضها آنفاً ٢٥ عاماً لسوء فهم المفاهيم الجغرافية وقد صنفتها إلى قائمتين هما:

(أ) قائمة العوامل الأساسية وتتضمن ١٧ عاملًا وكل عامل أساسى من هذه القائمة يناظر قاعدة من قواعد نظرية المفاهيم التي تم إما تجنبها أو سوء تطبيقها أثناء التعلم والتعليم، فباتت منافية للقواعد الأساسية التي تحقق النظرية.

(ب) قائمة العوامل المدمعة وتتضمن ٨ عوامل. وهذه العوامل لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بالعوامل الأساسية، ولكنها تساندها. ولم يقتصر أثر العوامل المدمعة على عدم فاعلية تطبيق نظرية المفاهيم بل يمتد أثرها إلى نظريات أخرى كنظرية ترقية التفكير والاسكيميا (انظر على سبيل المثال دراسة (٣٨)).

اعتبرت الباحثة أن عوامل القائمتين تمثل المعايير التي ستقارن في ضوئها العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية، لأن هذه

العوامل استخلصت من الدراسات التي أثبتت أثرها الفعال في حدوث سوء فهم المتعلمين للمفاهيم الجغرافية. والجدير بالذكر أن الباحثة لم تضم هذه العوامل مع عوامل الاستبانة التي ستوزع على معلمات الجغرافيا عينة الدراسة للأسباب التالية:

- (١) منعاً لحدوث عامل التخمين فربما تختار المعلمات ببعضها من هذه العوامل، ولم يكن على معرفة سابقة بها. فالباحثة تهدف من دراستها تلك جمع العوامل التي تسبب سوء فهم المفاهيم من مفهوم المعلمات الخاص وخبراتها عن هذه العوامل. وحرصاً على إعطاء كل معلمة الفرصة لإضافة عوامل من مفهومها الخاص، تركت الباحثة السؤال المفتوح الذي طرحته في الدراسة الاستطلاعية في نهاية الاستبانة. وبذلك تكون الباحثة قد تأكّدت أن أي آراء يدلّين بها تكون من مفهومهن الخاص.
- (٢) إن العوامل الأساسية والمدعمة سوف تستخدم في المقارنة بتائج استجابات معلمات الجغرافيا التي تبين العوامل الخاصة بمفهومهن عن سوء فهم المفاهيم المستخلصة من تحليل استجاباتها على الاستبيانات المطبقة عليهم، ومن ثم يمكن الحكم على مستوى وعيهن بقضية سوء الفهم والعوامل الناتجة عنها حكماً صادقاً لا لبس فيه.

وحتى تتأكد الباحثة من صحة اللغة للعوامل الأساسية والمدعمة عرضتها على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية؛ لأن غالبية هذه العوامل مترجمة من دراسات إنجليزية.

المعالجات الإحصائية

تم إجراء المعالجات الإحصائية بمركز الحاسوب الآلي بجامعة الملك سعود باستخدام برامج (SAS). وذلك:

- (١) لحساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة.
- (٢) لحساب معامل الارتباط (الفاكترونباخ) في إيجاد قيمة الثبات لأداة الدراسة.

جمع المعلومات

لقد تم توزيع ٢٢٧ استبانة (عينة الدراسة الأصلية) بواسطة المركز الرئيس للتوجيه التربوي بمدينة الرياض ، ولم تصل الباحثة بعد فترة تقرب من فصلين دراسيين سوى ١٧٨ استبانة وبعد الفرز واستبعاد الاستبيانات غير الكاملة ، وصل العدد ١٤٣ استبانة صالحة للتحليل.

النتائج

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية ومدى وعيهن بالعوامل الأساسية والمدعمة لسوء فهم المفاهيم. وبعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة اتضحت النتائج التالية والتي سيتم عرضها كالتالي :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وينص السؤال الأول على : ما العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية لدى الطالبات ؟
وللإجابة عن هذا التساؤل تم ترتيب استجابات أفراد العينة ترتيباً تناظرياً وفق درجة الاستجابات "كبيرة" ؛ "متوسطة" ؛ "قليلة".

جدول (٨). النسبة المئوية للعوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا لسوء فهم المفاهيم الجغرافية

العامل الخاص بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية	درجة تأثير العامل	إعداد المعلمة		
		كثيرة	متوسطة	قليلة
(١) إدراك المعلمة بأن الوظيفة الأساسية لها هو نقل معلومات الكتاب المدرسي للطلابات .	١٥	٧٨,٧	٧٧,٢	
(٢) عدم اكتساب المعلمة خبرة من اي دورات بكيفية تدريس المفاهيم	٤٥,٧	٣٩,٣	١٥	
(٣) عدم إدراك المعلمة أثناء دراستها الجامعية بأهمية المفاهيم في التعلم	٤٦,٦	٣٩,٣	١٤,١	
(٤) عدم اكتساب المعلمة خبرة عن معنى المفهوم ونظريته.	٦١,٧	٣٦,٢	٢,١	
الإشراف التربوي				
(٥) تلقي المديرة على المعلمة الأمر بعدم تكليف الطالبات القيام بقراءات خارج حدود المقرر الدراسي.	٧,١	٩,٧	٨٨,٢	
(٦) تلقي المشرفة التربوية على المعلمة الأمر بعدم خروجها عن معلومات الكتاب المدرسي أو عمل أي تعديلات أو تطوير في محتواه إلا بتعليمات رسمية.	٤,٣	٧,٦	٨٨,١	
(٧) تلقي المشرفة التربوية على المعلمة ضرورة استخدامها لطريقة الإلقاء والتحفيظ .	٢١,٥	١٤,٦	٦٣,٩	
(٨) عدم حصول المعلمة على قبول اجتماعي أو تقدير من قبل المشرفة التربوية أو المديرة كلما حاولت إدخال معلومات أو أنشطة جديدة غير تلك الموجودة في المنهج .	١٧,٢	٣٠,٦	٥٢,٢	
(٩) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبين ضرورة إعداد أهداف خاصة بتنمية المفاهيم وتطويرها.	٥٣,٦	٢٧,١	١٩,٣	
(١٠) عدم حث المشرفة التربوية المعلمة على ضرورة الاهتمام أو تطوير المفاهيم الموجودة في الكتب .	٦٦,٦	٢٥,٣	١٨,١	
(١١) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية يتضح منها ضرورة إعداد أسئلة صافية أو اختبارية لقياس مدى تعلم المفاهيم الجغرافية.	٤٧,٩	٣٧,٥	١٤,٦	

(١٢) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبين ضرورة استخدام أو تصميم أنشطة تعليمية خاصة بتعليم المفاهيم الجغرافية وتطورها.

(١٣) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبين ضرورة استخدام أساليب تدريس المفاهيم.

(١٤) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبين ضرورة استخدام نظرية أساسيات المعرفة في العملية التعليمية.

الإمكانات المادية

(١٥) عدم توافر معمل أو مرسم للجغرافيا لتدريب الطالبات على إتقان المهارات والأنشطة الجغرافية.

(١٦) كثرة عدد الطالبات في الحجرات الدراسية.

(١٧) عدم توافر وسائل تعليمية كالأطلالس ، الكرات الأرضية ، أجهزة جغرافيا كدوارة الرياح والبوصلة. الخ أو أجهزة للعرض مثل: الشرائح والأفلام.

(١٨) عدم توافر الكتب ، والمصادر الجغرافية الحديثة كالمعاجم الجغرافية والكتب المصورة.

النهج

(١٩) ازدحام الكتب المدرسية بالمعلومات والحقائق المفككة مع افتقارها إلى تعرifications المفاهيم.

(٢٠) عدم توافر مرشد أو كتاب المعلم يوضح أهداف تعلم المفاهيم الرئيسية وأساليب تدريسها.

كفاية المعلومات والعبء التدريسي

(٢١) كثرة العب التدريسي على المعلمة يجعلها تتجنب الموضوعات التي تحتاج إلى جهد عقلي وعملي و زمني كمواضيع المفاهيم.

(٢٢) قصر الوقت المخصص لمقررات الجغرافية مقارنة بالمهارات والأنشطة المرتبطة بطبيعة مادة الجغرافيا يدفع المعلمة إلى تدريسها نظريا.

٢٣) كثافة المحتوى وإلزام المعلمة بتغطيته حرفيا .	٦٥,٣	٢٢,٩	١١,٨	الطلاب
٢٤) عدم إتقان طلابات للمهارات الجغرافية التي تساعد على تعلم المفاهيم وتنميتها.	٨٧,٤	٩,٦	٣	
٢٥) افتقار طلابات لمهارات التفكير العليا التي تساعد على تعلم المفاهيم.	٨٠,٢	١١	٨,٨	
٢٦) عدم تعود طلابات على إثارة أسئلة تدفع المعلمة إلى تحسين مستوى تدريسها، أو تعميق معلوماتها، أو البحث عن مفاهيم جديدة لتدريسها.	١٦,٧	٣٩,١	٤٤,٢	
٢٧) افتقار العمق المعرفي لعلم الجغرافيا لدى طلابات .	٦,٧	٢٩,٧	٦٣,٦	

يتضح من جدول (٨) أن أهم عامل خاص بمفهوم معلمات الجغرافيا يؤدي إلى سوء فهم طلابات للمفاهيم الجغرافية هو: "تملي المديرة على المعلمة الأمر بعدم تكليف طلابات القيام بقراءات خارج حدود المقرر الدراسي" ، فقد حصل على استجابات بنسبة مئوية قدرها ٨٨,٢ . أما أقل عامل خاص بمفهوم معلمات الجغرافيا يؤدي إلى سوء فهم طلابات للمفاهيم الجغرافية هو: "عدم اكتساب المعلمة خبرة عن معنى المفهوم ونظريته" حيث حصل هذا العامل على استجابات قدرها ٢,١ .

كما يتبيّن من الجدول نفسه أن حوالي ٢٨ % من مجموع العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية حصلت على نسبة مئوية أعلى من ٨٠ % كالعامل رقم ٧ ؛ ٨ ؛ ٢٦ ؛ ٤ ؛ ٢٧ ؛ ٤ ؛ ١٧ ؛ ٤ ؛ ١٨ ؛ ٤ ؛ ٢٨ ؛ ٤ ؛ ٨٨,١ ؛ ٤ ؛ ٨٨,٢ ؛ ٤ ؛ ٨٧ ؛ ٤ ؛ ٨٥ ؛ ٤ ؛ ٨٣,٣ ؛ ٤ ؛ ٨٢,٦ ؛ ٤ ؛ ٨٠,٢ ؛ ٤ ؛ ٨٧ على التوالي .

ويتضح أيضاً أن حوالي ٤٤ % من مجموع العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية حصلت على استجابات نسبتها المئوية أقل من ٢٠ % كالعامل رقم (٦ ؛ ١٦ ؛ ١٦ ؛ ٣١ ؛ ١٥ ؛ ١٤ ؛ ١٤ ؛ ١٣ ؛ ٥ ؛ ١٤ ؛ ٤ ؛ ٢٢ ؛ ٤ ؛ ١٢ ؛ ١٢ ؛ ١١ ؛ ١١) بنسب مئوية قدرها ٢,١ ؛ ٤,٦ ؛ ٦,٧ ؛ ٤,٦ ؛ ١١,١ ؛ ٤,٦ ؛ ١٣,٢ ؛ ٤,٦ ؛ ١٥,٦ ؛ ٤,٦ ؛ ١٤,٦ ؛ ٤,٦ ؛ ١٤,١ ؛ ٤,٦ ؛ ١٣,٢ ؛ ٤,٦ ؛ ١٥,٦ ؛ ٤,٦ ؛ ١٤,٦ ؛ ٤,٦ ؛ ١٤,١ على التوالي .

جدول (٩). التكرارات والسبة المئوية لاستجابات المعلمات التي أضفتها - في السؤال المفتوح - عن العوامل الخاصة بمفهومهن التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية

العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية	%	ك
الاتجاه السلبي لدى الطالبات نحو تعلم الجغرافيا لشعورهن بعدم قيمتها في المستقبل الوظيفي.	٢	٣
الانغلاق الثقافي الذي تعشه الطالبات.	٠,٦	١

يتضح من جدول (٩) أن أربع معلمات أضفهن عاملين ، أما بقية العينة من المعلمات فلم يضفهن أي عوامل من مفهومهن الخاص التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية .

جدول (١٠). النسبة المئوية لاستجابات المعلمات في مصادر سوء فهم المفاهيم الجغرافية

المصدر	كثافة المعلومات	الإشراف	الطالبات	المهاج	الإمكانات	إعداد المعلمة
	٦٧,١	٣٨,٣	٤٤,١	٤٧,٧	٦٦	٢٢,١

يتضح من الجدول (١٠) أن أعلى نسبة مئوية لاستجابات المعلمات في المصادر الستة للعوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية وقعت في المصدر كثافة المعلومات حيث حصل على ٦٧ ، أما أقل نسبة مئوية لاستجاباتها فقد وقعت في المصدر إعداد المعلمة حيث بلغت ٢٢,١ .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وينص السؤال الثاني على : ما ووجه التشابه والاختلاف بين العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية و العوامل الأساسية لسوء فهم المفاهيم ؟

جدول (١١). العوامل الأساسية لسوء فهم المفاهيم الناتجة عن سوء تطبيق نظرية المفاهيم في المنهج (الكتب المدرسية والتدريس)

(١)	افتقار الكتب المدرسية والتدرис إلى (المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات).	افتقار المنهج والخطط التدريسية إلى الأهداف الخاصة بتعلم المفاهيم.	(٢)
(٣)	علم تعزيز المفاهيم الرئيسية في التابع الرأسي للمناهج .	التبان في تعريف المفهوم الواحد في التابع الأفقي والرأسي للمناهج .	(٤)
(٥)	افتقار تعريف المفهوم إلى مبدأ التكامل المعرفي .	افتقار تعريف المفهوم إلى مبدأ التوحد.	(٦)
(٧)	عدم استخدام أسلوب المنظمات في تعلم المفهوم	عدم استخدام الأمثلة الإيجابية أثناء مراحل تشكيل المفهوم لدى المتعلم.	(٨)
(٩)	عدم استخدام الأمثلة أثناء مرحلة تشكيل المفهوم لدى المتعلم.	عدم تحديد الخصائص المشابهة والمختلفة بين مفاهيم الأمثلة والأمثلة أثناء مرحلة تشكيل المفهوم.	(١٠)
(١١)	عدم تحديد موقع المفهوم على المصفوفة للمفاهيم أثناء مرحلة تشكيل المفهوم لدى المتعلم.	عدم استخدام الخريطة المفهومية في إبراز الروابط والعلاقات بين المفاهيم المصنفة .	(١٢)
(١٣)	عدم تحديد الاسم المستحدث للمفهوم.	عدم استخدام الطريقة الاستقرائية أو الاستنتاجية في تعلم المفاهيم.	(١٤)
(١٥)	عدم استخدام الخريطة الجغرافية في إبراز خصائص المفهوم .	عدم توصل المعلم إلى استخلاص تعميم من خصائص التعريف المميزة أو المميزة العامة معاً	(١٦)
(١٧)	عدم تطبيق المفهوم في مواقف جديدة بعد مرحلة تشكيل المفهوم لدى المتعلم.		

يتضح من جدول رقم (١١) أن سوء عمارسة نظرية المفاهيم في المنهج ، والكتب المدرسية ، والتدريس ينبع عنها ١٧ عاملًا أساسياً لسوء فهم المفاهيم ، وإذا قارنا بين هذه العوامل والعوامل الخاصة بفهم المعلمات والبالغ عددها ٢٧ عاملًا والتي يوضحها جدول (٨)

نرى أنه ليس هناك وجه للتشابه بينهما. إلا في العامل رقم ٢ من جدول (١١) والعاملين رقمي ٩ و٤ من جدول (٨) وقد كانت استجابات المعلمات للعامل رقم ٤ وصل قدرها عند مستوى كبير ١٩,٣ وعن مستوى قليل ٣٥,٦ . أما عن استجاباتهن للعامل رقم ١٤ فوصل قدرها عند مستوى كبير ٤,٦ وعن مستوى قليل ٨٢,١ . وتوضح التيجتان قلة معرفة العديد من المعلمات باثار هذا العامل (الأهداف) على سوء فهم المفاهيم الجغرافية. ويعنى آخر أن العوامل الأساسية لسوء فهم المفاهيم ليس لها وجود حقيقي في خبرات معلمات الجغرافيا ؛ لأن الاختلاف واضح بين العوامل الخاصة بمفهومهن التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية والعوامل الأساسية لسوء فهم المفاهيم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وينص السؤال الثالث على : ما وجہ التشابه والاختلاف بين العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية العوامل المدعاة لسوء فهم المفاهيم ؟

جدول (١٢). عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية المدعاة لسوء فهم المفاهيم

(أ) العوامل الناتجة عن سوء استخدام الوسائل المعينة

- ١) عدم أو سوء استخدام نماذج الكرات ٢) عدم أو سوء استخدام الرسوم التوضيحية
الأرضية

(ب) العوامل الناتجة عن سلبيات في خلفية المتعلم

- ٣) قلة اطلاعات المتعلم، أو عدم رغبته في ٤) قلة خبرة السفر.
القراءة الحرة.

- ٥) عدم توافر عمق المعرفة في علم الجغرافيا ٦) افتقار المتعلم إلى المهارات الجغرافية.
لدى المتعلم.

- ٧) افتقار المتعلم إلى عادات التطبيع على
التفكير.

(جـ) العامل الناتج عن نوع الجنس

- (٨) افتقار الإناث إلى القدرات التي تساعده على
تعلم المفاهيم الجغرافية عن الذكور.

يتضح من جدول (١٢) أن العوامل المدعمة لسوء فهم المفاهيم الجغرافية تبلغ ٨ عوامل وإذا قارنا بين هذه العوامل والعوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية الموضحة في جدول (٨) والبالغ عددها ٢٧ عاملاً نرى أن وعي المعلمات بالعوامل المدعمة لا تزيد عن ٤ عوامل أي ٥٠٪ من العوامل، ورقم هذه العوامل هي ١؛ ٥؛ ٦؛ ٧، وتقابل عوامل رقم ١٧؛ ٢٤؛ ٢٥؛ ٢٧، في جدول (٨). أما باقية العوامل فليس لديهن وعي بها . بمعنى آخر أن مدى التشابه والاختلاف جاء مناصفة بين النوعين من العوامل.

مناقشة النتائج

من عرض النتائج السابقة يتضح أن أبرزها ما يلي :

أولاً: عدم وعي معلمات الجغرافيا بقضية سوء فهم المفاهيم الجغرافية ولا العوامل ذات التأثير الفعال على سوء فهم المفاهيم الجغرافية لدى الطالبات والدليل على ذلك :

- ١ - نتائج الدراسة أوضحت أن العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية مثل ٥,٨٪ من مجموع العوامل الأساسية لسوء فهم المفاهيم الجغرافية الناتجة عن سوء ممارسة نظرية المفاهيم في المنهج والكتب المدرسية والتدريس والدليل على ذلك لم يكن هناك سوى عاملين (٩ و ١٤) أدلت بهما المعلمات من مفهومهن الخاص من مجموعة العوامل الخاصة التي عرضها جدول (٨) والبالغ عددها ٢٧ عاملاً يناظران العاملين (١ و ٢) من العوامل الأساسية التي عرضها جدول (١١) والبالغ عددها ١٧ عاملاً. والجدير بالذكر أن استجاباتهن للعاملين (٩ و ١٤) كانت متداينة فقد بلغت عند درجة التأثير كبيرة ١٩,٣٪ على التوالي مما يدل على أن معلمات الجغرافيا لسن على وعي كامل بأهمية هذين العاملين وأثرهما على سوء فهم

المفاهيم الجغرافية و تلك الأهمية التي أوضحتها دراسة(١٢) .

-٢ الخفاض النسبة المئوية لاستجابات المعلمات في العوامل الخاصة بمفهومهن وترتبط بالمفاهيم. فقد كانت النسبة المئوية لاستجاباتها عن العامل رقم ٤ من جدول (٨) "عدم اكتساب المعلمة أثناء دراستها الجامعية خبرة عن معنى المفهوم ونظريته" هي ٢.١ عند درجة التأثير "كبيرة" و ٧١ عند درجة التأثير "قليلة" فهذه النتيجة تبين عدم معرفتها عند درجة التأثير "كبيرة" و ٦١ عند درجة التأثير "قليلة" في تدريس المفاهيم الجغرافية حتى يقدرون مدى علاقتها بسوء الفهم عندما يتم ممارستها بطريقة غير تربوية -٣- نتائج استجابات المعلمات في ١١ عاملًا وهم (٢٠؛ ٢٦؛ ٢٧؛ ٤٠٪ من المجموع الكلي للعوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم والتي تعد ذات علاقة بنظرية المفاهيم وإن كانت لا تدل مباشرة إلى العوامل الأساسية لسوء الفهم -كانت النسبة المئوية لاستجاباتها عند درجة التأثير "كبيرة" بلغت ما بين ٢.١٪ و ١٨.٤٪ وهي نسبة منخفضة مما يدل على أن هذه العوامل لم تدل في مفهوم عدد كبير من معلمات الجغرافيا اهتماماً كبيراً .

يمكن أن نستنتج من هذه النتائج الثلاث أن معلمات الجغرافيا ليس لديهن خبرة سوء بالعوامل الأساسية المرتبطة ارتباطاً مباشرًا بسوء ممارسة نظرية المفاهيم أو بأي عوامل مرتبطة ارتباطاً غير مباشر بسوء تطبيق نظرية المفاهيم. أي أن سوء ممارسة "نظرية المفاهيم" كمصدر رئيسي لسوء فهم المفاهيم الجغرافية ليس لها وجود في خبرات معلمات الجغرافيا. وتأكد على هذه النتيجة نتائج دراسات (١٢؛ ١٠؛ ٢٥) وإن كانت هذه الدراسات برهنت على سوء تطبيق نظرية المفاهيم في الكتب المدرسية وبذلك أصبحت مصدرًا لسوء الفهم.

ثانياً: أن العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء الفهم نالت اهتمام عدد كبير من معلمات الجغرافيا، حيث حصلت على استجابات عالية من قبلهن وهي من العوامل المدعومة ، والدليل أن أكثر العوامل التي حصلت على أعلى نسبة في استجابات المعلمات ٨٨.٢ هو العامل رقم ٥ من جدول (٨) "تملي المديرة على المعلمة الأمر بعدم تكليف

الطالبات القيام بقراءات خارج حدود المقرر الدراسي ، وإذا ربطنا بين هذا العامل وبين عامل رقم ٣ في جدول (١٢) نرى أن قلة اطلاعات المتعلم ، أو عدم رغبته في القراءة الحرة من العوامل المدعمة لحدوث سوء فهم المفاهيم المغرافية لدى المتعلم . ويدعم هذه النتيجة دليل آخر وهو نتيجة العامل رقم ٦ في جدول (٨) فقد حصل هذا العامل على نسبة مئوية قدرها ٨٨,١ ويفيد هذا العامل بأن " تملّي المشرفة التربوية على المعلمة الأمر بعدم خروجها عن معلومات الكتاب المدرسي " إذا هذه النتيجة تكشف أن المعلمة لم تتعرض إلى قراءات أكثر مما هو موجود في الكتاب المدرسي سواء من جانبها أو من جانب المعلمة وتقودنا هذه النتيجة إلى عدة نتائج أخرى وهي :

- (١) حصر خبرات المعلمات في الكتب المدرسية التي تمثل مصدراً لسوء فهم المفاهيم المغرافية وقد أثبتت ذلك دراسة (١٠) .
- (٢) انعدام الدور الإيجابي للمعلم في معالجة سلبيات النهج والكتب المدرسية والدليل أن النسبة المئوية لاستجابات المعلمات للعامل ١ جدول (٨) وينص على " إدراك المعلمة بأن الوظيفة الأساسية لها هو نقل معلومات الكتاب المدرسي للطالبات " وصلت عند درجة تأثير " كبيرة " ٧٧,٢ وأن النسبة المئوية لاستجابات المعلمات للعامل ٦ في الجدول نفسه وهو " تملّي المشرفة التربوية على المعلمة الأمر بعدم خروجها عن معلومات الكتاب المدرسي ، أو عمل أي تعديلات أو تطوير في محتواه إلا بتعليمات رسمية " وصلت عند درجة تأثير " كبيرة " ٨٨,١ . وأيضاً أن النسبة لاستجابات المعلمات للعامل ٨ في الجدول نفسه وهو عدم حصول المعلمة على قبول اجتماعي وتأكد نتائج هذه العوامل على الدور السلبي للمعلم في تطوير الكتب المدرسية . وتفق هذه النتائج دراسة (٢٠) في هذا الصدد.
- (٣) عدم وعي القائمين بالإشراف التربوي بقضية سوء فهم المفاهيم بل إنهم يزيدون من تفاقم المشكلة . وتدعى هذه النتيجة نتائج العوامل ١٤-٥ جدول (٨) ونتيجة دراسة (٣٩، ص ٩) التي توضح تدني مستوى المشرفات التربويات ومديرات المدارس والمعلمات علمياً وتربوياً .

٤) عدم وعي مؤلفي كتب الجغرافيا بقضية سوء فهم المفاهيم الجغرافية بل إن الكتب المدرسية وسيلة للبس الفكري وأداة معوقة للفهم والدليل أن دراسة (١٠) أوضحت نتائجها أن كتب الجغرافيا لمراحل التعليم العام مصدر لسوء فهم مفاهيم الجغرافيا أما دراسة (١٢) نبيت أن كتب المواد الاجتماعية مصدر لسوء فهم المفاهيم الاجتماعية. من النتائج الأربع السابقة نستخلص نتيجة مهمة تبوز قيمة هذه الدراسة وهي وجود مصادر أساسية لسوء فهم المفاهيم (الإشراف التربوي - المعلمة - الكتب المدرسية) ينبع منها رواد عديدة ترسخ جذور قضية سوء فهم المفاهيم في نظامنا التعليمي.

ثالثاً: إن كثافة المعلومات كمصدر لسوء فهم المفاهيم الجغرافية قد نالت أعلى نسبة وقدرها ٦٧,١ بين باقي مصادر سوء فهم المفاهيم الجغرافية في مفهوم معلمات معلومات الجغرافيا. إن كثافة المعلومات ينبع عنها سطحية في معرفة المتعلم ويصعب معها تحقيق العمق المعرفي لدى المتعلم، فهذا المصدر الذي احتل اهتمام معلمات الجغرافيا من مفهومهن الخاص يتفق ودراسة (١٢) التي تؤكد أن عدم توافر العمق المعرفي لدى المتعلم من أهم أسباب سوء فهم المفاهيم الاجتماعية. وعلى النقيض من هذا نرى أن عامل ٢٧ وهو "افتقار عمق المادة الجغرافية لدى الطالبات" لم ينل أهمية في مفهوم معلمات الجغرافيا كعامل مؤثر على سوء فهم المفاهيم الجغرافية فقد حصل على نسبة مئوية قدرها ٦,٧ عند درجة تأثير "كبيرة" و ٣٣,٦ عند درجة تأثير "قليل". وعامل ١٤ وهو "عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية على ضرورة استخدام نظرية أساسيات المعرفة في العملية التعليمية" فقد وصلت النسبة المئوية لاستجابات المعلمات عند درجة تأثير "كبيرة" ٤,٦ و ٨٢,١ عند درجة تأثير "قليلة" - و تؤكد دراسة (٤) أن تعلم وتعليم أساسيات المعرفة من دواعي تحقق عمق المعرفة لدى المتعلم - وتوضح الباحثة هذا التناقض بتفسيرين هما :

أولاً- أن العوامل التي تدرج تحت مصدر كثافة المعلومات تمثل معوقات تربوية عامة قد أدلى بها الكثير من أفراد العينة .

ثانياً- أن عامل ٢٧ قد أدلى به عدد قليل من المعلمات اللاتي كن على رأس العمل ودرسن بكالوريوس ودبلوم تربوي في جامعة الملك سعود وتعززن على نظرية عمق المعرفة من

خلال مقرر المناهج وطرق التدريس العامة (وقد راجعت الباحثة البيانات التي حصلت عليها من الدراسة الاستطلاعية للتأكد من ذلك).

كما تتفق هذه النتيجة ودراسة (٣٨، ص ١٥) التي أوضحت أن ٣٩٪ من آراء معلمات التاريخ تشير إلى كثافة المعلومات من صعوبات ترقية تفكير المتعلمين . وإن كانت الدراسة الأخيرة تختلف من حيث الهدف- لأنها تبحث في معوقات ترقية تفكير المتعلم - عن الدراسة الحالية إلا أن النتيجة واحدة . بالإضافة إلى أن سوء فهم المفاهيم من معوقات ترقية التفكير.

رابعاً : لقد كشفت لنا هذه الدراسة أن بعض عوامل من العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية مثل رقم ١٦؛ ١٩؛ ٢٣ (جدول ٨) تناظر بعض من العوامل التي تمثل معوقات ترقية التفكير في الدول المتقدمة وتشير إلى ذلك دراسة (٣٨ ، ص ١٥) في الولايات المتحدة الأمريكية . ولما كانت المفاهيم تمثل جوهر العلم وأساس التفكير كما تؤكد دراسة (١) . إذا هذه العوامل المستخلصة من مفهوم معلمات الجغرافيا كشفت لنا أن الدول النامية تشارك الدول المتقدمة في بعض القضايا التربوية.

خامساً: لقد أضافت هذه الدراسة إلى أدب المجال مصدر آخر تنبثق منه عوامل تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم ألا وهو "الإشراف التربوي" . والجدير بالذكر أن الدراسات المعاصرة في صعوبات ترقية تفكير المتعلم (٤٠؛ ٤١) تبين أن القيادات التربوية- كالمشرفين التربويين ومديري المدارس - لهم أكبر الأثر في توجيهه تفكير المعلم نحو ممارسة الاستراتيجيات والنظريات التي ترقى تفكير المتعلم ومن بينها "نظرية المفاهيم" . وتدلل الباحثة على ذلك بتائج الدورات التي التحقت بها المعلمات والتي يشير إليها جدول رقم (٦) والتي توضح أن معلمات الجغرافيا لم يلتحقن بأي دوره لها علاقة بتدريس المفاهيم ((انظر ملحق الاستبانة) تحت عنوان الدورات التدريبية.. في صفحة بيانات عامة عن المعلمة). وتشير هذه النتيجة إلى عدم تقديم أية نصائح وإرشادات إلى المعلمات من قبل المشرفات التربويات والتي تحدد في إعداد دورات لهن أثناء الخدمة لعلاج نواحي القصور لديهن. كما يؤكّد على هذه النتيجة نتيجة العامل رقم ٢ جدول (٨) الذي ينص على "عدم اكتساب المعلمة خبرة من أي دورات بكيفية تدريس المفاهيم" حيث وصلت استجابات المعلمات عند درجة تأثير كبيرة "١٥٪ ، ٤٥,٧٪ عند درجة تأثير "قليلة" مما

يؤكد أن المعلمات لم يمارسن خبرة الالتحاق بدورات أثناء الخدمة حتى يقدرن قيمتها في معالجة سلبيات التعليم والتعلم. انظر أيضا نتائج العوامل من ١٤-٥ جدول (٨) التي تؤكد قصور الإشراف التربوي من الناحيتين العلمية والتربوية كما تبين ذلك دراسة (٣٩).

سادساً: أن بعض نتائج هذه الدراسة وان كانت ليس لها علاقة مشابهة بين نتائج الدراسات في الدول المتقدمة إلا أنها عكست الواقع الحقيقى الذى تعشه المعلمات فعلى سبيل المثال : عامل رقم ١٥ عدم توافر معمل للجغرافيا أو مرسم و عامل رقم ١٧ عدم توافر وسائل تعليمية وأجهزة جغرافية وكذلك عامل رقم ١٨ عدم توافر كتب ومصادر جغرافيا حديثة(انظر جدول ٨) فهذه العوامل تعكس واقع البيئة التربوية في الدول النامية. وبالتالي يمكن إضافتها إلى العوامل المدعمة لسوء فهم المفاهيم الجغرافية في مناهج الجغرافيا للدول النامية .

سابعاً : وأخيراً أن المعلمة هي مصدر لسوء فهم المفاهيم الجغرافية . فالرغم من أن هذا المصدر قد نال أقل نسبة مئوية لاستجابات المعلمات فقد حصل على ٢٦,٧ (انظر جدول ١٠). وهذه النتيجة طبيعية ، لأن المستجيب هن المعلمات ولا يمكن أن يعدهن أنفسهن مصدراً لسوء الفهم ، ولكن جميع نتائج هذه الدراسة برهنت عكس هذه النتيجة إذ أوضحت أن المعلمات ليس لديهن وعي لا بقضية سوء فهم المفاهيم ولا العوامل الأساسية التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية لدى الطالبات ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (٣٩) التي تبرهن على تدني مستوى المعلمات علمياً وتربوياً . كما يمكن أن نرجع تدني مستوى معلمات الجغرافيا إلى ما أشارت إليه الدراسات (٨ ; ٢٨ ; ٣٧) أن الإناث أقل قدرة في تعلم الجغرافيا عن الذكور.

التوصيات

انطلاقاً من نتائج الدراسة توصي الباحثة بدراسات مستقبلية أهمها :

إجزاء دراسات مقارنة بين

(١) المعلمين والمعلمات في العوامل الخاصة بمفهومهم التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية أن مثل هذه الدراسة سوف تكشف لنا عن الفروق في القدرات بين الذكور

- والإناث في تعلم وتعليم الجغرافيا والتي أكدتها نتائج دراسات أدب المجال.
-)٢) المتعلمون والمعلمات في العوامل التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية أو مفاهيم أي علم من العلوم الاجتماعية الأخرى.
-)٣) المتعلمون والمعلمون أو المعلمات والمعلمات في العوامل التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية أو مفاهيم أي علم من العلوم الاجتماعية الأخرى.

إجراء دراسات تجريبية تكشف عن

-)١) عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية أو مفاهيم أي علم من العلوم الاجتماعية الأخرى لدى المعلمين أو المعلمات.
-)٢) عوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية أو مفاهيم أي علم من العلوم الاجتماعية الأخرى لدى أو المعلمات في مراحل التعليم العام.
-)٣) مستوى تعلم وتعليم المفاهيم الجغرافية أو أي علم من العلوم الاجتماعية الأخرى في صنوف مختلفة من مراحل التعليم العام.
-)٤) عوامل أساسية ومدعمة عن سوء فهم المفاهيم الجغرافية لدى المعلمين والمعلمات والمعلمات والمعلمات من واقعنا التعليمي.

المراجع

-)١) جووين، بوب ونوفاك، جوزيف. ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي. تعلم كيف تتعلم، لندن، جامعة كامبردج، (١٩٩٤).
-)٢) منصور، علي. "تعلم المفاهيم وأهميتها في التربية". "العلم العربي"، السنة التاسعة والثلاثون، (١٩٨٧)، ص ٨-٣٣.
-)٣) Robinson, Richard. Definition Theory. Oxford University Press, Amen House, London (1955).

- (٤) بكار، نادية أحمد. "معايير الصحة المنطقية في كتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضها"، دراسات تربوية ، الجلد (١٠) ، الجزء (٨٠) ، القاهرة ، (١٩٩٥) ، ص ص ٢٣٩ - ٢٦٧.
- (٥) بكار، نادية أحمد. "الأبعاد المنطقية والتربوية لنظرية التعريف ودورها في تحديد القواعد اللازمية للتعريف" (دراسة مقارنة). دراسات تربوية ، المجلد (٨) ، الجزء (٤٨) ، القاهرة ، (١٩٩٢) ، ص ص ٧١ - ١٢٦ .
- (٦) سعادة، جودت أحمد؛ جمال ، يعقوب يوسف. تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم وال التربية الاجتماعية. بيروت ، دار الجليل ، (١٩٨٨) .
- (٧) Newmann, F.M. "Higher Order Thinking Skills in Teaching Social Studies: a Rationale for Assessment of Classroom Thoughtfulness", *Curriculum Studies*, 22 No.1, (1990), pp. 41- 56.
- (٨) Francek, A.M.B., Nelson R.H. Aron & W.J. Bisard , "The Persistence of Selected Geographic Misperception: A Survey of Junior High Through Undergraduate College Students" *J. of Geography*, 92,No.6, (1993) pp. 247-253
- (٩) Fredericks, Marcel & S. Miller . "Logic and Sociological Arguments: Applications to Undergraduate Teaching". *Teaching Sociology*, 12 No.2 (1985), pp. 149-175.
- (١٠) بكار، نادية أحمد. الكتب المدرسية للجغرافية كمصدر لسوء فهم مفهوم الموقع الجغرافي للدولة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية . (١٩٩٦) .
- (١١) Leder, G.C .Gender Differences in Mathematics an Overview. In Mathematics and Gender eds. E Fennema, and G.C, Leder. New York: Teachers College Press. (1990).
- (١٢) Hass, E M. "An Analysis of The Social Science and History Concept in Elementary Social Studies Textbooks Grades 1-4". *Theory and Research in Social Education*, 21, No.2 (1991) ,pp.211-220.
- (١٣) Picciarelli. V: M, DI. Gennaro: R. Stella & E. Conte. A Study of University Students' Understanding of Simple Electric Circuits, Part 2; Patteries, Ohm's law , Power Dissipated, Resistors in Parallel". *European Journal of Engineering Education*, 16, No.1 (1991), pp.40-57.
- (١٤) Schug, Mark .C .& Baumann. Eddie." Strategies to Correct High School Students' Misunderstanding of Economics". *The Social Studies*.(March \ April,1991),pp.62-66

- Brown, D. E. Using Examples and Analogies to Remediate Misconceptions in Physics. *Journal of research in Science Teaching*, 29, (1992), pp.17 - 34. (١٥)
- Nakhleh, M.B. "Why some Students Don't Learn Chemistry". *Journal of chemical Education*, 69, (1992), pp. 191 -96. (١٦)
- Storey, Richard. D. "Textbook Errors & Misconceptions in Biology: cell metabolism". *The American Biology Teacher*, 53 No.6 (September 1991), pp.339-343. (١٧)
- Odom, Aruther, L ." Action Potentials & Biology Textbooks: Accurate, Misconceptions or Avoidance?". *The American Biology Teacher*, 55, No 8, (1993), pp. 468 - 472. (١٨)
- Bednarz, W.S. "Using Mnemonics to Learn Place Geography" . *J. of Geography*, 94 No.1 , (1995) , pp. 330 - 338 . (١٩)
- Mario, Iona. School Texts: A Source of Misinformation; San Francisco, (ERIC Document Reproduction Service (1971) No. ED 055 843) (٢٠)
- Gregg, M; Gaea, Leinharddt. "Mapping out Geography: An Example of Epistemology and Education". *Review of Education Research*, 64, No.2, (1994), pp. 311 - 361. (٢١)
- Mason, T.M.& G Blankenship. "Where in The World? The Status of Place - Name Geography Instruction" *J. of Social Studies Research*, 17 ,No.1 (1988), pp.1-7. (٢٢)
- Nelson, D.B; R.H. Aron & M.A Francek. "Clarification of Selected Misconceptions in Physical Geography". *J. of Geography*, 91, No.2, (1992), pp. 76 - 80. (٢٣)
- Smith, A. B. & A.G Larkins. "Should Place Vocabulary Be Central to Primary Social Studies?". *The Social Studies*, 81, No.5, (1990), pp. 221 -226. (٢٤)
- Reyes, Donald. J & Richard .B, Smith. "The Role of Concept Learning in Social Studies Textbook Comprehension : A Brief Analysis". *The Social Studies*, 74, No.2 (March \ April , 1983), pp.85-88. (٢٥)
- Blankenship, G. "Place - Name Geography Acts we can Teach". *Georgia Social Science Journal* , 20, No. 2, (1989), pp. 18 - 22. (٢٦)
- Herman, L.W.; M, L. Hawkins; Barron & C. Berryman. "Worldplace Location Skills of Elementary School Students". *J. of Educational Research* ,81, No.8, (1988), pp. 374 - 376. (٢٧)
- Cross, A.J. "Factors Associated with Students, Place Location Knowledge" *J. of Geography*, 86, No. 2, (1987), pp. 59 - 63. (٢٨)
- همام ، طلعت ، سين وجيم: عن علم النفس التربوي ، دار عمار ، عمان ، الأردن (٢٩)
- .(١٩٨٤)

- (٣٠) Blaga, J.J & Others . GROW grade 3.Geographic Review of our World A Daily: Live - Minute Geography Program for Grades 3 - 1 (Report, No 052), Racine, Wi: GROW Publications (ERIC Document Reproduction Service, (1987) No. ED 291 669)
- (٣١) بكار، نادية أحمد. "مدى استخدام الطالبات المعلمات للتدرس المنطقى في مقرر علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة غرب الرياض وأثره على توافر المهارات المنطقية ذات المستويات العليا للتفكير لدى الطالبات" ، دراسات تربوية، المجلد (٨)، الجزء (٥٥) ، القاهرة، (١٩٩٣). ص ص ١٤٩ - ٢١٤ .
- (٣٢) Kulhavy, Raymond .W ; Kristina, A. Woodard; Robert, C. Haygood & James, M. Webb. "Using Mapes to Remember Text: An Instructional Analysis". *British Journal of Educational Psychology*, 63, (1993) ,pp. 161- 169.
- (٣٣) Marvin, Platten. "Teaching Concepts and Skills of Thinking Simultaneously" (Report No. 150), Atlanta, GA: National Art Education Association, (ERIC Document Reproduction Service, (1991) No. ED 338 543).
- (٣٤) Robinson, Daniel .H & Kenneth, A. Kiewra. " Visual Argument: Graphic Organizers Are Superior to Outlines in Improving Learning From Text". *Journal of Educational Psychology*, 87 ,No.3 (1995) ,pp. 455- 467.
- (٣٥) Forsyth, Jr, Alfred .S "How We Learn Place Location: Bringing Theory and Practice Together". *Social Education*, 52 , No.7 (November \ December, 1988), p .500- 503.
- (٣٦) Martin, Kurt. D. "Creating an Interactive Globe. *Journal of Geography*, 88, No.4 (July \ August ,1989), pp.140- 142.
- (٣٧) Matthews, M. H. "Cognitive Mapping Abilities of Young Boys and Girls". *Geography*, 69, No.4 (October, 1984), pp. 327-336.
- (٣٨) Onosko, J.J. "Barriers to The Promotion of Higher Order Thinking in Social Studies", (Report No.143), Washington, D.C.: Office Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service, (1991), No. ED 340 640)
- (٣٩) إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض. أهم المشكلات التي تواجه مكاتب الإشراف التربوي بمنطقة الرياض وتحدد من أدائها لمهامها الأساسية من وجهة نظر المشرفات التربويات العاملات فيها. الرئاسة العامة لتعليم البنات، إدارة تعليم البنات بمنطقة الرياض . المملكة العربية السعودية، الرياض (١٤١٧).

- King, Bruce. M. "Leadership Efforts That Facilitate Classroom Thoughtfulness in Social Studies". *Theory and Research in Social Education*, 21, No .4(1991), pp.367-390. (٤٠)
- Ladwing, James. G. Organizational Features and Classroom Thoughtfulness in Secondary School Social Studies Departments". *Theory and Research in Social Education*". 21, No .4 (1991), pp. 391-409 (٤١)

المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس

الموقدة

المكرمة الأستاذة

معلمة الجغرافيا بالمدارس الابتدائية، المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض

إللسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية لدى المتعلمات.. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة (استبانة) مرفقة مع هذا الخطاب والتي تكون من ثلاثة أقسام:
القسم الأول: عبارة عن بيانات عامة عن الجيب (المعلمة).

القسم الثاني: يتضمن العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية. علماً بأن العوامل المطروحة في هذا القسم قد جمعتها الباحثة من مفهوم بعض معلمات الجغرافيا.

القسم الثالث: عبارة عن سؤال مفتوح تطلب الباحثة من معلمة الجغرافيا الإجابة عنه وهذه السؤال ينص على "ما العوامل التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية من مفهومك الخاص".
أشكركن على حسن تعاونكن مع وافر الشكر والتقدير لجهودكن التي تتوقف عليها نتائج هذه الدراسة.

ملحوظة: تقصد الباحثة بعوامل سوء فهم المفاهيم الجغرافية " تلك المسببات التي تؤدي إلى حدوث ملابسات فكرية وأخطاء منطقية في تعلم الكلمات الرئيسة المكونة لمحنتوي مقررات الجغرافيا بمراحل التعليم العام. "

كما تعنى الباحثة بالمفاهيم الجغرافية " مجموعة المصطلحات التي تمثل الأفكار الرئيسة المكونة لمحنتوي مقررات الجغرافيا بمراحل التعليم العام، مثل النهر، المساحة، الرياح، الموقع، الزراعة الكثيفة".

الباحثة: الدكتورة نادية أحمد بكار

كلية التربية، قسم المناهج، جامعة الملك سعود

القسم الأول: بيانات عامة عن المعلمة

١) المؤهل العلمي والتربوي:

- () بكالوريوس جغرافيا () بكالوريوس جغرافيا مع تربية () دبلوم تربية بعد البكالوريوس جغرافيا

() ماجستير جغرافيا () ماجستير تربية بعد بكالوريوس الجغرافيا

() مؤهلات أخرى (يرجى ذكرها) : .. .

٢) عدد سنوات الخبرة:

() أقل من ٢ سنة () ما بين ٢ - ٥ سنوات () ما بين ٥ - ٨ سنوات

() ما بين ٨ - ١١ سنة () ما بين ١١ - ١٤ سنة () أكثر من ١٤ سنة

٣) المرحلة التعليمية التي تقع فيها خبرتك الآن:

() المرحلة الابتدائية () المرحلة المتوسطة () المرحلة الثانوية

٤) الدورات التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة:

() دورة أو أكثر في استخدام الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا.

() دورة أو أكثر في استخدام الاتجاهات الحديثة في تدريس الجغرافيا.

() دورة أو أكثر في تدريس المفاهيم الجغرافية.

() دورة أو أكثر في تدريس المهارات الجغرافية.

() دورة أو أكثر في تدريس الأهداف السلوكية.

() دورة أو أكثر في أساليب التقويم.

() دورة أو أكثر في إعداد الأنشطة الصحفية.

() دورة أو أكثر في صياغة وإلقاء الأسئلة الصحفية.

() دورة أو أكثر في التربية عموما (يرجى ذكرها) : .. .

() لم يسبق لك الالتحاق في أي دورة في التربية أو الجغرافيا.

القسم الثاني: العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية

أرجو منكم وضع علامة (١) أمام كل فقرة في خانة القيمة التي ترينها من مفهومكم الخاص تتفق ودرجة تأثيرها على حدوث سوء فهم المعلمات للمفاهيم الجغرافية. علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن مفهومكم الخاص بصدق.

درجة تأثير العامل كبيرة متوسطة قليلة	العوامل الخاصة بمفهوم معلمات الجغرافيا التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية
	(١) عدم توافر معمل أو مرسم للجغرافيا لتدريب الطالبات على إتقان المهارات والأنشطة الجغرافية.
	(٢) عدم توافر وسائل تعليمية كالأطاس، والكرات الأرضية، أو أجهزة للعرض مثل : الشرائح والأفلام.
	(٣) عدم توافر الكتب ، والمصادر الجغرافية الحديثة كالمفاهيم الجغرافية والكتب المصورة.
	(٤) كثرة العبء التدريسي على المعلمة يجعلها تتتجنب الموضوعات التي تحتاج إلى جهد عقلي ، وعملي ، وزمني كموضوعات المفاهيم.
	(٥) كثافة المحتوى وإلزام المعلمة بتغطيته حرفيا.
	(٦) قصر الوقت المخصص لمقرر الجغرافيا مقارنة بالمهارات والأنشطة المرتبطة بطبيعة مادة الجغرافيا يدفع المعلمة إلى تدريسها نظريا.
	(٧) كثرة عدد الطالبات في الحجرات الدراسية.
	(٨) ازدحام الكتب المدرسية بالمعلومات والحقائق المفككة مع افتقارها إلى تعریفات المفاهيم.

- (٩) عدم توافر مرشد أو كتاب المعلم يوضح أهداف تعلم المفاهيم الرئيسية وأساليب تدريسها.
- (١٠) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبين استخدام أساليب تدريس المفاهيم.
- (١١) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبين ضرورة استخدام نظرية أساسيات المعرفة في العملية التعليمية.
- (١٢) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبين ضرورة استخدام أو تصميم أنشطة تعليمية خاصة بتعليم المفاهيم الجغرافية وتطويرها.
- (١٣) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية يتضح منها ضرورة إعداد أسلمة صافية، أو اختيارية لقياس مدى تعلم المفاهيم الجغرافية.
- (١٤) عدم إدراك المعلمة خبرة أثناء دراستها الجامعية بأهمية المفاهيم في التعلم.
- (١٥) عدم اكتساب المعلمة خبرة من أي دورات بكيفية تدريس المفاهيم.
- (١٦) عدم اكتساب المعلمة خبرة عن معنى المفهوم ونظريته.
- (١٧) إدراك المعلمة بان الوظيفة الأساسية لها هو نقل معلومات الكتاب المدرسي للطلابات.
- (١٨) عدم حصول المعلمة على قبول اجتماعي أو تقدير من قبل المشرفة التربوية أو المديرة كلما حاولت إدخال معلومات أو أنشطة جديدة غير تلك الموجودة في

المنهج.

- (١٩) تملّي المشرفة التربوية على المعلمة ضرورة استخدامها لطريقة الإلقاء والتحفيظ.
- (٢٠) عدم تعود الطالبات على إشارة أسئلة تدفع المعلمة إلى تحسين مستوى تدريسها، أو تعزيق معلوماتها، أو البحث عن مفاهيم جديدة لتدريسها.
- (٢١) تملّي المديرة على المعلمة الأمر بعدم تكليف الطالبات القيام بقراءات خارج حدود المقرر الدراسي.
- (٢٢) تملّي المشرفة التربوية على المعلمة الأمر بعدم خروجها عن معلومات الكتاب المدرسي أو عمل أي تعديلات أو تطوير في محتواه إلا بتعليمات رسمية.
- (٢٣) عدم حصول المعلمة على توجيهات من قبل المديرة أو المشرفة التربوية تبيّن ضرورة إعداد أهداف خاصة بتنمية المفاهيم وتطويرها.
- (٢٤) عدم حث المشرفة التربوية المعلمة على ضرورة الاهتمام أو تطوير المفاهيم الموجودة في الكتب.
- (٢٥) افتقار الطالبات لمهارات التفكير العليا التي تساعدهن على تعلم المفاهيم.
- (٢٦) افتقار العمق المعرفي لعلم الجغرافيا لدى الطالبات.
- (٢٧) عدم إتقان الطالبات للمهارات الجغرافية التي تساعدهن على تعلم المفاهيم وتنميتهما

القسم الثالث: أجيبي عن السؤال التالي:

ما العوامل التي تؤدي إلى سوء فهم المفاهيم الجغرافية من مفهومك الخاص؟

THE ISSUE OF GEOGRAPHY TEACHERS AWARENESS OF MISCONCEPTION OF GEOGRAPHICAL CONCEPTS

NADIA A. BAKKAR

*Associate Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education,
King Saud University, Riyadh.*

Abstract. This comparative study aims to reveal the factors leading to misconceptions of geography concepts by geography teachers and its comparison with essential and supportive factors of misconceptions of geography concepts extracted from Literature. This comparison in turn should portray the extent of their knowledge of the issue of misconceptions of geography concepts and the factors causing them.

To determine the above, a sample consisting of 143 geography teachers from all levels in schools located in Riyadh were selected. In addition, a questionnaire consisting of (27 factors) extracted from a pilot study was designed to collect theses factors. The reliability of this questionnaire was (91 percent). The results of this study were numerous, among them being that the misconceptual factors of geography concepts by geography teachers represented (5.8 percent) of the total essential factors resulting from a misapplication of the Concept Theory in curriculum, textbooks, and teaching. These factors also represent (50 percent) of the total factors of misconceptions of geography concepts. The decreased percentage of responses of geography teachers in misconceptual factors from their viewpoint which relate to the geographical concepts. This indicates that the teachers lack experience in the Concept Theory and its application in teaching and learning geographical concepts. This study identified that the density of information attained the highest percentage of responses (76 percent) from the teachers. It also identified educational supervision as another source of misconceptions of geography concepts. In addition to the above, this study revealed new factors of misconceptions in addition to those cited in Literature. Finally, the researcher recommended further studies.

أثر استخدام المعلم في تدريس مقرر حاسب آلي على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية (دراسة ميدانية)

ألفت محمد فودة

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

ملخص. كان الهدف من هذه الدراسة معرفة أثر تدريس بعض المفاهيم والمهارات الأساسية في الحاسوب الآلي باستخدام كل من أسلوب التدريس التقليدي (الحاضرنة النظرية) من خلال القاعة الدراسية والتدريس باستخدام الحاسوب من خلال المعلم في مقرر حاسب آلي على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، وكذلك أثر تعلم هذه المفاهيم والمهارات على دراسة البرمجة. وقد تضمنت إجراءات البحث استخدام الأسلوب التجريبي وذلك بتقسيم الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تدرس من خلال القاعة الدراسية (ضابطة)، ومجموعة تدرس من خلال معلم الحاسوب الآلي (تجريبية)، عمل اختبار قبلي لكلا المجموعتين، استمرت الدراسة لمدة سبعة أسابيع، ثم عمل اختبار بعدى لكلا المجموعتين. ثم تم توحيد طريقة التدريس بعد هذه المدة واستخدم المعلم لكلا المجموعتين لتدريس الوحدة الخاصة بالبرمجة، ثم تم قياس التحصيل في الجزء الخاص بالبرمجة في نهاية الفصل الدراسي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: ١) لم يُظهر الامتحان القبلي أي فروق في التحصيل بين المجموعتين عند بداية الفصل الدراسي. ٢) أظهرت نتائج الاختبار البعدى أن هناك فرقاً في التحصيل ذو دلالة إحصائية لصالح مجموعة المعلم. ٣) أظهرت نتائج الاختبار النهائي في البرمجة أنه ما زال هناك فرق ذو دلالة إحصائية لصالح مجموعة المعلم، على الرغم من توحيد أسلوب التدريس.

المقدمة

يعد التدريس مجرد محاولة لتوصيل المعلومات، وإنما أصبح محاولة لإكساب الطالب المفاهيم والمهارات الالازمة لبناء شخصية الفرد حتى يكون قادرا على التعامل مع متغيرات ومستحدثات العصر. وتحول التعليم من مجرد استقبال المعلومات واسترجاعها (تلقي) إلى الفهم والاستيعاب وبناء الأسلوب العلمي في البحث والتفكير. وهذا ما دفع المربين إلى القيام بالدراسات والبحوث التربوية للمقارنة بين طرق وأساليب التدريس المختلفة التي تساعد على نمو هذه الخبرات ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي للطلاب. وقد أثبتت دراسات ورثن (Worthen, 1968) وأولندر (Olander, 1973) وغيرهما، أن أفضل طرق التدريس هي ما يكون الطالب فيها نشطاً ومشاركاً في عملية التعلم، مثل طريقة الاستقصاء وطريقة الاكتشاف لما لذلك من أثر على تكوين المهارات الفكرية، وزيادة التحصيل العلمي (١)، (٢). وذكر زيتون (١٩٨٦) "إن البرامج الحديثة في تدريس العلوم اتجهت إلى التركيز على طريقة الاكتشاف كطريقة فاعلة، يكتسب فيها المتعلمون قدرة على ممارسة البحث والاستقصاء العلمي، إذ أن الطالب في موقف الاكتشاف يكون متعلماً نشطاً ويكتسب تعلماً فعالاً ومشرماً" (٣، ص ٩٥). وقد بدأ الاهتمام بدور المعلم في التدريس، لأنّه يقدم بيئة تعليمية تجمع كل ما سبق، فالطالب في المعلم يكون نشطاً مشاركاً في التعلم. يقول كاظم (١٩٨١) "لعل أهم ما تسهم به الدراسة المعملية أنها تتيح للتلاميذ فرص التعلم عن طريق العمل، فهي تتيح للتلاميذ مثلاً موقفاً للتعلم يمارسون فيها مهارات واتجاهات التفكير العلمي وسلوك حل المشكلات" (٤، ص ٢٢٢). لقد أصبحت الطرق المعملية مركز اهتمام المربين وكثرت المناداة باستخدام العمل في جميع المناهج، لما لها من اثر كبير في تعميق المفاهيم وتنمية المهارات. وقد ذكر الصوبيخ أنه (١٤٠٤هـ) "من المسلم به أن العمل لأي منهج له دور فعال في تنمية الفكر" (٥، ص ٨٢).

كذلك ذكر أبو العزائم (١٩٧٥) "تعتبر المعامل اللغوية من أهم الأساليب في تعليم اللغات

الأجنبية" (٦، ص ٣٤). ومع أن كما هائلًا من البحوث يؤكد على أهمية المعامل وأثيرها على تنمية مهارات التفكير العلمي وزيادة التحصيل فإن العديد من الدراسات ومنها الخليلي (١٩٨٨)، والرحيلى (١٩٩٢) أظهرت قلة استخدام المعامل في التدريس (٧، ٨).

أما بالنسبة للحاسب الآلي فيعتبر المعلم بمثابة القلب لأي برنامج دراسي يشمل مقررات فيه. فمقررات الحاسب تتضمن تطبيقات على الحاسب وهذه تتطلب المعلم. ومنذ بدأ إدخال الحاسيب إلى التعليم ودول العالم تصرف مبالغ طائلة لتوفير الأجهزة والبرامج، فقد ذكر مادوكس (Maddux, 1997) أن الولايات المتحدة الأمريكية عند بداية الاهتمام وانتشار الحاسب في المدارس صرفت في العام الدراسي ١٩٨٥/١٩٨٦ وحده مبلغ خمسمائة وخمسين مليون دولار لشراء أجهزة حاسب آلي ومائة وثلاثين مليونا لشراء البرامج بغضون محو أمية الحاسب لدى الطلبة (٩). إلا أن كثيرا من المدرسين يلجؤون مع الوقت إلى الاعتماد على الأسلوب النظري والتقليل من الأسلوب العملي في تدريس الحاسب لأسباب كثيرة قد يكون منها قلة عدد المعامل و/أو قلة عدد الأجهزة في المعامل و/أو قدمها و/أو تعطلها و/أو حاجتها للصيانة المستمرة. أو كما ذكر Panepinto, 1997 أنه ربما يكون السبب هو عدم وجود خبرة لدى المدرس في البرامج المدخلة على الحاسب وبالتالي يتتجنب استخدامه لما يحتاجه التدريس من خلال المعلم من جهد (١٠).

خلفية المشكلة

رأى كلية التربية بجامعة الملك سعود أن تضمن خطتها الدراسية مقرر الحاسب الآلي بغرض المساعدة على محو أمية الحاسب وإزالة عامل الخوف من التعامل معه بين معلمي ومعلمات المستقبل. يقدم هذا المقرر من قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بشكل

إجباري على جميع الطلبة الذين سيتخصصون بمهنة التدريس. وهذا المقرر عبارة عن ساعتين نظرى تقوم الأستاذة بتدريسهما من خلال القاعة الدراسية ويدون استخدام جهاز الحاسوب الآلي وساعة عملى تقوم معيلا بالإشراف عليها من خلال معمل الحاسوب الآلي. ومن خلال خبرة الباحثة في مجال تدريس هذا المقرر لمست معاناة الطالبات وما يجدن من صعوبة تقف أمام الكثيرات وتأثير على تحصيلهن الدراسي في هذا المقرر. وقد ارتفعت نسبة الرسوب فيه، حيث تراوحت ما بين ٣٠ و ٤٠٪ في كل فصل دراسي. وقد أدى ذلك في أحيان كثيرة إلى أن تعيد الطالبة المقرر أكثر من مرة قبل أن تجتازه. وفي دراسة سابقة للباحثة^١ في محاولة لكشف النقاب عن أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي للطالبات وجدت أن التحصيل الدراسي ارتبط بعدة عوامل مختلفة مثل المسار الدراسي في المرحلة الثانوية ومعدل التخرج منها. حيث إن طالبة المسار العلمي كان تحصيلها الدراسي أعلى من طالبة المسار الأدبي. كذلك كان تحصيل الطالبات ذوات المعدلات المرتفعة في المرحلة الثانوية أعلى من غيرهن. وبما أن اغلب المتقدمات لكلية التربية هن من التخصصات الأدبية، رأت الباحثة أن جزءاً من حل هذه المشكلة قد يكون في تغيير الأسلوب المتبعة في تدريس هذا المقرر وذلك بتحويل التدريس من الأسلوب النظري إلى الأسلوب العملي ونقله من القاعة الدراسية إلى معمل الحاسوب الآلي.

مشكلة الدراسة

قامت كلية التربية بجامعة الملك سعود بتضمين خطتها مقرر حاسب آلي للمساعدة على دفع مواطنها لمواكبة عصر التغيير والتقليل من أمية الحاسوب الآلي لمدرس المستقبل. إلا أن هذا التخطيط الذي قصد به المساعدة والتطوير تحول إلى أزمة تعليمية مزمنة لدى البعض. إذ أصبح تعلم الحاسوب بالنسبة لبعض الطالبات في كلية التربية قسم البنات هو

^١ الأسباب وراء الصعوبات التي تواجه طالبات كلية التربية في مقرر حاسب آلي بحث مقدم للنشر.

المشكلة التي تواجههن أثناء دراستهن وأحياناً العقبة التي تحول دون تخرجهن. وقد تمت محاولات متعددة من خلال القسم للتخفيف من معاناة الطالبات مثل رفع المستوى^٢ الدراسي الذي يدرس به المقرر إلى مستويات أعلى أو التقليل من عدد الطالبات في كل شعبة دراسية، إلا أن هذا لم يساعد في حل المشكلة القائمة. لذا رأت الباحثة أن تغيير أسلوب تدريس هذا المقرر ربما يساعد في حل هذه المشكلة. إذ إنه على الرغم من أن هذا المقرر يقدم تطبيقات عملية في المعمل، إلا أن التركيز الأساسي عند تدريسه هو في تقديم المعلومات نظرياً. لذا ترى الباحثة تقديم هذا المقرر عن طريق المعلم وتحويل التدريس النظري إلى دراسة عملية وتطبيق مباشر مع ترك العملية الإضافية للعمل الحر للطالبة لتأدية الواجبات أو التدريب المستقل، وهذا ربما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات.

أهمية الدراسة

إن التعلم عن الحاسوب والتعامل معه أصبح من الأولويات في هذا العصر، ولا يمكننا كمربين أن نتجاهل أهميتها أو نهمل إمكاناتها الهائلة في ميدان التربية والتعليم. وتتضمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية :

- ١) مساعدة المختصين في القسم لإعادة النظر في طريقة وضع المقرر ووضع المناقشة طرق التدريس المتبعة.
- ٢) تشجيع المدرسين على استخدام المعامل بدلاً من القاعات الدراسية.
- ٣) محاولة إقناع المسؤولين بأهمية المعامل في تعليم الحاسوب وبالتالي زيادة عدد المعامل المخصصة للطالبات.

^٢ تقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين يسمى كل منهما مستوى دراسياً.

الهدف من الدراسة

كان الهدف من هذه الدراسة معرفة أثر تدريس المفاهيم الابتدائية و المهارات الأساسية باستخدام أسلوب التدريس التقليدي (الحاضر) من خلال القاعة الدراسية أو التدريس باستخدام الحاسب من خلال المعلم في مقرر حاسب آلي على التحصيل الدراسي ، وكذلك أثر تعلم هذه المفاهيم و المهارات على دراسة البرمجة. وقد انقسمت الدراسة إلى مرحلتين :

المراحل الأولى: معرفة أثر دراسة المفاهيم و المهارات الأساسية في الحاسب الآلي باستخدام كل من أسلوب التدريس بالطريقة التقليدية (الحاضر) مقارنة بالتدريس باستخدام المعلم على التحصيل الدراسي للطلاب.

المراحل الثانية: تدريس البرمجة لكلا المجموعتين من خلال المعلم لقياس أثر تعلم هذه المفاهيم و المهارات على تعلم البرمجة لكلا المجموعتين مقاسا بالتحصيل التدرسي.

فرضيات الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية :

- (١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب اللاتي درسن بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) و متوسط درجات المجموعة التي درست من خلال المعلم (المجموعة التجريبية).
- (٢) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النظري النهائي في الفقرات التي تمثل البرمجة بعد توحيد أسلوب التدريس و تحويل جميع طلاب إلى المعلم.
- (٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب في الاختبار العملي للبرمجة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة.

حدود الدراسة

- (١) اقتصرت الدراسة علىطالبات دون الطلبة.
- (٢) اقتصرت الدراسة علىطالبات المسجلات في شعب الباحثة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤١٦ / ١٤١٧هـ و ذلك لضبط التغيرات الدالة في الدراسة.

تعريف المصطلحات

المعلم: يقصد به في هذه الدراسة القاعة الدراسية المجهزة بأجهزة الحاسوب الآلي وترتبط بوحدة رئيسة يتم من خلالها تدريس مفردات المقرر وتطبيقاتها.

الطريقة التقليدية: يقصد بهذا الأسلوب في هذه الدراسة تدريس المقرر في قاعة دراسية لا تتوفر فيها أجهزة حاسب آلي، ويتم شرح محتوى المقرر عن طريق المحاضرة باستخدام السبورة والطباشير.

التدريس باستخدام المعلم: يقصد بهذا الأسلوب في الدراسة تدريس المقرر من خلال المعلم حيث تقوم الأستاذة بشرح وحدات المقرر من خلال الحاسوب كذلك تقوم كل طالبة على حدة بالعمل والتطبيق على الحاسوب.

أدبيات الدراسة

استخدام المعلم وأثره في التعليم:

تعتبر طريقة التدريس ذات أهمية قصوى لما تتركه من اثر على المتعلم. وقد أظهرت الدراسات و منها دراسة بلاي (Bligh, 1969) أن أسلوب المحاضرة وسيلة جيدة لإيصال المعلومات لكنها أقل فاعلية في تعليم الطلاب التفكير أو بناء مهاراتهم. إلى

جانب أن بيتر (Penner, 1984) توصل من خلال دراسته إلى أن متوسط انتباه الطالب أثناء المحاضرة يقع ما بين ٢٠ - ١٠ دقيقة و بعدها يفقد الطالب المقدرة على متابعة المدرس. وقد تحدث روجر (Rogers, 1969)، عن أن أهم عنصر في التدريس هو أن يترك للطالب الحرية فيتحول التعليم إلى نوعين : تعلم بدافع ذاتي Self-initiated و تعلم بدافع الاعتماد على النفس (Self-reliant) ومن نتائج الدراسات التي قام بها روجر لفترة طويلة استنتج عدداً من العناصر التي اعتبرها أساساً لتكوين هذين النوعين من التعلم وهي :

- ١) إن الإنسان بطبيعته يحب التعلم.
- ٢) إن التعلم الحقيقي يتم إذا قدم الموضوع بصورة ترتبط بواقع الطالب.
- ٣) إن التعليم يتم إذا كان الطالب جزءاً من التعلم.
- ٤) التعليم الذاتي Self-initiated يتضمن شخص التعلم كله- من الإحساس إلى الذكاء- و هو أكثر أنواع التعلم ثباتا. ومن طرق التدريس التي تسمح بمثل هذه الأنواع من التعلم (التعلم الذاتي) وهو التدريس عن طريق الاكتشاف. ففي دراسة لريتشاردز (Richards, 1971) عن أثر التعليم بالاكتشاف على التحصيل العلمي و اكتساب مهارات التفكير العلمية. قام بتقسيم طلاب الصف الأخير من المرحلة المتوسطة (الصف التاسع) إلى مجموعتين مجموعة درست الرياضيات بالطريقة التقليدية و مجموعة درست الرياضيات عن طريق الاكتشاف ، ولم تُظهر نتيجة الدراسة فرقاً بين المجموعتين من حيث التحصيل الدراسي على المستوى البسيط من التعلم، إلا أنه ظهر فرق كبير بين المجموعتين من حيث مهارات التفكير حيث إن المجموعة التي تعلمت عن طريق الاكتشاف أظهرت مقدرة عالية في حل المسائل التي تطلب مستويات عليا من التفكير. كذلك وجد أولندر (1973) إن التعليم عن طريق الاكتشاف له أثر كبير في

تعميق المفاهيم إلى جانب الزيادة في التحصيل الدراسي ليس فقط في الاختبارات التي طبقت أثناء الدراسة إنما في اختبارات الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول Retention tests حيث أظهرت الدراسة إن المجموعة التي درست عن طريق الاكتشاف كانت أفضل في تطبيق المهارات والمفاهيم التي درست سابقا.

إن التعليم عن طريق المعلم يجعل دور الطالب أكثر إيجابية وفعالية وينمي ثقة الطالب بالمعلومات التي يحصل عليها مما يساعد على اكتساب الطالب المهارات والمعلومات الالازمة. كذلك يسمح المعلم بأنواع مختلفة من التعلم، فهو يعطي المتعلم فرصة التعلم عن طريق الاكتشاف والمشاركة والتعلم الذاتي. وقد أشار المغيرة (١٩٨٩) إلى "إن التعليم من خلال المعلم يشبه كثيراً التعلم بالاستكشاف فكلا الموقفين يهدفان معاً إلى جعل الطالب عنصراً نشطاً في عملية التعليم"، وتحدث عن أهمية المعلم حيث قال "إن طرق التعليم المعملية تجعل التلاميذ يشاركون فعلاً في عملية التعليم والتعلم. فالطالب في المعلم يكون نشطاً عقلياً وجسمياً... كما أن الطرق المعملية تولد الرغبة لدى الطالب للتعلم وتعوده المناقشة وال الحوار والعمل الجماعي واحترام آراء الآخرين... وطرق المعلم تختلف اختلافاً كبيراً عن الطرق التقليدية، مما يضفي على عملية التعليم والتعلم صبغة خاصة وجدابة تنقل الطالب والمدرس معاً إلى وضع شيق يختلف عن الوضع الروتيني الذي ربما ملوه من كثرة تكراره يومياً" (Reys, 1973)، ص ٨٨-٨٩. ويشير ريز إلى أن أهمية المعلم تكمن في كونها: ١) تساعد في تعلم الموضوع. ٢) أنها تجعل الطلاب جزءاً من تعلم هذا الموضوع.

و قد أشار إلى خصائص استخدام المعلم في التدريس وهي كآلاتي: ١) إن المعلم يعمل على الربط بين الخبرات السابقة والحصول على خبرات جديدة. ٢) إن المعلم يعمل على تقديم المشكلات بصورة شبيهة تعطي حافزاً للطالب لحلها. ٣) إن المعلم يسمح للطلاب بالعمل في جو هادئ غير مهدد. ٤) إن المعلم يقدم فرصة للطالب لتحمل

مسؤولية التعلم كاملة و يتقدم بتعلم حسب مقدراته. كذلك ذكر لويد (Loyd, 1993) أن لاستخدام المعلم فائدة كبيرة في بناء ثقافة الطالب حيث إنه يتيح له التعلم عن طريق : ١) العمل ٢) البحث ٣) الإبداع ٤) التدريب ٥) النقد ٦) التنفيذ ٧) العمل الجماعي.

فبنذلك تقدم له بيئه المعلم فرصه العمل الحر من دون وجود أي إشراف إداري مباشر.

كذلك أشار الصويفي (١٤٠٤هـ) إلى دور المعلم في دعم الأهداف السلوكية للمادة العلمية فذكر أن من غايات التعليم وأهدافه العامة أهداف ذات علاقة بالتقدم التقني والثقافة العلمية منها :

- تزويد الطالب والمتدرب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً عاملاً في المجتمع.
- تنمية البحث والتفكير العلمي و تقوية المقدرة على المشاهدة والتأمل.
- تنمية المهارات الحسابية و التفكير المنطقي.
- دراسة الأسس العلمية التي تقوم عليها الأعمال المختلفة.

واستمر يتحدث عن دور المعلم بأنه أساس في التعليم و التدريب على المهارات و تحديد الاتجاهات و يبعث الرغبة لدى الطالب. ثم قام بتلخيص أهداف المعلم على النحو الآتي : ربط المحاضرة النظرية بالمحاضرة العملية أي ربط الأفكار بالمشاهدات الموجودة داخل المعلم، المساعدة على تمية الإدراك الحسي ، تطوير المقدرة على حل المسائل العلمية ، تنمية القدرة على القياس المعملي ، تطوير التفكير المنطقي.

وقد تحدث المحارب (١٩٨٤) عن العملية التعليمية و إمكانية تقسيمها إلى أربع مراحل هي : تقديم و عرض المادة الجديدة ، التمرن. حيث يقوم الطالب بالتمرن على إعطاء أمثلة على المادة الجديدة استجابة لأسئلة المدرس تحت إشرافه ، تطوير المادة

الجديدة.. يعطى الفرصة للطالب للتعبير عن نفسه ، والاختبار.

ثم تحدث عن دور المعلم في هذه العملية التعليمية حيث ذكر :

"إننا عندما ننظر إلى الطالب في المعلم فإننا نجد أنه يمر بمراحل أخرى فعندما يعرض المدرس المادة الجديدة فإن على الطالب أن يفهمها وعندما يبدأ التمرن عليه أن يتعلمها وعندما يبدأ المدرس في استغلال المادة الجديدة فان على الطالب أن يتحكم بها وهكذا فان أي جانب تطويري للمادة الجديدة يتطلب من الطالب استدعاء جميع ما تعلمه بالإضافة إلى أنه يتطلب منه أن يعبر عن نفسه بطريقة صحيحة وجيدة." (١٨ ، ص ص ١٨٢-١٨٣).

وقد تحدث كاظم (١٩٨١) عن فوائد الدراسة المعملية حين أشار إلى أن أهم : " ما تسهم به الدراسة المعملية هو أنها تتيح للتلاميد فرص التعلم عن طريق العمل، فهي تتيح للتلاميد مثلاً مواقف للتعلم يمارسون فيها مهارات واتجاهات التفكير العلمي وسلوك حل المشكلات..." (٤ ، ص ١٥). وكذلك تحدث سمبسون (١٩٨٩) عن أهمية المعلم فذكر :

"إذا أردنا أن نعدد أهمية المعلم ووظائفه فإننا يمكن إن نعدد أكثر من مائة وظيفة ولكن يمكن تصنيفها في خمسة مجالات كبرى ممثلة للأهداف العامة الرئيسية وهي باختصار: ١) تعلم و فهم طبيعة العلم والتكنولوجيا. ٢) تعلم مهارات حل المشكلة. ٣) إكساب و تنمية المهارة اليدوية. ٤) تعلم المبادئ والأفكار الرئيسية للعلم. ٥) تنمية الاتجاهات والاهتمامات و القيم".

استخدام الحاسوب وأثره في التعليم

أظهرت العديد من البحوث (المغيرة، ١٩٩١) (Chaskin, 1997) أن كثيراً من الطلاب يحتاجون أثناء دراستهم للرياضيات إلى التعامل مع الأشياء المحسوسة، وقد وجد أن معلم الرياضيات والحسابات كان أحد الحلول في دراسة الطلاب لمادة الرياضيات من حيث إعطائهم الفرصة للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة. التي تساعدهم على فهم المبادئ والحقائق فتتمي المهارات الرياضية وتزيد من القدرة على حل المشكلات. فكما ذكر المغيرة أن الكمبيوتر يعتبر وسطاً جيداً لتعلم وتعليم الرياضيات، فهو أقوى وأمنع ورئياً أفعى من الوسيلة التعليمية التي قد تجسد مفهوماً ما أو توضح فكرة رياضية أو تربط بين الحسي والمجرد (١٥، ص ٨٨).

كذلك ذكر موريسند (١٩٨٥) إن تدريس الرياضيات باستخدام الحاسوب الآلي يساعد في تعميق المفاهيم وبناء المهارات التي تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي للطلاب بما لا يقل عن ٢٠٪.

وقد وجد فريدرick (Fredrick, 1987) أن استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات كان عاملاً مساعداً لبعض الطلاب الذين كانوا يكرهون الرياضيات مما أدى إلى تحسين اتجاهاتهم نحوها. وأوضح أنه: بالرغم من أن التعلم عملية نشطة إلا أن معظم استراتيجيات التعلم المستخدمة تضع الطلاب في موقف سلبي وفي أدوار المستقبلين الذين لا يملكون التحكم في بيئتهم التعليمية مما يبعدهم - وبالتالي - عن المشاركة في بيئة عديمة المعنى بالنسبة لهم، ولكن عند استخدام الكمبيوتر يصبحون في دور المتحكم فيما يقوم به الكمبيوتر وبالتالي يصبح لهم دور نشط ومشاركة فعالة في إدارة بيئة التعلم ذاتها" (٢٣، ص ٢٢٨).

وقد ذكر هينسن (Heinssen, 1987) أن هناك علاقة كبيرة بين تدريس الرياضيات وتدريس الحاسوب. وقد أكدت الدراسات على أن تفاعل الطلاب أثناء التعلم

يعتبر عاملا أساسيا في التحصيل الدراسي، وأن الحاسوب يقدم هذه الفرصة في التفاعل أثناء الدراسة. كذلك ذكر تيم (Tim, 1989) أن نتيجة الدراسات أظهرت أنه عند استخدام الحاسوب في التعليم كان كثير من الطلاب يقضون وقتا إضافيا للعمل على الحاسوب برغبتهم ويتطلعون منهم. وقد فضل روبرت جانيه (Gagne, 1974) التدريس الفردي على التدريس الجماعي لأسباب كثيرة منها فرصة وجود التغذية الراجعة المباشرة التي اعتبرها عنصرا من عناصر نجاح التدريس. وبما أنه من المستحبيل تقريبا تحويل التعليم من تعليم جماعي إلى تعليم فردي فإن اقرب ما يأتي بمثابة التعويض عن هذا النوع من التدريس هو استخدام الحاسوب الآلي، بما له من أثر كبير في التدريس حيث يؤدي إلى خلق جو تعليمي مختلف يعطي للطالب الشعور بالنجاح وبالقدرة على التحكم في بيئته تعلمه إلى جانب أنه يقوم بتوفير التغذية الراجعة المباشرة للمتعلم.

وبناء على نتائج الدراسات والأبحاث السابقة، نلاحظ دور المعلم وأهميته في أي منهج دراسي سواء على مستوى التدريب والتمكن كما هو الحال في معامل اللغات أو على مستوى تشجيع وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب. كذلك دور الحاسوب في توفير فرص التعلم الفردي والتغذية الراجعة وزيادة التحصيل العلمي مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية في محاولتها للكشف عن أثر استخدام الأسلوب المعملي في تدريس الحاسوب مقارنة بالأسلوب النظري.

إجراءات البحث

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المسجلات في شعب مقرر الحاسوب الآلي في التعليم وعدهن ٤٣ طالبات.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة جميع الشعب التي قامت الباحثة بالتدريس لها، وقد بلغ عدد الطالبات فيها مائة وسبعين طالبات وهو ما يمثل ٣٥٪ من مجتمع الدراسة، وقد توزعت الطالبات في أربع شعب مختلفة.

وتم تقسيم العينة بين مجموعتي الدراسة الضابطة و التجريبية كما يوضح الجدول رقم (١). ويوضح الجدول أيضا تقسيم عينة الدراسة من الطالبات على مجموعتي الدراسة.

جدول رقم (١). عدد الطالبات في كل مجموعة و ذلك بحسب أسلوب التدريس

المجموعة	العدد	%
الضابطة	٤٩	٤٥,٨
التجريبية	٥٩	٥٤,٢
المجموع	١٠٧	١٠٠

متغيرات الدراسة: تحددت متغيرات الدراسة في الآتي :

(١) المتغير المستقل : طريقة التدريس (معلم / حاضرة).

(٢) المتغير التابع : التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي.

ضبط المتغيرات غير التجريبية: تم ضبط المتغيرات الأخرى عن طريق الآتي :

(١) كان تسجيل الطالبات في شعب المقرر عشوائيا حيث انه يتم عن طريق مكتب القبول والتسجيل وليس للباحثة أي تأثير عليه، مما يعني عشوائية اختيار عينة الطالبات من المجتمع الكلي للعينة.

(٢) عمل اختبار قبلى لجميع أفراد العينة و التأكد من عدم وجود فرق بين مجموعتي الدراسة.

(٣) تم توزيع الطالبات بين الفصل والمعلم عشوائيا بواسطة الباحثة. ويمكن تعليل سبب زيادة العدد في إحدى المجموعات عن الأخرى لأسباب لا علاقة للباحثة فيها ومنها: انسحاب بعض الطالبات من الدراسة، أو تحويلهن إلى شعب أخرى ، أو انضمماهن المتأخر إلى الشعبة.

(٤) تم ضبط جميع المتغيرات المؤثرة في الدراسة مثل : (أ) أستاذة المقرر. (ب) المحتوى الدراسي للمادة . (ج) حضور الساعة العلمية خارج وقت المقرر الأساسية. (د) تعين نفس الواجبات.

وكان الاختلاف الوحيد بين المجموعتين في متغيرات الدراسة المراد بحث أثرها

وهي :

(أ) أسلوب التدريس المتبوع. (ب) مكان التدريس ما بين القاعة الدراسية أو المعلم.

جمع المعلومات :

(١) تم عمل اختبار قبلى للمجموعتين عند بداية الدراسة للكشف عن أية فروق في المعلومات عن الحاسب الآلي واستخداماته ما بين المجموعتين.

(٢) تم تدريس الوحدات التالية للمجموعتين :

(١) تاريخ وتكوينات الحاسب (٣) تطبيقات الحاسب.

(٢) نظم التشغيل (٤) الحاسب واستخداماته في التعليم.

(٣) أجري اختبار بعدي للمجموعتين بعد سبعة أسابيع من بداية الدراسة.

(٤) تم توحيد أسلوب التدريس لمدة سبعة أسابيع أخرى من بقية الفصل الدراسي بحيث تحولت المجموعة الضابطة إلى المعلم مع بقاء المجموعة التجريبية على حالها.

(٥) تم تدريس الوحدة الأخيرة من المقرر وهي البرمجة بلغة بيسك لكلتا المجموعتين بواسطة العمل على الحاسب الآلي من خلال المعلم.

(٦) تم قياس الفرق بين تحصيل المجموعتين للمرة الثانية في نهاية الفصل الدراسي في فقرات الاختبار التي مثلت البرمجة التي تم تدريسها خلال السبعة أسابيع الأخيرة.

أداة الدراسة : تكونت أداة الدراسة من اختبارين : ١) اختبار قبلى / بعدي في مقرر الحاسب الآلي. ٢) اختبارين نظري وعملي في البرمجة.

أ) تصميم الاختبار (القبلي و البعدي): صممت الباحثة الاختبار بحيث تكون من أربعة محاور معظمها أسئلة مفتوحة و موضوعية مع كثير من الصور :

المحور الأول: تاريخ و مكونات الحاسوب.

المحور الثاني : نظام التشغيل DOS (Disk Opperating System) خاص بالحواسيب IBM ومطابقتها.

المحور الثالث : تطبيقات الحاسوب.

المحور الرابع: استخدام الحاسوب في التعليم.

ب) تصميم الاختبار النهائي :

النظري: تم إعداد الاختبار من قبل الباحثة، وقد كانت الأسئلة جميعها موضوعية، تم احتساب الجزء الخاص منها بالبرمجة للمقارنة بين المجموعتين.

العملي: كان من إعداد الباحثة، الأسئلة كانت جميعها في البرمجة، وقد تنوّعت الأسئلة بين كتابة برنامج إلى إدخال معلومات.

صدق الأداة:

الاختبار القبلي والبعدي، النهائي النظري و العملي: تم توزيع الاختبار على أربعة من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في تدريس الحاسوب وذلك للتأكد من محتوى الأسئلة وعدم وجود أي غموض في بنائها، و مناسبتها لأغراض البحث، و تم إدخال بعض التعديلات التي رأها أكثر من ٧٥٪ من المحكمين. وكانت نسبة الاتفاق بين من اطلعوا على الاختبار .٪ ٨٠

ثبات الأداة: لتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق معادلة آلفا كارونباخ "Alpha" لحساب درجة الثبات. وكانت النتيجة كما في جدول (٢) :

جدول (٢): معامل الثبات لكل الاختبارات المستخدمة في الدراسة الأداة معامل ألفا

معامل ألفا	الأداة
٠,٧٨	الاختبار القبلي والبعدي
٠,٩١	الاختبار النهائي النظري
٠,٨٣	الاختبار النهائي العملي

نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين قبل بداية الدراسة: تم إجراء اختبار قبلي للمجموعتين في بداية الفصل الدراسي للنظر في مستوى معلومات المجموعتين في الحاسب الآلي وإظهار أي فروق بينهما. وقد أظهرت نتيجة الاختبار عدم وجود فرق بين كلٍ من المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث مستوى المعلومات في مادة الحاسب، كما هي موضحة في الجدول رقم (٣) :

جدول (٣). اختبارات للفرق بين متوسطي المجموعتين بالنسبة للاختبار القبلي

Pooled Var. Est.	اختبار ت	الانحراف	المتوسط	العدد	المجموع
قيمة ت	درجات الحرية	المعياري			
٠,٤٩٣	١٠٥	٠,٦٩	١,٥	٢٠١	٤٩
			١,٣	١,٧٣	٥٨

المعالجة الإحصائية: قامت الباحثة باستخدام الحاسب الآلي والمحزم الإحصائية SPSS ، لعمل جميع العاملات الإحصائية الالزامية لتحليل معلومات هذه الدراسة، مثل: (١) النسب والتكرارات الخاصة بوصف عينة الدراسة. (٢) اختبار "ت" لقياس الفرق بين المجموعات في مستوى التحصيل، بناء على استخدام أساليب التدريس المختلفة.

تحليل النتائج

كان الهدف من هذه الدراسة معرفة أثر تدريس المفاهيم والمهارات الأساسية

باستخدام كل من أسلوب التدريس التقليدي (الحاضر) من خلال القاعة الدراسية والتدريس باستخدام الحاسب من خلال المعلم في مقرر الحاسوب الآلي على التحصيل الدراسي، وكذلك أثر تعلم هذه المفاهيم والمهارات على دراسة البرمجة. ونعرض فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء مشكلة البحث وفروضه.

الفرض الأول: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($? = ٠,٠٥$) بين متوسط درجات طلاب اللاتي درسن بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) ومتوسط درجات طلاب اللاتي درسن من خلال المعلم (مجموعة تجريبية)". وللحقيق من الفرض المذكور قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ت" على نتائج الاختبار البعدى، لقياس الفرق بين المجموعتين، وقد أسفرت هذه التحليلات عن النتائج التالية الموضحة في جدول (٣) :

جدول (٤): اختبار ت الفرق بين متوسطات المجموعتين بالنسبة للاختبار البعدى

Pooled Var. Est.	اختبار ت	الاخراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموع
**٠,٠٠٣	١٠٥	٣,٠١	٦,٤	٤٩	الضابطة
		٥,٦	٢٩,٧٠	٥٨	التجريبية

* دالة إحصائية عند مستوى $٠,٠٥$. ** دالة إحصائية عند مستوى $٠,٠١$

ومن الجدول السابق يمكن أن استنتاج ما يلي :

إن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة كان (٢٤,٦) بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٩,٨) بزيادة واضحة أكدت دلالة الفرق بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وكان الاخراف المعياري بين طلاب المجموعة التجريبية أقل منه بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة. وقد كانت قيمة "ت" (٣,٠١) وهي دالة عند مستوى الدلالة $٠,٠١$ ، ويعني هذا رفض الفرضية الأولى

من الدراسة.

الفرض الثاني: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($? = 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار النهائي في الفقرات التي تمثل البرمجة بعد توحيد أسلوب التدريس و تحويل جميع الطالبات إلى المعلم

وللحقيقة من الفرض المذكور قامت الباحثة بإجراء اختبار "ت" على نتائج الاختبار النهائي بعد توحيد طريقة التدريس في تعلم موضوع البرمجة، ثم تم قياس الفرق بين متوسط درجات المجموعتين، وقد أسفرت هذه التحليلات عن النتائج الموضحة الجدول رقم (٥) :

جدول (٥): اختبار "ت" لمتوسط درجات الطالبات في الاختبار النهائي النظري بعد دراسة موضوع البرمجة

المجموع	العدد	المتوسط	الاخراف المعياري	قيمة ت درجات الحرية مستوى الدلالة	اخبار ت Pooled Var. Est.
الضابطة	٤٩	٢٨	١١	٢,٦٣	١٠٥ **٠,٠١٠ **
	٥٨	١,٧٣	١,٣		

* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يمكن أن نستنتج ما يلي :

مع أنه تم توحيد طريقة التدريس و انتقال جميع الطالبات إلى المعلم إلا أن الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين ما زال موجوداً، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٢٨)، بينما ارتفع متوسط درجات المجموعة التجريبية إلى (٣٦). كان الاخراف المعياري بين المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة. وقد كانت قيمة "ت" (٢,٦٣) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعني رفض الفرضية الثانية في

الدراسة.

الفرض الثالث : "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (؟ = ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار العملي للبرمجة بين المجموعتين". وللحقيق من الفرض المذكور قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ت" على نتائج الاختبار النهائي في الفقرات التي تمثل البرمجة، لقياس الفرق بين متوسط درجات المجموعتين، وقد أسفرت هذه التحليلات عن النتائج الموضحة في الجدول رقم (٦) :

جدول (٦). اختبار "ت" لمتوسط درجات الطالبات في الاختبار النهائي العملي

Pooled Var. Est.	اختبار ت	قيمة ت درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموع
**٠,٠٠٨	١٠٥	٢,٧٠	٥,٩	٣٥,٩٩	٤٩	الضابطة
			٣,١٢	٤٠,٢٠	٥٨	التجريبية

* دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

و من الجدول السابق يمكن استنتاج ما يلي :

مع أن كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية تعلمت البرمجة من خلال العمل في العمل فإن الفرق بين متوسطات المجموعتين ما زال موجوداً، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٣٦,٠)، بينما بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤٠,٠). وكان الانحراف المعياري بين أفراد المجموعة التجريبية أقل منه في المجموعة الضابطة. وقد كانت قيمة "ت" (٢,٧) وهي دالة على مستوى ٠,٠١ ، ويعني هذا رفض الفرضية الثالثة من الدراسة.

مناقشة النتائج

مع أن طالبات كل من المجموعتين الضابطة و التجريبية كن يحضرن جميما ساعة

عملية خارج وقت المقرر الأساسية فإن الدراسة من خلال المعلم كان لها أثر كبير في تعميق المفاهيم وبناء المهارة. وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة من أن المجموعة التي درست من خلال المعلم (المجموعة التجريبية) وباستخدام الحاسب الآلي كان تحصيلها الدراسي أفضل من المجموعة التي درست من خلال القاعة الدراسية بالحاضرة (المجموعة الضابطة). علماً بأن ما درسته المجموعتين في المرحلة الأولى ليس له علاقة مباشرة بما تعلمنه في المرحلة الثانية من الدراسة عدا مهارات تشغيل الحاسب، إلا أن الفرق في التحصيل استمر بين الطالبات حتى بعد توحيد أسلوب التدريس بين المجموعتين. فقد ظهر أن الطالبات اللاتي درسن من خلال المعلم منذ بداية الفصل الدراسي بقي مستوى تحصيلهن أفضل من طالبات المجموعة التي درست من خلال القاعة الدراسية، مما يدل على أن تعلم المفاهيم والمهارات السابقة كان له أثر كبير على تعلم البرمجة فيما بعد وبالتالي أثر ذلك على مقدرة الطالبة وبالتالي على ثقتها بنفسها. وهذا يتفق مع نتائج دراسات لروجر وأولندر وغيرهما التي أظهرت أن التدريس عن طريق الاكتشاف يعمق المفاهيم. كما أوضحت نتائج الدراسة أن استخدام الحاسب ساعد على تعميق المفاهيم مما أدى إلى استمرار الفرق بين المجموعتين. وهذا يعني أن المقرر يعتمد على الفهم في تعلمه أكثر من الحفظ، لذا فان التطبيق المباشر باستخدام الحاسب بدلاً من الأسلوب النظري باستخدام السبورة أدى إلى إدراك أفضل للمفاهيم المقدمة. كذلك فإن التغذية الراجعة المباشرة أثناء العمل على الجهاز أعطت الطالبة الفرصة لمعرفة أخطائها مباشرة، وبالتالي ساعد على زيادة تحصيلها، ويتفق هذا مع روبرت جانييه الذي فضل التدريس الفردي حيث تم التغذية الراجعة المباشرة مما يساعد في إيصال وتبسيط المعلومات ويمكن تلخيص نتائج الدراسة في الآتي :

- (١) كان لتعلم الحاسب من خلال المعلم بدلاً من القاعة الدراسية باستخدام الحاسب الآلي مباشرةً أثر كبير في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات.

- (٢) لتعلم المفاهيم الأساسية عن الحاسوب الآلي من خلال المعلم أثر كبير في تعلم البرمجة.
- (٣) ساعد المعلم الطالبات في اكتساب المهارات الأساسية التي سهلت عليهن فهم البرمجة مما انعكس على زيادة التحصيل الدراسي للمجموعة التي درست من خلال المعلم منذ بداية الفصل.
- (٤) إن حضور الساعة العملية خارج وقت الحاضرة الأساسية لم يكن كافياً للكسب هذه المهارات.

الوصيات والمقررات

من نتائج الدراسة يمكن أن نخرج بالوصيات التالية:

- (١) أن يتم تدريس هذا المقرر طوال الفصل الدراسي عن طريق معلم الحاسوب.
- (٢) أن توفر الجامعة معامل حاسوب آلي كافية لتغطية أعداد الطلاب والطالبات المسجلين في مقررات الحاسوب الآلي.
- (٣) أن يتم تعين معيدين ومعيدات وفنيين وفنيات يتناولون على فتح هذه المعامل خلال اليوم الدراسي بحيث تتاح الفرصة للطلاب والطالبات للتدريب، كما يتولون إعداد وتجهيز المعامل.

المراجع

- 1) Worthen, B. (1968). "Discovery and Expository Task Presentation in Elementary Mathematics." *Journal of Educational Psychology* 59: 1-13.
- 2) Olander, H. and H. Robertson, (1973). "The Effectiveness of Discovery and Expository Methods in the Teaching of Fourth Grade Mathematics", *Journal for Research in Mathematics Education*, 4: 33-44.
- (٣) زيتون، عايش وطلال الزغبي (يونيو - ١٩٨٦). "أثر أسلوب استخدام المختبر

على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن" ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد التاسع ، المجلد الثامن ، ٩٤ - ١٢٠.

- ٤) كاظم، أحمد خيري و سعد يسى زكي (١٩٨١). *تدريس العلوم*، القاهرة: الناشر دار النهضة العربية.
- ٥) الصويف، حمد زيد (١٤٠٤هـ). "دور المعلم في دعم الأهداف السلوكية للمادة العلمية" ، مجلة كلية الملك عبد العزيز الحربية ، العدد ٢٤ ، ٨١-٨٣.
- ٦) أبو العزائم، إسماعيل (أبريل، ١٩٧٥). "المعامل اللغوية وأثرها في التعلم اللغات الأجنبية" ، صحفية المكتبة (مصر)، المجلد السابع، العدد الثاني ٣٢-٣٦.
- ٧) الخليلي، خليل يوسف (شتاء ١٩٨٨) ، "درجة التركيز على استخدام المختبر في تدريس العلوم ومعيقات ذلك في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين" ، المجلة التربوية ، العدد الخامس عشر ، المجلد الرابع.
- ٨) الرحيلي، سلمان سليمان معرض (١٩٩٢) ، "أهم المشكلات التي تحول دون استخدام المعامل من قبل تلاميذ القسم العلمي بالمرحلة الثانوية بمدارس البنين بالمدينة المنورة" ، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية ، المدينة المنورة.
- 9) Maddux, D. Cleborne and Johnson, D. L., and Willis, J. W. (1997). *Educational Computing-Learning with Tomorrow's Technologies*, Allyn and Bacon, et al.
- 10) Panepinto and Dan Muse (Sep. 1997). "Dark Days Ahead? " *Family PC*, 70-79.
- 11) Bligh, D. A. (1971). *What's the Use of Lecturing?* Devon, England; Teaching Services Center, University of Exeter.
- 12) Panner, J. G. (1984). "Why Many College Teachers Cannot Lecture", Springfield, Ill.: Thomas.
- 13) Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- 14) Richards, P., and N. Bolton (1971). "Types of Mathematics Teaching,

- Mathematical Ability and Divergent Thinking in Junior School Children", *British Journal of Educational Psychology*, 41: 32-37.
- (١٥) المغيرة، عبد الله بن عثمان. (١٩٨٩)، طرق تدريس الرياضيات، مطابع جامعة الملك سعود.
- 16) Reys, R. E., and T. Post (1973). "The Mathematics Laboratory: Theory to Practice", Boston: Prindle, Weber and Schmidt.
- 17) Lloyd, Carla V., (1993), Accommodating Technology in the Visual Literacy Classroom. *Annual Conference of the International Visual Literacy Association*.
- (١٨) المحارب، محمد سيار (١٤٠٤هـ)، "دور المعلم في تعليم اللغة" ، مجلة كلية الملك عبد العزيز للحربيات، العدد ٢٤ : ١٨٣ - ١٨٢ .
- (١٩) رونالد سمبسون ونورمان أندرسون (١٩٨٩). "العلم والطلاب والمدارس" ، ترجمة عبد المنعم محمد حسين، القاهرة : نشر الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (٢٠) المغيرة، عبد الله بن عثمان (١٩٩١)، "دور الحاسوب في تدريس الرياضيات" ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية.
- 21) Chaskin E. and Valentine M. (1997), "Math, Multimedia, and High Stakes tests", National Educational Computing Conference 1997, Conference Proceedings, NCCE.
- 22) Moursund, David (Dec.1985), "Will Mathematics Education Rise to the Computers?", *Mathematics Teacher*, 23-29.
- (٢٣) فريديريك هـ. بل ، (١٩٧٨)، "طرق تدريس الرياضيات" ، ترجمة محمد أمين الفتى ، ومدوح محمد سليمان، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- 24) Heinssen, R. and Glass, C. (1987), "Assessing Computer Anxiety: Development and Validation of Computer Anxiety Rating Scale", *Computer in Human Behavior*, 3, 49- 59.
- 25) Tim O'Shra and John Self (1989). "Learning and Teaching with Computers"
- 26) Gagne, Robert M. and Leslie Briggs (1974), "Principles of Instructional Design", Holt. Rinehart and Winston, Inc.

The Effects of using a Computer Lab in Teaching A Computer Course on the Achievements

Olfat M. Fodah

College of Education, King Saud University

Abstract. The purpose of this study was to investigate the difference in teaching a computer course at the college level, in the classroom using the lecture or in the computer lab using the computer as a method of instruction. An experimental design was used to compare the difference in the learning performance. The students were divided into two groups. An experimental group learning through the computer lab and a control group learning through the lecture. A pretest was conducted for both groups and a posttest was done six weeks later to measure the difference between the two groups. The control group was then moved into the computer lab to learn programming and the experimental group stayed the same in the lab. The important findings of the study were:

- 1) The pretest showed no difference between groups.
- 2) The posttest showed a significant difference between groups, where the computer lab group had a higher performance.
- 3) The programming test, both written and practical, showed a significant difference in the experimental group, even though both groups learned programming in the computer lab.

فعالية مدخل المصادر الأصلية في التاريخ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلמידات المرحلة المتوسطة (دراسة تجريبية)

إعداد: فوزية إبراهيم دمياطي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص: يعتمد البحث الحالي على تصميم موديولات في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية. وتقوم هذه الموديولات المقترحة على استخدام نصوص من كتابات المؤرخين تناسب مع مستوى التلاميذ، وتتفق مع ما ورد في الكتاب المدرسي من موضوعات. ويصاحب هذه الموديولات تصميم اختبار في التفكير الإبداعي عن الموضوعات التي تناولتها الموديولات المقترحة. وبعد تطبيق للاختبار قبلياً Pre-Test تدرس الموديولات المقترحة للمجموعة التجريبية طبقاً للخطة الدراسية، وكذلك تدرس نفس الوحدة الدراسية للمجموعة الضابطة بالطريقة العادية من الكتاب المدرسي. وقد بلغ إجمالي العينة في المجموعة التجريبية (٥٤) طالبة والمجموعة الضابطة (٤٦) طالبة. وبعد الانتهاء من التطبيق التجاري تم إعداد تطبيق اختبار التفكير الإبداعي بعدياً Post - Test ونتج عن المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية، وانتهى البحث بتوصيات ومقترنات أهمها :

- ١- الاهتمام بتحفيظ محتوى المقررات الدراسية وذلك بإعداد موديولات في مادة التاريخ لتطوير أسلوب الوحدات الدراسية.
- ٢- إعداد برامج لتدريب المعلمين عن تحفيظ وتنفيذ موديولات دراسية تقوم على استخدام المصادر الأصلية للتاريخ والجغرافيا.
- ٣- استخدام طرق تدريس غير تقليدية تساعد على تنمية التفكير الإبداعي.
- ٤- توفير المصادر الأصلية في التاريخ بمكتبات مدارس المرحلة المتوسطة مع مراعاة مناسبتها لمستوى نضج التلاميذ.

مقدمة

تعتبر المواد الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة من المواد التي يمكن أن تساهم في تنمية التفكير لدى التلاميذ والللميدات في مراحل التعليم المختلفة نظراً لارتباطها بالواقع والمجتمع الذي نعيش فيه، ومن الملاحظ أن تحقيق أهداف المواد الاجتماعية يعتمد على عوامل منها الصياغة التربوية لمحتوى الكتب المدرسية وآراء المعلم واستخدامه لطرق تدريس غير تقليدية تتناسب مع الأهداف التربوية المنشودة. ومن ناحية أخرى فإننا لا ننسى الدور الهام لطرق التدريس الذي يقوم به المعلم وذلك باستخدام أساليب وطرق تتمشى مع تنمية التفكير وتسعى إلى بناء القدرات العقلية للللميدات وذلك لأن المواد الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة ترتبط من حيث الأهداف والمحتوى وأوجه النشاط بالإنسان في الماضي والحاضر والمستقبل ، وبالتالي فإنه يتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ويعرف على المشكلات المختلفة التي تواجهه ويحاول التغلب عليها أو الوصول إلى حلول لها عن طريق تنمية التفكير الذي تزداد معه فرص المرونة والطلاقة والأصالة (١).

ولعل هذا يؤكد لنا ويوضح أهمية اختيار المحتوى التربوي لكتب المواد الاجتماعية التي يشترط في اختيارها الملائمة لتنمية التفكير والمهارات المرتبطة بذلك والاهتمام بطرق التدريس غير التقليدية ويرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الإبداعي يمكن تربيته وتنميته عن طريق التعليم والتدريب باستخدام مداخل تؤدي إلى ذلك في صياغة الكتب المدرسية وما تتضمنه من وحدات دراسية مع التدريب على أساليب علمية مختلفة تسهم في مهارات هذا التفكير (٢).

ومنها أساليب تهتم باتباع خطوات التفكير العلمي وتشجيع التلاميذ على طرح الأفكار وتكوين الآراء المختلفة في قضايا وأحداث التاريخ والوصول إلى نتائج تساهم في حل المشكلات ، أي تنمية التفكير التابعدي Divergent Thinking الذي يعتمد على المناقشة والبحث فيما وراء الحقائق مع تشجيع الأفكار الجديدة والآراء غير التقليدية مع تنمية التخيل وحب الاستطلاع والاستقلالية في التفكير، كذلك تعويد الللميدات على فحص الوثائق ودراستها والوصول إلى حل المشكلات (٣).

ومن هنا نبعت فكرة البحث الذي يعتمد على تصميم مدخل غير تقليدي في صياغة محتوى التاريخ للمرحلة المتوسطة، ويقوم على المصادر الأصلية بما تشمله من وثائق ونصوص وبيانات من كتب التراث الإسلامي لتشجيع البحث فيما وراء الحقائق والأحداث التاريخية مما يؤدي إلى تنمية الأفكار الجديدة وغير المألوفة مع تعويد التلميذات على حب الاستطلاع وتكوين الرأي والتوصل إلى المعلومات من خلال الطلاقة في التفكير والمرؤنة في دراسة أي مشكلة والتخلص عن الحفظ والاستظهار لأحداث التاريخ لذاتها.

تساؤلات الدراسة

من المقدمة السابقة تتضح مشكلة الدراسة وتحصر في تدني مستوى التلميذات في دراسة التاريخ والاعتماد على الحفظ والاستظهار لأحداث التاريخ دون الاهتمام بتنمية التفكير وتشجيع الأفكار الجديدة مع تنمية حب الاستطلاع والتخيل وتكوين الرأي^(*).

وتتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية استخدام مدخل المصادر الأصلية في التاريخ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة؟

ويترعرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

- ١- ما معايير بناء وحدة دراسية قائمة على المصادر الأصلية في مادة التاريخ للصف الثاني من المرحلة المتوسطة؟
- ٢- ما فعالية الوحدة الدراسية المقترحة في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط؟

^(*) يحيى عطيية سليمان : الصعوبات التي تواجهه تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام في ضوء آراء كل من التلاميذ والمعلمين ، القاهرة : دراسات في المناهج ، العدد الثالث ، يناير ١٩٨٨ ، ص: ٧٠.

فروض الدراسة

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة عند مستوى (.٥ .٠ .٠) في الاختبار القبلي Pre - Test للتفكير الإبداعي.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى (.٥ .٠ .٠) في الاختبار البعدى post test للتفكير الإبداعي.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.٥ .٠ .٠) بين درجة نماء التفكير الإبداعي بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي :

- ١ - تقديم نموذج لموديولات دراسية في مادة التاريخ تعتمد على المصادر الأصلية في دراسة التاريخ.
- ٢ - استخدام أنماط غير تقليدية في تدريس التاريخ بالمرحلة المتوسطة تعتمد على تنمية التفكير لدى التلميذات.
- ٣ - تقديم نموذج لاختبار في مادة التاريخ يعتمد على تنمية التفكير الإبداعي.

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي فيما يلي :

- ١ - وضع تصور مقترح لبناء وحدة دراسية قائمة على المصادر الأصلية في مادة التاريخ كنموذج قد يساهم في تحطيط مناهج التاريخ وإعادة النظر في صياغة محتوى كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة.
- ٢ - إعداد اختبار للتفكير الإبداعي في مادة التاريخ يُعد إضافة جديدة في هذا المجال.
- ٣ - قد يصل البحث إلى نتائج توضح دور مناهج التاريخ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- ٤ - يسهم البحث الحالي في تحديد أهم أساليب التدريس المناسبة لتنمية التفكير الإبداعي.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

١- اختيار وحدة دراسية من مادة التاريخ بالمرحلة المتوسطة. ٢- يقتصر التصميم التجاري على تلميذات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة (بنات) بمدرسة المتوسطة التاسعة عشر بالمدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤١٨ هـ. ٣- الكتاب المدرسي الذي تم استخدامه في إجراء التجربة هو كتاب التاريخ للصف الثاني المتوسط (بنات)، طبعة ١٤١٧/١٤١٨ هـ. ٤- تم تطبيق التجربة للبحث في الفترة الزمنية الواقعة من بداية شهر جمادى الأولى ١٤١٨ هـ وحتى نهايته. ٥- مهارات التفكير الإبداعي التي تم التخطيط لها من خلال تدريس الوحدة الدراسية هي :

- أ) الأصالة.
- ب) الطلقابة.
- ج) المرونة.

منهج الدراسة

يعتمد منهج البحث الحالي على المنهج الوصفي التجاري ، حيث يقوم الإطار النظري على دراسة لتحديد مفهوم التفكير الإبداعي وكذلك أهمية المصادر الأصلية في التاريخ مع تصميم موديولات دراسية في التاريخ وتجربتها لمعرفة مدى فعاليتها في تنمية التفكير الإبداعي.

أدوات الدراسة

- ١- موديولات دراسية مقترحة قائمة على المصادر الأصلية في مادة التاريخ.
- ٢- اختبار في التفكير الإبداعي في مجال التاريخ.

مصطلحات الدراسة

١- التفكير الإبداعي: Creative Thinking

هو قدرة الفرد على عرض أفكار جديدة وتكوين رأى خاص به يميزه عن باقي المجموعة التي يتمتع بها مما يساعد على الوصول لحل مشكلة تواجهه (٤).

٢- المصادر الأصلية: Main Sources

قد تكون دليلاً مادياً كالوثائق وقطع الآثار والنصوص المكتوبة ومؤلفات المؤرخين واليوميات التي يكتبها بعض المعاصرين لأحداث تاريخية وكتب التراث وخطب الزعماء والقادة وأعمالهم التي نقلها لنا المؤرخون والمخطوطات (٥). ويرى دي ماركو أن المصادر الأصلية هي أي شيء من التراث الماضي يمكن استخدامه للإجابة عن تساؤلات تؤدي إلى الوصول للحقيقة التاريخية. (٦)

التعريف الإجرائي للدراسة الحالية

يقصد بالمصادر الأصلية في البحث الحالي "أي شيء من التراث الماضي كالوثائق وكتب الرحالة والمؤرخين واليوميات التي يكتبها بعض المعاصرين لأحداث تاريخية وكتب التراث وخطب الزعماء والقادة وأعمالهم التي نقلها لنا المؤرخون. ويشترط فيها أن تتناول موضوعات لها صلة بما تدرسه التلميذات وترتبط معلوماتها بما ورد في الكتاب المدرسي".

٣- الموديول: Module

يمكن تعريف الموديول بأنها "قطعة منهجية تتكون من عدة عناصر متكاملة بعضها مع بعض لتحقيق الأهداف التربوية للمادة الدراسية" (٧) ويمكن تحديد تعريف إجرائي يتفق مع البحث الحالي هو أن "الموديول يعتبر وحدة دراسية مصغرّة متكاملة العناصر وتكون من الخطوات الآتية:

(٧) فيليب اسكاروس ، استخدام الموديول لتحديث مناهجنا ، القاهرة ، صحيفـة التربية ، العدد ١١

- ١- أهداف إجرائية. ٢- اختبار قبلي Pre - Test ٣- مرشد للمعلم. ٤- مادة تعليمية. ٥- مناقشة. ٦- اختبار بعدي Post - Test ٧- مراجع مختارة.

الخطوات الإجرائية للدراسة

- ١- إطار نظري للبحث يتناول المصادر الأصلية وأهميتها لتنمية التفكير الإبداعي.
٢- بناء أدوات البحث:
أ) موديولات دراسية مقترحة. ب) اختبار في التفكير الإبداعي.
٣- التطبيق التجاري للبحث على النحو التالي:
أ) اختيار عينة البحث. ب) تطبيق اختبار التفكير الإبداعي تطبيقاً قبلياً للمجموعتين (التجريبية والضابطة). ج) تدريس الموديولات المقترحة للمجموعة التجريبية بينما تدرس المجموعة الضابطة نفس الوحدات من الكتاب المدرسي بالطريقة التقليدية. د- تطبيق اختبار التفكير الإبداعي تطبيقاً بعديا. هـ- العلاجة الإحصائية. و- تفسير النتائج. ز- التوصيات والمقترنات.

الدراسات السابقة

- يمكن تقسيم البحوث والدراسات السابقة إلى قسمين مما:
- الدراسات التي تناولت المصادر الأصلية للتاريخ.
- الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي
أولاً: الدراسات التي تناولت المصادر الأصلية للتاريخ
١- دراسة "عبد الوهاب" (٧)

- هدفت هذه الدراسة إلى:
- الكشف عن القصور في مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية.
- تقديم معيار لبناء برنامج في مادة التاريخ من حيث الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس.

- عرض بعض التجارب العلمية للنواحي التطبيقية لاستخدام مدخل الدليل التاريخي في تدريس التاريخ.

- تقديم أداة لتقدير الأداء التدريسي للمعلم.

وقد قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات استخدام الأدلة التاريخية في تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية وصياغتها في شكل وحدات معيارية من حيث الأهداف والمحظى وطرق التدريس وتطبيق بطاقة ملاحظة على عينة من معلمي التاريخ للتعرف على مدى اهتمامهم بالأدلة التاريخية ومهارات استخدامها مع وضع تصور عام لبرنامج مقترن لاستخدام الأدلة التاريخية في تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

- ضرورة الاهتمام بالأدلة التاريخية عند وضع مناهج التاريخ.

- أن يكون استخدام الأدلة التاريخية لإكساب الطلاب مهارات التفكير التاريخي.

- تدريب المعلمين على مهارات استخدام الأدلة التاريخية.

- إتاحة الفرصة للطلاب للبحث والتعلم الذاتي.

- الاهتمام بإعداد المعلم.

٢- دراسة "نافع" (٨)

وهدفت الدراسة إلى تنمية التفكير الناقد من خلال ثلاثة مداخل في تدريس التاريخ وهي - مدخل المصادر الأصلية - مدخل حل المشكلات - مدخل الأحداث الجارية وقام الباحث باختيار عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتوصل إلى النتائج الآتية :

- استخدام المداخل الثلاثة أدى إلى تنمية قدرة الطلاب على النقد والربط والمقارنة والاستنتاج.

- إن الطريقة التقليدية في التدريس لا تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد.

- إن المداخل الثلاثة (المصادر الأصلية- حل المشكلات- الأحداث الجارية) مختلف فيما بينها من حيث الاهتمام بعمليات المقارنة والربط والاستدلال والمناقشة.

٣- دراسة جود و آخرين (٩). Good and et al

استهدفت هذه الدراسة استخدام المدخل الاستقصائي في تدريس المواد الاجتماعية وأثر ذلك على سلوك المتعلمين، واستمر الباحثون في إجراء هذه الدراسة ثلاثة سنوات بجامعة "كارنجي مولتون" Carnegie Mellon وكان من نتائجها: أن منهج المواد الاجتماعية له أثر كبير على قدرات التلاميذ في البحث في الشؤون الإنسانية، كماأوضحت النتائج أن استخدام المدخل الاستقصائي ينمي القدرة على التعلم الذاتي وتكوين الرأي وحل المشكلات.

٤- دراسة لا بيت (١٠) Labbett

والتي استهدفت وضع تصور مقترن لاستخدام التاريخ المحلي في المملكة المتحدة للتدرس. وكان هدف هذه الدراسة إعداد مشروع يساعد الطلاب على استخدام التاريخ المحلي الإنجليزي والتعرف عليه وكتابته باستخدام وثائق ونصوص وزيارات ميدانية لمنطقة الآثار ومعرفة دور المؤرخين في معالجة قضایا التاريخ وذلك من خلال استخدام المصادر الأصلية في الفصل الدراسي لتنمية مهارات البحث العلمي والتفكير عند المتعلمين من حيث : - القدرة على التحليل والنقد. - القدرة على التفكير التاريخي. - القدرة على تكوين الرأي. - القدرة على تفسير التاريخ.
- القدرة على استخدام المصادر الأصلية في التاريخ.

تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت المصادر الأصلية

بالنظر إلى تلك البحوث والدراسات في هذا المجال نجد أنها قد استخدمت طرق غير تقليدية في تدريس التاريخ ومداخل متعددة لتطوير محتوى كتب التاريخ، ولعل ذلك يتفق مع هدف البحث الحالي، ومن الملاحظ على الدراسات السابقة ما يأتي :

١- استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ ما زال أمراً شكلياً أو صوريًا من مخططى المناهج والدليل على ذلك أن الكتب الدراسية بها قصور واضح في ذلك.

- ٢- توصلت نتائج الدراسات والبحوث إلى أن استخدام المداخل المتعددة في تدريس التاريخ يساعد على تنمية مهارات عقلية ووجدانية.
- ٣- أوصت معظم هذه الدراسة بإجراء الدراسات التجريبية من أجل معرفة أثر استخدام المدخل غير التقليدية على تنمية التفكير لدى المتعلمين.
- ٤- استخدام مدخل المصادر الأصلية في التاريخ ما زال يعاني القصور في مدارسنا بالملكة العربية السعودية خاصة والبلاد العربية بصفة عامة بالرغم من الاتجاه الحديث لاستخدام مدخل المصادر الأصلية في تدريس التاريخ في أدب المجال التربوي في كثير من دول العالم الأجنبي.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- وجود علاقة بين استخدام مدخل المصادر الأصلية في تدريس التاريخ وتنمية التفكير لدى المتعلمين.
- دراسة العديد من الاتجاهات العالمية في صياغة محتوى التاريخ وطرق تدرسيه ، وقد أفاد ذلك في صياغة محتوى الوحدة المقترحة وبناء الاختبار الخاص بالتفكير الإبداعي.
- ثانياً: الدراسات التي تتعلق بالتفكير الإبداعي
- ١- دراسة "دياب" (١١):

استهدفت هذه الدراسة إعداد برنامج للتعلم الذاتي في المواد الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر وترتبط على ذلك تحديد مهارات التفكير الإبداعي ، و اختيار مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة لتطبيق أدوات البحث من مدارس التعليم الأساسي وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية.

- الاهتمام بإعداد برنامج تدريسي لتدريب التلاميذ على مهارات التفكير الإبداعي.
- مراعاة مستوى نضج التلاميذ عند وضع البرامج والمناهج الخاصة بالمواد الاجتماعية.

- تدريب معلمي المواد الاجتماعية أثناء الخدمة على استخدام الأساليب التي تسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمين.
- تطوير طرق تدريس المواد الاجتماعية عن طريق استخدام طرق غير تقليدية في التدريس كحلقات المناقشة والبحث والاستقصاء وتشجيع طرح الأفكار الخاصة للتلמידين.
- اختيار موضوعات المواد الاجتماعية يتطلب صياغة محتوى الكتب الدراسية بأسلوب يجذب اهتمام التلاميذ نحو التعلم مثل الرسوم والأشكال والوسائل المختلفة وكذلك مداخل الوحدات الدراسية كمدخل الأحداث الجارية والمصادر الأصلية التي لها جاذبية نحو التعلم.

٢- دراسة "درويش" (١٢):

استهدفت هذه الدراسة بناء برنامج لقياس فعالية التدريب على تنمية التفكير الإبداعي، وكانت عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية وطبق الباحث البرنامج عن طريق جلسات العصف الذهني وفيها تطرح مشكلة على الطلاب ويطلب منهم التفكير في حلول متعددة مع تأجيل تقويم الأفكار حتى نهاية الجلسة مما يساعد على طرح العديد من الأفكار للمتعلمين. وكان من أهم أدوات الدراسة اختبارات التفكير الإبداعي. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مستوى التفكير الإبداعي.

٣- دراسة "نانسي" Nancy (١٣)

استهدفت هذه الدراسة تنمية التفكير الإبداعي وتطبيقاته التربوية، واستخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي، وقد أكدت على أهمية التفكير الإبداعي في شتى المجالات وأن كل إنسان لديه قدر من التفكير الإبداعي واختلاف الأشخاص عن بعضهم البعض في مجالات هذا التفكير.

ومن نتائج هذه الدراسة، الاهتمام بأساليب التدريس التي تبني التفكير لدى المتعلمين وكذلك المحتوى التربوي للكتب المدرسية، وإعادة صياغتها بأسلوب يتناسب والتفكير

الإبداعي. وأوصت الدراسة بضرورة تنمية التفكير الإبداعي في كل مرحلة من مراحل التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتفكير الإبداعي

ركزت الدراسات السابقة على أهمية استخدام طرق غير تقليدية في التدريس لتنمية مهارات التفكير عند المتعلمين. أيضاً ترکيز هذه الدراسات على أهمية اختيار المحتوى التربوي للكتب الدراسية التي تساعده على ذلك.

اهتمام تلك الدراسات بالمناقشات والتدريبات التي تركز على مستويات التفكير العليا كأسلوب لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وقد ركزت بعض هذه الدراسات على استخدام أسلوب للتقديم يعتمد على تنمية الإبداع لدى الطلاب.

وقد استفاد البحث الحالي من دراسات هذا المجال على النحو التالي:

- الوقوف على الأساليب المناسبة لتنمية التفكير الإبداعي كالمناقشات واستخدام مداخل جديدة في إعداد الوحدات الدراسية كالميديولات.

- أكدت الدراسات السابقة على أن الإبداع يوجد عند كل إنسان بدرجات متفاوتة وبالتالي :

فإن التفكير الإبداعي يمكن تعميمه في كل مرحلة من مراحل التعليم ويعزز ذلك تطبيق البحث الحالي على طالبات المرحلة المتوسطة.

- استفادت الباحثة من التصميم للوحدة المقترنة (الميديولات)، والإعداد للاختبار في التفكير الإبداعي لمدة التاريخ.

الإطار النظري للبحث

تناول الباحثة عدداً من النقاط التالية هي : معنى المصادر الأصلية، أهمية المصادر الأصلية في التاريخ وتدريسه، وأساليب تعميمه لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

المصادر الأصلية: معناها وأهميتها في تدريس التاريخ

المصادر الأصلية هي كل ما يستعان به في تدريس التاريخ من وثائق ونصوص كالمعاهدات والمكابدات والبيانات والتقارير الرسمية والمذكرات الشخصية للزعماء والقادة والآثار والمخطوطات وقطع العملة والملابس والأزياء في العصور المختلفة وكتابات المؤرخين ويوميات المعاصرين للأحداث التاريخية التي تمر بالدولة. (١٤)

ويرى ديكنسون Dickinson (١٥) أن المصادر الأصلية هي أي شيء يمكن أن يستخدم في الإجابة عن تساؤلات الماضي، أي ما يلقي الضوء على ماضي الإنسان والحضارات والمجتمعات، وتتطلب تلك المصادر دراسة من جانب المؤرخين والمتخصصين للتعرف عليها وتفسيرها وتحليلها والوصول إلى استنتاجات وأحكام عامة من شأنها أن تلقي الضوء على الأحداث وال العلاقات التاريخية في فترة معينة من الزمن الماضي.

وبناء على ذلك فإن دارس التاريخ يقوم بهذه العملية من أجل التعرف على فترات الماضي وهو على درجة كبيرة من الأهمية في مجال التربية، وينبغي أن يلفت اهتمام مخططى المناهج التربوية وكذلك المعلمين والطلاب. ونظرًا للتطور في التربية وطرق التدريس في الوقت الحاضر لواكبة التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي والثقافي الذي يسود العالم في العصر الحديث فإن استخدام مدخل المصادر الأصلية في تدريس التاريخ يعد من السمات المميزة لهذا العصر لتحقيق غايات التربية من حيث اكتساب الطلاب القدرة على التفكير ومهاراته لما يتضمن ذلك مع أهداف تدريس التاريخ. فاستخدام مدخل المصادر الأصلية في تدريس التاريخ يعد من الاستراتيجيات الأساسية لتنمية قدرة المعلمات على العمل بواسطة الدليل التاريخي وقدير قيمة الماضي وتفسيره في ضوء الحاضر الذي نعيش فيه. (١٦)

ويمكن القول إن استخدام مدخل المصادر الأصلية في تدريس التاريخ ليس الهدف منه تخريج مؤرخين، ولكن الهدف الأساسي تنمية التفكير لدى المتعلمين وتدريبهم على مهارات التعامل مع المادة التاريخية مما يؤسس ويبني قدراتهم على التفسير والتحليل والاستنتاج حيث تساهم المصادر الأصلية بتلك العمليات العقلية التي تميتها لدى

المتعلمين على التفكير الإبداعي والتعبير عن أنشطة الإنسان في الماضي والوقوف على قدراته في التخيل ومواجهة المشكلات.

ويرى دينكنسون أن تعامل الطلبة مع المادة التاريخية من المصدر الأصلي لهم يؤدي إلى : - قيام الطلبة بعمل ما يقوم به المؤرخون. - التدريب على قراءة وتفسير وتحليل واستنتاج أحداث التاريخ. - ممارسة عمليات عقلية تؤدي إلى تنمية التفكير (١٧)

ويرى اللقاني (١٨) أن التاريخ دراسته باستخدام مدخل المصادر الأصلية يصبح علم نقد وتحقيق ويتبع خطوات التفكير العملي التالية :

- ١- جمع الأصول ذات الصلة بالموضوع الذي يدرسها الطلبة.
- ٢- نقد الأصول التاريخية الواردة في ذات الموضوع.
- ٣- المقارنة والربط بين الأصول التاريخية وما يدرسها الطلبة في الكتاب المدرسي.
- ٤- البحث عن الأسباب وربطها بالنتائج.
- ٥- عرض المعلومات التاريخية وتفسيرها.
- ٦- إصدار أحكام مدعمة بالأسانيد والأدلة التاريخية.

ولعل هذه الخطوات تجعل من مادة التاريخ مادة تساهم في تنمية التفكير لدى الطلبة ويرى "فيكتور Victor" (١٩) أن تدريس التاريخ باستخدام مدخل المصادر الأصلية في أي مرحلة من مراحل التعليم تحقق ما يأتي :

- ١- تنمية المهارات والعمليات العقلية لدى الطالبات بعيداً عن الحفظ أو التذكر أو الاستظهار بدون فهم.
- ٢- تنمية التفكير الإبداعي بحيث تصبح التلميذة قادرة على تكوين الرأي والتعبير عن هذا الرأي بالتحليل والتفسير والقدرة على إصدار أحكام واتخاذ القرار في المواقف الحياتية في المجتمع.
- ٣- تنمية القدرة على التقسي والبحث والاكتشاف بواسطة المصادر الأصلية واستخدامها بما يكسب الطلبة مهارات التفكير واستخلاص النتائج.
- ٤- تنمية التخيل والإبداع بما يتفق مع طبيعة الفهم والبحث التاريخي.

ومن العرض السابق نستطيع أن نستنتج أهمية استخدام مدخل المصادر الأصلية في تدريس التاريخ واكتساب المتعلمين لمهارات الترتيب أو التسلسل التاريخي والتمييز بين الفئات التالية :

١ - التعريفات Definitions ٢ - الحقائق Facts

٣ - التعميمات Generalizations ٤ - التفسير Interpretations

أنواع المصادر الأصلية

من خلال العرض السابق لمعنى المصادر الأصلية يمكن تحديدها على النحو التالي (٢٠) :

- ١ - السجلات المحلية.
- ٢ - أدلة السير في الطرق.
- ٣ - الخرائط بأنواعها.
- ٤ - الصحف اليومية وال محلية في الأزمنة المختلفة.
- ٥ - الوثائق والمكاتب الرسمية للدول.
- ٦ - السجلات ودور المحفوظات.
- ٧ - المطبوعات والصور المرسومة.
- ٨ - كتب المؤرخين في العصور المختلفة.
- ٩ - المخطوطات.
- ١٠ - السجلات الحكومية وما تتضمنه من مكاتب ومعاهدات مع الدول المختلفة.
- ١١ - المتاحف والمعارض.
- ١٢ - اليوميات للشخصيات العامة والزعماء والقادة.
- ١٣ - الخطابات الشخصية والرسمية.
- ١٤ - الصور والبطاقات البريدية.
- ١٥ - النقود وقطع العملة في العصور المختلفة.

ما سبق يتضح أن المصادر الأصلية واستخدامها في تدريس التاريخ تعتبر أداة المعلم والطالب من أجل التوصل إلى تفسير وتحليل واستنتاج للحقائق التاريخية ولعل ذلك يؤدي إلى تنمية التفكير لدى المتعلمين.

ويرى "إبراهيم" (٢١)

أن معايير استخدام المصادر الأصلية كطريقة إيجابية في تدريس التاريخ تتطلب ما يلي : -
إثارة اهتمام الطالبات وحفظهن على العمل وبذل الجهد.

- الاعتماد على النشاط الإيجابي من جانب الطلبة مع التوجيه والإشراف من جانب المعلم.
- تشجيع التفكير المستقل لكل طالبة بحيث تطرح الأفكار والأراء الجديدة دون تقويم لها إلا في نهاية فترة المناقشة.
- تعويد التلاميذ على تكوين الرأي والتمييز بين الحقيقة والرأي وال فكرة.
- تدريب الطالبات على إصدار الأحكام والوصول إلى تعميمات.
- السماح بالتعاون والعمل الجماعي بين الطالبات.
- تكوين شخصية الطالبات وبيث الثقة في آرائهم وأفكارهم دون التقليل من شأن أي رأي أو فكرة.

شروط استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ: (٢٢)

- ١- ارتباط المصدر الأصلي بأهداف الدرس في المجالات المعرفية والوجودانية والنفسحركية.
- ٢- ارتباط المصدر الأصلي بموضوع الدرس.
- ٣- أن يكون المصدر الأصلي مناسباً لمستوى نضج الطلبة وعمرهم الزمني.
- ٤- أن يكون المصدر الأعلى قدر من الشمول، بمعنى أن يغطي معظم جوانب الدرس ويوضح ما ورد في الكتاب المدرسي.
- ٥- أن يشير اهتمام الطلبة ويجذبهم إلى التعلم بما يتضمنه لبعض الأحداث التاريخية التي وردت بالكتاب المدرسي.
- ٦- أن يساعد الطلبة في البحث عن المعلومات من مصادر أخرى.
- ٧- أن تتتنوع المصادر أمام التلاميذ حتى تمكنهم من المقارنة بين الأحداث التاريخية في عدة مصادر مختلفة.
- ٨- أن يكون المصدر التاريخي معبراً عن الفترة الزمنية التي يتحدث عنها أو الموضوع الذي يتضمنه الكتاب المدرسي.

دور المعلم في استخدام المصادر الأصلية لتدريس التاريخ: (*)

- ١- البحث في المصادر يتطلب من المعلم توجيه الأسئلة للطلاب والبحث عن الإجابات وفرض الفروض وتقديم أكثر من إجابة للأسئلة واختبار صحة الفروض حتى يمكن التوصل إلى الإجابة الصحيحة.
- ٢- يشترط في أسئلة المعلم التي يوجهها لطلابه أن تكون

(*) خيري علي إبراهيم ، اتجاهات للتطوير في تعليم المواد الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧ ، ص: ١١٥.

لها صلة بما ورد في المصدر من معلومات. ٣- يربط المعلم بين معلومات المصدر والمعلومات الواردة في الكتاب المدرسي. ٤- يوضح المعلم لتلاميذه المعلومات الجديدة في المصدر الأصلي التي تكمل معلومات الكتاب المدرسي. ٥- يلقي الضوء على معنى المصطلحات والمفاهيم التي ترد في المصدر الأصلي والتي قد تكون غير مألوفة في اللغة العربية الحديثة. ٦- تفسير الأحداث التاريخية أو الواقع الجغرافية.

٧- تشجيع التلاميذ على القراءات الخارجية وجمع معلومات تاريخية من مصادر مختلفة.

تعريف التفكير الإبداعي وأنواعه

يمكن تعريف التفكير الإبداعي بأنه "مجموعة مهارات عقلية يمتلكها الفرد وتساعده للوصول إلى أفكار جديدة أو أصلية، كما يمكن تنمية المهارات العقلية لأنها موجودة لدى كل فرد بدرجات متفاوتة". (٢٣)

وتشير معظم تعريفات التفكير الإبداعي إلى أنه ذلك التفكير الذي ينتج عنه أفكار تتصف بالأصالة Originality والطلاقة Fluency والمرونة Flexibility، كما يشترط لتلك الأفكار أن تكون ذات قيمة اجتماعية كأن تسهم في حل مشكلة ما أو تحقق منفعة للمجتمع (٢٤).

وهناك نوعان من الإبداع: الإنتاج الإبداعي، والإبداع الكامن. أما الأول: فيأخذ الشكل الظاهري كابداع الفرد في القصائد الشعرية. وأما الإبداع الثاني فهو استعداد الفرد للإبداع ويتحقق في وجود مجموعة من المهارات العقلية، وإذا ما توفّرت استطاع الفرد أن ينتج أفكاراً جديدة ومن هذه المهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وإعطاء التفاصيل والقدرة على التعبير عن الأفكار (٢٥).

وإذا نظرنا إلى التعريفات السابقة نستطيع القول أن التفكير الإبداعي هو أرقى أنواع التفكير الذي يؤدي إلى تنشيط وتنمية المهارات العقلية مما يساعد الفرد للوصول إلى الجديد في مجال حل المشكلات، كما يمكن أن نصف التلميذ أو التلميذة المبدعة بأنها يقظة في الفصل تبحث عن التحديات وتميل إلى دراسة وحل المشكلات بطرق متعددة وتستطيع

التعبير عن أفكارها بالكلمات أو بالرسوم والإحصاءات، أو البيانات. قادرة على إعادة تنظيم الأفكار ومعالجة المشكلات ولديها قدرة تحليلية تمكنها من تنظيم الأفكار. وتمثل المهارات العقلية للتفكير الإبداعي في الطلققة في التفكير بمعنى القدرة على التعبير عن الأفكار بالكلمات أو بأي مدلول آخر، وكذلك الأصالة والمرونة في إنتاج هذه الأفكار. ويتصف الفرد المبدع أيضاً بالاستقلالية في التفكير، أي أنه لا يستعين بأفكار الآخرين، بل لديه أفكار خاصة به، ويتصف بحب الاستطلاع والقدرة على تكوين الرأي. وقد أكدت الدراسات السابقة التي تناولها البحث الحالي على أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال البرامج التدريبية، واستخدام طرق تدريس غير تقليدية، تقوم على المناقشة وتشجيع الأفكار لدى المتعلمين وخاصة أن لكل فرد قدرة على الإبداع يختلف عن الآخر. ويمكن تعميمه عند الأطفال والناشئين لخدمة المجتمع وتحقيق أهدافه.

المصادر الأصلية وتنمية التفكير الإبداعي:

بعد مدخل المصادر الأصلية في صياغة تحتوي كتب المواد الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة من الأمور الهمامة لتنمية التفكير الإبداعي إذا صاحبه استخدام المعلم بطرق تدريس مناسبة.

ومن المهارات التي ينميتها مدخل المصادر الأصلية ما يأتي : (٢٦)

- مهارة التفكير الناقد. - الاستقصاء والاكتشاف. - كتابة التقارير.
- التحليل والمقارنة. - الاستنتاج والتعميمات. - التعبير عن الأفكار والأراء.
- مهارات العمل الجماعي والتعاوني. - حسن الاستماع واحترام رأي الآخرين.
- مناقشة بعض القضايا. - الاشتراك في المناقشات والتعبير عن وجهات النظر المختلفة.
- التقويم وإصدار الأحكام.

معلم التاريخ والتفكير الإبداعي:

هناك بعض الشروط التي يجب أن يتبعها معلم التاريخ لكي يساهم في تنمية التفكير الإبداعي ومهاراته لدى المتعلمين ومنها ما يأتي :

- ١- أن يكون ملماً بطبيعة التفكير الإبداعي ومعناه ومهارات وكيفية تنميته عن طريق إتباع أساليب للتدريس غير تقليدية.
- ٢- تشجيع التلاميذ على التفكير وطرح الأفكار دون معارضة منه لأي فكرة مع إرجاء تقوية هذه الأفكار في نهاية جلسات المناقشة.
- ٣- الحرص على أن يقدم التلاميذ أشياء جديدة أو آراء متعددة في الموضوع الواحد بحيث يعبر كل تلميذ عن نفسه بأفكاره إما بالتعبير الكتابي أو الكلامي مع إعطاء فرصه لتنظيم هذه الأفكار.
- ٤- توجيه المعلم للتلاميذ لعمل وسائل تؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي مثل النماذج أو الصور والرسوم وجمع البيانات والمعلومات وتنظيم عرضها في تقارير كتابية أو جداول إحصائية أو رسوم بيانية مع ترك الحرية للتلاميذ في اختيار وسائل التعبير المناسب لديهم طبقاً للخبرات والإمكانات.
- ٥- تنمية القدرة على النقد والمقارنة بين الحقائق من خلال كتابة الأبحاث وعمل الملخصات والاشتراك في المناقشات.
- ٦- تشجيع حب الاستطلاع لدى التلاميذ.

ومن الأدوار التي يقوم بها المعلم لتنشيط مهارات التفكير الإبداعي ما يأتي:

- احترام الأسئلة التي يطرحها التلاميذ مهما كانت غير مألوفة.
- إبداء الأهمية لأفكار التلاميذ.
- احترام الأفكار الخيالية للتلاميذ.
- إعطاء فرصة للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم.
- عدم تقويم الأفكار إلا في نهاية حلقة المناقشة.
- استخدام أكثر من مصدر تارخي للدراسة موضوع معين يساعد التلاميذ على النقد والتفكير والمقارنة والاستنتاج والحصول على معلومات مناسبة تمكنه من الاشتراك في المناقشات.
- توجيه التلاميذ للقيام بأنشطة تعبّر عن أفكارهم وتتفق مع ميولهم وتنمي لديهم التفكير الإبداعي.
- مكافأة التلاميذ المجتهدين لطرحهم أفكار جديدة وقد يكون ذلك من خلال شهادات تقديرية أو كلمة مدح من المعلم.
- الاهتمام باستراتيجية السؤال وتكوينه بحيث يتصف بالوضوح

ويتطلب إجابات متعددة ويشجع على التفكير والاستنتاج مما يدفع التلاميذ على التفكير في الموقف والوصول إلى إجابات متعددة. (٢٧)

بناء أدوات البحث

أولاً: الموديلات المقترحة باستخدام مدخل المصادر الأصلية

من الإطار النظري للبحث نستطيع استنتاج أن تنمية التفكير الإبداعي هدف أساسي من العملية التعليمية للمناهج الدراسية ويمكن تحقيقه في مراحل التعليم المختلفة حيث أن كل فرد لديه قدرات من التفكير تتطلب تدريباً يؤدي إلى زيارة هذه القدرات العقلية، كما أن الإبداع مختلف من شخص إلى آخر، وتعتبر المواد الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة من المواد الإنسانية التي تساهم في تنمية التفكير الإبداعي لما يتضمنه من قضايا فكرية تتصف بالاتصال بالمجتمع والحياة التي يعيشها المتعلمون والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم كما أن التفكير الإبداعي يمكن تعميمه خلال جلسات المناقشة والحوارات التي تؤدي إلى طرح أفكار جديدة وهذا يؤكد على أهمية المناقشة الإيجابية كطريقة للتدريس ولعل حصول التلاميذ على المعلومات التاريخية من المصادر الأصلية وتحليلها والوصول إلى النتائج يؤدي إلى المزيد من الأفكار والتدريب على مهارات التفكير الإبداعي كالتخيل والتصور والاستنتاج والمقارنة والتعلمينات وإصدار الأحكام.

ومن ناحية أخرى فإن تنوع مصادر الحصول على المعلومات وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي يعود التلاميذ على اكتساب المزيد من الخبرات وللمعلم دور أساسى في توجيه التلاميذ وإتباع طرق تدريس تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

فمن الأمور الهامة التي ينبغي على المعلم إتباعها التأكيد على إنتاج الأفكار وعدم رفض أي فكرة يطرحها التلميذ حتى ولو كانت فكرة بسيطة، فلا توجد أفكار جيدة وأفكار غير جيدة وإنما كل فكرة أو رأي هي مساهمة من التلميذ في فهم الدرس وقيام المعلم بالقليل من شأن هذه الأفكار يؤدي إلى إحساس التلميذ بالفشل وبالتالي يتزداد في المساهمة بأفكاره في الدروس القادمة، ومن هنا ندرك أهمية تشجيع المعلم لأفكار

اللاميذ وتوجيهه لهم للقيام ببعض الأنشطة التي تعبّر عن أفكارهم إعطاءهم الفرصة لعقد المناقشات لتقدير ما توصلوا إليه من أفكار وتصورات وحلول.

الموديولات الدراسية المقترحة باستخدام مدخل المصادر الأصلية

تتناول هذه الموديولات موضوعات من الكتاب المدرسي المقرر للصف الثاني المتوسط الخاص بمادة التاريخ وهي الموضوعات الآتية :

- ١- أبو بكر الصديق.
- ٢- خلافة أبو بكر.
- ٣- أهم أعمال أبو بكر.
- ٤- عثمان بن عفان والفتنة.
- ٥- موقف علي بن أبي طالب من عثمان ويرجع سبب اختيارها إلى أهميتها كموضوعات أساسية عند دراسة التاريخ الإسلامي من ناحية، ومن ناحية أخرى لوجود نصوص تاريخية مختلفة ناقشت تلك الموضوعات واختلفت الآراء في المصادر الأصلية بشأنها ما يشجع على طرح الأفكار وتنمية مهارات التفكير عند المتعلمين.

ويرجع أيضاً سبب اختيار هذه الموضوعات إلى إمكانية إعادة صياغتها باستخدام مدخل المصادر الأصلية لتساهم في تمية التفكير الإبداعي في صورة مواقف ومشكلات لأنها تحتوي على الكثير من الحقائق والمفاهيم والأراء بحيث يمكن اعتبارها موضوعات للمناقشة وإنتاج الأفكار والأراء المرتبطة بها لدى التلاميذ. ومن ناحية أخرى فإنها تتناول موضوعات من القضايا والمشكلات في التاريخ الإسلامي تثير اهتمام التلاميذ وتدفعهم إلى البحث وحب الاستطلاع.

تتناول هذه الموضوعات في صورة موديولات Module متوافر لكل منها أهداف وطرق تدريس ومحظى تعليمي يعتمد على الوثائق والنصوص التاريخية كمصدر من المصادر الأصلية للدراسة وأنشطة للتعلم وتقديم يهدف إلى تنمية الأفكار عند المتعلمين ويكون كل موديول Module من النقاط الآتية :

- ١- مقدمة الموديول.
- ٢- تعليمات أساسية.
- ٣- أهداف إجرائية.
- ٤- اختبار قبلي.
- ٥- مواد تعليمية.
- ٦- أنشطة.
- ٧- محظى الموديول.
- ٨- اختبار بعدى.

مبررات استخدام الموديول:

- ١- معظم التدريس في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية منذ السبعينات من القرن الحالي تهتم بالموديول في محتوى الكتب الدراسية بمدارس التعليم العام. (٢٨).
- ٢- يتناول كل موديول درساً من الدروس كوحدة متكاملة ذاتياً تسعى إلى تيسير تعلم التلاميذ من خلال أهداف محددة وواضحة.
- ٣- يحتوي الموديول على مكونات أساسية تجعل منه برنامجاً متكاملاً للتعلم كما أن يضمن أن يكون نشاط التعلم هادفاً.
- ٤- يتميز الموديول بتفريذ التعليم حيث يسمح لكل تلميذ بالتعلم حسب قدراته وإمكاناته للتوصل إلى الحقائق والمعلومات والآراء بنفسه واكتشاف الكثير منها.
- ٥- توفر في الموديول التغذية المرتدة Feed back حيث يتلقى المتعلمين تقويمًا لمستوى تقدمهم في الموضوع الذي يدرسوه مما يؤدي إلى زيادة الدافعية نحو التعلم.
- ٦- تحتوي الموديولات على العديد من الأنشطة المصاحبة للتعلم.
- ٧- تعد الموديولات أحد التنظيمات المنهجية لتدريس المواد الاجتماعية بطريقة إيجابية لتنمية التفكير لدى المتعلمين وذلك من خلال التدريبات التي تحتوي عليها.

أهداف الموديولات المقترنة

- ١- تنمية الطلاقة في التفكير لدى المتعلمين وبيدو ذلك في القدرة على التوصل إلى أفكار وآراء متعددة لقضايا التاريخ الإسلامي.
- ٢- تنمية المرونة الفكرية لدى المتعلمين ويتمثل في إمكانية التوصل إلى حلول للمشكلات المعروضة.
- ٣- تنمية الأصالة الفكرية من خلال دراسة الموديولات، أي التوصل إلى أفكار جديدة غير غطية للأحداث التاريخية.

الوسائل التي ينبغي أن تستخدم مع الموديولات

- ١- بعض كتب القراءات الخارجية من مكتبة المدرسة التي تتناول موضوعات الدراسة.
- ٢- جهاز العارض فوق الرأس لعرض بعض النصوص والوثائق.
- ٣- أفلام تعليمية عن حياة العرب في شبه الجزيرة العربية توضح عاداتهم وتقاليدهم العربية في صدر الإسلام.

- ٤- صور وخرائط عن موقع شبه الجزيرة العربية وأهم المدن والموانئ ومناطق تجمع السكان بها.
- ٥- بعض الأشكال والرسوم البيانية التوضيحية كشكل توضيحي بين حدود المدينة المنورة وتقسيمها إلى أحياء ومناطق في الوقت الحاضر وربط ذلك ب التقسيم مناطق المدينة المنورة على عهد الخلفاء الراشدين وتحديد بعض المناطق التاريخية بها التي لها شأن في التاريخ الإسلامي.
- ٦- المطبوعات:
- أ) نسخ مصورة من الموديولات توزع على التلاميذ.
- ب) نسخ مصورة من بعض المقالات التي تتناولها الصحف عن موضوعات الدراسة.
- ج) تسجيلات لبعض العلماء والمحاضرين الذين تناولوا موضوعات الدراسة.

ضبط الموديولات:

- في ضوء ما سبق تم تصميم الموديولات باستخدام مدخل المصادر الأصلية بهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذات. وعرضت الموديولات على مجموعة من الحكمين^١ لضبطها ولقد طلب منهم الحكم على ما يأتي :
- ١- مدى مناسبة الموديولات للتطبيق بالمرحلة المتوسطة. ٢- الإضافة أو الحذف لما يرون أنه مناسباً أو غير مناسب.
- وقد نتج عن ذلك تعديل بعض صياغات محتوى الوحدات واختصار بعض الوثائق والنصوص من المصادر الأصلية واختيار الوثائق التي تتضمن عبارات ومعاني تناسب تلميذات المرحلة المتوسطة وتشجعهن على البحث والدراسة طبقاً لمستوى النضج.
- وفي ضوء ذلك أخذت الموديولات صورتها النهائية للتطبيق^(٢)

^(١) راجع قائمة بأسماء الحكمين (ملحق رقم ٤) .

^(٢) راجع الموديولات (ملحق رقم ١) .

طرق تدريس الموديولات

١- طريقة العصف الذهني: Brain storming

وفيها تعرض مشكلة الدراسة على التلميذات، ويطلب منهم التفكير المستقل في ضوء النصوص والوثائق للتوصل إلى حل وطرح الأفكار والأراء المدعمة بالحجج والأسانيد.

٢- طريقة المترتبات: Consequences وفيها تطرح بعض المواقف من الدرس وتدفع التلميذات إلى التفكير في النتائج المترتبة عليها.

٣- المناقشات وطرح الأسئلة من خلال العرض المنظم للدرس. ٤- إعطاء الفرصة للتلמידات للتعبير عن آرائهم وأفكارهن.

الأنشطة ومصادر التعلم: كلي تكليف التلميذات بـ:

١- عمل نماذج مثل نموذج جبل أحد أو رسوم توضيحية لمناطق المدينة المنورة في عهد الخلفاء الراشدين، أو صورة من الخيال لاجتماع سقيفةبني ساعدة. ٢- تصميم غلاف للكتاب المدرسي الذي يتضمن موديولات الدراسة عن الخلفاء الراشدين.

٣- رسم خرائط لشبه الجزيرة العربية وأهم المناطق والمدن والموانئ في عهد الخلفاء الراشدين وفي العصر الحديث. ٤- تحديد أنواع الكتب التي تناولت عهد الخلفاء الراشدين في مكتبة المدرسة أو في المكتبات العامة في المدينة المنورة . ٥- تصميم طابع يزيد يعبر عن أهم ما تميز به المدينة المنورة في عصور التاريخ الإسلامي المتدا من هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم وحتى العصر الحالي. ٦- كتابة بعض التقارير المبسطة عن الوثائق والمصادر الأصلية التي بين أيديهن من خلال الموديولات أو القراءات الخارجية. ٧- تصوير بعض الصفحات من كتب التراث أو مؤلفات المؤرخين أو المقالات الهمامة التي تناولت عهد الخلفاء الراشدين ودراستها والتعليق عليها.

٨- تسجيل أهم الأفكار التي توصلت إليها كل مجموعة على حدة [بعد تقسيمهن إلى مجموعات صغيرة داخل الصنف].

٩- كتابة بعض البحوث المناسبة لمستواهن من كتب القراءات الخارجية مع الاستعانة بالمصادر الأصلية التي تناولت موضوع البحث.

ثانياً: تصميم اختبار في التفكير الإبداعي

الهدف من الاختبار: قياس قدرة التلميذات بالصف الثاني المتوسط على التفكير الإبداعي ومدى توافر مهاراته لديهن وتمثل تلك المهارات التي يقيسها الاختبار في الآتي:

الطلاقـة Fluency - المرونة Originability - الأصالة Flexibility

ومن هذه المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي تتفرع مهارات فرعية منها المقارنة والتحليل والتفكير الناقد وكتابة التقارير والاستنتاج والاستقصاء والاكتشاف والتعليميات وإصدار الأحكام.

ويكون الاختبار من ثمانية وعشرين سؤالاً موزعة على النحو التالي:

- أسئلة تقيس الأصالة وعددتها ثلاثة عشر سؤالاً [من رقم ١٣-١].
- أسئلة تقيس الطلاقـة وعددتها عشرة أسئلة [من رقم ١٤-٢١].
- أسئلة تقيس المرونة وعددتها عشرة أسئلة [من رقم ٢٢-٢٨].

وبعد تحديد عدد الأسئلة وتصنيفها إلى ثلاثة أقسام تم تحديد نوع المفردات بالشروط الآتية: أ) مفردات تتطلب من التلميذة التفكير في معنى المصطلحات والمفاهيم.

ب) مفردات تدعى التلميذة إلى مواجهة مشكلة تتحدى التفكير. ج) مفردات تتطلب التخيل والتصور للواقع والأحداث. د) مفردات تتطلب التعليل والتفسير للأحداث التاريخية. هـ) أسئلة تشير التفكير لتكوين الرأي. و) روعي أن يرتبط كل سؤال بالمهارة التي يقيسها وتلاءم ألفاظه وعباراته مع النمو العقلي للتلميذة في هذه المرحلة (٢٩).

حساب ثبات الاختبار: يقصد بالثبات للاختبار ثبات نتائجه إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة. وقد اختيرت طريقة إعادة الاختبار على نفس العينة المختارة بعد دراستهم للمدبيولات المقترحة، وبعد ثلاثة أسابيع طبق نفس الاختبار على نفس المجموعة (٣٠). وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات في المرة الأولى والثانية

باستخدام المعادلة العامة لحساب معامل الارتباط كما يلي:

$$R = \frac{N \times \text{مج س} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{[N \times \text{مج س} - (\text{مج س})^2] \times [N \times \text{مج ص} - (\text{مج ص})^2]}$$

حيث إن: N = حجم العينة س = درجات التلميذات في التطبيق الأولي
للختبار

ص = درجات التلميذات في التطبيق الثاني للختبار مج = مجموع
ويالتعويض في المعادلة السابقة وُجد أن معامل الارتباط هو (٠٩٧) مما يؤكد ارتفاع
معامل الارتباط بين درجات التلميذات ويدل ذلك على ثبات الاختبار بدرجة يمكن
الاعتماد عليه لقياس ما وضع لقياسه.

صدق الاختبار: يرى تورانس Torrance (٣١) أن أفضل أنواع الصدق في مجال اختبار
التفكير الإبداعي هو صدق المحتوى أي وضع جدول مواصفات ومفردات تناسب مع
أهداف الاختبار - أي الصدق الذاتي للختبار، ومن ناحية أخرى فقد عُرض الاختبار
على مجموعة من المحكمين وأشار بعضهم إلى الملاحظات الآتية:

١- زيادة الوثائق والنصوص والاعتماد عليها عند صياغة الأسئلة بقدر الإمكان لأنها
في البحث كمدخل للمصادر الأصلية. ٢- ارتباط الأسئلة بمهارات التفكير الإبداعي
وهي الأصالة والمرونة والطلاق. ٣- زيادة عدد أسئلة الطلاقة لكي تناسب مع بقية
عدد أسئلة الاختبار. وقد روعي ذلك في الاختبار ليتحقق الصدق للختبار وأصبح
صالحاً للتطبيق التجاري على المجموعتين التجريبية والضابطة على النحو الذي
ستتناوله في الصفحات التالية (ملحق ٢).

عينة البحث: اختيرت عينة البحث من تلميذات الصف الثاني المتوسط بإحدى مدارس
المدينة المنورة وهي المتوسطة التاسعة عشر للبنات وبواقع فصلين من المدرسة
كمجموعة تجريبية وهما الفصل (٢-ب)، والفصل (٢-ج). وبلغ عدد تلميذات
المجموعة التجريبية مبدئياً ٥٦ طالبة، وعدد تلميذات المجموعة الضابطة المبدئية ٥١
طالبة.

وقد تم اختيار العينة على أساس أسلوب المجموعات المتكافئة من حيث تقارب أعداد التلميذات بكل مجموعة من حيث القدرات العقلية، مستوى التحصيل، العمر الزمني، المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

وقد تم تطبيق تجربة البحث بإشراف الباحثة في شهر جمادى الأولى سنة ١٤١٨ هـ، وعقدت الباحثة مجموعة من اللقاءات بينها وبين معلمة المجموعة التجريبية لشرح الهدف منها وطرق التدريس (٤).

تطبيق الاختبار قبلياً - test : وبعد اختيار العينة للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وبعد تصحيح الاختبار وصدق الدرجات في كشوف خاصة بالاختبار القبلي. وكانت مفردات الاختبار عبارة عن ثمانين (٨.٨) سؤالاً، أعطي لكل سؤال درجة واحدة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار تساوي (٨.٨) درجة للإجابات الصحيحة. (ملحق رقم ٢).

واستمرت التجربة حتى انتهى تدريس المدبيولات حسب الخطة ومرشد المعلمة في ٧ جمادى الثاني ١٤١٨ هـ، ومع بداية التجربة ودراسة المدبيولات المقترحة تم توزيع نسخ منها على تلميذات المجموعة التجريبية بالإضافة إلى بعض الوسائل ونسخ مصورة لبعض النصوص والوثائق.

وبعد دراسة التلميذات لكل موديول دراسة ذاتية كانت المعلمة تعقد حلقات مناقشة أثناء الحصص المخصصة لمادة التاريخ حول الأفكار والأراء والمقترنات والتنتائج التي يمكن التوصل إليها والتي تطرأ على ذهن التلميذات مع التقويم المقترن بكل موديول.

وسجلت الباحثة الملاحظات الآتية أثناء التطبيق

- ١- تشجيع المعلمات لاستخدام مدخل المصادر الأصلية في تدريس التاريخ بأسلوب مناسب لمستوى نضج التلميذات.
- ٢- تطوير الكتاب المدرسي للتاريخ عن طريق

(٤) انظر ملحق رقم (٣) مرشد المعلمة في المجموعة التجريبية.

صياغة موديولات مناسبة لكل درس من دروس المقرر. ٣- تحمس التلميذات لقراءة النصوص والوثائق من المصادر الأصلية وأهميتها مما يدل على جذب انتباهن للتعلم. ٤- تشجيع التلميذات لتابعة الأحداث الجارية والأحاديث والمقالات التي تتناولها ووسائل الإعلام عن عهد الخلفاء الراشدين. ٥- اهتمام التلميذات بالقراءة الخارجية في مكتبة المدرسة عن موضوعات الموديولات.

تطبيق أدوات البحث بعدياً : تم تطبيق الاختبار بعدياً على تلميذات المجموعتين لقياس فعالية استخدام مدخل المصادر الأصلية في التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

تصحيح الاختبار

تم رصد درجات التلميذات في اختبار التفكير الإبداعي في جداول خاصة لمعالجتها إحصائياً، وكانت العينة النهائية للتلميذات على النحو التالي:

المجموعة الضابطة: تم استبعاد خمس طالبات بسبب تغيب طالبتين عند أداء الاختبار القبلي وطالبتين عند أداء الاختبار البعدي وتغييب طالبة نهائياً عن الاختبار بسبب ظروف المرض وبذلك أصبح العدد النهائي للمجموعة الضابطة = $51 - 5 = 46$ طالب^(*)

المجموعة التجريبية: كان العدد المبدئي ٥٦ طالبة وتم استبعاد طالبتين لم تؤديا الاختبار البعدي فأصبح العدد النهائي = $56 - 2 = 54$ طالبة وبذلك يكون إجمالي العينة للمجموعتين = $54 + 46 = 100$ طالبة

^(*) انظر الملحق رقم (٥) خطة تدريس الموديولات المقترحة.

المعاجلة الإحصائية

تقت المعاجلة الإحصائية على النحو التالي:

أولاً : اختبار (ت) test ; للمقارنة بين درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي pre test للتفكير الإبداعي. وكانت على النحو التالي :

$$\dots, 9 \quad 21, 82 - 22, 72$$

$$t = \frac{1, 5 - \dots}{\sqrt{\frac{54}{46} + \frac{2(4, 383 + 4, 124)}{2(4, 383 + 4, 124)}}}$$

$$t \text{ المحسوبة} = 1, 5 \text{ ت الجدولية} = 1, 98 \text{ عند } 5 \dots$$

وهي ليست ذات دلالة إحصائية.

ويمكن توضيح المعاجلة الإحصائية في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١). بيان بالمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

الجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الضابطة	٤٦	٢٢, ٧٢	٤, ١٢٤	١, ٥
	٥٤	٢١, ٨٢	٤, ٣٨٣	

وطبقاً للجدول رقم (١) نقبل الفرض الأول وهو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى (٥...) في الاختبار القبلي pre test للتفكير الإبداعي.

ثانياً: اختبار (ت) test . للمقارنة بين درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدى post test للتفكير الإبداعي.

$$\begin{array}{rcl} ١٨, ٥٤ & & ٤٤, ٢ - ٦٢, ٧٤ \\ ٣٤, ٣٣ = \underline{\quad} & = \underline{\quad} & \text{ت} = \underline{\quad} \\ .., ٥٤ & & ٢(٣, ٧٧) + ٢(٣, ٨٤) \sqrt{ } \\ & & ٤٦ \qquad \qquad \qquad ٥٤ \end{array}$$

ت المحسوبة = ٣٤, ٣٣ ت الجدولية = ١, ٩٨ عند ٥ ..

دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول رقم (٢) المقارنة بين درجات المجموعتين في الاختبار البعدى.

جدول رقم (٢). بيان بقيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين درجات المجموعتين في الاختبار البعدى

الجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الضابطة	٤٦	٤٤, ٢	٣, ٧٧	* ٣٤, ٣٣
	٥٤	٦٢, ٧٤	٣, ٨٤	

❖ قيمة (ت) ذات دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية

ويتبين من الجدول (٢) أن قيمة ت ذات دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدى post test للتفكير الإبداعي، وبذلك نرفض الفرض الثاني من البحث وهو: " لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى (٥ ..)" في الاختبار البعدى post test للتفكير الإبداعي.

ثالثاً : اختبار (ت) t.- test للمقارنة بين درجات نماء التفكير الإبداعي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم إيجاد نماء التفكير بطرح نتيجة الامتحان القبلي من نتيجة الامتحان البعدى.

$$t = \frac{21,48 - 40,44}{\sqrt{\frac{46 + 54}{2(4,67 + 4,42)}}} = \frac{21,48 - 40,44}{\sqrt{46 + 54}}$$

ـ ت المحسوبة = ٣٠,٢٣ .ـ ت الجدولية = ١,٩٨ = ٥٠ .. عند

وهي ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية

ويوضح الجدول رقم (٣) المقارنة بين درجات نماء التفكير الإبداعي لدى المجموعتين:

جدول رقم (٣). بيان بقيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين درجات المجموعتين

في نماء التفكير الإبداعي

الجموعات	N	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
التجريبية	٤٦	٢١,٤٨	٤,٦٧	* ٣٠,٢٣
	٥٤	٤٠,٩٢	٤,٤٢١	

ـ قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠ ..) لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح من الجدول (٣) أن قيمة ت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥ ..) لصالح المجموعة التجريبية وبذلك نرفض قبول الفرض الثالث للبحث وهو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥ ..) بين درجات نماء التفكير الإبداعي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

تفسير النتائج

من الجدول رقم (٢)، (٣) يتضح ارتفاع متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عند متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة بشكل ملحوظ مما يمكن إرجاعه إلى تأثير دراسة تلميذات المجموعة التجريبية للموديولات المقترحة باستخدام مدخل المصادر الأصلية في التاريخ.

وهذا يؤكد الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات عند مستوى (٥.٥)، لصالح المجموعة التجريبية. وقد يرجع سبب التسن في الأداء للمجموعة التجريبية التي استخدم معها مدخل المصادر الأصلية في التاريخ لما يساهم به هذا المدخل من تنمية للقدرات العقلية العليا التي تسهم بدورها وبشكل فعال في تنمية التفكير الإبداعي، وانعكس ذلك إيجابيا على التحصيل المرتفع للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي، في الوقت الذي عجزت الطريقة التقليدية في التدريس عن تنمية التفكير الإبداعي بالمستوى المطلوب.

كما أن استخدام المصادر الأصلية يؤدي إلى تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير عند المتعلمين بسبب تبنيتها للقدرة على التحليل والنقد والتفكير التاريخي، والقدرة على تكوين الرأي، والتفسير التاريخي. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه Labbett (1979).

وما من شك أن التنويع في استخدام أساليب متنوعة في التدريس كمدخل المصادر الأصلية ومدخل حل المشكلات ومدخل الأحداث الجارية، يؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي. وذلك يتفق مع ما توصل إليه نافع (١٩٨٢) حينما استخدم عدة مداخل في التدريس من بينها المصادر الأصلية، وأظهرت نتائج دراسته تأثيرا إيجابيا حين استخدم مدخل المصادر الأصلية في التدريس.

الوصيات والمقررات

- اهتمام خبراء المناهج والقائمين على تحضير محتوى المقررات الدراسية بإعداد موديولات في مادة التاريخ لتطوير أسلوب الوحدات الدراسية الذي تسير عليه الكتب المدرسية في الوقت الحالي باستخدام مدخل المصادر الأصلية في التاريخ، لتدريب التلاميذ على مهارات التفكير الإبداعي، وتنمية التفكير والقدرات العقلية العليا لدى المتعلمين.
- مراعاة مستوى النصح العقلي لكل صف دراسي عند مهارات التفكير الإبداعي.

- ٣ - الاهتمام بتحطيط برامج لتدريب معلمي المواد الاجتماعية على تحطيط وتنفيذ موديولات دراسية تقوم على استخدام المصادر الأصلية للتاريخ والجغرافيا.
- ٤ - تغيير النظرة إلى المصادر الأصلية في كتب التاريخ على أنها كمالية أو شكلية، واعتبار ذلك من أساسيات تدريس التاريخ ومن صميم المحتوى التربوي لمادة التاريخ.
- ٥ - الاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي في المرحلة المتوسطة بصفة خاصة وجميع مراحل التعليم بصفة عامة وذلك باختيار طرق تدريس غير تقليدية لتنفيذ الدروس.
- ٦ - توفير المصادر الأصلية المناسبة لمستوى نضج التلاميذ والتلميدات في مكتبات المدارس مع قيام معلمات المواد الاجتماعية بحصر هذه المصادر التي تناسب مناهج المواد الاجتماعية في قوائم والإعلان عنها للتلميدات واستخدامها في التدريس خلال حصص المواد الاجتماعية.
- ٧ - إعداد دليل للمعلمة يناسب الموديولات الدراسية ويوضح طرق التدريس المناسبة باستخدام المصادر الأصلية في التاريخ.
- ٨ - تصميم برامج تدريبية للمعلمات وتنفيذها من خلال إدارات التعليم في مجال تدريب المعلمين والمعلمات على تدريس المواد الاجتماعية بطرق غير تقليدية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلميدات.

المراجع

- (١) James Smith: "Creative Teaching of the Social Studies", London Allyn and Bacon, 1979, pp15-20.
- (٢) UNESCO "New UNESCO Source Book for History Teaching", London , Longman, 1982, p. 4 .
- (٣) زين العابدين درويش ، تنمية الإبداع ، القاهرة: دار المعارف ، ١٩٨٣ ، ص ١٥ .
- (٤) خيري علي إبراهيم ، اتجاهات التطوير في تعليم المواد الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧ ، ص ٧٩ .
- (٥) خيري علي إبراهيم ، اتجاهات التطوير في تعليم المواد الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧ ، ص ٧٩ .

- (6) Neil De Marco "Pupils and Professional", no p. 24.55, 1989.
- (7) على جودة محمد عبد الوهاب "أثر استخدام الأدلة التاريخية في تدريس التاريخ على تحقيق بعض وظائفه بالمرحلة الثانوية." رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، كلية التربية، ١٩٩٤ م.
- (8) سعيد عبد نافع "أثر استخدام مداخل متعددة في تدريس مادة التاريخ في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة الإسكندرية، ١٩٨٢.
- (9) John, M and Good, John U. "Farley and Edwin, Developing Inquiry Skills With an Experimental Social Curriculum", vol. 63, 1969, p35.
- (10) B. D. C. Labbett, "Local History in the Classroom", Social Studies Journal. Vol. 7, 1979 , p.62.
- (11) إيناس عبد المقصود دياب، "برنامج مقترن للتعلم الذاتي في المواد الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي" ، رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة الزقازيق، ١٩٩٤ م.
- (12) زين العابدين درويش ، تنمية الإبداع، منهجه وتطبيقه. القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٣.
- (13) Nancy, Johnson, The Development of Creative Thinking and its Educational Implications, 199
- (14) خيري علي إبراهيم ، الموارد الاجتماعية في مناهج التعليم، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٤ ، ص ٦٩.
- (15) A. K. Dickinson, Evidence in Histoy and the Classroom, London, 1978, p.6
- (16) خيري علي إبراهيم ، مرجع سابق.
- (17) A. K. Dickinson, O.P. Cit, p. 13
- (18) أحمد حسين اللقاني اتجاهات في تدريس التاريخ، ط ٣ القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩ ، ص ١٧.

- (19) David D. Victor, "Innovative Strategies for Teaching World History", London, 1975, pp.373-383.
- (٢٠) خيري علي إبراهيم، مرجع سابق.
- (٢١) عبد الحميد السيد إبراهيم، التاريخ في التعليم الثانوي. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٦٢، ص ١٣٨.
- (٢٢) أحمد حسين اللقاني وآخرون، تدريس الموارد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠، ص ٩٠٣.
- (23) Tudor Powell, *Creative Thinking in Perspective*, London , University Press, 1972, p.7.
- (24) Dennis Child, *Psychology and the Teacher*, London, Holder Ins., 1981, p.17.
- (٢٥) سيد صبحي "أثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكار، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٥.
- (٢٦) أحمد حسين اللقاني وآخرون، مرجع سابق.
- (٢٧) إيناس عبد المقصود دياب، مرجع سابق.
- (٢٨) مباركة صالح، "تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة" ، دولة قطر، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة قطر، ١٩٩٠، ص ٢٦.
- (٢٩) رمزية الغريب، التقويم والقياس في المدرسة الحديثة، القاهرة، دار النهضة، ١٩٦٢، ص ٥١٢.
- (٣٠) فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩، ص ٥٤٤.
- (٣١) عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب، اختبارات تورنس لتفكير الإبداعي. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٣، ص ٣٣.

(٣١) عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب، اختبارات تورنرنس للفكر والإبداعي، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٣، ص ٣٣.

ملحق (١) موديولات مقترحة عن الخلفاء الراشدين

وتتضمن موديولات تتناول ما يأتي :

أولاً/ خلافة أبو بكر الصديق. ثانياً/ عثمان بن عفان. ثالثاً/ علي بن أبي طالب.

وقد تم تقسيم هذه الموديولات إلى خمسة دروس هي :

- ١- أبو بكر الصديق. ٢- خلافة أبو بكر الصديق. ٣- أهم أعمال أبو بكر الصديق.
- ٤- عثمان بن عفان والفتنة. ٥- موقف علي بن أبي طالب من عثمان بن عفان.

الموديول الأول (أبو بكر الصديق)

مقدمة: تعددت الآراء لاختيار أول خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم وقد وردت إليها نصوص ووثائق متعددة عن هذه المرحلة سنورد بعضها من خلال دراسة توليه أول خليفة للمسلمين بعد وفاة النبي عليه الصلاة والسلام والمطلوب من التلميذات دراسة بعض الأفكار والأراء التي وردت في هذه النصوص والوثائق واستنتاج ما يتربّط عليها من أحداث تاريخية عن طريق المقارنة والمناقشة مع زملائك وبإشراف معلمة الصف مع مراعاة محاولة التوصل إلى أفكار أو تصورات أو مقترفات عن رأيك في هذا الموضوع.

تعليمات الموديول

- ١- لا تتردد في طرح أي فكرة أو رأي أو نقد حتى ولو كانت فكرة بسيطة أو رأي شخصي.
- ٢- تقويم الرأي والأفكار والمقترفات لن يتم إلا في نهاية الحصة.
- ٣- حاولي تكوني رأي خاص أو فكرة عن شخصية أبو بكر الصديق في كل مرحلة من مراحل توليه الخلافة، واعرضي هذا الرأي أو الفكرة على معلمتك وزميلاتك.
- ٤- لا تكرري أفكار أو آراء زميلاتك في الصف.
- ٥- ليست هناك أفكار غير جيدة. ولكن كل فكرة أو رأي جديد يكون جيداً.

عنوان الدرس: تولية أبو بكر الصديق الخلافة

أهداف الدرس

- ١- التعرف على أحوال الدولة الإسلامية بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم.
 - ٢- الوقوف على النصوص المكتوبة التي تؤكد نظام الشورى في اختيار الخليفة.
 - ٣- استنتاج الأحداث التاريخية من الأدلة التاريخية
 - ٤- التعرف على المغالطات التاريخية في التاريخ الإسلامي
- اختبار قبلي أجبي عن الأسئلة التالية**

- ١- ما معنى الشورى في اختيار خليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم؟
 - ٢- ماذا يدل عليه النص التالي لخطبة أبي بكر الصديق: "إن أحست فأعينوني وإن أساءت فقوموني".
 - ٣- ما موقف عمر بن الخطاب من وفاة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم.
 - ٤- ماذا نستنتج من قول أبي بكر الصديق: "من كان يعبد محمد، فمحمد قد مات، ومن كان يعبد الله فإن الله حي لا يموت".
 - ٥- أين تقع سقيفهبني ساعدة؟
 - ٦- أبو بكر الصديق، عمر بن الخطاب، سعد بن عبادة، أبو عبيدة بن الجراح، خالد بن الوليد، عبادة بن الصامت، البشير بن سعد، زياد بن عمرو، عوف بن الحارث.
- رتبي الأسماء السابقة تحت جدول يوضح الأنصار منهم والهاجرين كالتالي:

رقم	المهاجرون	الأنصار
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

٧- من هم الصادقون من الصحابة ومن هم المفلحون؟ والآن حاولي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١- عند مرض الرسول صلى الله عليه وسلم من الذي كان يصلّي بالناس؟
- ٢- من الذي اختاره للصلوة بال المسلمين؟
- ٣- من أول الرجال الذي آمن بالرسول صلى الله عليه وسلم؟

مادة تعليمية اقرئي النص التالي من كتاب تاريخ الرسل والملوك لمؤلفة : محمد بن جرير الطبرى ، يقول الطبرى :

[بعد وفاة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم اجتمع الأنصار في سقيفة بني الساعدة لاختيار خليفة رسول الله، فأسرع إليهم المهاجرين ومنهم أبو بكر، وعمر وأبو عبيدة، فقال بعض الأنصار منا أمير ومنكم أمير فقال أبو بكر الصديق :

نحن الأمراء وأنتم الوزراء وإن الرسول صلى الله عليه وسلم قال الأئمة من قريش ، وقال أوصيكم بالأنصار خيراً وأن تقبلوا من محسنهم وتجاوزوا عن مسيئهم ، وأن الله سمانا الصادقين وسماكם المفلحين ، وقد أمركم أن تكونوا مهناً حثماً كنا .

وقال تعالى : «يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين» فذكر الأنصار ذلك وبايعوا أبي بكر الصديق رضي الله عنه ، وقد استمرت تلك المناقشة ما لا يتجاوز ساعات قليلة من الزمن]

المناقشة تسؤال المعلمة التلميذات الأسئلة التالية :

- ١- ماذا يمكن أن يحدث لو ظل المسلمون بدون خليفة؟ ٢- لماذا لم يعين الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم خليفة له قبل وفاته؟ ٣- اكتب بعض الأفكار عن حالة الدولة الإسلامية بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم. ٤- ماذا تعتقدi كأن يمكن أن يحدث لو سارع الأنصار في اختيار خليفة منهم؟ ٥- من هم الصادقون كما ورد في النص السابق ، ومن هم المفلحون؟ ٦- أين تقع سقيفة بني ساعدة؟ ٧- [نحن الأمراء وأنتم الوزراء].

ما المقصود بالعبارة السابقة كما وردت في النص؟

٨- ما رأيك في موقف الأنصار وموقف المهاجرين يوم السقيفة؟ ٩- هل صاحب المناقشات يوم السقيفة عنف أو قتال؟ ١٠- اذكري بعض الآراء والأفكار التي يمكن أن تؤيد موقف المهاجرين. ١١- هل اقتصر الأنصار برأي أبي بكر الصديق؟ وما الدليل التاريخي على ذلك؟ ١٢- اذكري تفسيراً لمعنى "المبايعة" كما وردت في النص. ١٣- قال الطبرى [وقد استمرت تلك المناقشة فيما لا يتجاوز ساعات قليلة من الزمن] ماذا يمكن أن تستتجي من ذلك؟ ١٤- تخيلي نفسك أحد الجالسين في السقيفة وطلب منك إبداء رأيك في الموضوع، فما هو الرأي؟ ١٥- الحرص على وحدة المسلمين، وكيان الدولة الإسلامية. ماذا يؤيد ذلك في النص السابق؟ ١٦- ماذا قال الله سبحانه وتعالى في المهاجرين والأنصار كما ورد في سورة الحشر الآياتان: ٨، ٩ «للقراء المهاجرين الذين أخرجوا من ديارهم وأموالهم يتغرون فضلاً من الله ورضوانه وينصرون الله ورسوله أولئك هم الصادقون. والذين تبوعوا الدار والإيمان من قبلهم يحبون من هاجروا إليهم ولا يجدون في صدورهم حاجة مما أوتوا ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة، ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون» [سورة الحشر الآياتان: ٨، ٩].

نشاط ١- اعتري نفسك أحد الحضور في سقيفةبني ساعدة وتحديثين بلسان الأنصار إلى كل الحاضرين ماذا تقولين؟ ٢- وتحديثين مع زميله لك في نفس الجلسة أثناء اجتماع سقيفةبني ساعدة بلسان المهاجرين.. فماذا تقولين؟

قراءات إضافية: يمكن أن تستعيني بعض الكتب الموجودة في مكتبة المدرسة عن الخليفة أبو بكر الصديق ومنها:

- ١- عباس محمود العقاد: عقيرية الصديق.
 - ٢- أبو الحسن الندوى: السيرة النبوية.
- اختبار بعدى: يمكن أن تقرئي أسئلة الاختبار القبلي وتحاولى الإجابة عليها تحريريا.

مقدمة: تولى أبو بكر الخلافة بعد مناقشات انتهت بمبادرةه أول خليفة للمسلمين، وقام الخليفة بأعمال كثيرة لإتمام نشر الدعوة الإسلامية، وقد وردت وثائق ونصوص كثيرة تتناول أهم أعمال أبو بكر الصديق خلال فترة توليه الخلافة. ونهم في هذا الدرس بعرض بعض الوثائق في هذا الشأن. والمطلوب منك عزيزتي الطالبة محاولة دراسة هذا الموضوع من خلال ما نعرضه من الدرس.

تعليمات المدبوغ:

- ١- حاولي تحليل بعض الروايات والأقوال فاستخرج المعاني والأفكار المترتبة عليها.
- ٢- من الروايات والأقوال استنتجي صفات أبو بكر الصديق.
- ٣- لا تتردد في طرح أي أفكار جديدة في الدرس.

أهداف الدرس:

- ١- التعرف على صفات أبو بكر الصديق من خلال الروايات التاريخية.
- ٢- إدراك أهم الأعمال التي قام بها الخليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم.
- ٣- إدراك أهمية الشورى وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر.
- ٤- الوقوف على دور أبو بكر الصديق في جمع كلمة المسلمين ووحدتهم بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم.

اختبار قبلي:

- ١- اذكر بعض الصفات التي أهلت أبي بكر للخلافة.
- ٢- اختاري الإجابة الصحيحة من بين الآتي :

- تختلف عن بيعة أبي بكر الصديق في سقيفةبني ساعدة :

- | | |
|--------------------|--------------|
| ب- علي بن أبي طالب | أ- المهاجرون |
| د- عمر بن الخطاب | ج- الأنصار |

- ٣- ما موقف علي بن أبي طالب من مبايعة أبي بكر بالخلافة؟
- ٤- اختلفت الروايات في موقف علي بن أبي طالب في مبايعة أبو بكر.. أي هذه الروايات تعتقدين أنها صحيحة؟ ولماذا؟
- ٥- ما رأي ابن الأثير في موقف علي بن أبي طالب؟

٦- ما المقصود برموز الإسلام وقدوة المسلمين؟ ٧- اذكري أهم الأعمال التي قام بها أبو بكر الصديق. ٨- ما الدليل على أن أبو بكر الصديق حافظ على مشورة أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم ٩- ما موقف أبو بكر الصديق من جيش أسامة بن زيد؟

مادة تعليمية: يقول ابن الأثير في كتابه : الكامل في التاريخ ما يأتي :

[أن الصفات التي أهلت أبو بكر الصديق للخلافة كونه كبير السن وأنه والد السيدة عائشة رضي الله عنه زوجة رسول الله، وعصبيته وقرباته للمهاجرين ، وأن اختياره جرى بعد نزاع كبير، نشأ بين المهاجرين والأنصار وكاد يفت ووحدتكم ، ويتصدع إحدى المقومات الرئيسة التي قامت عليها الدولة الإسلامية وهي رباط الأخوة ، وأن اختياره قد جرى وفقا للعادات العربية الجاهلية القديمة] ابن الأثير: الكامل في التاريخ ج ٢ ص ٢١٨ - ٢٢ .

مناقشة: ١- من قائل النص السابق؟ ٢- ما اسم الكتاب الذي ورد فيه النص؟ ٣- ما رأي الكاتب في صفات أبو بكر الصديق التي أدت إلى اختياره خليفة للرسول صلى الله عليه وسلم؟ ٤- ما المقومات الرئيسية التي قامت عليها الدولة الإسلامية؟

مادة تعليمية: موقف أبو بكر الصديق من أخيه في غزوة بدر :

[عندما التقى أبو بكر الصديق وأبيه بعد غزوة بدر قال له أبوه: والله لقد رأيتك ولم أقتلك. وقال أبو بكر ردا عليه: والله لو رأيتك لقتلتك] [ابن الأثير الكامل في التاريخ].
وقال مصعب بن عمير عند إسلامه :

رفضت الإذعان لها طلما أنها على غير الإسلام وكذلك موقفه من أخيه في أسرى بدر عندما أكد أنه ليس أخيه، إنما أخيه هو في الإسلام وفي الله.

مناقشة: ١- ما الذي يدل عليه موقف أبو بكر الصديق من أخيه في موقعة بدر؟ ٢- وكذلك موقف مصعب بن عمير من أخيه وأمه؟ ٣- ماذا نستنتج من تلك الروايات؟

مادة تعليمية:

[أليس هؤلاء رموز الإسلام وقدوة المسلمين إذا ما كانوا في هذا المستوى. فكيف يكون المسلمين، أن أبي بكر رفيق رسول الله في الجنة وقال الرسول في عمر: "لو كاننبي بعدي يا عمر لكتت أنت يا عمر، وهم المبشرين بالجنة، هل من يمل هذه الصفات يكون من المبشرين بالجنة؟]. عباس العقاد: عبقرية الصديق :

مناقشة: ١ - ما الذي يقصده الكاتب برموز الإسلام؟ ٢ - ما رأي الكاتب في أبي بكر الصديق؟ ٣ - ما موقف الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم من عمر بن الخطاب؟

مادة تعليمية:

موقف علي بن أبي طالب من مبايعة أبو بكر الصديق :
[إن عليا بن أبي طالب كان في بيته إذ جاءه من أبناء أن أبي بكر جلس للبيعة، فخرج في قميص له ما عليه أزرار ولا رداء، عجلًا، كراهية أن يعطيه عنها حتى بايعه ثم جلس إليه وبعث إلى ثوبه فأتاها فتجللها ولزم مجلسه] [ابن الأثير: الكامل في التاريخ ج ٢، ص ٢٢٠].

مناقشة: ١ - ماذ تؤكد هذه الرواية؟ ٢ - متى تمت هذه البيعة؟ ٣ - أين جلس أبو بكر للبيعة العامة؟ ٤ - لماذا عجل (أسرع) علي بن أبي طالب إلى البيعة؟ ٥ - ماذ نستنتج من هذه الرواية عن أخلاق أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم؟

مادة تعليمية:

تكلم أبو بكر الصديق بعد اختياره خليفة للمسلمين فقال :
[أيها الناس انه قد وليت عليكم ولست بخيركم فإن أحسنت فأعينوني وإن أساءت فقوموني الصدق أمانة والكذب خيانة، الضعف فيكم قوي عندي حتى آخذ الحق له، والقوى فيكم ضعيف عندي حتى آخذ الحق منه إن شاء الله لا يدع أحد منكم الجهاد في

سيل الله إلا أخذهم الله بالذل ولا تشيع الفاحشة في قوم إلا عمها بالبلاء، أطیعونی ما أطعنت الله ورسوله فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليکم، فقوموا إلى صلاتکم
يرحّمكم الله [١].

مناقشة: من الصفات التي أهلت أبو بكر للخلافة ما يأتي :

- ١- العدل ، حب الرسول ، التواضع ، العزة لله ولرسوله ، النهوض بالأمة الإسلامية]. -
- أي من الصفات السابقة تتفق مع خليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم كما وردت في
- النص؟ . ٢- وماذا يقصد بالقوى؟ . ٣- ماذا يقصد أبو بكر الصديق بالضعف؟ . ٤-
- ما موقف أبو بكر الصديق من الضعيف والقوى؟ ٥- ما الذي يدل عليه هذا الموقف؟ .

مادة تعليمية:

كان أبو بكر الصديق يرى ما لا يراه غيره من الصحابة في سبيل مصلحة المسلمين ، ويتبين ذلك من تصريح أبو بكر على رأيه كما ورد في النص التالي :

[والذي نفس أبو بكر بيده لو ظننت أن السبع تحطفني لأنقذت جيش أسامة بن زيد كما أمر به رسول الله الكريم ، ولو لم يبق في القرى غيره لأنفذه] . إنه رسول الله الذي لا ينطق عن الهوى [٢]

مناقشة:

- ١- هل استبد أبو بكر برأيه في مواجهة المشورة من أصحاب الرسول؟ .
- ٢- ما الذي يدل عليه النص السابق؟ . ٣- ماذا نستنتج من كلام أبو بكر الصديق؟ .
- ٤- هل عارض بعض الصحابة في إرسال جيش أسامة بن زيد؟ .

مادة تعليمية:

لكي تعلمي ذلك اقرئي ما يأتي :

[ما قبض رسول الله ارتدت العرب فأشار أصحاب رسول الله على أبي بكر أن لا ينفذ جيش أسامة بن زيد لاحتياجه إليه فيما هو أهله وكان من جملة من وأشار بذلك عمر بن الخطاب فامتنع الصديق من ذلك وأبي أشد الإباء].

مناقشة:

١- ماذا كان موقف العرب بعد وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام؟ .

٢- رأى أصحاب رسول الله أحد الأمور التالية :

أ- إرسال جيش أسامة لتأديب الغساسنة. ب- عدم إرسال جيش أسامة بن زيد.

ج- تأجيل مهمة جيش أسامة بن زيد. د- تجهيز جيش أسامة بن زيد.

- اختياري الإجابة الصحيحة بوضع علامة (/) أمام العبارة الصحيحة.

٣- الصحابي الذي قال لا يرسل جيش أسامة بن زيد هو :

أ- أبي عبيدة بن الجراح ب- عمر بن الخطاب

ج- خالد بن الوليد د- عمرو بن العاص

٤- من أهم أعمال أبو بكر الصديق :

أ- إرسال جيش أسامة بن زيد لتأديب الغساسنة.

ب- محاربة المرتدين.

ج- جمع كلمة المسلمين.

د- جمع القرآن الكريم.

هـ- الحافظة على الشورى.

ضعى علامة (/) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخطأ.

الموديول الثالث: عثمان بن عفان

تولى الخلافة بعد مقتل عمر بن الخطاب، وجهت إليه بعض الافتاءات ومنها:
 أ- أن عثمان لم يحضر بدر. ب- انهزم في أحد. ج- غاب عن بيعة الرضوان.
 [من كتاب العواسم من القواسم لأبي بكر بن العربي ص: ٦١].
 تبدأ المعلمة الوقوف أمام أحد الافتاءات كالتالي:

الافتاء الأول : إن عثمان لم يحضر بدر

ثم تطلب من الطالبات قراءة الافتاءات ثم تسأل عن أسباب عدم خروج سيدنا عثمان بن عفان إلى بدر وذلك من خلال المصادر التاريخية ومنها كتاب الكامل في التاريخ لابن الأثير الذي أورد ما يأتي :

[كانت ابنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ملزمة للفراش أثناء الغزوة، وخيره الرسول الكريم في أن يخرج أو يظل ماكثاً معها؟ وله أجر من خرج في بدر، وأمره الرسول صلى الله عليه وسلم في أن يكث معها، ثم أقر الرسول الكريم بالبقاء معها]
 مناقشة:

- ١- من هي ابنة الرسول صلى الله عليه وسلم كما تفهمينها من النص السابق؟ .
 - ٢- ما علاقة عثمان بن عفان بها؟ . ٣- ما معنى أنها ملزمة للفراش؟ .
 - ٤- خير الرسول صلى الله عليه وسلم عثمان بن عفان بين الأمور التالية:
 أ- البقاء في المدينة. ب- القتال في بدر.
- أيها أقره الرسول صلى الله عليه وسلم؟
- ٥- ماذا نستنتج من النص السابق

الافتاء الثاني: إن عثمان هُزم في أحد

تطلب المعلمة من التلميذات قراءة هذا الافتاء ومناقشتهن كالتالي :

- ١- أين كانت موقعة أحد؟ ٢- من الذي كان يقود جيش المشركين في أحد؟

- ٣- ماذا كان موقف المسلمين في بداية الموقعة؟ ٤- هل زرت جبل أحد؟
- ٥- أين يقع جبل الرماة؟ ٦- لماذا سُمي بجبل الرماة؟
- ٧- هل استمر الرماة فوق الجبل؟ ٨- ماذا كانت نتيجة غزوة أحد؟
- ٩- ما أشهر الصحابة الذين قُتلوا في أحد؟

استنتاج: إن سيدنا عثمان بن عفان لم يكن الوحيد الذي هُزم في موقعة أحد، ولكن جميع الصحابة هُزموا في موقعة أحد. وبالتالي نرفض هذا الافتاء على عثمان بن عفان رضي الله عنه.

الافتاء الثالث: غيابه عن بيعة الرضوان

تطلب المعلمة من التلميذات قراءة هذا الافتاء ثم تسأل:

- ١- أين كانت بيعة الرضوان؟ ٢- ما أسباب بيعة الرضوان؟
- ٣- لماذا اتهم الثوار عثمان بن عفان بأنه لم يحضر بيعة الرضوان؟
- ٤- «إن الذين يبايعونك إنما يبايعون الله يد الله فوق أيديهم فمن نكث فإنما ينكث على نفسه ومن أوفى بما عاهد الله فسيؤتيه أجراً عظيماً» سورة الفتح، الآية (١٠).
- ٥- ما تفسير الآية السابقة في أصحاب بيعة الرضوان

استنتاج:

تطلب المعلمة من التلميذات تبرير موقف عثمان بن عفان بعدم حضوره هذه البيعة [كان الرسول صلى الله عليه وسلم قد أرسله في مهمة لمقاومة المشركين في أمر صلح الحديبية وتأخر ولم يأت في موعده، وظن أصحاب الرسول أنه قُتل]. إذن هذا الافتاء كاذب أيضاً.

مادة تعليمية: من كتاب "أباطيل يجب أن تمحى من التاريخ" ص: ١٥. ورد النص التالي:
[إن علياً قد أهمل في الدفاع عن عثمان، ولم يكن مخلصاً في صرف الثوار، وأن نفسه كانت تتوق إلى الخلافة التي حرمتها منذ وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم]

تطلب المعلمة من التلميذات قراءة النص السابق.

- مناقشة:
- ١- ما أهم الأفكار التي وردت بهذا النص؟
 - ٢- ما موقف علي بن أبي طالب من قضية الخلافة كما وردت في نص سابق؟

٣- هل يتفق ما ورد في النص عن علي بن أبي طالب مع أخلاقه وسلوكه الإسلامي؟

٤- لماذا نرفض ما جاء في معنى النص السابق؟

مادة تعليمية: يقول ابن الأثير في كتابه "الكامل في التاريخ" ج: ٤، ص: ٩٨ ما يلي:

[إن علياً كان شريكاً لعثمان في محنته، وأنه وقف معه ضد وفد مصر. وما زال علياً بوفود الأنصار حتى رجعوا عن عزمهم في عزل عثمان أو قتله، ولكنبني أمية حاولوا إثارة الخواطر وتشجيع عثمان على موافقه من كل التصرفات، التي ثارت من أجلها جماهير المسلمين في الأنصار فرجم عن سماع نصيحة علي بن أبي طالب وعاد إليهم، وكلما ذهب علي إلى الشوار برأي وعاد، ويجدد الخليفة عثمان بن عفان قد رجع عن هذا الرأي] [١]

= **الكامل في التاريخ لابن الأثير ج: ٣، ص: ٩٨**

= **تاريخ الرسل والملوك للطبرى ج: ٤، ص: ٤٢٧**

مناقشة: ١- ما هي المحنـة التي تعرض لها الخليفة عثمان بن عفان؟

٢- ما معنى الأنصار؟ ٣- ما رأي وفود الأنصار في عثمان بن عفان؟

٤- ماذا كان عزم هؤلاء الوفود؟ ٥- ما موقف علي بن أبي طالب من هذه المحنـة؟

٦- ماذا كان موقفبني أمية من عثمان بن عفان؟

٧- ما نتيجة ذلك على الخلافة؟ ٨- ماذا نستنتج من موقف علي بن أبي طالب؟

٩- كيف كانت نهاية خلافة عثمان بن عفان؟

توجه المعلمة التلميذات لقراءة النص التالي: [إنه لما قُتل عثمان، اجتمع الصحابة من المهاجرين والأنصار، وفيهم طلحة والزبير فأتوا علياً فقالوا: لابد للناس من إمام. قال: لا حاجة لي في أمركم. فمن اخترتم رضيت به، فقالوا ما نختار غيرك، وترددوا مراراً.. وقالوا في آخر ذلك: إننا لا نعلم أحداً أحـق بها منكم ولا أقدم سابقاً.. ولا أقرب قرابة من رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: لا تفعلوا، فأنا لي أن أكون وزير خير من أن أكون أميراً]. ابن الأثير: **الكامل في التاريخ ج: ٣، ص: ٩٨**

الطبرى: تاريخ الرسل والملوك ج: ٤، ص: ٤٢٧

مناقشة: ١- كيف كانت أحوال الدولة الإسلامية بعد مقتل عثمان بن عفان؟

- ٢- ما أشهر الصحابة الذين اجتمعوا بعد مقتل عثمان بن عفان؟
- ٣- ما رأي الصحابة في أمر الخلافة بعد مقتل عثمان بن عفان؟
- ٤- من الذي اختاره الصحابة لتولي أمر المسلمين؟
- ٥- ماذا كان موقفه من إماماً المسلمين؟
- ٦- لماذا اختاره الصحابة خليفة للمسلمين بعد مقتل عثمان بن عفان؟
- ٧- لماذا تستنجدون من النص السابق؟

المصادر الأصلية التي يمكن الرجوع إليها

- ١- جلال الدين السيوطي : تاريخ الخلفاء ، تحقيق محمد محبي الدين عبد الحميد، القاهرة : دار السعادة ، ١٣٧١ هـ.
- ٢- أبي الفداء إسماعيل بن كثير: السيرة النبوية. القاهرة : دار المعرفة ، تحقيق مصطفى عبد الواحد ، د. ث. ، ١٣٩٦ هـ.
- ٣- محمد جرير بن الطبرى : تاريخ الرسل والملوك تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، القاهرة : دار المعارف ، د. ث.
- ٤- عباس محمود العقاد : سلسلة العبريات.
- ٥- الكتب المتوفرة بمكتبة المدرسة والتي تناولت موضوعات عن الخلفاء الراشدين.
- ٦- المقالات والأبحاث التي تتناولها وسائل الإعلام عن موضوع الموديولات.
التطبيق التجريبي للبحث

الملحق رقم (٢). اختبار في مهارات التفكير الابداعي في مادة التاريخ الإسلامي للصف الثاني المتوسط

المجموع	أرقام الأسئلة في الاختبار	أنواع الأسئلة	م
١٣	١٣-١	الأصالة	١
٨	٢١-١٤	المرونة	٢
٧	٢٨-٢٢	الطلاقة	٣
٢٨	<u>الإجابة</u>		

اختبار في مادة التاريخ الإسلامي للصف الثاني المتوسط

المدرسة:

الاسم:

الفصل:

الرقم:

تاريخ اليوم

ملاحظة:

المطلوب منك التفكير في الإجابة فقد يكون رأيك صحيحاً. حاول إبداء رأيك وأفكارك مهما كانت. . فهذا الاختبار يقيس الرأي وال فكرة الجديدة

أجيبني عن كل سؤال مما يأتي في الفراغ المتروك تحته :

أولاً / ماذا توقعين من أحداث تاريخية في الحالات الآتية

- ١ - عدم اجتماع المهاجرين والأنصار في سقيفة بني ساعدة بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم.
- ٢ - تأخر اختيار خليفة للمسلمين بعد وفاة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم.
- ٣ - لم ينفذ أبو بكر الصديق حملة أسامة بن زيد إلى الغساسنة.
- ٤ - سمع أبو بكر الصديق كلام ورأي عمر بن الخطاب وأمتنع عن محاربة المرتدين

ثانياً / ضعي عنواناً لكل من الفقرات الآتية

- ٥ - "تكلتك أملك يا عمر. . والله لو منعوني عقال بغير كانوا يؤدونه لرسول الله خاربتهم عليه".
- ٦ - قال أبو بكر الصديق "نحن الأمراء وأنتم الوزراء وأن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال الأئمة من قريش وقال أوصيكم بالأنصار خيراً".
- ٧ - "كان عبد الله بن سبأ على رأس الفتنة، وهو يهودي اشتراك في قتل عثمان بن عفان".

ثالثاً / اكتب بأسلوبك تقريراً في حدود خمسة أسطر عن كل من الآتي

- ٨ - لم يحضر عثمان بن عفان موقعة بدرا.
- ٩ - غاب عثمان بن عفان عن بيعة الرضوان.
- ١٠ - هزم عثمان بن عفان في موقعة أحد.
- ١١ - موقف علي بن أبي طالب من اجتماع السقيفة.

رابعا / رتبى حروف المربع التالى لتكوين كلمة أو جملة لها معنى في التاريخ الإسلامي

-١٢

٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
ن	د	و	ل	ا	ت	م	ر

١٣ - أكتب قائمة بأسماء ثلاثة من المهاجرين وثلاثة من الأنصار الذين حضروا سقيفة بنيساعدة

-٣	-٢	-١	المهاجرون :
-٣	-٢	-١	الأنصار :

خامسا: وضحى بعض الأفكار التي تناولتها الوثائق الآتية:

- ١٤ - "إني وليت عليكم ولست بخيركم فإن أحسنتم فأعينوني وإن أساءتم فقوموني " [من خطبة أبو بكر]. ١٥ - قال ابن الأثير في كتابه الكامل في التاريخ : [حمل عليا بن أبي طالب فاطمة بنت رسول الله على دابة ليلاً ليطوف بها على مجالس الأنصار وتسألهم النصرة لزوجها والبيعة له فكانوا يقولون : "مضت بيعتنا لهذا الرجل (أبو بكر) ولو أن زوجك سبق إلينا قبله ما عدنا به"]. ١٦ - قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : [أن أبو بكر رفيقي في الجنة ولو كاننبي بعدي لكان عمر بن الخطاب]. ١٧ - قال أبو بكر بن العربي في كتابه "العواصم من القواسم" [أن جمع عثمان بن عفان للقرآن على الكريم صناعة كبرى حيث حسم مادة الخلاف وكان نفوذاً وعد الله بحفظ القرآن على يديه]. ١٨ - من قول أبي بكر الصديق : [والذي نفس أبي بكر بيده لو ظننت أن السبع تحطفني لأنفدت جيش أسمامة كما أمر به رسول الله الذي لا ينطق عن الهوى] (ابن الأثير). ١٩ - [إن علياً كان شريكاً لعثمان في محنته، وأنه وقف معه ضد الوفود حتى رجعوا عن عزمهم في عزل عثمان أو قتلها ولكن بنو أميه حاولوا إشارة الخواطر].

الطبرى : تاريخ الرسل والملوك ص : ٤) . ٢٠ - يقول الطبرى : [إن الناس أتوا علينا في سوق المدينة المنورة وقالوا أبسط يدك نبايعك - قال لهم : لا تتعجلوا فقد أوصى عمر بها شورى ، فأمهلوا حتى يجتمع الناس ويتشاوروا].

سادساً : ٢١ - بعد دراستك للنصوص الواردة عن عثمان بن عفان والفتنة ، اكتبى
بأسلوبك فيما لا يزيد عن ثلاثة أسطر عن كل ما يأتى : (أ) موقف على بن أبي طالب من عثمان بن عفان . (ب) موقفبني أمية من عثمان بن عفان . ج - موقف عثمان بن عفان من الوفود . ٢٢ - حددى بعض المناطق في المدينة المنورة في الوقت الحاضر التي ينبغي أن تكون مزاراً لحجاج بيت الله أو المعتمرين . ٢٣ - اكتبى فيما يلي ثلاثة فقط من أهم أعمال الخليفة أبو بكر .

-٣ -٢ -١

سابعاً : ٢٤ - اكتبى تقريراً لا يزيد عن خمسة أسطر عن
الشوري في اختيار الخلفاء الراشدين .

-٥ -٤ -٣ -٢ -١

٢٥ - افترضي أن الله سبحانه وتعالى أمد في عمر أبو بكر الصديق ، فما هي الأعمال التي تتوقعين أنه كان سوف يقوم بها بعد حرب المرتدين وإنفاذ جيش أسامة إلى الغساسنة .
 ٢٦ - اكتبى رأيك موضحة أهم الأفكار التي يمكن لك أن تصوّريها لواتبعها عثمان بن عفان لتجنب الفتنة

ثامناً : ٢٧ - اكتبى أربع أشياء من مشاهدتك عند حضورك اليوم إلى المدرسة واستفدت
من كل منها بعلومة في التاريخ الإسلامي : ٢٨ - ما تعليقك عن الأقوال الآتية من المصادر
التاريخية : أ - [استمرت مناقشات السقيفة فيما لا يتجاوز ساعات قليلة من الزمن]. ب - [إن اختيار أبي بكر الصديق قد جرى وفقاً للعادات العربية الجاهلية القديمة]. ج - [إن علياً وبني هاشم قد تختلفوا عن بيعة أبي بكر الصديق لأن علياً كان يطلب الأمر لنفسه]. د - [إن علياً قد أهمل في الدفاع عن عثمان ، ولم يكن مخلصاً في صرف الثوار]. ه - [لما قتل عثمان كان الناس يأتون علياً فيختبئ منههم ويلوذ بحيطان المدينة المنورة أو بساتينها

إذا لقوه - باعدهم وتبأ منهم ومن مقابلتهم مرة بعد المرة [.] . و- قالت السيدة عائشة أم المؤمنين رضوان الله عليها بعد مقتل عثمان بن عفان : [والله ما خرجت إلا للإصلاح بين الناس واجتماع الكلمة] (محمد بن عبد الوهاب : مختصر سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ، ص: ١٤١) .

انتهت الأسئلة

الملحق رقم (٣) . مرشد المعلمة في الجموعة التجريبية لتدريس المدبولات المقترحة

عن فعالية مدخل المصادر الأصلية في التاريخ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية
أهداف المدبولات الدراسية :

أولا / أهداف معرفية: ١- التعرف على المصادر الأصلية في تدريس التاريخ. ٢- توضيح طرق تفسير المعاني والأحداث التاريخية من المصادر الأصلية. ٣- وصف خطوات استخدام النص من المصدر الأصلي. ٤- إكساب التلميذات القدرة على الاستنتاج والمقارنة. ٥- توضيح طرق تقويم النص. ٦- تكوين الرأي عند التلميذات في الأحداث التاريخية.

ثانيا / أهداف وجدانية: ١- إدراك أهمية المصادر الأولية في تدريس التاريخ. ٢- القدرة على الربط والمقارنة والاستنتاج. ٤- الوعي بقيمة المصادر الأصلية في مواجهة الدعايات والأخطاء في التاريخ الإسلامي. ٥- الاعتزاز بالوطن الإسلامي وتاريخ الأمة الإسلامية. ٦- تعميق الإيمان بالدين الإسلامي. ٧- تنمية ميول التلميذات للبحث في المصادر الأصلية عن الحقائق التاريخية. تنمية التفكير الإبداعي عن طرق المناقشات المؤيدة بالأدلة والحجج التاريخية. ٩- تنمية اتجاهات إيجابية نحو البحث ودراسة التاريخ. ١٠- الاعتزاز بتكوين

الفكرة أو الرأي الشخصي .١١ - إكساب التلميذات القدرة على التعبير عن الرأي أو الفكرة .

ثالثاً/ أهداف مهارية

١ - تدريب التلميذات على البحث في المصادر الأصلية للتاريخ .٢ - تنمية القدرة على اختيار المصدر الأصلي في دراسة موضوع معين من التاريخ .٣ - اكتساب مهارة التفكير الإبداعي عن طريق المقارنة والاستنتاج .٤ - اكتساب القدرة على إصدار الأحكام بالبراهين من المصادر الأصلية .٥ - استنتاج الحقائق التاريخية من المصادر الأصلية وربطها بموضوع الدرس المقرر .٦ - القدرة على تفسير الإحداث الجارية وربطها بالماضي .٧ - تنمية مهارة التعبير الذاتي وإبداء الرأي .٨ - إكساب الطالبات القدرة على كتابة التقارير التقويمية مدعاة بالأدلة التاريخية .٩ - تدريب الطالبات على حل المشكلات واتباع طرق التفكير العلمي .

محتوى الموديولات الدراسية

تهتم الوحدة الدراسية المقترحة باستخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ كمدخل أساسي يعتمد على النصوص والوثائق التاريخية ، ومن هنا فإن المحتوى يتضمن مجموعة من الدروس عن "الخلفاء الراشدين" تم إعدادها باستخدام المصادر الأصلية مع مراعاة أن تكون هذه النصوص والوثائق المختارة من المصادر الأصلية مناسبة لمستوى التلميذات وكذلك الزمن المخصص للشخص على الوجه التالي :

١ - كل حصة يتم فيها استخدام وثائق أو رسوم من موقع الإحداث أو خطوط بيانية أو إحصائية أو صور.. بهدف مساعدة التلميذات على الاستنتاج والمقارنة وتكوين الرأي وإبراز أهم الأفكار والتدريب على التعبير عن أفكارهن .٢ - النص الوثائقي يشترط فيه أن يكون مناسباً لمستوى التلميذات ومتصل بموضوع الدرس وواضح في معناه .٣ - أن تسمح المصادر الأصلية المستخدمة كمدخل لدراسة التاريخ بفهم الدرس وتدريب التلميذات على تكوين الرأي والاستنتاج والمناقشات الإيجابية .٤ - تساعد المصادر المستخدمة في

تدريب التلميذات على البحث والمقارنة وكذلك جذب انتباهن للتعلم وإبداء الرأي والقدرة على التعبير وغير ذلك من مهارات التفكير الإبداعي.

طريقة تدريس المدبيولات الدراسية

١- تقوم المعلمة بإعداد الدرس باستخدام المصادر الأصلية المناسبة بعد دراستها وإعداد مناقشة مناسبة لها. ٢- يتم تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة وكل مجموعة تقرأ جزءاً من النص أو الوثيقة وتحاول التفكير في المعنى والاستنتاج للأسئلة منها والإجابة عليها من خلال الدرس. ٣- تتيح المعلمة فرصة لكل مجموعة لعرض ما توصلت إليه من آراء ومقترحات وأحداث تاريخية وعرض لأهم الأفكار. ٤- لا تقوم المعلمة بتقديم الأفكار إلا في نهاية الحصة. ٥- تعطي المعلمة فرصة للتلميذات لعرض أفكارهن مهما كانت هذه الأفكار غير جيدة أو سطحية. وتضع في اعتبارها أن كل فكرة لها أهميتها في الدرس مهما كانت فليس هناك فكرة جيدة وغير جيدة. ٦- تنظم المعلمة مناقشة الجوانب الأساسية في موضوع الدرس مع التلميذات. ٧- تستعين المعلمة ببعض الكتب المناسبة لمستوى نضج التلميذات من مكتبة المدرسة لقراءتها كواجب وتشجع التلميذات بالتعليق عليها وكتابة تقارير عن الأحداث التاريخية بها المتصلة بموضوع الدرس مع إبراز الأدلة بالنصوص والوثائق.

ويمكن تلخيص طريقة التدريس بالخطوات الإجرائية التالية :

- ١- تقوم التلميذات بقراءة المصادر الأصلية الواردة في الدرس.
- ٢- تعطي المعلمة فرصة للتلميذات لتفسير المعاني والمصطلحات التاريخية الواردة في الوثيقة والتي لم يسبق لهن المرور بها من قبل.
- ٣- تقوم التلميذات باستنتاج الأفكار الأساسية التي تحتويها الوثيقة أو المصدر.
- ٤- تقوم التلميذات بربط الأحداث التاريخية الواردة في المصدر الأصلي وموضوع الدرس المقرر.
- ٥- وقف التلميذات عن طريق المناقشة المنظمة على مدى الاتفاق أو الاختلاف بين الوثيقة وموضوع الدرس.
- ٦- إعطاء فرصة للتلميذات للتعليق على المصدر الأصلي وطرح الأفكار والأراء المتعلقة بذلك.
- ٧- تكتب التلميذات تقارير عن

مضمون المصدر الأصلي تتضمن العناصر الآتية : - ما اسم المؤلف للمصدر الأصلي - الموضوع الذي تناوله المؤلف - مدى مناسبة ما ورد في الوحدة الدراسية من مصادر أصلية لموضوع الدرس المقرر - العلاقة بين موضوع الدرس والمصدر الأصلي - ما إضافة المصدر الأصلي من أفكار جديدة توضح الدرس المقرر . - أهم الاستنتاجات والأراء التي توصل إليها المصدر الأصلي وتضيف جديداً لموضوع الدرس . رأيك الشخصي في المصدر الأصلي .

الوسائل والأنشطة للمودولات الدراسية

- ١ - استخدام جهاز العارض فوق الرأس لعرض بعض الوثائق أو الرسوم (من المصادر الأصلية) . ٢ - حصر الكتب المناسبة كمصادر للدراسة التاريخ في مكتبة المدرسة وعرضها على التلميذات في الصف . ٣ - عمل مسح للمصادر التاريخية في المكتبات العامة وعرضها على التلميذات للاستعانة بها أو إثارتهم للتعلم عن طريقها . ٤ - القيام بزيارات ميدانية للمكتبات العامة في البيئة أو المدينة وكذلك للمتحف والمناطق التاريخية . ٥ - تقوم الطالبات بعمل بعض الأنشطة مثل : - نسخ مصورة من الوثائق أو المصادر الأصلية . - الحصول على نسخة أصلية مطبوعة . - عمل شفافيات للمصادر الأصلية لعرضها على جهاز العارض فوق الرأس . - تصوير بالميكروفيلم للمصادر الأصلية وعرضها عن طريق جهاز عرض الشرائح . - تصدير بعض المصادر التاريخية عن طريق جهاز الفيديو - عمل بعض المناقشات والندوات والمناظرات لتوضيح الأفكار ووجهات النظر حول موضوع الدرس مدعاة بالمصادر الأصلية . - كتابة تقارير عن القراءات الخارجية في المصادر الأصلية ، وإجراء أبحاث مدعمة بالأدلة والمصادر التاريخية .

الملحق رقم (٤)

أسماء لجنة تحكيم اختبار التفكير الإبداعي

م	إسم المحكم	وظيفته
١	أ.د/ خيري علي إبراهيم	أستاذ المنهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية بكلية التربية - المدينة المنورة
٢	أ.د/ منصور أحمد غوني	أستاذ المنهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية - المدينة المنورة
٣	د/ إبراهيم سعيد الجفري	أستاذ المنهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية المشارك - جامعة الإمام محمد بن سعود - القصيم
٤	د/ كمال محمد درة	أستاذ المنهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية المساعد - كلية التربية - جامعة الملك سعود - أبها
٥	د/ عبد الله إبراهيم حافظ	أستاذ المنهج وطرق تدريس العلوم المشارك - كلية التربية - المدينة المنورة

الملحق رقم (٥). خطة تدريس الموديولات المقترحة

م	عنوان الدرس	المحص	تاريخ التدريس
١	أبو بكر الصديق	١	تم تدريس الموديولات طبقاً جدول المحص المدرسي في الفترة من ١٤١٨/٥/١٩ هـ إلى ١٤١٨/٦/٧ هـ للمجموعتين التجريبية والضابطة
٢	خلافته	٢	
٣	أهم أعماله	٢	
٤	عثمان بن عفان والفتنة	٢	
٥	موقف علي بن أبي طالب من عثمان بن عفان	٢	
	مجموع المحص	٩	

THE EFFECT OF THE MAIN SOURCE APPROACH ON GROWTH OF THE CREATIVE THINKING SKILLS AT THE MIDDLE SCHOOL

FOUZIAH IBRAHEEM DUMIATI

Associate Professor of Social Sciences Education at the Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Madina Munawwarah

Abstract. This research is based on constructing some models of history at the second grade of the middle school in Saudi Arabia. A creative thinking test was built about history subject, and submitted as a pre-test and post-test. A sample was selected of (100) girls divided into two groups as a control group and experimental group. Results showed that the experimental group did better than the control group. This proved that using the main sources improved creative thinking skills of the experimental group. Some recommendations were suggested.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION