



مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

- مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب (جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي) المقرر.
د. أحمد بن محمد الحسين
- دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية.
د. عبد الله بن محمد الجغيمان د. أسامة حسن معاجيني
د. علي بركات
- أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط واتجاهاتهن نحو البرنامج.
د. بسمة بنت محمد الطيار
- مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية.
د. بكر سميح محمد مواجدة
د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب
- **Motivation and EFL Achievement:
A Case Study of KSU Undergraduates**
Abdullah Saad Al-Dera

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

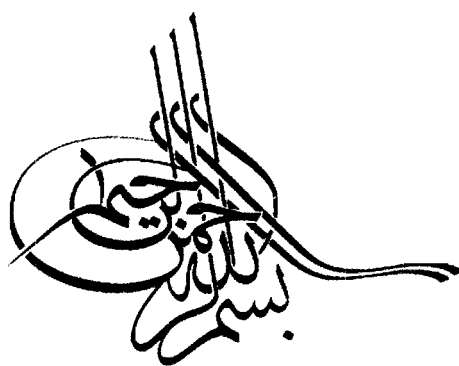
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الحادي والعشرون

شوال ١٤٣٢هـ

رقم الإيداع: ٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧ هـ
الرقم الدولي المعياري (رديم) ٣١١٦ - ١٦٥٨





المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / عبد الله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

مدير التحرير

الدكتور / عبدالرحمن بن عبدالعزيز المقبل

وكيل عمادة البحث العلمي للنشر العلمي

أعضاء هيئة التحرير

■ أ.د. أحمد بن عبدالعزيز الراشد

الأستاذ بقسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية

■ أ.د. ذياب موسى البداينة

أستاذ الاجتماع بجامعة مؤتة بالأردن

■ أ.د. سالم بن محمد السالم

الأستاذ بقسم دراسات المعلومات في كلية علوم الحاسب والمعلومات

■ أ.د. مرعي زايد مذكور

أستاذ الإعلام بأكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

■ د. أحمد بن محمد البنيان

الأستاذ المشارك بكلية اللغات والترجمة

■ د. أحمد بن حامد نقادي

الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بجامعة الملك عبدالعزيز

■ د. هشام عبدالعزيز الشرفاوي

أمين مجلات الجامعة - عمادة البحث العلمي

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة. تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

- ١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .
- ٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتمدة في مجاله .
- ٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .
- ٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .
- ٥- ألا يكون قد سبق نشره .
- ٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

- ١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .
- ٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (4 A) .
- ٣- أن يكون بنط المتن (Traditional Arabic ١٧) والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
- ٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

- ١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .
- ٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .
- ٣- توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .
- ٤- ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية. مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل. سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تُعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .
تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلزمات من بحثه .
عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - فاكس (٢٥٩٠٢٦١)

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

- مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط المفاهيم الجغرافية الواردة
في كتاب (جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم
الخارجي) المقرر.
د. أحمد بن محمد الحسين

- دور النموذج الإثرائى الفاعل في تنمية الأداء الصفى العام، ومهارات
التفكير والبحث العلمى لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام
السعودية.
د. عبد الله بن محمد الجغيمان
د. أسامة حسن معاجيني
د. علي بركات

- أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا على تحصيل
طالبات الصف الأول المتوسط واتجاهاتهن نحو البرنامج.
د. بسمة بنت محمد الطيار

- مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من
المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل في الإسلام
والمواثيق الدولية.
د. بكر سميج محمد مواجدة
د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب

- 5 **Motivation and EFL Achievement:
A Case Study of KSU Undergraduates**
Abdullah Saad Al-Dera

مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط
المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب
(جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي) المقرر

د. أحمد بن محمد الحسين
قسم التربية- كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط
المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب
(جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي) المقرر
د. أحمد بن محمد الحسين
قسم التربية - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

- هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي، ومدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض لها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) طالباً في الصف الثالث المتوسط. ولجمع البيانات الخاصة بالدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٤٢) سؤالاً في صورته النهائية موزع على مستويات التحليل والتركيب والتقويم، وقد تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة بعد التحقق من الصدق، والثبات عبر معادلة كيوذر-ريتشارد سن ٢٠. الذي بلغت قيمته (٠.٨٣)، ومن أبرز نتائج الدراسة مايلي:
- أن تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي، كان ضعيفاً ودون الحد المقبول تربوياً، حيث بلغ معدل التحصيل العام (٤٨,٣٥٪).
 - أن مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التحليل بلغ (٤٨,٣٢٪)، وهذا دون الحد المقبول تربوياً.
 - أن مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التركيب، بلغ (٤٣,٣٠٪)، وهذا دون الحد المقبول تربوياً.
 - أن مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التقويم، بلغ (٥٤,٤٦٪)، وهذا دون الحد المقبول تربوياً.

المدخل إلى الدراسة:

المقدمة:

تتراكم المعرفة الإنسانية بصورة سريعة وذات كم هائل، بحيث لم يعد في مقدور الطالب مهما بلغت درجة ذكائه أن يلم إماماً كافياً بجميع فروع العلم وتفرعاته المتناثرة والمتزايدة.

وهذا التزايد يتطلب إستراتيجيات تواكب ذلك، وتحاول أن تساعد الطالب على التحصيل الدراسي بصورة متدرجة تلائم مرحلته العقلية واستعداداته للتعلم وتمكنه من التفوق وهو الهدف المنشود.

ويتطلب التدرج الأنف الذكر الاهتمام بنوعية المحتوى المقدم للطالب، وطريقة تقديمه في شكل سلس ومتربط، يجعله يحقق مبادئ المدى والتتابع، كما يتطلب الاهتمام بنوعية المفاهيم المقدمة وطريقة تحصيلها، كونها تشكل "أحد أهم أهداف التعليم الرئيسية في جميع المراحل التعليمية"، (الخطيب، ١٩٨٨م، ص ٩٣).

وقد اتجهت "التربية الحديثة إلى استخدام المفاهيم لأهميتها في عملية التعليم والتعلم، باعتبارها مفتاح الحقيقة وأساليبها، وأنه لا يمكن أن يتم تعلم حقيقي لأية معرفة دون تحصيل المفاهيم واكتسابها"، (الزيات وقطاوي، ١٩٣١هـ، ص ١٦٥).

ومن هنا كانت أهمية التركيز على الأسلوب العلمي لتكوين المفاهيم عند الطلاب منذ المراحل الأولى لتعليمهم، وتشير دائرة معارف التربية الحديثة إلى المفاهيم والتعميمات باعتبارهما أحد أوجه التعلم التي يهتم بها تدريس المواد التعليمية، (البب، ١٩٨٢م).

ويضع الكتاب السنوي (السادس والأربعون) لتعليم العلوم في المدارس الأمريكية المفاهيم الوظيفية كأحد التصنيفات الأساسية لتدريس العلوم، ويعد إنماء فهم الطلاب للمفاهيم والنظريات التي توضح وتوحد بين ميادين العلم أحد الأهداف البعيدة لتدريس العلوم عند الرابطة القومية لمدرسي العلوم بالولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول المتقدمة، ولذلك لم تعد المفاهيم والمبادئ العلمية اليوم مجرد جانب من جوانب تعلم الطلاب وحسب، بل أصبحت "محوراً أساسياً يدور حوله بناء المناهج المدرسية وأساليب تدريسها"، (جراغ وجاسم، ١٩٨٦م، ص ١٠٣). وفي هذا الصدد أكدت لجنة المشروع الوطني لتنفيذ دليل تعليم الجغرافيا على أهمية المفاهيم في عملية التعليم

والتعلم. وركزت على طرح مجموعة من المفاهيم في دليلها الخاص، (الجنة المشروع الوطني لتنفيذ دليل تعليم الجغرافيا، ١٤١٥هـ).

والطالب من خلال محاولاته المتعددة لفهم معاني الأشياء المختلفة ومعرفة العلاقات التي تربطها، يكتشف أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، ويقوم بتصنيفها، مما يساعده على فهمها، ويجعله أكثر قدرة على تقسيمها إلى مفاهيم ذات صفات مشتركة. وقد يؤدي ذلك إذا كان التعليم فاعلاً إلى توظيف المفاهيم في مواقف جديدة. والربط فيما بينها، والارتقاء إلى مرحلة تكوين التعميمات التي تساعد على حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، (الشعوان، ١٩٩٦م، ص ٩).

إن للمفاهيم "أهمية كبرى في الدراسات الاجتماعية كونها المفاتيح والأدوات الأساسية للتفكير والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، إلى جانب اعتبارها حجر الزاوية لفهم محتواها، والذي بغيره تفقد عملية التعلم لها الكثير من مقاصدها وغاياتها وأهدافها"، ريز وسميث (1983. Reyes & Smith, p. 83).

وقد أشار عدد من الدراسات العربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة في الدراسات الاجتماعية إلى أهمية العناية بتحصيل المفاهيم في الدراسات الاجتماعية، أمثال دراسات كل من: (المخلافي والسالمي ٢٠٠١م)، و(الدلحي ١٤٢٢هـ)، و(الشعوان ١٩٩٩م). وكذلك عدد من الدراسات الأجنبية في عدد من التخصصات، أمثال دراسات: (Jegede, Sandra k. Wilcox, 1990), و(Bankratius, 1990), و(Alalyemola & Okebukola, 1998), و(Willims, Garol g, 1998), و(Jodean Emilyn, Grunow, 1999), و(Boujoude, Attieh, 2003) بأهمية تحصيل المفاهيم، والعناية بها وتعلمها، وتعلم خرائطها وتنظيماتها المختلفة من قبل الطلاب، مما يشكل دافعاً قوياً لدى الباحث للقيام بالدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة فيما نجده من ضعف في تحصيل مفاهيم الدراسات الاجتماعية عامة، والمفاهيم الجغرافية خاصة، لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. وقد لاحظ الباحث أثناء الإشراف على عدد من طلاب التربية العملية بقسم التربية هذا الضعف، مما دعاه لإجراء هذه الدراسة. وتحاول الدراسة التعرف على مدى تحصيل

طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسيين:

١. ما المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط؟

٢. ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض لتلك المفاهيم؟ وينبثق من تلك التساؤلات الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التحليل؟

- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التركيب؟

- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التقويم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحديد المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط.

٢. التعرف على مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستويات التحليل والتركيب والتقويم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من:

... أهمية العلم الذي تتناوله، وهو علم الجغرافيا وما يمثله من كونه لصيقاً بالإنسان والمجتمعات البشرية، وما يحمله من مفاهيم ذات قيمة عالية لدى المجتمعات والدول.

- أهمية أن يتعرف الطالب في هذه المرحلة على المفاهيم الجغرافية الخاصة ببلده المملكة العربية السعودية، وما تمثله من وزن وثقل ديني وسياسي واقتصادي في العالم.
 - أهمية توجيه نظر القائمين على تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا)، إلى أهمية تنمية المفاهيم، وتقديم بعض المؤشرات التي توفرها نتائج الدراسة حول ذلك.
 - ارتباطها بالمرحلة المتوسطة (الصف الثالث المتوسط)، والتي تعد مرحلة الانطلاقة لخصائص عمرية جديدة ومرحلة دراسية أقرب إلى الرجولة والبلوغ، والاحتكاك بالمجتمعات والسكان.
 - الأهمية المتزايدة لتعلم المفاهيم كركيزة أساسية في بناء المناهج عموماً، ومناهج الدراسات الاجتماعية خصوصاً.
 - إبراز نقاط القوة في جانب المحتوى أو الطالب لتعزيزها، وجوانب الضعف لتداركها ومعالجتها.
 - إثراء مجال تدريس الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) ببعض الأدوات البحثية التي يمكن استخدامها في تقييم فهم الطلاب للمفاهيم الجغرافية.
- محددات الدراسة:**
- تقتصر الدراسة على المحددات الآتية:
١. المفاهيم الجغرافية الواردة في محتوى الفصل الثاني لكتاب: (جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي، إسماعيل السليم وآخرون)، الرياض: وزارة التربية والتعليم، (ط: ١٤٣٠/٢١هـ).
 ٢. مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في حدود المستويات العليا: (التحليل، والتركيب، والتقييم).
 ٣. عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط، من مدارس التعليم العام بالمرحلة المتوسطة النهارية (بنين) بمدينة الرياض، من العام الدراسي (١٤٣٠/٢١هـ).
- منهجية الدراسة:**
- وفقاً لأهداف الدراسة فإنها تعتمد على المنهج المسحي الوصفي الذي يشيع استخدامه في الدراسات التي تصف الوضع الراهن للظاهرة، ولقدرته على معالجة وصف

الجانب النظري للمادة العلمية وأبعادها الرئيسية ذات الصلة بموضوع الدراسة". (فان دالين، ٢٠٠٧م، ص ٢٩٢)؛ وما اطلع عليه الباحث من أدبيات ذات صلة بالدراسة، والتي أكدت في مجملها مناسبتها لهذه الدراسة وشببها.

مصطلحات الدراسة:

- المدى **Scope**: "القدر الذي يحدده الخبراء من المادة التعليمية متضمناً في منهج ما". (اللقاني والجمال، ٢٠٠٣م، ص ٢٥٤). ويقصد الباحث بالمدى في هذه الدراسة: القدر الذي استطاع الطلاب تحقيقه خلال دراستهم لكتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي للصف الثالث متوسط.

- التحصيل **Achievement**: مجموعة الحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات والمهارات والخبرات المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة دراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة، (على، ٢٠١١م، ص ٢٩٩). ويقصد الباحث بالتحصيل في هذه الدراسة: متوسط درجة الطلاب في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث حول المفاهيم الجغرافية لكتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي للصف الثالث المتوسط في مستويات: التحليل والتركيب والتقويم.

- المفاهيم **Concepts**: كلمة أو تصنيف تجريدي أو محسوس للمعنى يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، ويساعد على تنظيم الحقائق بشكل مفيد. (Evans & Brueckner, 1990, P102)، وهي كذلك "فكرة عامة يتم التوصل إليها بتجريد الخواص المشتركة لمجموعة من الأشياء والأحداث التي يعبر عنها بكلمات أو رموز". (حنا الله وجرجس، ١٩٩٩م، ص ٤٠). ويقصد الباحث بالمفاهيم في هذه الدراسة إجرائياً: مجموعة من الحقائق والأفكار والأشياء والصفات العامة والرموز الجغرافية والتي تتمثل في مفاهيم الوقت والمكان والمفاهيم المجردة والحديثة، الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي (بنين). الفصل الدراسي الثاني.

- الجغرافيا **Geography**: علم يركز على العلاقة بين الإنسان وبيئته التي تحيط به، ومدى التفاعل الذي ينشأ عن هذه العلاقات، في إطار الأبعاد والاختلافات المكانية. (محمد بن والفرا، ١٩٨٣م، ص ٤). ويتفق الباحث مع هذا التعريف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١/ الإطار النظري:

المفهوم:

تنوعت التعاريف التي تناولت المفهوم بتنوع الباحثين الذين يرون أهميته في التحصيل الدراسي، فقد عرفه فيناك Vinak بأنه: "شكل رمزي ينظم الانطباعات الحسية المنفصلة ويعتمد على الخبرة السابقة"، (البیب، ١٩٨٢م، ص ٦)، وعرفه وولفر وسكوت Woolever & Scott بأنه: "نعت يستخدم ليشير إلى مجموعة من الناس والأشياء أو الأحداث أو الأفكار"، (الشعوان، ١٩٩٦م، ص ٥)، وعرفه جود Good في قاموس التربية "بفكرة أو تمثيل للصفة أو العنصر المشترك الذي بواسطته يمكن التمييز بين المجموعات أو التصنيفات المختلفة"، (قطامي والروسان، ٢٠٠٥م، ص ٢٢).

كما عرفه كلوزماير Klausmeier "ببناء معرفي للفرد وهو المعنى المقبول اجتماعياً لكلمة أو أكثر تعبر بدقة عن المفهوم"، (بطرس، ٢٠١٠م، ص ٢٣)، وعرفه نوافك وجوين Novak & Gowin "بالانتظام أو الاطراد في الحوادث أو الأشياء الذي يُميّز باسم معين"، (حيدر وعيانية، ١٩٩٦م، ص ١٨)، وعرفه سعادة (١٩٨٤م) "بمجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة، والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين"، (ص ٣١٤)، وكذلك يعرفه الطيطي (٢٠٠٤م) "بصورة ذهنية لمجموعة حقائق يعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو رمز"، (ص ٤٧).

وعلى الرغم من اختلاف هذه التعاريف كما مر معنا، إلا أنها تتفق على أن المفهوم نوع من الحقائق أو التعميمات التي يعبر عنها بكلمة أو رمز.

وقد سعى عدد من أهل الاختصاص الأكاديمي والعلمي لتصنيف تلك التعريفات وإيجاد التقاطعات والقواسم المشتركة بينها، حيث قسمت إلى مجموعتين رئيسيتين: الأولى وتشمل التعريفات المنطقية: وهي التي تعرّف المفهوم على أنه مجموعة من الخصائص أو السمات المشتركة التي تميز مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز عن غيرها من المجموعات، والثانية وتشمل التعريفات النفسية: وهي التي تعرف المفهوم على أنه فكرة أو صورة ذهنية يكونها الفرد عن أشياء وحوادث في البيئة (سعادة واليوسف، ١٩٨٨م، ص ٦١).

والملاحظ أن التعاريف السابقة تضمنت الإشارة إلى مكونات المفهوم الرئيسية. والتي أشار لها كل من زيتون (١٩٨٦م) في "الاسم، والدلالة اللفظية"، (ص ٨٧)، وأيفانز وبروكنر (Evans & Brueckner) في "الاسم، والأمثلة، والصفات، وأن لكل صفة من صفاته قيمة"، (الشعوان، ١٩٩٦م، ص ٤)، ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه زيتون، وأيفانز وبروكنر، وغيرهم من حصر أهم مكونات المفهوم في: (اسم المفهوم، ووجود صفة مشتركة أو أكثر بين عناصره).

أهمية تعلم وتعلم المفاهيم:

يشير الأدب التربوي إلى أهمية تعلم وتعلم المفاهيم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وقد حصر كل من: (الببيب، ١٩٨٢م)، و(الشعوان، ١٩٩٦م)، و(حيدر وعبابنة، ١٩٩٦م)، (يحيى، ٢٠٠٧م)، و(بطرس، ٢٠١٠م)، هذه الأهمية في مايلي:

- تزيد من مدى تحصيل الطلاب.
- تسهل عميلة الاتصال بين المعلم والطالب.
- تقلل الحاجة لإعادة التعلم.
- تشجع الطلاب على الاهتمام بالتعلم وتسهل دراسة البيئة.
- تساعد على تذكر وتوظيف المعلومات في مواقف جديدة.
- تساعد في اختيار المقررات الدراسية.
- تساهم في بناء المناهج المتكاملة وتحقق معايير الاستمرارية والتتابع والتكامل المعرفي.
- تحفز المعلم والمتعلم على فهم طبيعة العلم من حيث إنه مادة وطريقة.
- تؤدي إلى تنظيم الخبرات التعليمية وتعلم الطلاب بصورة سليمة.
- تسهل عملية اختيار محتوى المناهج، فالمعيار الذي يعتمد في الاختيار هو درجة ارتباط الحقائق والخبرات التعليمية في تشكيل المفاهيم عند الطلاب.
- تساهم في تنظيم محتوى المناهج، فتظهر فقرات المنهج مترابطة.
- تلعب دوراً أساسياً في فهم طبيعة العلم.
- تزيد من قدرة الطلاب على فهم وتفسير كثير من الظواهر الحياتية وحل المشكلات اليومية.
- تزود الطلاب بمعظم أساسيات عمليات التفكير.

- تقلل من تعقد البيئة من خلال تصنيفها وتلخيصها للمواقف والأشياء الموجودة في البيئة.
- تساعد الطلاب على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة.
- تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

تقسيم المفاهيم:

اتفق الباحثون على ضرورة تقسيم المفاهيم العلمية (زيتون، ١٩٨٦م، ص ٩٥)؛ تسهيلاً وتيسيراً لتعلمها وتعليمها، إلا أنهم اختلفوا في التصنيف المختار، فنجد برونر وجود وأوستن (Bruner & Austin & Good) يفرقون بين ثلاثة أنواع من المفاهيم هي:

- "المفهوم الموحد: وهو مجموعة الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو المواقف.

- المفهوم غير الموحد: وهو مجموعة من الخواص المتباينة بين مجموعة من الأشياء أو المواقف.

- المفهوم الذي يتضمن علاقات"، (ليب، ١٩٨٢م، ص ٦).

أما فيجوتسكي Vygotsky فيرى أن المفاهيم بحسب طبيعة مواقف تعلمها، تأتي على نوعين:

- " مفاهيم عفوية: وهي التي تكتسب بطريقة غير مقصودة، وتنمو نتيجة الاحتكاك اليومي للفرد بمواقف الحياة وتفاعله مع الظروف المحيطة به، ومن أمثلة ذلك تعلم الطفل مفهوم المطر.

- مفاهيم علمية: وهي التي تكتسب بطريقة مقصودة سواء كان ذلك من جانب الفرد ذاته أو من مصدر خارجي"، (الشعوان، ١٩٩٦م، ص ١٩).

ويميل نشوان (١٩٨٩م، ص ٢٩) إلى تصنيف المفاهيم إلى: "مفاهيم بسيطة: وهي المفاهيم التي تشتق من المدركات الحسية، ومفاهيم مركبة (علائقية): وهي المفاهيم المشتقة من المفاهيم البسيطة، ومفاهيم تصنيفية: وهي المفاهيم المشتقة من خصائص تصنيفية، ومفاهيم عمليات: وهي المفاهيم المشتقة من العمليات.

ويصنف سعادة (١٩٨٤م، ص ٢٢٢-٢٣٧)، والزيات وقطاوي (٢٠١٠م، ص ١٦٨) المفاهيم إلى مفاهيم للوقت المحدد وغير المحدد أمثال: عام ٢٠٠٨م، القرن التاسع عشر، يوم الخميس، سبع ساعات، عدة أيام. ومفاهيم للمكان أمثال: قارة آسيا.

المملكة العربية السعودية، الشرق الأوسط، مدينة المفرق، محافظة البلقاء، جزر الكاريبي، الدول النامية، والمفاهيم المجردة أمثال: الرأس مالية، والحرية، خطوط الطول، شبة الجزيرة، والمفاهيم الجديدة أمثال: الاستنساخ، طبقة الأوزون، الاحتباس الحراري، التمييز العنصري.

ويرى الباحث أن كثرة تصنيفات المفاهيم، إنما نشأ عن تباين واختلاف في الاعتبار الذي على أساسه تم تصنيف تلك المفاهيم، وبالتالي تعددت وتنوعت بحسب كل اعتبار. أبرز السمات العامة للمفاهيم:

تتنوع السمات العامة للمفاهيم بتنوع المفاهيم وتشكلها في الحياة، ويمكن حصر أبرز سماتها العامة كما أشار لها كل من (زيتون، ١٩٨٦م)، و(الخليلي وآخرون ١٤١٧هـ)، فيما يلي:

- ١- تدل على الصنف العام الذي ينتمي إليه الأفراد والمجموعات والأماكن.
- ٢- تتضمن التعميم.
- ٣- تتكون في الغالب من جزأين أساسيين هما، الاسم، والدلالة اللفظية للمفهوم.
- ٤- أن لكل مفهوم مجموعة من الخصائص التي يشترك فيها جميع أفرادها وتميزه عن المفاهيم الأخرى.
- ٥- أن المفاهيم ليست تعريفات تحفظ بل هي تصورات وتكوينات واستدلالات عقلية يكونها الفرد الطالب ذهنياً.
- ٦- أن المفاهيم تتمثل في مجموعة من الحقائق والأفكار يمتلكها مجموعة من الأفراد، وهي نوع من الرمزية تتمثل في الأسماء، والكلمات، والمعادلات، والنماذج، ورموز الأفكار. ويزداد فهم المفاهيم بزيادة قدرة هؤلاء الأفراد على نقل أفكارهم من خلال الرموز.
- ٧- تدل على الوقت والمكان والظواهر والأفكار والأشياء.
- ٨- أن المفاهيم ناتج الخبرة بالأشياء أو الظواهر أو الحقائق وهي تلخيص للخبرة وتساعد في التعامل مع الكثير من الحقائق.
- ٩- المفاهيم قد تنتج من علاقة الحقائق ببعضها، وقد تنتج مفاهيم أكبر من علاقات المفاهيم ببعضها بما يسمى الإطار المفاهيمي.
- ١٠- لمدلولاتها علاقات أساسية بالناس، وبالأماكن، وبالأشياء، وبالمفاهيم الأخرى، وبالأطر المفاهيمية، وبأساليب التفكير والملاحظة وغيرها.

العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم:

تعتبر عملية تشكيل المفهوم عملية معقدة، تتأثر بعدد من العوامل المتداخلة التي من شأنها أن تؤثر في تحصيل الطالب للمفهوم، ومدى عمق ذلك التحصيل، ويرى كلوزماير Klausmaier أن تشكيل المفاهيم يتأثر بأربعة عوامل مهمة:

١. طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.
 ٢. الأساس الذي تم بموجبه الربط بين الصفات المكونة للمفهوم.
 ٣. عدد الصفات المكونة للمفهوم.
 ٤. الأسلوب الذي أعطيت به أمثلة المفهوم، إيجابية أم سلبية، مجردة أم محسوسة، خبرات مباشرة أم غير مباشرة، مدعمة بأشكال توضيحية أو غير مدعمة بها. (سعادة واليوسف، ١٩٨٨م، ص ٦٧).
- ويتفق كل من (زيتون، ١٩٨٦م)، و(الديب، ١٩٧٨م) على أن تحصيل المفهوم يتوقف على عدد من العوامل – وهي مؤثرة فيه – منها ما يلي:
١. الإستراتيجية المستخدمة في تقديم المفهوم وتعليمه.
 ٢. عدد الأمثلة؛ فكلما زاد عدد الأمثلة المقدمة عن المفهوم (إيجابية وسلبية) كان تكون المفهوم وتعلّمه أسهل والعكس صحيح.
 ٣. الخبرات السابقة للمتعلم، فيزداد تكوين المفاهيم بازدياد خبرات الطالب ونضجه بيولوجيا وعقليا.
 ٤. الفروق الفردية بين الطلاب.
 ٥. الخبرات المباشرة والبدلية للطلاب.
 ٦. القراءة العلمية ومدى معرفة الطالب للمفاهيم السابقة المتعلقة واللازمة للمفاهيم الجديدة.
 ٧. نوع المفاهيم، فالمفاهيم المجردة وذات الأمثلة القليلة أصعب تعلّمًا.
- بعض الصعوبات التي تصاحب تعلم المفاهيم:
- إن عملية تعلم وتكوين المفاهيم عملية طويلة ومستمرة ومتراكمة، فتعلم المفاهيم الجديدة يعتمد على مدى تمكن الطالب من المفاهيم السابقة اللازمة، ولذا فقد يمر المتعلم ببعض الصعوبات حال تعلمه للمفاهيم خاصة الجديدة منها، وقد حصر (زيتون، ١٩٨٦م، ص ١٠٣ – ١٠٤) تلك الصعوبات فيما يلي:

١. طبيعة المفهوم. فالمفاهيم المجردة أو المعقدة أو ذات المثال الواحد يصعب تحصيلها.
 ٢. الخلط في معنى المفهوم أو الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم، أو بين اللغة العلمية واللغة المحكية الدارجة بين عامة الناس.
 ٣. صعوبة التمييز بين أنواع المعرفة العلمية وأشكالها ما بين مفهوم أو قاعدة أو قانون أو تعميم.
 ٤. نقص خلفية الطالب عن المفهوم.
 ٥. عدم تمكن الطالب من المفاهيم السابقة اللازمة لتعلم المفهوم الحالي.
- ويمكن النظر إلى مصادر تلك الصعوبات فقد تكون داخلية تتعلق بالطالب، كما حدد زيتون (١٩٩٤م) بعضاً منها، مثل: مدى استعداد الطالب، ومدى دافعيته للتعلم، ومدى اهتمامه وميوله. أو تكون خارجية وهي خارجة عن إرادة الطالب، والتي حدد موريس Maurice بعضاً منها كما يلي:

١. المناهج التدريسية غير الملائمة، والتي قد يتمثل بعضها في: مناهج لا تراعي الخلفيات المباشرة للطلاب، ومفاهيم قد لا تتواءم مع المستويات الفعلية للطلاب، ونشاطات علمية لا يستطيع غالب الطلاب القيام بها، ومناهج مبنية بصورة مماثلة للمناهج الأجنبية دون الأخذ بالاعتبار اختلاف الثقافة والإمكانات.
 ٢. العوامل اللغوية أو لغة التعليم.
 ٣. طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة.
 ٤. المعلمين، (زيتون، ١٩٩٤م، ص ٨٢ - ٨٣).
- والجدير بالذكر أن الدراسات التربوية تتباين في هذا المجال بشكل واضح وجلي، فمنها ما يذهب إلى ربط مستوى التحصيل المعرفي بالعوامل الداخلية للطالب نفسه، ومنها ما يربط مستوى التحصيل المعرفي بالعوامل الخارجية المحيطة بالطالب، ومنها ما ينظر نظرة شمولية تربط مستوى التحصيل المعرفي بجميع المتغيرات الداخلية والخارجية وما يحدث من عمليات داخل المدرسة، على افتراض أن عمليات التفاعل بين المتغيرات الداخلية والخارجية للطالب وما يواجهه من عمليات تعليمية داخل المدرسة يمكن أن تفسر مستوى التحصيل المعرفي، (الثبتي، ١٤١١هـ، ص ١١-١٢).

كما قد تتأثر بعدد من العوامل الاجتماعية والتي من أهمها: المستوى التعليمي للوالدين، ومهنة الوالدين، ودخل الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والعمر، والسكن، وكذلك بعدد من العوامل التعليمية، والتي من أهمها: المبنى المدرسي، والتجهيزات المدرسية، والأنشطة غير الصفية، (السدحان، ١٤٢٣هـ، ص ١٠).

ويتفق الباحث مع ما تقدم من صعوبات، ويأمل أن يجد الباحثون والمخططون التربويون سبل ووسائل لحلها وتخطيها.

وسائل وأساليب قياس تحصيل المفاهيم لدى الطلاب:

يمكن عبر بعض الوسائل والأساليب قياس تحصيل المفهوم، والاستدلال على صحة تكونه العلمي وبنائه لدى الطالب، حيث يرى زيتون (١٩٨٦م) أنه يمكن من خلال قياس قدرة الطالب على القيام بأي من العمليات التالية:

١. اكتشاف المفهوم، عبر تعريفه أو تحديده على الخارطة أو النموذج أو توصيفه.
 ٢. تعريف المفهوم بتحديد الدلالة اللفظية له.
 ٣. استخدام المفهوم في عمليات التمييز والتصنيف والتعميم.
 ٤. تطبيق المفهوم في مواقف علمية جديدة.
 ٥. تفسير الملاحظات والمشاهدات في البيئة وفق المفاهيم المتعلمة.
 ٦. استخدام المفهوم في حل المشكلات.
 ٧. بناء مفاهيم مشابهة للمفهوم المتعلم.
 ٨. استخدام المفهوم في فرضيات واستدلالات أو تعميمات علمية. (ص ١٠٢-١٠٣).
- ويضيف الديب (١٩٧٨م) بعض العناصر الأخرى لطرق الاستدلال على تكوين المفهوم لدى الطالب، والتي تتمثل في:

١. قدرة الطالب على وضع شيء مع مجموعة من الأشياء على أساس التمييز بين عناصرها.
٢. قدرة الطالب على التنبؤ.
٣. قدرة الطالب على التفسير.
٤. قدرة الطالب على حل المشكلات. (ص ٩٢).

والخلاصة هنا أنه ينبغي التأكيد على ألا تقتصر وظيفة التعليم على عملية تكوين المفاهيم فقط، كما هو مشاهد وسائد لدى بعض المعلمين، والذي يكشف عنه حرصهم على نهج أسلوب التلقين في التدريس، وأسلوب التقييم المؤكد على استحضار المعلومات وحفظها حرفياً دون فهم أحياناً، بل ينبغي العمل على إنماء هذه المفاهيم، والإنماء يعني أمرين: الأول يتمثل في تصحيح الأخطاء في المفاهيم، والثاني يتمثل في تعميق مستوى المفهوم والانتقال به من المستويات الدنيا إلى مستويات أعلى وأكثر دقة وشمولاً وقدرة على التمييز.

٢ / الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات المتعلقة بمدى تحصيل الطلاب للمفاهيم لأهمية ذلك كما تقدم ذكره في القسم الأول من الإطار النظري، وفي هذا القسم من الدراسة يستعرض الباحث بعض الدراسات السابقة ذات الصلة القريبة من أهداف الدراسة الحالية، حيث تم تقسيم هذه الدراسات إلى محورين رئيسيين، على النحو التالي:

١/٢: دراسات تناولت مدى تحصيل الطلاب مفاهيم الدراسات الاجتماعية:

١/١/٢ دراسة المخلافي والسالمي (٢٠٠٩م): مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر عليهم بسلطنة عمان: هدفت الدراسة التعرف على مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم التاريخية التي يتضمنها كتاب التاريخ المقرر عليهم، ومدى اختلاف اكتسابهم لهذه المفاهيم تبعاً للجنس والعمر، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث قاما ببناء اختبار تحصيلي متعدد يتكون من (٤٢) فقرة، وتطبيقها على عينة بلغت (٩٦٥) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة تدني مستوى اكتساب الطلبة المفاهيم التاريخية، إذ بلغ عدد المفاهيم التي متوسط إجاباتها صحيحة (٧٥٪) فأكثر (٨) مفاهيم فقط، بنسبة (١٩٪) من مجموع المفاهيم، وكذلك بلغ عدد الطلبة الذين وصل عدد إجاباتهم الصحيحة المستوى المقبول تربوياً الذي حدد بـ (٧٥٪): (١٨٣) طالباً وطالبة، يمثلون نسبة (١٥,٨٪) من إجمالي عدد أفراد العينة.

٢/١/٢ دراسة الدلبحي (١٤٢٢هـ): مستوى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم الجغرافية: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمدينة

الرياض المفاهيم الجغرافية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام ببناء ثلاثة اختبارات تحصيلية (اختيار من متعدد) يشمل كل منها (٤٠) مفهوماً جغرافياً لكل صف من صفوف الأول والثاني والثالث الثانوي، وأظهرت الدراسة أن مستوى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم الجغرافية متدن، حيث بلغ (٥٢٪) للصف الأول، و(٤٦٪) للصف الثاني، و(٥٢٪) للصف الثالث، بمتوسط إجمالي بلغ (٥٠٪) وهو دون المستوى المقبول تربوياً.

٣/١/٢ / دراسة الشعوان (١٩٩٩م): مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية والجغرافية الواردة بالكتب المقررة: هدفت الدراسة التعرف على مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية والجغرافية الواردة بالكتب المقررة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام ببناء ستة اختبارات تحصيلية، وتطبيقها على عينة بلغت (١٠١٣ تلميذاً) موزعين على الصفوف الثلاثة. وأظهرت الدراسة أن مستوى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية والجغرافية الواردة متدن بشكل عام، حيث بلغت متوسطات المفاهيم التاريخية للصفوف: الأول (٥١،٠٧)، والثاني (٥٠،١٢)، والثالث (٤٠،١٥) وبمعدل عام يبلغ (٤٧،١١٪). بينما بلغت متوسطات المفاهيم الجغرافية كذلك لنفس الصفوف على التوالي: (٥٠،٨٠)، (٥٤،٧٤)، (٤٦،٢٥) وبمعدل عام يبلغ (٥٠،٦٠٪).

٤/١/٢ / دراسة آل مبارك (١٤١٩هـ): مدى معرفة تلاميذ المرحلة الابتدائية مفاهيم المواد الاجتماعية: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة تلاميذ المرحلة الابتدائية مفاهيم المواد الاجتماعية في الكتب المقررة عليهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قام ببناء اختبارات تحصيلية، وتطبيقها على عينة مكونة من (١٠٨٠) طالباً موزعين على الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وأظهرت الدراسة أن متوسط معرفة تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم التاريخية والجغرافية أقل من الحد المقبول تربوياً، حيث بلغ متوسط معرفة التلاميذ المفاهيم التاريخية (٤٧،٢٦٪) بينما بلغ متوسط معرفة التلاميذ المفاهيم الجغرافية (٤٦،٨٥٪).

٥/١/٢ / دراسة البنعلي (١٩٩٦م): مدى تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية لمفاهيم مناهج مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقة ذلك بجنسهم والموقع الجغرافي

لمدارسهم وخبرة معلميههم والمستوى التعليمي للوالدين: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادية لمفاهيم الدراسات الاجتماعية. عند مستويات: (التذكر والفهم والتطبيق والاختبار ككل). وعلاقة ذلك بجنسهم والموقع الجغرافي لمدارسهم. وخبرة معلميههم. والمستوى التعليمي للوالدين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. حيث قام ببناء اختبار تحصيلي (اختيار من متعدد) يشمل كل منها (٤٤) مفهوماً للدراسات الاجتماعية. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة بين الذكور والإناث عند مستوى (٠.٠٥) بالنسبة لتحصيل المفاهيم عند مستوى الفهم لصالح الإناث. وعند مستوى التطبيق لصالح الذكور. بينما لم تكن هناك أي فروق دالة عند مستوى التذكر. وعلى الاختبار ككل.

٢/٢: دراسات تناولت مدى تحصيل الطلاب مفاهيم المواد الدراسية الأخرى:

١/٢/٢: دراسة المطرودي (١٤٣٠هـ): مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة، تبعاً لاختلاف المبنى المدرسي، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي. والمستوى التعليمي للوالدين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت الدراسة أن مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الفقهية المقررة دون المقبول تربوياً (٦٠٪)، وأنه لا توجد فروق تعزّي لاختلاف المبنى المدرسي، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين في المجمل.

٢/٢/٢: دراسة العبري (١٤٢٩هـ): المفاهيم الشرعية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية ومدى اكتساب طلاب وطالبات معهد العلوم الإسلامية والعربية في أندونيسيا لها: هدفت الدراسة إلى معرفة المفاهيم الشرعية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في أندونيسيا من كتب سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومدى مناسبتها لطلاب وطالبات المعهد. ومدى اكتسابهم لها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت الدراسة أن معرفة طلاب وطالبات معهد العلوم الإسلامية والعربية في أندونيسيا بالمفاهيم الشرعية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية عالية جداً (بلغت ٩٣.٢١٪).

٣/٢/٢ / دراسة الزنبقي (١٤٢٧هـ): مدى ملائمة المفاهيم الفقهية المضمنة في محتوى كتب الفقه لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية ودرجة إتقانهم لها: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة المفاهيم الفقهية المضمنة في محتوى كتب الفقه لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية ودرجة إتقانهم لها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة أن التلاميذ تمكنوا من إتقان المفاهيم الفقهية بنسبة (١٠٠٪)، وأن (٨٨,٥٪) من المفاهيم تناسب أعمار التلاميذ بدرجة عالية، وأن (٦,٨٪) من المفاهيم تناسب أعمار التلاميذ بدرجة متوسطة، وأن (٥,٤٪) من المفاهيم لا تناسب أعمار التلاميذ.

٤/٢/٢ / دراسة بوجود وأتية Boujoude & Attieh (٢٠٠٣م): أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة للمدرسة وتنفيذ الواجبات المنزلية في مادة الكيمياء بلبنان: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة للمدرسة وتنفيذ الواجبات المنزلية على تحصيل طلاب المستوى العاشر في مادة الكيمياء في مدينة بيروت لبنان. واستخدم الباحث المنهج التجريبي بمجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت الدراسة أن متوسط تحصيل الطالبات أعلى من تحصيل الطلاب في التجربة، وارتفاع مستوى تحصيل الطلاب الضعفاء في الصف، كما دلت النتائج على تحسن اتجاهات الطلاب كافة نحو خرائط المفاهيم.

٥/٢/٢ / دراسة السهلي (١٤٢٢هـ): تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي) مفاهيم مصطلح الحديث: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي) مفاهيم مصطلح الحديث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت الدراسة أن متوسط تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي) مفاهيم مصطلح الحديث يبلغ (٥٢٪)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

٦/٢/٢ / دراسة الزهراني (١٤٢١هـ): مستوى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي أهم المفاهيم الفيزيائية الواردة في كتاب الفيزياء المقرر: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي أهم المفاهيم الفيزيائية الواردة في كتاب الفيزياء المقرر في حدود مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق). واستخدم الباحث المنهج

الوصفي المسحي، حيث طبق اختباراً تحصيلياً شمل (٦٩ سؤالاً) في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق). وأظهرت الدراسة تدني مستوى تحصيل الطلاب للمفاهيم الفيزيائية، حيث بلغ (٣٠.٣٥٪) للتذكر، و(٣٨.٣٪) للفهم، و(٣٥.١٤٪) للتطبيق، وبمتوسط كلي بلغ (٤٢.٢٦٪) وهي أقل من الحد المقبول تربوياً. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل تعزى إلى تقدير الطالب في الصف الثالث المتوسط لصالح التقدير الأعلى، ولنوع مؤهل المعلم لصالح ذوي المؤهل التربوي، ولخبرة المعلم لصالح الأطول خبرة، ولنوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

٧/٢/٢ / دراسة القاضي (١٤٢١هـ): مدى إلمام طلاب الصف الأول الثانوي بمفاهيم علم الأحياء المقررة عليهم: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إلمام طلاب الصف الأول الثانوي بمفاهيم علم الأحياء المقررة عليهم. واستخدم الباحث المنهج الوصف المسحي، وأظهرت الدراسة أن متوسط إلمام طلاب الصف الأول الثانوي بمفاهيم علم الأحياء المقررة عليهم، دون الحد المقبول تعليمياً (بلغ ٤٦٪)، وهو كذلك في المستويات المعرفية (بلغ ٤٩.٦٧٪ للتذكر، ٤٦.٥٤٪ للفهم، ٤٢.٢٤٪ للتطبيق). وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إلمام الطلاب تعزى لنوع التعليم لصالح طلاب التعليم الأهلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إلمام الطلاب تعزى لمستوى تحصيل الطالب في مقرر العلوم في الصف الثالث المتوسط لصالح ذوي التحصيل المرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إلمام الطلاب تعزى لخبرة المعلم لصالح الطلاب الذين بلغت خبرة معلمهم (١٠ سنوات فأكثر).

٨/٢/٢ / دراسة طراش (١٤٢٠هـ): قياس درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لبعض المفاهيم والقوانين الهندسية الواردة في مقرر الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة: هدفت الدراسة لمعرفة درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لبعض المفاهيم والقوانين الهندسية الواردة في مقرر الرياضيات للصفوف العليا في حدود مستويات المعرفة الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق). واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام ببناء اختبار تحصيلي وتطبيقه على (٧٢٩) طالباً بمكة المكرمة، وأظهرت الدراسة تدني درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط المفاهيم الهندسية الواردة في مقررات الرياضيات للصفوف العليا عند مستوى التذكر (دون ٧٠٪)، وتوسطه عند مستوى التطبيق، وارتفاعه عند مستوى الفهم.

٩/٢/٢ / دراسة السريحي (١٤٢٠هـ): مدى اكتساب طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة للمفاهيم البيئية الواردة بالجزء الثاني من مقرر الأحياء: هدفت الدراسة للتعرف على مدى اكتساب طلاب الصف الأول ثانوي للمفاهيم البيئية الواردة بالجزء الثاني من مقرر الأحياء في حدود مستويات التذكر والفهم والتطبيق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قام ببناء اختبار تحصيلي لـ (٤٥) مفهوماً (في مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق)، وطبقه على (٢٥٦) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة جدة، وأظهرت الدراسة تدنياً كبيراً في مستوى تحصيل الطلاب المفاهيم البيئية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق على سواء؛ حيث بلغ متوسط التحصيل لمستوى التذكر (٩.٤٨٪)، ومتوسط التحصيل لمستوى الفهم (٦.٩٣٪)، ومتوسط التحصيل لمستوى التطبيق (٣.٩٤٪). وكذلك ورود المفاهيم في الأغلب تحت مستوى التذكر والفهم وأنها قلما ترد في مستوى التطبيق.

١٠/٢/٢ / دراسة بخش (١٤١٧هـ): المفاهيم الكيميائية ومدى تحصيلها لدى كل من الطلاب والطالبات بقسم الكيمياء بجامعة أم القرى: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحصيل طلاب وطالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة المفاهيم الكيميائية، وعما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس أو المستوى التعليمي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت باعتماد اختبار معد مسبقاً، وتطبيقه على عينة بلغت (١٨٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. من المستويات الثاني والثالث والرابع والأخير. وقد أظهرت الدراسة انخفاض مستوى الطلاب والطالبات في تحصيل المفاهيم الكيميائية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات.

١١/٢/٢ / دراسة السليم (١٤١٦هـ): تقويم المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض: هدفت الدراسة إلى تقويم تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض المفاهيم الكيميائية في حدود مستويات المعرفة (التذكر، الفهم، التطبيق). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث طبقت اختباراً تحصيلياً على (٣٦٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً، وأظهرت الدراسة أن غالبية أفراد العينة لم يتمكنوا من

فهم المفاهيم الكيميائية، حيث تجاوز فقط (١٦٪) من أفراد العينة متوسط الدرجة. وأظهرت الدراسة الانخفاض الشديد في مستوى التطبيق، حيث إن (٨٥٪) من أفراد العينة حصلوا على أقل من متوسط الدرجة.

١٢/٢/٢ / دراسة أحمد (١٤١٤هـ): تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن تلميذات الصف الثالث الإعدادي من المفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية. استخدمت الباحثة المنهج المسحي. وأظهرت الدراسة أن مستوى تحصيل الطالبات المفاهيم الفقهية هو دون المستوى المقبول تربوياً، حيث بلغت نسبة الطالبات اللاتي تمكن من مهارة التذكر (١٨٪)، والفهم (٤٢،٢٪)، والتطبيق (٢٠،٣٪). ولمجموع المهارات (١١،٨٪).

١٣/٢/٢ / دراسة وزان (١٤١٤هـ): تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بمدينة مكة المكرمة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة من اكتساب المفاهيم الفقهية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قام الباحث ببناء اختبار يشمل المستويات المعرفية الثلاثة الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وتم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) تلميذ. وأظهرت الدراسة ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ المفاهيم الفقهية في مستوى التذكر وانخفاضه في مستوى الفهم وكذلك في مستوى التطبيق.

١٤/٢/٢ / دراسة مرجى (١٩٨٩م): مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت الدراسة أن متوسط أداء طلبة المرحلة الإعدادية لا يقل عن المستوى المقبول تربوياً، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب تعزى إلى المستوى التعليمي. وأن الإناث يتفوقن على الذكور في مستوى التحصيل.

التعليق على الدراسات السابقة:

من عرض الدراسات السابقة، يلاحظ تركيزها على مدى تحصيل الطلاب للمفاهيم في مختلف المواد الدراسية، والتأكد من ارتفاع أو تدني التحصيل للمفاهيم، ومحاولة المساهمة في علاج ذلك التدني من مختلف الجوانب إن وجد.

ويلاحظ أهمية دراسة مدى تحصيل الطلاب للمفاهيم في مختلف المواد الدراسية، وأن كثيراً من الدراسات العلمية ذات الصلة توصي بدراسته والاهتمام به، ورغم وفرة الدراسات السابقة في الدول العربية، إلا أنها تفتقر إلى الإطار النظري المؤسس لها، كما تفتقر إلى إيضاح كثير من أسباب التدني في تحصيل تلك المفاهيم.

ويلاحظ تفاوت نتائج الدراسات السابقة في مستوى الحد المقبول تربوياً نحو مدى تحصيل الطلاب للمفاهيم كدراسات: (المخلافي والسليمانى ٢٠٠١م)، التي تقبل بنسبة (٧٥٪)، ودراسة (طراش ١٤٢٠هـ) التي تقبل بنسبة (٧٠٪)، ودراسات كل من: (المطرودي ١٤٣٠هـ والدلبحي ١٤٢٢هـ والشعوان ١٩٩٩م، آل مبارك ١٤١٩هـ) التي تقبل بنسبة (٦٠٪) ودراسات كل من (الساهلي ١٤٢٢هـ والزهراني ١٤٢١هـ) التي تقبل بنسبة (٥٠٪).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التحديد المبدي لخطة الدراسة، وللمنهج البحثي، وفي اختيار وبناء أداة الدراسة، والمعالجات الإحصائية. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مواصلة السعي الحثيث، نحو تشخيص بعض جوانب التدني في تحصيل المفاهيم، ولفت الأنظار نحو هذا التدني والذي يعد مشكلة، لازلت الدراسات العلمية تؤكد وجودها وعدم زوالها بالشكل المناسب. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها المستويات العليا: (التحليل، التركيب، التقويم)، في حين أن الدراسات السابقة اهتمت بدراسة المستويات الثلاث الدنيا: (التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق)، إذ لم يقف الباحث على دراسة تختص بالمستويات العليا.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة، إيضاحاً لمجتمع الدراسة وعينتها، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة المستخدمة، والتأكد من صدقها وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل الاختبار، وفيما يلي عرضٌ لذلك.

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب المنتظمين في المرحلة المتوسطة النهارية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض، للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، ويبلغ عددهم (٨٠٠٧٤) طالباً ينتظمون في (٢٣٣) مدرسة. وتبعاً لطبيعة الدراسة، وصعوبة الحصول على أعداد طلاب الصف الثالث المتوسط لوحدهم، فقد تم تطبيقها على المجتمع الكلي للدراسة، ورغبةً من الباحث في تحقيق التمثيل المطلوب للمجتمع في عينة الدراسة، فقد تم اختيار المدارس المتوسطة

بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث يتم اختيار مدرسة متوسطة من كل مكتب إشراف تربوي، على أن تكون نسبة تمثيل الطلاب في العينة موافقةً لنسبة تمثيلهم في مجتمع الدراسة الأصلي.

وقد تم اختيار المدارس والصفوف بالطريقة العشوائية لتكون فرصة الظهور في العينة متساوية لجميع أفراد المجتمع، أما بخصوص حجم العينة فقد أخذ الباحث بحساب المواقع التالية المتخصصة في حساب العينات:

<http://www.ezsurvey.com/samplesize.html> <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

والتي ترى أن المجتمع الذي يتكون من (٨٠٠٧٤) فرداً، يكون حجم عينته الممثلة (٣٨٣) فرداً، وعليه أصبح حجم عينة الدراسة (٣٨٣) طالباً، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

توزيع عدد المدارس والطلاب في المرحلة المتوسطة الحكومية

بمدينة الرياض (الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ)

مكاتب الإشراف	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة		
	المدارس	عدد الطلاب	%	المتوسطة	نسبة التمثيل
عدد الطلاب					
١- الشمال	١٤	٤٩٥٣	٦,١٨٥	متوسطة المدائن	٦,١٨٥
٢- الجنوب	٤٦	١٤١٧٧	١٧,٧٠٤	متوسطة قدامه بن مغرم	١٧,٧٠٤
٣- الشرق	١٧	٦٥٠٤	٨,١٢٢	متوسطة مجمع العليان	٨,١٢٢
٤- الغرب	٢٢	٧٦٦٤	٩,٥٧١	متوسطة بن بشر	٩,٥٧١
٥- الوسط	٢٠	٨٤٤٧	١٠,٥٤٨	متوسطة ابن المعتز	١٠,٥٤٨
٦- السويدي	٣٧	١١٥٥٤	١٤,٤٢٩	متوسطة عمرو بن شعيب	١٤,٤٢٩
٧- الروضة	٢٢	٩١٦٧	١١,٤٤٨	متوسطة عبد الملك بن عمر	١١,٤٤٨
٨- الروابي	٣٢	١١٩٥٦	١٤,٩٣١	متوسطة ميمون بن مهران	١٤,٩٣١
٩- الدرعية	٢٣	٥٦٥٢	٧,٠٥٨	متوسطة جبر بن عتيك	٧,٠٥٨
المجموع	٢٣٣	٨٠٠٧٤	١٠٠	---	١٠٠

(المصدر: <http://www.riyadhedu.org/stat> - إدارة التعليم بمنطقة الرياض، ١٤٣١/٦/٢٩هـ).

أداة الدراسة:

تسعى الدراسة للوقوف على المفاهيم الجغرافية المضمنة في كتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط، وقياس مدى تحصيل الطلاب تلك المفاهيم، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي، لقياس مدى تحصيل الطلاب المفاهيم الواردة في كتاب الجغرافيا المقرر، والخطوات التالية توضح ذلك:

معالجة المحتوى التعليمي لكتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط:

لتحليل المحتوى التعليمي أهمية كبرى في الكشف عن نواحي الضعف والقصور الذي قد يكون موجوداً في مقرر المادة العلمية، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلاب، الأمر الذي يتيح بإيجابية الفرصة لتحسينها أو إعادة بنائها بعد ذلك، وعليه فقد قام الباحث بتحليل كتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط بهدف:

- استخراج ما يتضمنه من مفاهيم علمية، ومعرفية، تصنف تحت الحقائق والأفكار والأشياء والصفات العامة والرموز الجغرافية، ذات المستويات المتعددة الواردة في موضوعات المادة التعليمية، وذلك حسب البناء الهرمي لبنية العلم، للاستفادة منها في إعداد الاختبار التحصيلي.
- ترتيب المفاهيم الرئيسة والفرعية.
- تحديد وصياغة الأهداف السلوكية المرجوة من تدريسه.

وقد اتخذ الباحث من الكلمة وحدة لتحليل المحتوى لمناسبتها لطبيعة الدراسة، "واتخاذ الكلمة كوحدة لتحليل المحتوى يستخدم في مواقف مختلفة من بينها دراسة المفاهيم"، (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤م، ص ١٥٩).

وبالنظر لبعض الدراسات السابقة الشبيهة بمنهج الدراسة الحالية، تم استخدام معادلة (هولستي Holisti)، لحساب معامل ثبات تحليل المفاهيم المتضمنة في محتوى كتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط، وبتطبيق المعادلة الأنفة الذكر، كانت نتائج تحليل المحتوى لكتاب الجغرافيا كالتالي:

جدول رقم (٢)

يوضح نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى

رقم التحليل	عدد المفاهيم	عدد مرات الاتفاق	ثبات التحليل (نسبة الاتفاق)
التحليل الأول للباحث	١٤١	١٣٠	٩٤.٢٪
التحليل الثاني للباحث	١٣٥		

يتضح من الجدول رقم (٢): وجود نسبة اتفاق مرتفعة بين التحليل الأول للباحث، والتحليل الثاني، بنسبة (٩٤.٢٪) وهذا يعطي مؤشراً على أن التحليل يحظى بنسبة ثبات عالية ومطمئنة، ذلك أن نسبة الاتفاق إذا كانت "أقل من ٧٠٪ فإنه يعبر عن انخفاض في الثبات، وإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥٪ فأكثر فإنه يدل على ارتفاع الثبات"، (الوكيل والمفتي، ١٩٩٩م، ص ٢٤١).

وقد قام الباحث، بعد ذلك، بعرض المفاهيم على مجموعة من معلمي الجغرافيا، من أجل تحديد المفاهيم الرئيسة التي سيتم تضمينها في الاختبار، واستبعاد بعض المفاهيم الواردة عرضاً.

وبمراجعة عدد من الدراسات السابقة أمثال دراسات: (المخلافي والسالمي ٢٠٠١م، الدلبي ١٤٢٢هـ، العبري ١٤٢٩هـ)، وإعداد جدول للمواصفات، ستكون الأداة المستخدمة في هذه الدراسة: اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد، إذ أنه من الوسائل "الملائمة لقياس الأهداف التدريسية في مستويات المجال المعرفي: التحليل والتركيب والتقويم"، (محمد وعبد العظيم، ٢٠١١م، ص ١٥٦)، وقد راعى الباحث تصميم الأداة وفق المستويات العليا للأهداف المعرفية:

- التحليل Analysis: وهو مستوى أعلى مباشرة من مستوى التطبيق، ويقصد به تمكن الطالب من تجزئة المعرفة، أو تحليل المحتوى إلى الأجزاء الأصغر التي يتكون منها، وجعل العلاقات بين الأفكار واضحة.
- التركيب Synthesis: وهو مستوى يأتي بعد المستوى السابق، ويقصد به تمكن الطالب من ربط أجزاء المعرفة معاً لتكوين كل جديد له معنى.

- **التقويم Evaluation**: وهو المستوى الأعلى مباشرة من المستوى السابق، ويأتي في قمة الهرم في المجال المعرفي، ويقصد به تمكن الطالب من إصدار حكم على عمل ما، ويكون التقدير للشيء قائماً على معايير وأسس محددة.

وقد تكون الاختبار التحصيلي في صورته المبدئية من (٤٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي.

صدق الاختبار:

للحكم على صدق المحتوى Face Content لأداة الدراسة (الاختبار)، والصدق الظاهري Face Validity تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علوم المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتربية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للتحقق من صدق الأداة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، انظر الملحق رقم (١).

وقد أيد المحكمون على وجه العموم صلاحية أداة الدراسة، واعتبارها صادقة تقيس ما أعدت من أجل قياسه، وبعد مراجعة ما توصل إليه المحكمون من ملاحظات، والتي أجمع عليها (٧٥٪) منهم، تم حذف بعض الفقرات وعددها (٤)، وإجراء بعض التعديلات الصياغية بما يتلاءم وملاحظات المحكمين، وأهمها إعادة صياغة بعض فقرات الاختبار، وإعادة صياغة عدد من الاستجابات، ثم أعد الاختبار في صورته النهائية، مكوناً من (٤٢) فقرة، انظر الملحق رقم (٢) والجدول التالي يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٣)

يوضح عدد المفاهيم وأسئلة الاختبار وتوزيعها على المستويات المعرفية

النوع	المفاهيم	الأسئلة	أرقام الأسئلة
التحليل	٦٩	٢٠	٣_٤_٥_٨_٩_١٤_١٥_١٨_٢١_٢٣_٢٧_٢٨_٣٠_٣١_٣٤_٣٥_٣٩_٤٠_٤١
التركيب	٣٩	١٢	٢_٦_١٢_١٦_١٧_٢٥_٢٩_٣٢_٣٣_٣٦_٣٧_٣٨
التقويم	٢٣	١٠	١_٧_١٠_١١_١٣_٢٠_٢٢_٢٤_٢٦_٤٢
المجموع	١٤١		٤٢

معاملات السهولة والارتباط (صدق الاتساق الداخلي) لبنود الاختبار:

جدول رقم (٤)

معاملات السهولة والارتباط لبنود الاختبار (العينة الاستطلاعية: ن=٧٦)

رقم البند	معامل السهولة	معامل الارتباط (صدق الاتساق الداخلي)	رقم البند	معامل السهولة	معامل الارتباط (صدق الاتساق الداخلي)
١	٠.٦٣	*.٠٢٨٢٣	٢٢	٠.٧٤	**٠.٤٧٧٥
٢	٠.١٤	٠.٠٣٨١	٢٣	٠.٣٠	٠.٠٢٥٤-
٣	٠.٤٣	٠.٢٠٣٤	٢٤	٠.٥٤	**٠.٤٢٦٩
٤	٠.٦٣	**٠.٣٨٠٤	٢٥	٠.٦٧	**٠.٤١٠٤
٥	٠.٧٢	٠.١٧٥٥	٢٦	٠.٣٨	**٠.٣٦٤٤
٦	٠.٦٢	*.٠٢٣٨٨	٢٧	٠.٧٠	**٠.٥١٥٧
٧	٠.٧١	*.٠٢٧٤٧	٢٨	٠.٢٦	٠.٢٠٥٩
٨	٠.٤٦	**٠.٤٦١٦	٢٩	٠.٢٤	*.٠٢٦٩٨
٩	٠.٦٣	**٠.٤٠٣٩	٣٠	٠.٣٤	**٠.٣٧٨٠
١٠	٠.٦٨	**٠.٤٧٠٤	٣١	٠.٤٢	٠.٠٠١٤-
١١	٠.٥٣	**٠.٥٦٠٢	٣٢	٠.٣٤	**٠.٣٦٦١
١٢	٠.٧٨	**٠.٣٤٠٨	٣٣	٠.٥٣	**٠.٥٨٦٧
١٣	٠.٤٣	**٠.٤٣٢٥	٣٤	٠.٦٤	**٠.٥١٦٤
١٤	٠.٤٣	**٠.٢٩٥١	٣٥	٠.٦٣	**٠.٤٧٨٥
١٥	٠.٢٨	*.٠٢٢٦٦	٣٦	٠.٣٣	*.٠٢٨٦٥
١٦	٠.٢٤	٠.١٩٤١	٣٧	٠.٣٩	**٠.٤١٥٦
١٧	٠.٣٩	*.٠٢٤٥٣	٣٨	٠.٥١	**٠.٤٦٢٥
١٨	٠.٤٩	٠.١٨٥٠	٣٩	٠.٣٩	**٠.٤٩٣١
١٩	٠.٧٦	**٠.٣١٣٤	٤٠	٠.٢٩	**٠.٤٣٤٨
٢٠	٠.٤٢	**٠.٣٨٩٦	٤١	٠.٣٨	**٠.٥٥٩٩
٢١	٠.٤٧	**٠.٥٥٨٠	٤٢	٠.٤٢	**٠.٣٤٧٤
الدرجة الكلية			٤٨,٠٠		

* دالة عند ٠.٠٥ ** دالة عند ٠.٠١

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي)، استخدم الباحث معادلة (كيودر - ريتشاردسن ٢٠) - (Kuder - Richardson Formula (k - R20)، والتي تستخدم لحساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار (يوسف والرافعي، ١٤٢٢هـ، ص ٢٨٩)، وقد كان الثبات على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

يوضح نسبة ثبات أداة الدراسة

الصف	المادة	الثبات
الثالث المتوسط	الجغرافيا	كيودر - ريتشاردسن ٢٠
		التجزئة النصفية
		٠,٨٣
		٠,٨١

يتضح من الجدول رقم (٥): نسبة ثبات أداة الدراسة، حيث أظهرت نسبة ثبات (كيودر - ريتشاردسن ٢٠) (٠,٨٣)، ونسبة ثبات التجزئة النصفية (٠,٨١)، وهاتان النسبتان تعدان جيدتان في الاختبارات التحصيلية ومقبولة تربوياً، حيث يرى (Guilford & Fruchter) - في (الطريحي، ١٤٢٨هـ) - أن الاختبار المستخدم من أجل الأغراض البحثية لا بأس أن يكون معامل ثباته (٠,٧٠) أو أقل، والمعاملات أعلى من ذلك.

زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه طلبة العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه الطالب الأول وكان (٣٧) دقيقة، والزمن الذي استغرقه الطالب الأخير في الإجابة وكان (٤٥) دقيقة، وبتطبيق ذلك فإن متوسط زمن الاختبار كان (٤١) دقيقة، وهو زمن أداء الاختبار في هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار التحصيلي

تم تخصيص (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة، ودرجة (صفر) للإجابة الخطأ، عن كل فقرة، وهذا يتفق مع معادلة (كيودر - ريتشاردسن ٢٠) - (Kuder - Richardson

(Formula (k – R20)، والتي " تمنح فيها الإجابة الصحيحة درجة واحدة، وتمنح فيها الإجابة الخاطئة صفراً "، (يوسف والرافعي، ٢٠٢٢هـ، ص ٢٨٩). وقد تم بعد ذلك رصد الدرجات، وجدولتها تمهيداً لتحليلها إحصائياً بواسطة برنامج (SPSS).

تحديد المستوى المقبول تربوياً للاختبار التحصيلي

تفاوتت الدراسات التربوية في الحد الأدنى المقبول تربوياً في الاختبارات التحصيلية، فبعضها أمثال دراسات: المطرودي (٢٠٠٩م)، والمخلفي (٢٠٠١م)، وطراش (١٤٢٠هـ)، والدلبحي (١٤٢٠هـ)، وآل مبارك (١٤١٩هـ)، والشعوان (١٩٩٩م)، والقاضي (١٤٢١هـ)، تتخذ من (٦٠٪) فأكثر حداً مقبولاً تربوياً، وبعضها تتخذ نسبة (٥٠٪) حداً مقبولاً تربوياً. أمثال دراسات: السهلي (١٤٢٢هـ)، والزهراني (١٤٢١هـ). ويرى الباحث أن الحد الأدنى المقبول تربوياً هو (٦٠٪) فأكثر. وذلك للمبررات التالية:

١. أن غالبية الدراسات السابقة التي أطلع عليها الباحث في تحصيل المفاهيم أخذت بنسبة (٦٠٪) كحد أدنى للقبول.
٢. أن تشكيل وتكوين المفهوم عملية مستمرة ومتصاعدة، وتحصيل الطالب بنسبة (٥٠٪) قد لا يكفي لتعميق هذا المفهوم واستمراره.
٣. أن نسبة (٥٠٪) تمثل النسبة المطلوبة للنجاح في التعليم العام، وليست هي الحد الأدنى المقبول تربوياً ومنطقياً.

نتائج الدراسة:

نص السؤال الأول للدراسة على مايلي:

ما المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعدد من الخطوات سبق الحديث عنها بالتفصيل في إجراءات الدراسة، ويمكن إجمالها في مايلي: تحليل كتاب الجغرافيا المقرر (الفصل الثاني)، لحصر المفاهيم الجغرافية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. وقد اتخذ الباحث من الكلمة وحدةً للتحليل لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وكذلك التأكد من ثبات التحليل بإعادة تحليل الكتاب مرة أخرى بعد أربعة أسابيع من الإجراءات الأولى. وحساب معامل الثبات حيث بلغ (٩٤.٢٪)، وهي نسبة عالية تدل على درجة ثبات مرتفع. مما يؤكد اتساق النتائج بين التحليلين، وقد اشتمل الفصل الثاني من المقرر الجغرافيا على (١٤١) مفهوماً جغرافياً، كما هو ظاهر في الجدول التالي.

جدول رقم (٦)

المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية

وبعض دول العالم الخارجي

م	المفهوم	م	المفهوم	م	المفهوم	م	المفهوم	م	المفهوم
١	الصناعة	٣٠	الشركات المحلية	٥٩	المدينة المنورة	٨٨	العالم	١١٧	اللغة
٢	التجارة	٣١	الاستيراد	٦٠	الرياض	٨٩	عاصمة	١١٨	اللغة المعتمدة
٣	النفط	٣٢	المانيا	٦١	عسير	٩٠	الدول المتقدمة	١١٩	الفرانكوفونية
٤	التكرير	٣٣	الهند	٦٢	المحافظة	٩١	مدينة	١٢٠	المناخ
٥	التنمية الاقتصادية	٣٤	كوريا الجنوبية	٦٣	القنفذة	٩٢	دودوما	١٢١	المساحة
٦	مصادر الدخل	٣٥	اليابان	٦٤	الليث	٩٣	دار السلام	١٢٢	التيارات البحرية
٧	مصادر الطاقة	٣٦	العجز	٦٥	العلا	٩٤	موانزا	١٢٣	مواطن الصناعة
٨	الصناعات القديمة	٣٧	الواردات	٦٦	المهد	٩٥	الجزيرة	١٢٤	الحديد
٩	الصناعات الحديثة	٣٨	المواصلات	٦٧	بدر	٩٦	مقاطعة	١٢٥	النحاس
١٠	الأيدي العاملة	٣٩	النقل البري	٦٨	الوجه	٩٧	إنجلترا	١٢٦	آسيا
١١	التخطيط	٤٠	النقل البحري	٦٩	ضبا	٩٨	أيرلندا	١٢٧	أمريكا الشمالية
١٢	الاقتصاد	٤١	النقل الجوي	٧٠	تيماء	٩٩	ويلز	١٢٨	أوروبا
١٣	المواد الخام	٤٢	السكة الحديد	٧١	القريات	١٠٠	اسكتلندا	١٢٩	أمريكا الجنوبية
١٤	رأس المال	٤٣	الدمام	٧٢	دولة	١٠١	الدين	١٣٠	اللغة الرسمية
١٥	القوة الشرائية	٤٤	الأحساء	٧٣	قارة آسيا	١٠٢	الإسلام	١٣١	رودي جانيرو
١٦	وسائل المواصلات	٤٥	الهفوف	٧٤	جنوب أفريقيا	١٠٣	الأديان	١٣٢	ساو بالو
١٧	الدعم السخي	٤٦	بقيق	٧٥	المملكة المتحدة	١٠٤	النمو	١٣٢	سدني
١٨	الصادرات الصناعية	٤٧	حرض	٧٦	اليابان	١٠٥	لندن	١٣٣	الفصل

مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب (جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي) المقرر

د. أحمد بن محمد الحسين

م	المفهوم	م	المفهوم	م	المفهوم	م	المفهوم	م	المفهوم
١٩	تحلية المياه	٤٨	الساحل	٧٧	تنزانيا	١٠٦	بلفاست	١٣٤	النصف الشمالي
٢٠	صناعة السجاد	٤٩	البحر الأحمر	٧٨	قمة أفرست	١٠٧	القنال الإنجليزي	١٣٥	الشتاء
٢١	صناعة الفواكه	٥٠	الجبيل	٧٩	هملايا	١٠٨	الولايات المتحدة	١٣٦	الربيع
٢٢	النفط	٥١	الخفجي	٨٠	طويق	١٠٩	كندا	١٣٧	الخريف
٢٣	النشاط التجاري	٥٢	رأس تنورة	٨١	السروات	١١٠	المكسيك	١٣٨	الصيف
٢٤	التجارة الداخلية	٥٣	الجبيلة	٨٢	الزراعة	١١١	استراليا	١٣٩	ملبورن
٢٥	التجارة الخارجية	٥٤	الميناء	٨٣	طوكيو	١١٢	البرازيل	١٤٠	مونتريال
٢٦	تبادل السلع	٥٥	الرصيف البحري	٨٤	الهند	١١٣	نيويورك	١٤١	مكسيكو
٢٧	مراقبة الجودة	٥٦	المطار	٨٥	مانشستر	١١٤	واشنطن	-	-
٢٨	الشركات	٥٧	المنطقة الإدارية	٨٦	الزلازل	١١٥	شيكاغو	-	-
٢٩	الصادرات	٥٨	مكة المكرمة	٨٧	محصول زراعي	١١٦	لوس انجلوس	-	-

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي:

- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض تلك المفاهيم؟
ويتطلب الإجابة على هذا السؤال الرئيس الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:
- أ- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التحليل؟
- ب- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التركيب؟
- ت- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التقويم؟
- والجداول التالية توضح ذلك.

أ. مدى تحصيل المفاهيم في مستوى التحليل:

نص السؤال على مايلي: ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التحليل؟
وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات الصحيحة للأسئلة الخاصة بمستوى التحليل، والجدول التالي يوضح تفاصيل ذلك:

جدول رقم (٧)

مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التحليل

رقم السؤال	المفهوم	الإجابات الصحيحة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	العدد			
٣	الصناعات المتطورة	٤١,٨	١٦٠	٠,٤٢	٠,٤٩	١٢
٤	التخطيط	٥٩,٠	٢٢٦	٠,٥٩	٠,٤٩	٧
٥	الصادرات الصناعية	٦٣,٤	٢٤٣	٠,٦٣	٠,٤٨	٣
٨	التجارة الداخلية	٤٧,٠	١٨٠	٠,٤٧	٠,٥٠	١٠
٩	الصادرات	٦٢,١	٢٣٨	٠,٦٢	٠,٤٩	٥
١٤	الدامم	٤٥,٤	١٧٤	٠,٤٥	٠,٥٠	١١
١٥	الساحل	٢٥,٦	٩٨	٠,٢٦	٠,٤٤	١٨
١٨	المطار	٤٩,٦	١٩٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٩
١٩	المنطقة الإدارية	٧٧,٠	٢٩٥	٠,٧٧	٠,٤٢	١
٢١	المدينة المنورة	٥٤,٨	٢١٠	٠,٥٥	٠,٥٠	٨
٢٣	هملايا	٢٣,٨	٩١	٠,٢٤	٠,٤٣	١٩
٢٧	العالم	٧٢,٦	٢٧٨	٠,٧٣	٠,٤٥	٢

رقم السؤال	المفهوم	الإجابات الصحيحة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	العدد			
٢٨	دودوما	٢٤.٣	٩٣	٠.٢٤	٠.٤٣	١٩
٣٠	الأديان	٣٧.٩	١٤٥	٠.٣٨	٠.٤٩	١٦
٣١	لندن	٤٢.٣	١٦٢	٠.٤٢	٠.٤٩	١٢
٣٤	واشنطن	٦١.٩	٢٣٧	٠.٦٢	٠.٤٩	٥
٣٥	اللغة المعتمدة الرسمية	٦٣.٤	٢٤٣	٠.٦٣	٠.٤٨	٣
٣٩	البرتغال	٤٢.٠	١٦١	٠.٤٢	٠.٤٩	١٢
٤٠	رودي جانيرو	٣١.٦	١٢١	٠.٣٢	٠.٤٧	١٧
٤١	استراليا	٤٠.٧	١٥٦	٠.٤١	٠.٤٩	١٥
المتوسط العام		٤٨.٣٢	١٧,٣٥			

يتضح من الجدول رقم (٧):

١. أن متوسط إجابات عينة الدراسة يتراوح بين (٢٣.٨٪) و (٧٧٪) حيث يمثل مفهوم (همليا) أدنى متوسطات الإجابات، بينما يمثل مفهوم (المنطقة الإدارية) أعلى متوسطات الإجابات الصحيحة.
 ٢. بلغ متوسط الإجابات الصحيحة (٤٨.٣٢) وهي نسبة تشير إلى أن تحصيل الطلاب متدن، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة مقروئية الكتاب المقرر، أو ضعف فعالية إستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المتبعة من قبل معلمي الجغرافيا.
 ٣. بلغ عدد المفاهيم التي تجاوزت نسبة تحصيلها الحد المقبول تربوياً في مستوى التحليل (٦) مفاهيم فقط، وهي تمثل (١٤.٢٨٪) من مجمل المفاهيم الواردة في الاختبار التحصيلي.
 ٤. بلغ عدد المفاهيم التي لم تتجاوز نسبة تحصيلها الحد المقبول تربوياً في مستوى التحليل (١٤) مفهوماً، وهي تمثل (٣٣.٣٣٪) من مجمل المفاهيم الواردة في الاختبار التحصيلي.
- ب. مدى تحصيل المفاهيم في مستوى التركيب:
- ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث، المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التركيب؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات الصحيحة للأسئلة الخاصة بمستوى التركيب، والجدول التالي يوضح تفاصيل ذلك:

جدول رقم (٨)

مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التركيب

رقم السؤال	المفهوم	الإجابات الصحيحة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	العدد			
٢	التنمية الاقتصادية	١٤.٤	٥٥	٠.١٤	٠.٣٥	١٢
٦	تحلية المياه	٥٧.٧	٢٢١	٠.٥٨	٠.٤٩	٤
١٢	المواصلات	٨١.٧	٣١٣	٠.٨٢	٠.٣٩	١
١٦	رأس تنورة	٢٣.٢	٨٩	٠.٢٣	٠.٤٢	١١
١٧	الرصيف البحري	٣٦.٦	١٤٠	٠.٣٧	٠.٤٨	٧
٢٥	الزلازل	٦٢.١	٢٣٨	٠.٦٢	٠.٤٩	٢
٢٩	الجزيرة	٢٥.٣	٩٧	٠.٢٥	٠.٤٤	١٠
٣٢	القتال الانجليزي	٣٧.٦	١٤٤	٠.٣٨	٠.٤٩	٦
٣٣	الولايات المتحدة الأمريكية	٥٩.٥	٢٢٨	٠.٦٠	٠.٤٩	٣
٣٦	المناخ	٣١.٩	١٢٢	٠.٣٢	٠.٤٧	٩
٣٧	مواطن الصناعة	٣٤.٢	١٣١	٠.٣٤	٠.٤٨	٨
٣٨	أمريكا الجنوبية	٥٥.٤	٢١٢	٠.٥٥	٠.٥٠	٥
المتوسط العام				٤٣.٣٠	١٨.٢٢	

يتضح من الجدول رقم (٨)؛

١. أن متوسط إجابات عينة الدراسة يتراوح بين (١٤.٤٪)، (٨١.٧) حيث يمثل مفهوم (التنمية الاقتصادية) أدنى متوسطات الإجابات، بينما يمثل مفهوم (المواصلات) أعلى متوسطات الإجابات الصحيحة.

٢. بلغ متوسط الإجابات الصحيحة (٤٣.٣٠) وهي نسبة تشير إلى أن تحصيل الطلاب متدن، وقد يعزى ذلك إلى ضعف مستوى الطلاب، وقله الوسائل التعليمية ومعينات التعليم.

٣. بلغ عدد المفاهيم التي تجاوزت نسبة تحصيلها الحد المقبول تربوياً في مستوى التركيب، مفهومين فقط، وهي تمثل (٤.٧٦٪) من مجمل المفاهيم الواردة في الاختبار التحصيلي.

٤. بلغ عدد المفاهيم التي لم تتجاوز نسبة تحصيلها الحد المقبول تربوياً في مستوى التركيب (١٠) مفاهيم، وهي تمثل (٢٣.٨٠٪) من مجمل المفاهيم الواردة في الاختبار التحصيلي.

ج. مدى تحصيل المفاهيم في مستوى التقويم:

ما مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التقويم؟

ولإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات الصحيحة للأسئلة الخاصة بمستوى التقويم. والجدول التالي يوضح تفاصيل ذلك:

جدول رقم (٩)

مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التقويم

رقم السؤال	المفهوم	الإجابات الصحيحة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		العدد	النسبة			
١	النفط	٢٥٥	٦٦,٦	٠,٦٧	٠,٤٧	٢
٧	النشاط التجاري	٢٥١	٦٥,٥	٠,٦٦	٠,٤٨	٤
١٠	الاستيراد	٢٥٧	٦٧,١	٠,٦٧	٠,٤٧	٢
١١	العجز	١٩٥	٥٠,٩	٠,٥١	٠,٥٠	٦
١٣	السكة الحديد	١٥١	٣٩,٤	٠,٣٩	٠,٤٩	٩
٢٠	عسير	١٥٨	٤١,٣	٠,٤١	٠,٤٩	٨
٢٢	المملكة المتحدة	٢٧٢	٧١,٠	٠,٧١	٠,٤٥	١
٢٤	الهند	٢٣٩	٦٢,٤	٠,٦٢	٠,٤٩	٥
٢٦	محصول زراعي	١٤٦	٣٨,١	٠,٣٨	٠,٤٩	١٠
٤٢	الشتاء	١٦٢	٤٢,٣	٠,٤٢	٠,٤٩	٧
المتوسط العام				٥٤,٤٦	٢١,٣٥	

يتضح من الجدول رقم (٩):

١. أن متوسط إجابات عينة الدراسة يتراوح بين (٣٨,١) و (٧١) حيث يمثل مفهوم (محصول زراعي) أدنى متوسطات الإجابات، بينما يمثل مفهوم (المملكة المتحدة) أعلى متوسطات الإجابات الصحيحة.
٢. بلغ متوسط الإجابات الصحيحة (٥٤,٤٦) وهي نسبة تشير إلى أن تحصيل الطلاب متدن نوعاً ما، وقد يعزى ذلك إلى ضعف ممارسة كثير من العمليات والإستراتيجيات الحديثة.
٣. بلغ عدد المفاهيم التي تجاوزت نسبة تحصيلها الحد المقبول تربوياً في مستوى التقويم (٥) مفاهيم فقط، وهي تمثل (٥٠٪) من مجمل المفاهيم الواردة في الاختبار التحصيلي.

٤. بلغ عدد المفاهيم التي لم تتجاوز نسبة تحصيلها الحد المقبول تربوياً في مستوى التقويم (٥) مفاهيم، وهي تمثل (٥٠٪) من مجمل المفاهيم الواردة في الاختبار التحصيلي في مستوى التقويم.

بعد الفراغ من الإجابة عن الأسئلة الفرعية السابقة، يمكن القول أن مدى تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي، يتمثل في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستويات الاختبار التحصيلي

الترتيب	المتوسط الحسابي	مستوى القياس
٢	٤٨,٣٢	مستوى التحليل
٣	٤٣,٣٠	مستوى التركيب
١	٥٤,٤٦	مستوى التقويم
٤٨,٣٥		الدرجة الكلية للاختبار

يتضح من الجدول رقم (١٠):

١. أن متوسط إجابات عينة الدراسة في محاور الاختبار التحصيلي كانت بين (٤٣,٣٠)، (٥٤,٤٦) حيث يمثل مستوى التركيب أدنى متوسطات الإجابات، بينما يمثل مستوى التقويم أعلى متوسطات الإجابات الصحيحة.

٢. بلغ متوسط الإجابات الصحيحة (٤٨,٣٥) وهي نسبة تشير إلى أن تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي متدن، وأقل من الحد المقبول تربوياً.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج الدراسة بوضوح تام، إلى تدني تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي، وأنه دون الحد المقبول تربوياً (٦٠٪)، ويختلف هذا التدني بنسب بسيطة بين مستويات التحليل والتركيب والتقويم، لصالح التقويم. وبالنظر إلى جملة المفاهيم التي تجاوزت الحد المقبول تربوياً من قبل الطلاب، وهي على التوالي: في التحليل (١٤.٢٨٪)، التركيبي (٤.٧٦٪)، التقويمي (١١.٩٠٪). نجد الضعف العام في نسبة التحصيل الدراسي، وهو يعكس ضعف عمليات التدريس بالدرجة الأولى، كما يعكس صعوبة مقرئية كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي.

وقد تعزى نتائج تدني تحصيل المفاهيم الجغرافية إلى عدم الفهم الكافي من قبل معلمي الجغرافيا، والذين يحمل بعضهم تخصص التاريخ ويدرس المادة ضمن المواد الاجتماعية، وإستراتيجيات تدريسها، وهذا ما أكدته (المخلافي والسليمان، ٢٠٠١م، ص ١٧٠) و(نشوان، ١٩٨٩م، ص ٦٤) من حيث إن مستوى معرفة المعلمين بالمفاهيم العلمية، وما يتصل بها من طرق وإستراتيجيات متوسطة بشكل عام، ولا يصل إلى المستوى المطلوب، وعليه فارتفاع تحصيل المفاهيم الجغرافية من قبل الطلاب، يركز في أول الأمر على فهم معلم الجغرافيا لهذه المفاهيم وتمكنه منها بشكل جيد. كما قد تعزى نتائج تدني تحصيل المفاهيم الجغرافية إلى أن طريقة تناول المفاهيم في كتاب الجغرافيا المقرر، تأتي بشكل عرضي، حيث تمر على الطالب كأى معلومة أخرى دون فهم أو أدرك لمعانيها، ويلاحظ ذلك في كثير من المفاهيم التي قد تكررت على الطلاب بشكل وآخر، وفي مراحل دراسية سابقة، ومع ذلك فإن مستوى تحصيلها متدن بشكل واضح جداً.

كما قد تعزى نتائج تدني تحصيل المفاهيم الجغرافية إلى قلة عدد حصص الجغرافيا في الجدول العام، مما يصعب على معلم الجغرافيا توضيح المفاهيم الجغرافية بشكل صحيح وواضح ومناسب للطلاب، ويساعدهم على تطبيق وتصنيف تلك المفاهيم وتدعيمها بأمثلة مساندة.

وكذلك قد تعزى نتائج تدني تحصيل المفاهيم الجغرافية إلى النقص الواضح في الوسائل التعليمية ومعينات التعليم والتدريس، حيث أكدت جل الأدبيات التربوية على دورها في تقريب المفاهيم وعرضه بشكل أقرب للحقيقة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية. مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة أمثال دراسات كل من: (المطرودي ٢٠٠٩م. والمخلافي والسالمي ٢٠٠١م. والدليحي ١٤٢٢هـ. والشعوان ١٩٩٩م. والزهراني ١٤٢٢هـ. وطراش ١٤٢٠هـ. وغيرها من الدراسات السابقة) في تدني عمليات التحصيل الدراسي وكونها دون الحد المقبول تربوياً. كما تختلف مع دراسات كل من (العبري ١٤٢٩هـ. والزنبقي ١٤٢٧هـ) في ارتفاع التحصيل.

مما سبق يتضح مدى الحاجة الملحة لبذل كثير من الجهود في سبيل توصيل وتعميق المفاهيم الجغرافية لدى الطلاب لضرورتها وارتباطها بحياة وفكر الطلاب، وأساليب تعاملهم مع البيئة المحيطة بهم. وذلك من حيث إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس المناسبة، واستخدام التقنيات التربوية الحديثة اللازمة، وتدريب المعلمين على الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة والفاعلة.

أهم نتائج الدراسة والتوصيات:

وفي ضوء ما تقدم من عرض فإنه يمكن إيجاز أهم نتائج الدراسة والتوصيات التي توصلت لها فيما يلي:

١. أن تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي. كان ضعيفاً ودون الحد المقبول تربوياً. حيث بلغ معدل التحصيل العام (٤٨.٣٥٪).
٢. أن مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التحليل بلغ (٤٨.٣٢٪). وهذا دون الحد المقبول تربوياً.
٣. أن مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التركيب. بلغ (٤٣.٣٠٪). وهذا دون الحد المقبول تربوياً.
٤. أن مدى تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب جغرافيا المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم الخارجي في مستوى التقويم. بلغ (٥٤.٤٦٪). وهذا دون الحد المقبول تربوياً.

أهم التوصيات والمقترحات:

١. تزويد كتاب الجغرافيا بالخرائط والجداول المفهوميّة، التي تربط المفاهيم بالحقائق الفرعية من جهة، وبالتعميمات الرئيسة من جهة أخرى.
 ٢. تزويد كتاب الجغرافيا بتعاريف المفاهيم الجغرافية المقررة، وبأمثلة متنوعة لتعميق فهم الطالب لها.
 ٣. تدريب المعلمين أثناء الخدمة، لتعريفهم بالمفاهيم الجغرافية، وإستراتيجيات تدريسها بشكل خاص.
- كما يقترح الباحث:
١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بدراسة أسباب تدني تحصيل الطلاب للمفاهيم الجغرافية، وكيفية القضاء على ذلك التدني، مستفيدة من الدراسات السابقة المتسلسلة زمنياً.
 ٢. دراسة مدى تحصيل طلاب الصفين الثاني والثالث المتوسط المفاهيم الجغرافية.
 ٣. دراسة مدى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم الجغرافية.

* * *

المراجع:

- ١- أحمد، سمية (١٤١٤هـ)، تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٢- آل مبارك، عبد الله (١٤١٩هـ)، مدى معرفة تلاميذ المرحلة الابتدائية مفاهيم المواد الاجتماعية، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٣- بخش، هالة (١٤١٧هـ)، المفاهيم الكيميائية ومدى تحصيلها لدى كل من الطلاب والطالبات بقسم الكيمياء بجامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٤- بطرس، بطرس حافظ (٢٠١٠م)، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، ط ٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- د- البنعلي، غدانة سعيد (١٩٩٦م)، مدى تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية لمفاهيم مناهج مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقة ذلك بجنسهم والموقع الجغرافي لمدارسهم وخبرة معلمهم والمستوى التعليمي للوالدين، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (العدد ٣٩).
- ٦- الثبتي، عبد الله (١٤١١هـ)، متغيرات الخلفية الأسرية والمدرسية المؤثرة على مستوى تحصيل الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية دراسة تتبعية، سلسلة بحوث العلوم الاجتماعية (١٣)، مركز بحوث العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٧- جراغ، عبد الله وصالح جاسم (١٩٨٦م)، دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت (المجلد ٣، العدد ١١).
- ٨- حنا الله، رمزي كامل وميشيل ت كلا جرجس (١٩٩٨م)، معجم المصطلحات التربوية إنجليزي عربي، بيروت: مكتبة لبنان.
- ٩- حيدر، عبد اللطيف وعبد الله عباينه (١٩٩٦م)، نمو المفاهيم العلمية والرياضية عند الأطفال، دبي: دار القلم.

- ١٠- الخطيب، أحمد (١٩٨٨م). المفاهيم وطرائق تعليمها، مجلة رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، مسقط.
- ١١- الخليلي، خليل، وعبد اللطيف حيدر ومحمد يونس (١٩٩٦م)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي: دار القلم.
- ١٢- الدلبحي، محمد (١٤٢٢هـ)، مستوى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم الجغرافية، دراسة ماجستير غير منشور، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٣- الديب، فتحي (١٩٧٨م)، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، الكويت: دار القلم.
- ١٤- الزنبقي، عبد الله (١٤٢٧هـ)، مدى ملائمة المفاهيم الفقهية المضمنة في محتوى كتب الفقه لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية ودرجة إتقانهم لها، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ١٥- الزهراني، مديس (١٤٢١هـ)، مستوى تحصيل الصف الأول الثانوي أهم المفاهيم الفيزيائية الواردة في كتاب الفيزياء المقرر، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ١٦- الزياد، ماهر ومحمد قطاوي (٢٠١٠م)، الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمه وتعلمها، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ١٧- زيتون، عايش (١٩٩٤م)، أساليب تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٨- زيتون، عايش (١٩٨٦م)، طبيعة العلم وبنيت تطبيقات في التربية العلمية، عمان: مطبعة كتابكم.
- ١٩- السدحان، بدرية (١٤٢٣هـ)، علاقة التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والأهلية ببعض العوامل الاجتماعية والتعليمية دراسة ميدانية مقارنة، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- ٢٠- السريحي، أحمد (١٤٢٠هـ)، مدى اكتساب طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة للمفاهيم البيئية الواردة بالجزء الثاني من مقرر الأحياء، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- ٢١- سعادة، جودت وجمال اليوسف (١٩٨٨م)، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، بيروت: دار الجيل.
- ٢٢- سعادة، جودت (١٩٨٤م)، مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت: دار العلم للملايين.
- ٢٣- السليم، ملاك (١٤١٦هـ)، تقويم المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض (السنة ١٦، العدد ٥٧).
- ٢٤- السهلي، عبد الله (١٤٢٢هـ)، تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي) مفاهيم مصطلح الحديث، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٢٥- الشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٩م)، مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية والجغرافية الواردة بالكتب المقررة، المجلة التربوية، الكويت (المجلد ١٣، العدد ٥٢).
- ٢٦- الشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٦م)، نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام أسلوب الاستنتاج والاستقراء دراسة نظرية، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٢٧- طراش، محمد (١٤٢٠هـ)، قياس درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول المتوسط لبعض المفاهيم والقوانين الهندسية الواردة في مقرر الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٢٨- الطيريري، عبد الرحمن (١٤٢٨هـ)، القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، الرياض: مكتبة الرشد.
- ٢٩- الطيطي، محمد (٢٠٠٤م)، البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها، إريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ٣٠- العبري، ناصر (١٤٢٩هـ)، المفاهيم الشرعية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية ومدى اكتساب طلاب وطالبات معهد العلوم الإسلامية والعربية في اندونيسيا لها، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الرياض (العدد ١١).

- ٣١- عبيدات، ذوقان، وكايد عبد الحق وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٤م)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط ٨، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ٣٢- على، محمد السيد (٢٠١١م)، موسوعة المصطلحات التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٣٣- فان دالين، ديوبولد (٢٠٠٧م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نوفل وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣٤- القاضي، ماجد (١٤٢١هـ)، مدى إلمام طلاب الصف الأول الثانوي بمفاهيم علم الأحياء المقررة عليهم، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٣٥- قطامي، يوسف ومحمد الروسان (٢٠٠٥م)، الخرائط المفاهيمية، عمان: دار الفكر.
- ٣٦- لبيب، رشدي (١٩٨٢م)، نمو المفاهيم العلمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣٧- لجنة المشروع الوطني لتنفيذ دليل تعليم الجغرافيا (١٤١٥هـ)، الجغرافيا في المرحلة الابتدائية من التمهيد إلى الصف السادس الابتدائي، ترجمة: حسن عايل أحمد يحيى، الرياض: الجمعية الجغرافية السعودية.
- ٣٨- اللقاني، أحمد وعلي الجمل (٢٠٠٣م)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣٩- محمد، وائل عبد الله وريم عبد العظيم (٢٠١١م)، تصميم المنهج المدرسي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٤٠- محمد بن، محمد وطه الفرا (١٩٨٢م)، المدخل إلى علم الجغرافيا، الرياض: دار المريخ.
- ٤١- مرجي، فهد (١٩٨٩)، مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
- ٤٢- المخلافي، محمد وحمد السالمي (٢٠٠١م)، مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر عليهم بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (السنة ١٦، العدد ١٨).

- ٤٣- المطرودي، خالد (١٤٣٠هـ)، مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة، مجلة القراءة والمعرفة المصرية، (العدد ٩٨).
- ٤٤- نشوان، يعقوب (١٩٨٩م)، مستوى معرفة معلمي العلوم في الأردن للمفاهيم العلمية وطرق تعلمها وتعليمها، المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس (مجلد ٩، العدد ٢).
- ٤٥- وزان، سراج (١٤١٤هـ)، تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى، سلسلة البحوث التربوية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٤٦- الوكيل، حلمي ومحمد المفتي (١٩٩٩م)، المناهج المفهوم الأسس التنظيمات التطوير، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤٧- يحيى، حسن عايل أحمد (٢٠٠٧م)، دراسات حديثة في الجغرافيا التربوية، الرياض: مكتبة الرشد.

- 48- Bankratius, W., (1990). "building an organized knowledge base: concept mapping and achievement in secondary school physics." Journal of research in science teaching 27.4: 315-333.
- 49- Boujoude, S. & Attieh. (2003). "The Effect of Using Concept Maps as Study tools on Achievement in Chemistry".(EIRK D.).
- 50- Evans, J. M. & Brueckner.(1990). Elementary Social Studies. Teaching For Today and Tomorrow. Boston: Allyn and Bacon.
- 51- Grunow, Jodean Emilyn Mathison, (1999) : "Using Concept Maps In A professional development program to assess and Enhance Teachers" Dissertation Abstracts International, Vol. 6, No. 3, p. 636A.
- 52- <http://www.ezsurvey.com/samplesize.html>.
- 53- <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>.
- 54- <http://www.riyadhedu.org/stat>.
- 55- http://www.moe.gov.sa/openshare/moe/default_home.aspx.

- 56- Jegede, O.J.; Alalyemola, F.F.; & Okebukola, P.A.O. (1990). The Effect of Concept Mapping on Student's Anxiety and Achievement in Biology. *Journal of Research in Science Teaching*.
- 57- Reyes, D.J. & R. B. Smith.(1983). The Role of Concept Learning in Social Studies Textbook Comprehension: A Brief Analysis. *The in Social Studies*. (74 - 3).
- 58- Wilcox, Sandra, K &. Sahoff Maria(1998). " Another perspective on Concept Maps. Empowering Students" *Mathematics Teaching in the Middle School*, V. 3, No. 7, pp. 464- 469.
- 59- Williams, Card G. (1998). Using concept Maps to Assess Conceptual Knowledge of Function" *Journal for Research in Mathematics Education*, V.29, No 4, PP.404 – 412.

* * *

ملحق رقم (١)
قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

م	الاسم	التخصص	جهة العمل
١	د. محمد عبد الرحمن السحبياني	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢	د. عشري محمد عبد الحميد	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	د. أحمد محمد يوسف	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤	د. عبد المحسن عبد الرزاق الغديان	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥	د. أحمد عبد الرحمن الجهيمي	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٦	د. محمد شديد البشري	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٧	د. سالم مزلوة العنزي	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٨	د. إبراهيم المقحم	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٩	د. عبد العزيز السحبياني	شعبة المناهج	قسم التربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٠	د. معوض الفلاح	علم النفس	قسم علم النفس . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١١	د. محمد عبد العزيز الدخيل	الجغرافيا	قسم الجغرافيا . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملحق رقم (٢)



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قسم التربية - كلية العلوم الاجتماعية

اختبار تحصيلي مادة الجغرافيا - الصف الثالث المتوسط

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

أخي الطالب العزيز وفقه الله إلى الخير والصلاح...

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: ((مدى تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط المفاهيم الجغرافية الواردة في كتاب الجغرافيا المقرر))، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث - بعد الانتهاء من تحليل مقرر الجغرافيا - بإعداد اختبار تحصيلي لهذه المفاهيم، يتكون من (٤٢) سؤالاً تقيس (٤٢) مفهوماً، وفق المستويات المعرفية العليا التالية: (التحليل، التركيب، التقويم)، أمل منك المشاركة في الاختبار ولك كل التحية والتقدير.

اسم الطالب: (غير ضروري):	
المدرسة:	المركز:

ضع علامة (/) أما الاختيار الصحيح فيما يلي:

س١: عندما يقوم الإنسان بتحويل النفط الخام إلى مشتقاته نطلق على ذلك:

- ☐ تجارة
- ☐ صناعه
- ☐ صناعة تكرير النفط
- ☐ تبديل

س٢: لو كنت خبيراً في الصناعة، أي العوامل التالية يجعل الصناعة تسهم في

التنمية الاقتصادية؟:

- ☐ زيادة الدخل سواء للدول أو القرى
- ☐ تنويع مصادر الدخل
- ☐ تنمية القوى العاملة
- ☐ غير ذلك

س٣: يمكن تمييز عدد من الصناعات المتطورة في المملكة العربية السعودية، من

أهمها صناعة:

- ☐ المنسوجات الصوفية والبسط
- ☐ الأواني الفخارية
- ☐ مواد البناء
- ☐ الأدوات النحاسية

س٤: يحقق التخطيط للتنمية الصناعية:

- ☐ عدم تنويع القاعدة الاقتصادية
- ☐ تحقيق التكامل والترابط
- ☐ ترك استغلال المواد الخام
- ☐ الاعتماد على العمل من الدول الأخرى

س ٥: تتطور الصادرات الصناعية في المملكة بمساعدة بعض العوامل والتي منها:

- صندوق التنمية الصناعي
- دعم الدولة السخي
- مجلس الغرف التجارية
- كل ما ذكر

س ٦: من أهم الصناعات التي تهم سكان المملكة ولا يمكن العيش بدونها:

- صناعة السيارات
- صناعة السجاد
- صناعة تحليل المياه
- صناعة الفواكه

س ٧: تعتقد أن من أسباب انصراف كثير من السعوديين إلى ممارسة النشاط

التجاري يرجع إلى:

- استتباب الأمن
- اكتشاف النفط
- استيراد الآلات
- كل ما ذكر

س ٨: التجارة الداخلية: حركة البيع والشراء لمختلف السلع المحلية، وتتولى وكالة

الوزارة الداخلية مهمة تنظيمها ومن ذلك ما يلي:

- تبادل السلع بين دوله وأخرى
- تقديم المشورة لرجال الأعمال فيما يتعلق بالأنظمة التجارية
- مراقبة الجودة والنوعية للسلع والمواد وإعداد الخطط اللازمة لتوفيرها
- التوسط بين حل مشكلات الشركات مع الشركات في الدول الأخرى

س ٩: الصادرات هل هي:

- سلع تباع لبلد أخرى
- سلع تباع وتشترى من شركات محليه
- سلع تشترى من بلد آخر
- سلع تصنع من شركات في دول خارجية

س ١٠: تستطيع أن تقرر أي الدول الشهيرة التي تستورد منها المملكة:

☐ ألمانيا

☐ الهند

☐ كوريا الجنوبية

☐ اليابان

س ١١: يكون العجز في الميزان التجاري إذا كانت:

☐ الصادرات أعلى من الواردات

☐ الصادرات أقل من الواردات

☐ الصادرات تساوي الواردات

☐ الصادرات والواردات تتعادل في الميزان التجاري

س ١٢: يمكن تصنيف المواصلات في المملكة إلى الأصناف التالية:

☐ النقل البري

☐ النقل البحري

☐ النقل الجوي

☐ كل ما تقدم

س ١٣: يمكن أن تقرر أن اكتمال إنشاء خطة سكة حديد الرياض - الدمام كان

في عام:

☐ ١٣١٧هـ

☐ ١٣٧١هـ

☐ ١٣٥١هـ

☐ ١٤١٠هـ

س ١٤: يمر القطار المسافر بالركاب من مدينة الرياض إلى مدينة الدمام بالمدن التالية:

☐ الإحساء - الرياض - حرض

☐ الهفوف - بقيق - حرض

☐ الرياض - الهفوف - بقيق - الدمام

☐ الرياض - الجبيل - الدمام

س١٥: ميز كم طول ساحل المملكة على البحر الأحمر من بين المسافات التالية:

☐ ٢٥٢٠ كم.

☐ ٢٦٠٠ كم.

☐ ٣٠٠٠ كم.

☐ ٢٥٢٧ كم.

س١٦: أربط ميناء تصدير النفط مع الخط البترولي المناسب له فيما يلي:

☐ الرياض - الخرج

☐ رأس تنوره - الخفجي - الجعيمة

☐ الرياض - رأس تنوره - الخفجي

☐ الدمام - الجبيل

س١٧: لو طلب منك أن تقترح بناء أرصفة بحرية جديدة، هل تضعها في الميناء

الأكبر الذي هو ميناء:

☐ الملك فهد الصناعي بينبع

☐ الجبيل التجاري

☐ جده الإسلامي

☐ الملك عبد العزيز بالدمام

س١٨: انتشرت المطارات التي طورت صناعة السفر والسياحة في المملكة حتى

وصل عددها إلى:

☐ ٢٥

☐ ٣٠

☐ ٢٧

☐ ٢٣

س١٩: أكبر المناطق الإدارية في المملكة العربية السعودية:

☐ مكة المكرمة

☐ المدينة المنورة

☐ الرياض

☐ عسير

س ٢٠: منطقة عسير هي الأقرب إلى:

- ☐ الرياض
- ☐ مكة المكرمة
- ☐ المدينة المنورة
- ☐ الأحساء

س ٢١: تتكون منطقة المدينة المنورة من عدد من المحافظات أهمها:

- ☐ الطائف - القنفذة - الليث - رابغ
- ☐ ينبع - العلا - المهد - بدر خيبر
- ☐ الوجه - ضبا - تيماء - أم الحج
- ☐ القريات - دومة الجندل

س ٢٢: من واقع خبراتك الشخصية وحصيلة تعليمك، يمكن أن تكون أبرز دولة في

قارة أوروبا هي:

- ☐ جنوب إفريقيا
- ☐ اليابان
- ☐ تنزانيا

☐ المملكة المتحدة

س ٢٣: أعلى قمم آسيا:

- ☐ قمة أفرست
- ☐ قمة هملايا
- ☐ قمة جبل طويق
- ☐ قمة جبال السروات

س ٢٤: نظراً لأن الزراعة تشكل ٧٠ ٪ لذا فهي الحرفة الاقتصادية الأهم لدولة:

- ☐ اليابان
- ☐ الهند
- ☐ المملكة المتحدة
- ☐ المملكة العربية السعودية

س ٢٥: يمكن ترتيب القائمة التالية لتكون الدولة الأولى في كثرة عدد الزلازل هي:

- ☐ اليابان
- ☐ الهند
- ☐ تنزانيا
- ☐ المملكة المتحدة

س ٢٦: أهم محصول زراعي يهتم به سكان اليابان يتمثل في محصول:

- ☐ الذرة
- ☐ الشاي
- ☐ الأرز
- ☐ فول الصويا

س ٢٧: يتكون العالم بما فيه من دول من متقدمة ونامية وعواصم ومدن:

- ☐ ٩ قارات.
- ☐ ٥ قارات.
- ☐ ٧ قارات.
- ☐ ٦ قارات.

س ٢٨: هل يمكنك تحديد اسم أهم مدن تنزانيا وتصور موقعها على الخريطة؟:

- ☐ دودوما
- ☐ دار السلام
- ☐ موانزا
- ☐ جميع ما ذكر

س ٢٩: تتكون المملكة المتحدة فعلياً من:

- ☐ جزيرة رئيسة تشمل مقاطعات انجلترا أو اسكتلندا أو ويلز
- ☐ مجموعة من الجزر الصغيرة
- ☐ مقاطعة ايرلندا
- ☐ كل ما سبق

س ٣٠: يعتبر الإسلام من أسرع الأديان نمواً في العالم، فكم في نظرك تبلغ نسبة المسلمين في المملكة المتحدة:

☐ ٢٪

☐ ٥٪

☐ ١٠٪

☐ ٢٠٪

س ٣١: تعد المملكة المتحدة من أكبر دول العالم، فما أهم مدنها؟:

☐ لندن

☐ بلفاست

☐ أ + ب

☐ غير ما سبق

س ٣٢: يمكن أن تربط القنال الانجليزي ببحر:

☐ لندن

☐ المانش

☐ لستر

☐ وسط انجلترا

س ٣٣: عندما نتفحص خارطة العالم نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية تقع بين:

☐ البرازيل والأرجنتين

☐ كندا واستراليا

☐ كندا والمكسيك

☐ كندا وانجلترا

س ٣٤: يوجد في الولايات المتحدة مئات المدن الكبيرة لكن عامتها هي مدينة:

☐ نيويورك

☐ واشنطن

☐ شيكاغو

☐ لوس انجلوس

س ٣٥: تتنوع اللغات في الولايات المتحدة الأمريكية بتنوع أصول المهاجرين لكن اللغة المعتمدة الرسمية هي:

- ☐ الأمريكية
- ☐ الانجليزية
- ☐ الفرنسية
- ☐ الفرانكوفونية

س ٣٦: تتنوع المحاصيل الزراعية وتكثر بتنوع المناخ في الولايات المتحدة الأمريكية نظراً:

- ☐ لاتساع المساحة
- ☐ التيارات البرية
- ☐ أ + ب
- ☐ غير ذلك

س ٣٧: تعد الولايات المتحدة الأمريكية من أعظم مواطن الصناعة في العالم نظراً:

- ☐ توفير البترول بكميات كبيرة
- ☐ توفير المعادن كالحديد والنحاس
- ☐ أ + ب
- ☐ غير ذلك

س ٣٨: تشتهر البرازيل بالقهوة والكافو وكرة القدم المحببة لدى الطلاب فمن أي

القارات هي:

- ☐ آسيا
- ☐ أمريكا الشمالية
- ☐ أوروبا
- ☐ أمريكا الجنوبية

س ٣٩: هل تستطيع تحديد اللغة الرسمية لسكان البرازيل؟:

- ☐ البرازيلية
- ☐ الاسبانية
- ☐ البرتغالية
- ☐ الانجليزية

س٤٠: عندما نتفحص خارطة البرازيل السياسية ندرك أن أهم مدن البرازيل

الكبرى:

☐ رودري جانيرو

☐ ساو بالو

☐ أ + ب

☐ غير ذلك

س٤١: هل تتصور موقع أستراليا على مجسم الكرة الأرضية إذا فهي في قارة:

☐ آسيا

☐ أوروبا

☐ أمريكا الجنوبية

☐ غير ذلك

س٤٢: هل تستطيع تحديد الفصل الذي يكون في أستراليا عندما يكون فصل

الصيف في النصف الشمالي من الكرة الأرضية:

☐ الشتاء

☐ الصيف

☐ الربيع

☐ الخريف

* * *

دور الأنموذج الإثرائى الفاعل فى تنمية الأداء الصفى
العام، ومهارات التفكير والبحث العلمى لى التلامىذ
الموهوبىن فى مدارس التعلیم العام السعودىة

د. أسامة حسن معاجىنى
قسم التربة الخاصة
جامعة الملك عبدالعزيز

د. عبدالله بن محمد الجغىمان
المركز الوطنى لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فىصل

د. على بركات
المركز الوطنى لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فىصل

دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين

في مدارس التعليم العام السعودية

د. عبدالله بن محمد الجفيمان

د. علي بركات

المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع

جامعة الملك فيصل

د. أسامة حسن معاجيني

قسم التربية الخاصة

جامعة الملك عبدالعزيز

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الأنموذج الإثرائي في تنمية الأداء الصفي العام. ومهارات البحث والتفكير العلمي لدى التلاميذ الموهوبين. اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) برنامجاً تعليمياً قائماً على الأنموذج الإثرائي تمت من خلاله ملاحظة أداء التلاميذ فيه من قبل خبراء في مجال الموهبة. ولتحقيق ذلك، تمّ تصميم بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٠) فقرة بغرض الكشف عن أداء التلاميذ الموهوبين في البيئات التعليمية. وجمعت البيانات وحللت باستخدام الإحصائيات الوصفية، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسية مفادها وجود درجة مرتفعة من التطور في الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين. كما بينت نتائج الدراسة أن أبرز الأداءات التي حققت متوسطات مرتفعة تمثلت بنمو السمات الشخصية والاجتماعية للتلاميذ، كمهارات التواصل والتحدث ومهارات العمل الفردي والجماعي. فضلاً عن نمو بعض مهارات التفكير التحليلي والإبداعي. كذلك كشفت الدراسة عن وجود تطور أقل في أداء التلاميذ لمهارات البحث العلمي. وبناءً على هذه النتائج، خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: الأنموذج الإثرائي الفاعل، أداء التلاميذ الموهوبين، الأداء الصفي العام، مهارات التفكير العليا.

مقدمة الدراسة:

اعتنى الإسلام بتربية الأفراد منذ مرحلة الطفولة بصورة واضحة، إذ تناول منهج التربية الإسلامية الاهتمام بالطفولة من مختلف جوانبها، وذلك من خلال مجموعة من المبادئ التي تكفل الرعاية الشاملة لكل جانب من جوانب شخصية الطفل على حدة، وذلك عبر جميع مراحل النمو المختلفة. وقد عدَّ الإسلام الاهتمام بالعلم والتعليم من أعظم مبادئه رعاية وعناية. وفي ظل التقدم العلمي والتقني في نهاية القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين، فقد شكَّلت الاهتمام بالموهوبين والمبدعين والمتفوقين أحد معالم النهضة التربوية في مختلف الأنظمة التربوية.

وقد تمثلت مظاهر الاهتمام بالموهوبين والمبدعين والمتفوقين في الاعتماد على أساليب تربوية واختبارات عقلية للكشف عنهم والتعرف على مواهبهم وقدراتهم، ودراسة حاجاتهم وطرائق تنشئتهم ورعايتهم تربوياً ونفسياً واجتماعياً ومهنياً، وإرشاد وتوجيه أولياء أمورهم بقصد فهم طبيعتهم وتلبية حاجاتهم، بالإضافة إلى تأهيل معلمهم ليصبحوا على دراية بالمناهج والبرامج التربوية المناسبة لهم.

ولتحقيق الرعاية الملبية لحاجات التلاميذ الموهوبين، اهتمت الأنظمة التربوية في عدد غير قليل من دول العالم بتصميم البرامج التربوية المخصصة لرعاية الموهبة والإبداع.^(١) وفي هذا السياق، يذكر الأدب التربوي^(٢) أن هناك العديد من البرامج التعليمية

(1) Davis, G.A. & Rimm, S. B. (2010). Education of the gifted and talented (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

(١) انظر:

- الجفيمان، عبد الله (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائي المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- الجفيمان، عبد الله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبد الرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- Van Tassel-Baska, J & Brown, E. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. In F., Kames & S. Bean (eds.). Methods and materials for teaching the gifted (pp.75-108). Texas: Prufrock Press.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2010). Education of the gifted and talented (6th ed.). مرجع سابق

التعليمية التي قُدِّمت للموهوبين من أجل رعايتهم وتوجيههم الوجهة السليمة. وتقسم هذه البرامج إلى ثلاثة أقسام: إثرائية، وتسريعية، وإرشادية. وتشتمل البرامج التسريعية على الدخول المبكر للروضة أو المدرسة، والقفز وتجاوز الصف، وتجاوز المقرر الواحد أو أكثر ضمن المرحلة الدراسية الواحدة، والقبول المبكر للمرحلة المتوسطة أو الثانوية، ودراسة مقررات جامعية في المرحلة الثانوية. والقبول الجامعي المبكر، وضغط السنوات الدراسية. أمَّا البرامج الإرشادية المقدمة للتلاميذ الموهوبين، فتشمل برامج إرشادية أكاديمية، وانفعالية، ومهنية. وتتضمن البرامج الإثرائية الأكاديميات المتخصصة، والمدارس الخاصة، والمدرسة داخل المدرسة، والفصول الخاصة، وبرامج السحب، والبرامج الصيفية، وبرامج نهاية الأسبوع، والبرامج المسائية، والمسابقات الوطنية والعالمية، وبرامج القيادة، والمشاريع والأبحاث المتخصصة، والرحلات العلمية، والمتابعة المتخصصة (التلمذة)، وخدمات المجتمع والأعمال التطوعية، وحضور مواد جامعية.

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم السعودية البرامج الإثرائية القائمة على نظام السحب، والذي يقصد به سحب التلاميذ الموهوبين من فصولهم العادية في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة أنشطة معينة. أو دراسة مقررات خاصة، ثمَّ يعودون بعد ذلك إلى فصولهم العادية، والوقت الذي يقضيه التلاميذ في فصول السحب يتراوح بين ساعة في اليوم، ويوم دراسي كامل في الأسبوع.^(١)

وبعد البرنامج المدرسي لرعاية الموهبة في مدارس التعليم العام السعودية القائم على منهجية الأنموذج الإثرائى الفاعل،^(٢) من أبرز التوجهات المعاصرة التي أولتها وزارة التربية والتعليم السعودية جل الاهتمام بهدف تطوير نظام تربية الموهوبين ورعايتهم، حيث يهدف هذا البرنامج إلى توفير رعاية متخصصة للتلاميذ الموهوبين من خلال معلمين متخصصين وقادرين على توظيف أساليب خاصة، وقادرة على تعزيز نواحي القوة لدى

(١) الجغيمان. عبد الله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم، وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقييم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

(٢) الجغيمان. عبد الله. (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائى المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. مرجع سابق

التلاميذ ومعالجة نقاط الضعف، فضلاً عن توفير الفرص التعليمية المتنوعة لجميع التلاميذ ليظهروا مواهبهم ويعملوا على تنميتها في مدارس التعليم العام. يتم ذلك كله من خلال سحب التلاميذ في أوقات متعددة من داخل فصولهم الدراسية.

ولما يتمتع به هذا البرنامج من انتشار واسع على مستوى المملكة العربية السعودية، حيث تبنته ما يفوق (٥٣٧) مدرسة للبنين والبنات^(١)، فإن الحاجة تبدو ملحة لإجراء دراسات تقويمية متنوعة على مدى فاعليته، للتعرف على مواطن القوة والضعف، والمساعدة على تطوير الممارسات الميدانية.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

تعد عمليات تصميم البرامج التعليمية إحدى الأدوات الرئيسية في تطوير تعليم التلاميذ وتعلمهم^(٢). ولعل الاهتمام بهذه البرامج يعود إلى أهميتها ودورها في إحداث التربية الشاملة لشخصية المتعلم، بحيث تؤدي إلى تنمية مواهبه وإبداعاته^(٣). وتقديراً لأهمية هذه البرامج، شدد التربويون^(٤) على دور المؤسسات التعليمية في تصميم البرامج التعليمية الفاعلة بغرض تطوير تعليم التلاميذ وتعلمهم، وذلك وفقاً لإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تخلص الطالب من حفظ المعرفة واسترجاعها، وتنمي لديه

(١) الجغيمان، عبد الله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبد الرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء، (٢٠٠٩)، تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق.

(٢) البركات، علي، (٢٠١٠)، فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، (١)٢، ٣٩٢-٤١٠.

(٣) الخوالدة، محمد (٢٠٠٤)، المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة، عمان: دار المسيرة.

(٤) انظر:

- البركات، علي، (٢٠١٠)، فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه، مرجع سابق.

- كسناوي، محمود، (٢٠٠٦)، تصور مقترح للدور التكاملي لمؤسسات التعليم العام والتعليم العالي في رعاية الموهوبين، المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٦/٨/٢٠٠٦، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية.

- جروان، فتحي، (٢٠٠٢)، أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان: دار الفكر للنشر.

جوانب شخصيته المتنوعة. ولذلك نوّه جانيه وديك^(١) إلى دور المؤسسات التعليمية في تصميم برامج تنظر للمتعلم - بوصفه محور عملية التعلم - نظرة شمولية متكاملة لجميع جوانب شخصيته.

ولكي تحقق البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين أهدافها، فقد تمّ تبني الأنموذج الإثرائي الفاعل في تربية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، إذ يذكر الجغيمان^(٢) أن الدور الرئيس لمحتوى الأنموذج الإثرائي الفاعل، الذي تبنته مدارس التعليم العام السعودية، يتمثل في تنمية تعلم التلاميذ الموهوبين للمهارات الأساسية، ومهارات البحث والتعلم الذاتي، ومهارات التفكير العليا، والسلوك الإبداعي، والقدرات الشخصية المؤثرة في مختلف جوانب نمو الشخصية، والدوافع الداخلية نحو التعلم.

ولكي يحظى الأنموذج الإثرائي الفاعل بدرجة عالية من التميز في تنمية تعلم التلاميذ الموهوبين، فإن من الأهمية بمكان أن يراعي عدة معايير في بنائه وتنفيذه. وفي هذا الإطار يشير الأدب التربوي^٣ إلى العديد من الأسس التي يجب أن تراعى في تصميم البرامج الإثرائية وتنفيذها. وفي هذا الصدد، يمكن تلخيص بعض هذه الأسس على النحو الآتي:

١. التعمق والتوسع في المادة التعليمية المقدمة للتلاميذ من خلال توظيف أساليب إثرائية متنوعة تتناسب وخبرات التلاميذ الموهوبين.

(1) Gagné, R. & Dick, W. (1983). Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 34, 261-295.

(٢) المرجع السابق.

(٣) انظر:

- جروان، فتحي. (٢٠٠٢ب). الإبداع: مفهومه وتدريبه. عمان: دار الفكر.
- الجهني، فايز. (٢٠٠٨). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة، السعودية.
- وهبة، محمد. (٢٠٠٧). الموهوبون، والمتفوقون: أساليب اكتشافهم ورعايتهم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- McAllister, B. & Plourde, L. (2008). Enrichment curriculum: essential for mathematically gifted students. Education, 129(1), 40-49.
- Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. Theory into Practice, 44(2), 80-89.

٢. تزويد التلاميذ بفرص تعليمية قائمة على أسئلة مفتوحة النهاية.
 ٣. تكامل الخبرات التعليمية مع مهارات التفكير العقلية العليا.
 ٤. التركيز على زيادة مشاركة الطالب في التعلم من خلال أنشطة ذاتية.
 ٥. تنفيذ مهام بحثية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.
 ٦. تضمين أنشطة قادرة على تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية.
 ٧. تقديم المحتوى العلمي المناسب لميول التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم. مع التركيز على دعم تعلم التلاميذ وتعزيزه من خلال المعلمين وأولياء الأمور.
- ويستند تنفيذ النموذج الإثرائى الفاعل لتحقيق أداء متطور لدى الموهوبين على مدى توفير بيئات تعليمية تتيح لأولئك التلاميذ خبرات تربوية متنوعة، بغرض تنمية مهارات حل المشكلة والتفكير التحليلي والإبداعي ومهارات البحث العلمي. التلاميذ في البرامج التي تتبنى منهجية النموذج الإثرائى الفاعل يتم تدريبهم على: كيفية تطوير مهاراتهم. واستكشاف المعرفة بأنفسهم دون وجود وصاية عليهم. وكيفية توجيه قدراتهم، واكتشاف مواهبهم في أجواء تتصف بتحدى تفكيرهم.^(١)
- ولتحقيق أداء مميز لدى التلاميذ الموهوبين في ضوء تعرضهم للبرامج الإثرائية. يجب أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص المنهج الدراسي الذي يقدم لهؤلاء التلاميذ. وفي معرض الحديث عن أهمية هذا الجانب في النموذج الإثرائى الفاعل الذي يتبنى النظرية البنائية كمنهجية عامة للتعلم. تؤكد النظرية البنائية أن المنهج المرغوب في تطويره يجب أن يكون على شكل سلسلة من الأنشطة التعليمية التعليمية^٢، إذ إن هذا الأمر سيؤدي إلى تمكين المتعلم من صقل شخصيته الإبداعية. وتؤكد سيف^٣ أهمية مراعاة ذلك بغرض

(١) الجغيمان، عبدالله. (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائى المدرسي. مرجع سابق.

(٢) انظر:

— الحوالدة، محمد (٢٠٠٤). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. مرجع سابق.

- Dean, J. (1992). Organizing learning in the primary school classroom. London. مرجع سابق

- Wilen, W. & Searles, J. (2001). Teachers' questioning behavior: Students' preferences and the relationship of preferences to achievement. Education, 98(2), 237 - 245.

(٣) سيف، خيرية (٢٠٠٤). فعالية استراتيجية قائمة على التعليم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، د (٤)، ١٢٥ - ١٤٨.

تمكين المتعلم من ممارسة مهارات التفكير العلمي بدلاً من أن يكون مستقبلاً سلبياً للمعرفة من خلال المعلم. وهو ما دعا عدد من الباحثين^(١) إلى تبني فكرة النظرية البنائية في تصميم النماذج الإثرائية في رعاية الموهوبين.

وانطلاقاً من أهمية دور المنهج في تضمين أنشطة إثرائية تساهم في تطوير قدرات التلاميذ الإبداعية، فقد توصلت دراسة البركات والكراسنة^(٢) إلى توجيه نقد كبير للمناهج والكتب المدرسية المقدمة للأطفال في المراحل العمرية الأولى نظراً لعدم احتوائها على أنشطة تنمي القدرات البحثية للطفل وتوجهه لخدمة مجتمعه، لاسيما وأن هذه الأنشطة تعد من أهم مكونات المنهج الدراسي القادر على تمكين المتعلم من أن يصبح فعالاً في خدمة مجتمعه. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن تطوير تعليم الأطفال وتعلمهم يعتمد على مدى تزويدهم بأنشطة إثرائية تسمح لهم بممارسة تفكيرهم الإبداعي من خلال دراسة مشكلات مجتمعية والبحث عن حلول لها، وذلك في أجواء من النقاش الحر ومن خلال الاستقصاء الجماعي.

ولا يقتصر تصميم البرامج الإثرائية على شكل سلسلة من الأنشطة، بل لا بد أن تتسم هذه الأنشطة بالتركيز على أنشطة التعلم الفردي أو الجماعي الاستقصائي في تنفيذ الأنشطة البحثية لمشكلات حقيقية وواقعية^(٣)، ولعل أهمية ذلك تصدر عن أن

(١) انظر:

- Kitsantas, A., Baylor, A. & Hu, H. (2001). The Constructivist Planning Self-Reflective Tool (CPST): Facilitating a Constructivist Instructional Planning Approach. Educational Technology, 41(6): 39-43.
- Van Tassel-Baska, J & Brown, E. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. مرجع سابق

- (2) Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective. Journal of Early Childhood Research, 3(2), 169-192. (Institute of Education, Coventry, England, UK)

(٣) انظر:

- البركات، علي. (٢٠٠٨). توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤(٣)، ١٨٩-٢٠٣.
- اللجيبي، محمد. (٢٠٠٣). المناهج المتكاملة في المدرسة الثانوية. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية. =

التلاميذ من خلال هذا النمط التعليمي يمارسون العمل في مجموعات استقصائية للبحث عن حلول لمشكلات تساعدهم على فهم الواقع المجتمعي وتطويره، وبالتالي الوصول إلى أرقى الأداءات التعليمية^(١). وبالإضافة إلى ذلك، لا بدّ من تضمين أنشطة قائمة على التعلم الفردي، حيث إن هذا النوع من التعلم يساهم في إبراز الدور النشط للطالب؛ كونه ينمي فكر الطالب ومشاعره وأحاسيسه، فضلاً عن التأثير الإيجابي على دافعيته وأدائه التعليمي^(٢). ولعل السبب في ذلك يعود إلى تنمية قدرة الطالب على حسن التصرف واتخاذ القرارات الحكيمة وتحمل المسؤولية أثناء تعلمه^(٣).

وفي ضوء أهمية ممارسة التعلم الذاتي في النموذج الإثرائى الفاعل، دلت الدراسات والبحوث التربوية^(٤) أن تنمية تعلم التلاميذ من خلال ممارسة التعلم الذاتي، لا تقتصر فقط على توظيفه كأسلوب تعلم، بل أيضاً – استخدامه كأداة للتقييم الذاتي من خلال الاعتماد على أدوات التقييم المتنوعة والقائمة على الممارسة والتأمل بالأداء؛ كاستخدام سجل الأداء أو ما يسمى بالملف الأرشيفي (Portfolio) كأداة يعكس الطالب من خلاله تأملاته الذاتية.

– الشخص، عبدالعزيز. (١٩٩٠). التلاميذ الموهوبون في التعليم العام في دول الخليج: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

(١) انظر:

– أبو زادة، نجوة. (٢٠٠٦). تجربة رعاية الموهوبات في العلوم الطبيعية: مؤشرات النجاح. الصعوبات والتحديات. المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٠٠٦/ ٨/ ٢٦. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية.

– الجغيمان، عبدالله. (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائى المدرسي. مرجع سابق.

– NCC (National Curriculum Council). (1993). Teaching science at Key stages 1 and 2. York: NCC.
2) Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. International Journal of Environmental & Science Education, 5(1), 85-103.

(٢) انظر:

– اللجي، محمد. (٢٠٠٣). المناهج المتكاملة في المدرسة الثانوية. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

– فؤاد، عبد اللطيف. (٢٠٠٥). المناهج: أساسها وتنظيماتها وتقويم أثرها. القاهرة: مكتبة مصر.

(٣) انظر:

- Al-Barakat, A. & Al-Hassan, O. (2009). Peer Assessment as a Learning Tool for Enhancing Student Teachers' Preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 399-413.
- Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. International Journal of Technol. Des. Educ., 19, 55-65.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. Language Testing, 19(2), 109-131.

وبالرجوع للدراسات الميدانية، فقد تبين أن توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل يحقق نتائج تعليمية متقدمة لدى التلاميذ الموهوبين. وفي هذا المجال، كشفت الدراسة التي قام بها الجغيمان وعبدالمجيد^(١) أن للأنموذج الإثرائي الفاعل دوراً كبيراً في تنمية تعلم طلبة المرحلة الثانوية من حيث الوصول إلى مستويات متقدمة من مهارات التخطيط، بالإضافة إلى وجود متعة ورغبة كبيرتين لدى التلاميذ أثناء ممارسة الأنشطة الإثرائية والعمل الفردي الموجه ذاتياً. وعلى غرار ذلك أكد الجغيمان وآخرون^(٢) أن توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في المدارس، حقق نتائج إيجابية تتعلق بتنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو التعلم.

وفي السياق ذاته، كشفت دراسة رايس وآخرون^(٣) فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية قدرات فهم المقروء، والقراءة الناقدة، والطلاقة القرائية، فضلاً عن تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة. وخلصت الدراسة إلى التوصية بأن توظيف البرامج الإثرائية المدرسية يساهم في تحدي تفكير التلاميذ.

ولم يقتصر دور الأنشطة الإثرائية على تنمية الجانب العقلي لدى التلاميذ، بل دلت دراسات عديدة^(٤) على أن البرامج والأنشطة الإثرائية تؤثر إيجابياً على الجوانب الشخصية المختلفة كالانفعالي والاجتماعي. وفي هذا الصدد، أوضحت دراسات أخرى^(٥) أن تنمية

(١) الجغيمان، عبدالله وعبدالمجيد، أسامة (٢٠٠٨). أثر برنامج إثرائي صيفي للموهوبين على أساليب العزو ومهارات اتخاذ القرار والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين السعوديين "بحث تطبيقي تقويمي". جائزة حمدان بن راشد لأفضل بحث تربوي تطبيقي على مستوى الوطن العربي.
(٢) الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مرجع سابق.

3) Reis, S. Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. The Journal of Educational Research, 101(5), 299-314.

(٤) انظر:

- البركات (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. مرجع سابق.
- الجغيمان، عبدالله وعبدالمجيد، أسامة (٢٠٠٨). جائزة حمدان بن راشد لأفضل بحث تربوي تطبيقي على مستوى الوطن العربي.

- Aljughaiman, A. & Tan, M. (2008-2009). General anxiety in gifted female pupils in the Kingdom of Saudi Arabia. Gifted and Talented International, 3(2), 24 (1).

(٥) انظر:

- Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. Journal of Computer Assisted Learning, 18, 367-378.
- Aljughaiman, A. & Reynolds, B. (2005). Teachers' perceptions of creativity and creative students. The Journal of Creative Behavior, 39(1).

جوانب مختلفة من شخصية الفرد من خلال الأنشطة الإثرائية، يعتمد على إعطاء التلاميذ الحرية لممارسة الأنشطة، وإثارة دافعيتهم، وممارستهم للتعلم ذاتياً. ولتحقيق الفاعلية العالية للبرامج الإثرائية في تنمية أداء التلاميذ لمهارات التفكير والبحث العلمي، لابد من تنمية قدرات التلاميذ الموهوبين على الاستقصاء وحل المشكلة والاكتشاف^(١). وبصورة أكثر تأكيداً توضح Kaplan المشار إليها عند أبو زنادة^(٢)، أن البرامج الإثرائية للتلاميذ الموهوبين يجب أن تسهم في تنمية المهارات والبحث العلمي لديهم بطريقة تتواءم مع الأنماط التعليمية المقدمة لهم. وذلك من خلال تجميع التلاميذ الموهوبين في أوقات إضافية ومقررات خاصة. ويستلزم هذا الأمر من برامج تربية الموهوبين مراعاة القيم الأخلاقية التي تقوم على الحرية الاختيارية والتدريب على العمل الجماعي، والتعاون، والتفكير العلمي، والاعتراف بالتباينات في القدرات العقلية والاستعدادات الفطرية^(٣).

إن ما تقدم يسهم بدرجة عالية في تحقيق أهداف التربية، التي ترمي بالدرجة الأولى إلى مساعدة الطالب على النمو الشامل والمتكامل في شخصيته وسلوكه ليصبح إنساناً قادراً على القيام بدوره ومسؤولياته في مجتمعه على أكمل وجه^(٤). ومن هنا يمكن القول أن وزارة التربية والتعليم السعودية، تطمح من خلال تبنيها النموذج الإثرائى الفاعل في مدارسها، إلى إحداث تطوير في تربية الموهوبين من مختلف الجوانب، وذلك من خلال وحدات تعليمية وأنشطة إضافية، تهدف إلى التوسع والتنوع والتعمق في الموضوعات التي يعايشها الطالب. وبالرغم من هذا التوجه لدى وزارة التربية والتعليم، إلا أن السؤال المشروع هنا هو: إلى أي مدى انعكس ذلك التوجه في تنمية الأداء الصفي

(١) زيتون، عايش. (١٩٨٧). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

(٢) أبوزنادة، نجوة. (٢٠٠٦). تجربة رعاية الموهوبات في العلوم الطبيعية: مؤشرات النجاح. الصعوبات والتحديات. مرجع سابق.

(٣) انظر:

- Seguin, R. (1989). The elaboration of school textbooks. Paris: UNESCO.
- Langan, D. (1993). The textbook as a source of difficulty in teaching and learning: final report of the threshold 2 project. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- (٤) مبارك، فتحي. (٢٠٠٢). الأسلوب التكاملي في بناء المنهاج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

العام في برامج الموهوبين، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في المدارس السعودية؟ هذا ما تحاول الدراسة الوصول إليه والإجابة عنه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل النداءات المتكررة التي تؤكد ضرورة التعرف على الموهوبين ورعايتهم،^١ فقد بدأت وزارة التربية والتعليم السعودية الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم، ومن مؤشرات هذا الاهتمام تبني الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام التي تقدم برامج لرعاية الموهوبين. ويهدف هذا الأنموذج إلى تطوير رعاية التلاميذ الموهوبين من خلال تهيئة فرص تعليمية متنوعة وقادرة على اكتشاف مواهب التلاميذ وتنميتها في الصفوف الدراسية العادية والصفوف الخاصة.

وانطلاقاً من الآمال التي علّقت على دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في رعاية الموهوبين رعاية متكاملة، أتت هذه الدراسة لتستقصي دور هذا الأنموذج في تنمية الأداء الصفي العام في الصفوف الخاصة التي يستدعي إليها التلاميذ الموهوبين لعدد من المرات خلال الأسبوع الدراسي، حيث يتم تقديم برنامج إثرائي مكثف لهم يهدف إلى تعزيز مهارات التفكير والبحث العلمي والسمات الشخصية المؤثرة لديهم. وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام للتلاميذ الموهوبين في

مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟

٢. ما دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تطوير مهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ

الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟

أهمية الدراسة

تستند أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية تربية التلاميذ الموهوبين ورعايتهم من خلال الأنموذج الإثرائي الفاعل، بوصفه الركيزة الأساسية في البرامج المدرسية

(١) انظر:

— النافع، عبدالله، (١٩٨٨)، الطفل الموهوب والتنمية، ندوة الطفل والتنمية، وزارة الخارجية، الرياض، السعودية.

— القرطي، عبدالمطلب، (١٩٩٠)، المتفوقون عقلياً، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور

الخدمات النفسية في رعايتهم، رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والعشرون، السنة التاسعة.

السعودية لرعاية الموهوبين، إذ تمّ تصميم العديد من البرامج التي تُعنى بتربية التلاميذ الموهوبين من خلال النماذج الإثرائية المتنوعة^(١).

كما تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث في درجة تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات البحث والتفكير العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في ضوء تعرضهم لبرنامج إثرائي مصمم وفق منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل، وبصورة أكثر تحديداً، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في محاولتها تحديد جوانب الأداء التعليمي التعليمي، التي تمكن التلاميذ الموهوبين من تطويرها من ناحية، وتحديد مواطن الضعف في الأداء التعليمي التي ينبغي أن يبذل لها اهتماماً أكبر من قبل معلمي تربية الموهوبين من ناحية أخرى، وعليه، فإن إجراء هذه الدراسة يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق أمرين هما: توجيه اهتمام القائمين على برامج الموهوبين لزيادة التأكيد على تطوير تربية التلاميذ الموهوبين ورعايتهم، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، والتعريف بدور الأنموذج الإثرائي الفاعل في رعاية التلاميذ الموهوبين.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بما يلي:

١. اقتصارها على عينة من التلاميذ الملتحقين ببرامج تربية الموهوبين في مدارس التعليم العام؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة لبرامج تربية الموهوبين في السعودية.
٢. اقتصرَت الدراسة على بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات.
٣. اقتصرَت بطاقة الملاحظة على ملاحظة السلوك الصفي الذي يظهره التلاميذ في مجالي: الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي.

(١) انظر:

- Reis, S. Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J & Coyne, M. (2008). The Journal of Educational Research, 101(5), 299-314.
- Renzulli, J. (2005). Theory into Practice, 44(2), 80-89.
- Olenchak, F. & Renzulli, J. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. Gifted Child Quarterly, 33(1), 36-46

٤. تقتصر مهارات التفكير والبحث العلمي على مهارات حل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي.

٥. تتحدد هذه الدراسة زمانياً بطلبة برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

النموذج الإثرائى الفاعل: أنموذج تربوي يعمل كإطار عام منظم للبرامج الإثرائية التي يتم تقديمها للتلاميذ الموهوبين. تم تطويره ليتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية والوطن العربي بما يتضمنه من محاولة لإيجاد صيغ من التفاعل بين ركائز ثلاث: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها التلاميذ من ذوي المواهب والقدرات العالية عبر ثلاث مراحل رئيسة. يتم تنفيذ هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مستويات بحسب خبرات التلاميذ السابقة في النموذج، بحيث يستغرق تنفيذ كل مستوى عام دراسي. يعايش الطالب المراحل الثلاث في كل مستوى من المستويات الأربعة، إلا أن الخبرات التربوية التي يتفاعل معها بطبيعة الحال متنوعة ومتدرجة العمق العلمي والمهاري بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده. ^(١)

الأداء الصفي العام ومهارات التفكير والبحث العلمي: مجموع السلوكيات التي يظهرها التلاميذ في البيئات الصفية (قاعة رعاية الموهوبين) ومن خلال الأعمال التي تمكنوا من إنجازها، نتيجة تعرضهم لخبرات البرنامج الإثرائي القائم على منهجية النموذج الإثرائى الفاعل في العملية التعليمية التعلمية. وتحدد هذه السلوكيات لدى التلاميذ الموهوبين من خلال مجالي: الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لديهم. وتقاس السلوكيات في هذين المجالين من وجهة نظر خبراء تربية الموهوبين، وذلك بموجب بطاقة ملاحظة معدة لهذا الغرض.

(١) الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائى المدرسي. مرجع سابق.

معلمو التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام: هم المعلمون الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم وتفرغهم للعمل مع التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام.

الطالب الموهوب: كل طالب تمّ اختياره للاستفادة من خدمات برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. وذلك في ضوء المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من (٥٢٧) برنامج مدرسي، ويبلغ عدد التلاميذ المستفيدين هذه البرامج ما يقارب (٤٥٤٢) طالباً وطالبة.^(١) وتألّفت عينة الدراسة من (٤٣) برنامجاً مدرسياً لرعاية الموهوبين، ويبلغ عدد التلاميذ في هذه البرامج (٢٣٥) طالباً وطالبة من المشاركين في المستوى الأول والثاني في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. واختيرت هذه العينة بالطريقة المتيسرة، نظراً لقربها من المناطق التي يقطنها الخبراء فضلاً عن تعاون مديري مدارس برامج رعاية الموهوبين. وقد توزعت أفراد هذه العينة على المناطق التعليمية الآتية: مكة المكرمة، والمدينة المنورة، وجدة، والرياض، والأحساء.

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفّي العام (قاعة رعاية الموهوبين)، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين. ولتحقيق ذلك فقد تمّ تبني بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ المعدة من قبل وليم وماري للملاحظة الصفية (William and Mary for Classroom Observation)، والتي أعدت من قبل فريق من الباحثين المتخصصين في مركز تربية الموهوبين في كلية وليم وماري في الولايات المتحدة الأمريكية وبدعم من المكتب التعليمي الفيدرالي^(٢). وتتألّف بطاقة الملاحظة من قسمين:

(١) الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية مرجع سابق.

2) Van Tassel-Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D.; & Stambaugh, T., (2003). The William and Mary Classroom Observation Scales- Revised, Center for Gifted Education, The College of William and Mary-School of Education, USA.

• استجابات التلاميذ لسلوكيات التدريس العامة، وتضم عبارات أو بنود تتعلق بالسلوكيات العامة التي تصدر من التلاميذ، كاستجابات لعملية التعليم مثل "مستوى الأداء الفعلي للطالب عند الاستجابة أو الانخراط في نشاط ما، قدرته على تعلم شيء جيد وجديد، استخدامه لاستراتيجيات التخطيط والمتابعة والتقييم عند الاستجابة، يمارس مهارات التفكير، يعكس ما يتعلمه في استجاباته....الخ".

• استجابات التلاميذ لسلوكيات التدريس الفارقة أو المعدلة، وتضم انخراط التلاميذ في أنشطة من اختيارهم الشخصي أو تتناسب مع سرعات أداء كل واحد منهم، واستخدمهم لاستراتيجيات حل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي، وأساليب البحث والاستقصاء العلمي.

ولأغراض تطبيق بطاقة الملاحظة على أداء التلاميذ الموهوبين في البيئة العربية، فقد تمّ ترجمتها إلى اللغة العربية من قبل متخصصين في اللغة الإنجليزية، ثم تمّ مراجعتها لغوياً، وبعدها عُرِضَت الأداة على متخصصين باللغة الإنجليزية ومتخصصين في التربية يجيدون اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، والتحقق من صحة المعاني المنقولة لمعنى كل بند أو فقرة من الفقرات. وفي ضوء عملية الترجمة، تمّت صياغة الفقرات في بطاقة الملاحظة على شكل مفردات (فقرات) سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة أداء التلاميذ في البيئات التعليمية، وصُمِّمَت بطاقة الملاحظة بتدرج خماسي، يعبر عن درجة أداء الطالب، بحيث تكون درجة الأداء "كبيرة جداً"، "كبيرة"، "متوسطة"، "قليلة"، "قليلة جداً" وقد أعطيت درجة الأداء تقديرات رقمية بلغت (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

وللتأكد من الصدق الظاهري للأداة، عُرِضَت الأداة على هيئة محكمين؛ هم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مجالات التربية الخاصة، وتربية الموهوبين وتنمية التفكير، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، للتأكد من مدى مناسبة الأداة لما صُمِّمَت لقياسه. وعليه، فقد أظهر المحكمون موافقتهم على الفقرات جميعها، وكان لهم بعض الملحوظات الشكلية، التي تمّ الأخذ بها، وقد عُدّ الأخذ بهذه الملحوظات بمثابة الصدق المنطقي للأداة. وبهذا أصبحت الأداة جاهزة ومكونة من (٤٠) فقرة سلوكية قابلة لملاحظة أداء الطالب في البيئات التعليمية التعليمية المعدة لتربية الموهوبين.

وللتأكد من فاعلية بطاقة الملاحظة في قياس الأداء الفعلي للتلاميذ. تمّ تطبيق الأداة ميدانياً على برنامجين قائمين تم استبعادهما بعد ذلك من عينة التطبيق. وقد كشفت نتائج هذا الإجراء أن بطاقة الملاحظة قادرة على تحديد الأداء التعليمي التعليمي للتلاميذ. إذ تميزت بدرجات ثبات عالية في ضوء الاتفاق بين الخبراء الملاحظين.

خطوات تنفيذ الدراسة

تمّ تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

١. تبني قائمة وليم وماري (William and Mary) لملاحظة أداء التلاميذ الموهوبين في البيئات الصفية. وذلك بعد التحقق من فعاليتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والتأكد من قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه من خلال تطبيقها على برنامجين مدرسين لتربية الموهوبين. وذلك من خارج عينة الدراسة التي تمّ التطبيق عليها.
٢. اختيار برامج رعاية الموهوبين التي تمّ تطبيق بطاقة الملاحظة على أداء طلبتها. وذلك بموجب الحصول على موافقة رسمية من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم السعودية لأغراض ملاحظة أداء التلاميذ.
٣. البدء بتطبيق عملية الملاحظة في البيئات التعليمية. وذلك من قبل (١٠) خبراء ملاحظين.
٤. ملء الخبراء الملاحظين بطاقة ملاحظة لأداء التلاميذ في (٤٣) برنامجاً مدرسياً. وقد تمّ ملء البطاقة بتحديد درجة تقدير بناءً على ما يتفق عليه الخبراء الملاحظون لكل سلوك في بطاقة الملاحظة.
٥. إدخال البيانات الواردة في بطاقة الملاحظة إلى ذاكرة الحاسوب، لغرض حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات الملاحظين لدرجة الأداء. وذلك على مستوى كل أداء تدريسي (مفردة) متضمنة في أداة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل أداء (٥) والعلامة الدنيا (١).
٦. وللحكم على درجة التقدير التي يتم في ضوءها عرض النتائج وتفسيرها. تم اعتماد ثلاث مستويات على النحو الآتي:
 - ١- ٢,٣٣ تقابل درجة أهمية قليلة.

• ٢,٣٤-٣,٦٧ تقابل درجة أهمية متوسطة.

• ٣,٦٨ - ٥ تقابل درجة أهمية مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها، وذلك في ضوء أسئلتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص سؤال الدراسة الأول على: "ما دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تطوير الأداء الصفّي العام للتلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، والجدول رقم (١) يبين ذلك بصورة تنازلية.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير لتطور تعلم التلاميذ الموهوبين للأداء الصفّي العام

م	الفقرات		المتوسطات الحسابية	درجة تقدير الأداء
	يتصف نمو الأداء العام للتلاميذ الموهوبين بـ:			
١	القدرة على التعبير بحرية أثناء المواقف التعليمية.		٤,٢٦	كبيرة
٢	المساهمة الفاعلة في أداء المهام الجماعية.		٤,١٤	كبيرة
٣	المساهمة الفاعلة في أداء المهام الفردية.		٤,٠٠	كبيرة
٤	التفاعل مع الأنشطة التعليمية التعليمية.		٣,٨٦	كبيرة
٥	الابتعاد عن التنافس في أداء المهام التعليمية.		٣,٧٧	كبيرة
٦	وجود قدرات لفظية عالية من خلال النقاش.		٣,٧٠	كبيرة
٧	وجود قدرات عالية لأداء الأنشطة التي تتحدى قدراتهم.		٣,٤٤	متوسطة
٨	وجود قدرات عالية على بناء المعرفة.		٣,٣٠	متوسطة
٩	القدرة على توظيف وسائل وأنشطة متنوعة لتحقيق الأهداف المرجوة.		٣,٢٨	متوسطة
١٠	إنجاز مهام تعليمية متتالية دون ملل.		٣,٢٨	متوسطة
١١	وجود اهتمامات وميول أثناء تنفيذ الأنشطة.		٣,٢٦	متوسطة
١٢	القدرة على توظيف أفكارهم ذات العلاقة بحياتهم اليومية في المهام التي يمارسونها.		٢,٩٣	متوسطة
١٣	القدرة على توظيف ما يكتسبونه من مهارات في منتجات ملموسة.		٢,٥١	متوسطة
	المتوسط الكلي		٣,٤٧	متوسطة

يظهر الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لفقرات الأداء الصفي مجمعة بلغ (٣.٤٧). ووفقاً للتدرج المعتمد لتفسير النتائج، فإن هذه القيمة تشير إلى أن درجة التطور في الأداء التعليمي للتلاميذ الموهوبين توزعت ضمن درجة تقدير متوسطة. أما بالنسبة لدرجات تقدير الأداء لفقرات كل على حدة، فإن الفقرات الست الأولى (١-٦) توزعت ضمن درجة تقدير "كبيرة"، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٧٦-٣.٧٠)، في حين سجلت سبع فقرات متوسطات حسابية بدرجة أداء "متوسطة" تراوحت ما بين (٣.٤٤-٢.٥١). وعليه، فإن هذه النتائج تبين بأن تطور الأداء الصفي لدى التلاميذ الموهوبين للأداء الصفي لم يصل إلى درجة تقدير أداء "كبيرة جداً". في حين انحصرت معظم متوسطاتها الحسابية ضمن درجة تقدير درجة "متوسطة".

نتائج السؤال الثاني

نص سؤال الدراسة الثاني على: "ما دور النموذج الإثرائى الفاعل في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟" وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يبين ذلك بصورة تنازلية.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير

لأداء التلاميذ الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي

م	الفقرات		درجة تقدير الأداء
	يتصف نمو مهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين بـ:		
١	تقديم استجابات غريبة أو غير مسبوقة.	٤.٧٧	كبيرة
٢	استخدام خيالهم في استمطار الأفكار.	٤.٠٩	كبيرة
٣	إظهار قدرة عالية على توليد الأفكار.	٣.٩٣	كبيرة
٤	وضع خطة لمتابعة المهام التي ينفذونها.	٣.٧٧	كبيرة
٥	استخدام مهارات التصنيف والترتيب والتنظيم.	٣.٧٧	كبيرة
٦	يقدمون بدائل متنوعة عند تناول موضوع محدد.	٣.٧٤	كبيرة
٧	استخدام تقنيات توليد الأفكار كاستراتيجية العصف الذهني.	٣.٧٣	كبيرة
٨	ممارسة خطوات حل المشكلات بطريقة علمية منظمة.	٣.٧٣	كبيرة
٩	تحليل القضايا المركبة إلى عناصرها الرئيسية.	٣.٧٢	كبيرة
١٠	الوصول إلى استنتاجات عامة بناء على عمليات التحليل.	٣.٧٠	كبيرة
١١	ممارسة استراتيجيات حل المشكلات بصورة تلقائية ضمن إطار معرفي مناسب.	٣.٦٨	كبيرة
١٢	تقديم أمثلة وإيضاحات وتفصيلات للأفكار.	٣.٦٨	كبيرة
١٣	إظهار قدرة على تحديد مواطن الخلل والحاجة إلى الدراسة.	٣.٤٩	متوسطة
١٤	وجود أعمال تبرز القدرات التحليلية.	٣.٤٧	متوسطة
١٥	تحديد الإيجابيات والسلبيات عند تعاملهم مع القضايا المركبة.	٣.٤٤	متوسطة
١٦	وجود أعمال تبرز القدرات الإبداعية.	٣.٤٠	متوسطة
١٧	كتابة التقارير والملخصات بطريقة سليمة.	٣.٣٥	متوسطة
١٨	التمييز بين الآراء والحقائق.	٣.٣٣	متوسطة
١٩	تنظيم البيانات والمعلومات التي يتم جمعها بصورة تمكنهم من الاستفادة منها بفاعلية.	٣.٣٣	متوسطة
٢٠	استخدام طرق موضوعية علمية عند إصدار أحكام.	٣.٢٨	متوسطة
٢١	وضع خطة تفصيلية لنقل الحلول إلى حيز التطبيق.	٣.٢١	متوسطة
٢٢	وجود أعمال تبرز القدرات البحثية.	٣.١٩	متوسطة
٢٣	اختيار معايير مناسبة لاختيار الحلول الأكثر مناسبة.	٣.٠٩	متوسطة
٢٤	استخدام مهارات المقارنة والمقابلة.	٣.٠٧	متوسطة
٢٥	استخدام المنهجية العلمية في التوثيق والكتابة.	٢.٩٨	متوسطة
٢٦	استخلاص استنتاجات عامة من البيانات.	٢.٨٤	متوسطة
٢٧	جمع البيانات والمعلومات من مصادر متنوعة.	٢.٧٢	متوسطة
	المتوسط الكلي	٣,٥٢	متوسطة

يظهر الجدول رقم (٢) أن التقدير العام لأداء التلاميذ الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي جاء ضمن درجة توزيع متوسطة، إذ حقق متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٥٢). وأما بالنسبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات كلاً على حدة، فالجدول رقم (٢) يُظهر أن تقديرات الخبراء لأداء التلاميذ الموهوبين سجلت أوساطاً حسابية متباينة. ويشير الجدول (٢) أن الفقرة (١) حصلت على درجات أداء "كبيرة"، إذ سجلت الفقرة (١) أعلى المتوسطات الحسابية (٤,٧٧)، تلاها الفقرات (٢) و (١٢) بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٠٩) و (٣,٦٨)، وجميع هذه المتوسطات تقع - حسب التدرج المعتمد في الدراسة - ضمن درجة أداء "كبيرة". أما الفقرات من (١٣) ولغاية (٢٧)، فإنها حققت درجات تقدير متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٩) و (٢,٧٢).

مناقشة النتائج

كشفت نتائج السؤال الأول، كما بينتها الفقرات (١-٦) في الجدول (١)، عن أبرز مظاهر تطور الأداء الصفي العام للتلاميذ الموهوبين، والذي تمثل بتطور قدرة التلاميذ على التعبير بحرية عن أفكارهم، والقدرة على النقاش، والقدرة على التفاعل الاجتماعي في أداء المهام الجماعية والفردية، بعيداً عن التنافس في أداء المهام. وتدل هذه النتيجة على نمو إحدى السمات الشخصية للتلاميذ الموهوبين المتعلقة بمهارات الاتصال اللفظي؛ إذ إن هذا المظهر يعد جزءاً لا يتجزأ من الإطار العام للأنموذج الإثرائى الفاعل الذي تبناه وزارة التربية والتعليم السعودية. ولعل تحقيق هذا الأداء بدرجة "كبيرة" لدى التلاميذ الموهوبين يمكن أن يعزى إلى تبني الأنموذج الإثرائى استراتيجيات العصف الذهني، والعصف الذهني الكتابي، واستراتيجية سكامبر لتطوير الأفكار، التي بدورها تسمح للتلاميذ التفكير والتعبير عن أفكارهم بحرية.

كما كشفت الفقرات ذوات الرتب (٧-١٣) في الجدول (١)، عن أن الأداء الصفي للتلاميذ الموهوبين جاء ضمن درجة أداء "متوسطة"، وهذا يظهر أن أداء التلاميذ لم يكن متميزاً. خاصة وأنه يتعلق بأدائهم لمهام تعليمية تتحدى قدراتهم العقلية، بالإضافة إلى أدائهم لبناء المعرفة. ولعل السبب في ذلك أن معلمي تربية الموهوبين لم يركزوا على تدريب التلاميذ على تنفيذ مهام تعليمية من مستويات عليا للأنموذج الإثرائى الفاعل. وتخالف هذه النتيجة المعايير التي يستند إليها الأنموذج الإثرائى الفاعل، التي تؤكد على

تعزيز تعلم التلاميذ الموهوبين من خلال تزويدهم بفرص تعليمية متنوعة تتحدى قدراتهم العقلية، بغرض مساعدتهم على بناء المعرفة. وفي هذا الصدد تؤكد دراسات علمية عديدة^(١)، أن من أبرز خصائص البرنامج الفعال المقدم للتلاميذ الموهوبين تزويدهم بأنشطة إثرائية تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم الإبداعية.

بالإضافة إلى ما تقدم، يلحظ من النتائج الواردة في الجدول (١)، أن القدرة على توظيف التلاميذ لأفكارهم ذات العلاقة بحياتهم اليومية في المهام التعليمية لم تحظ بدرجة أداء "كبيرة"، بل جاءت ضمن درجة "متوسطة". أمّا الفقرة الأخيرة في الجدول (١)، والتي تنص على (القدرة على توظيف ما يكتسبونه من مهارات في منتجات ملموسة)، حققت أقل متوسط حسابي (٢,٥١)، لاسيما وأن هذه الفقرة تتعلق بإنجاز المهام التعليمية التي ينفذها التلاميذ. وبالتالي فإن هذا الوضع مقلق إلى حد ما، ولا يتسق مع المعايير العالمية لبرامج الموهوبين^(٢)، التي تطالب بضرورة توظيف التلاميذ لكافة المهارات التي يتدربون عليها في حياتهم اليومية، وبدونها سيفقد التدريب أهميته، ولن تتحقق أهداف البرنامج. نتيجة قد تشير إلى وجود ممارسات تعليمية غير مرغوبة من قبل المعلمين والمعلمات، تتصل بالتركيز على الناحية المعرفية، وإغفال جانب توظيف المعرفة الحياتية من خلال الأنشطة التعليمية، التي تأخذ بأيدي التلاميذ إلى تحقيق إنتاجات مفيدة للبيئة المحلية. وفي هذا السياق يؤكد الأدب التربوي^(٣) أن إعداد المتعلم

(١) انظر:

- الشوارب، أسيل. (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. مؤتمر كلية التربية السابع ٢٣-٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٧. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الجهني، فايز. (٢٠٠٨). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقييم المنهج الإثرائى في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام. مرجع سابق.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. مرجع سابق.
- Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. Theory into Practice, 44(2), 80-89.
- 2) The National Association for Gifted Children (NAGC, 2000). Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards. Washington DC: National Association for Gifted Children.

(٢) انظر:

- الشلول، إياد. (٢٠٠٩). تقييم وحدات المنهج التكاملي لتلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسيين في مملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشوارب، أسيل. (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. مرجع سابق.
- نصر، نيفين. (٢٠٠٦). دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، التربية الوجدانية للطفل ٨ - ٩ أبريل.

ليصبح فاعلاً في توظيف المعرفة المرتبطة بالحياة. لا يعتمد فقط على ربط الجوانب النظرية بالحياة. بل تستند على كيفية معالجة هذه المعرفة من خلال الأنشطة التي يمكن أن تسهم في جعل المتعلم فاعلاً في مجتمعه.

وبالعودة للجدول (١) يستخلص القارئ أن اهتمامات ورغباتهم في متابعة تنفيذ الأنشطة في المواقف الصفية لم تنم بدرجة جيدة أو متميزة. وهذا ما كشفته الفقرة (١١)، ونصها (وجود اهتمامات وميول أثناء تنفيذ الأنشطة). حيث إن هذه الفقرة حققت أدنى المتوسطات الحسابية، إذ بلغ متوسطها (٣.٢٦). وفي السياق نفسه سجلت الفقرة (١٠)، ونصها (إنجاز مهام تعليمية متتالية دون ملل)، متوسطاً حسابياً بلغ (٣.٢٨)، وعليه، فإن هذه النتيجة أثارت القلق لدى الخبراء الملاحظين. أثناء ملاحظاتهم ومقابلاتهم للتلاميذ؛ حيث أنه من المحتمل أن الأنشطة في كثير من البرامج المدرسية الإثرائية صُممت وفقاً لطموحات المعلمين ورغباتهم. ولم تتم مراعاة ميول واهتمامات التلاميذ. وحيث أن موضوعات البرامج الإثرائية يجب أن تلامس ميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم في المقام الأول؛ فإن هذا الأداء لدى التلاميذ لا يتوافق مع المعايير العالمية لبرامج رعاية الموهوبين التي تؤكد على إعطاء التلاميذ الفرصة الكاملة لاختيار الموضوعات التي يميلون إليها. بحيث تسهم في سبر معارفهم وأفكارهم^(١). كما أن هذه النتيجة لا تتوافق مع الأهداف التي يسعى إليها النموذج الإثرائى الفاعل من حيث إتاحة الفرصة للتلاميذ لتحقيق ذواتهم من خلال إثارة اهتماماتهم وميولهم للتعلم دون أية معاناة سلبية.^(٢)

ولعل هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى ممارسات سلوكية خاطئة من قبل معلمي تربية الموهوبين. فهم لا يأخذون آراء التلاميذ حول الموضوعات والأنشطة المقدمة لهم. بحيث تتوافق مع قدراتهم وميولهم ورغباتهم؛ وهذا بطبيعة الحال سيؤثر على تطور قدراتهم ودافعيتهم نحو التعلم. حيث أشارت مجموعة مقنعة من نتائج الدراسات

1) The National Association for Gifted Children(NAGC, 2000). National Association for Gifted Children. مرجع سابق

(٢) الجغيمان. عبدالله (٢٠٠٣). البرنامج الإثرائى المدرسي، مرجع سابق.

العلمية^(١) إلى أهمية أخذ رأي التلاميذ في اختيار الموضوعات الدراسية والأنشطة التعليمية، محذرة المعلمين من اختيار موضوعات وأنشطة تعليمية أعلى من مستوى طلبتهم أو أقل من مستواهم؛ إذ إن هذا السلوك سيؤدي حتماً إلى حدوث ملل وفطور لدى التلاميذ؛ كونه لا يلبي حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم. ويدعم ذلك ما وجده عدد من الباحثين^(٢) من وجود ارتباط وثيق الصلة بين الأداء التعليمي للتلاميذ ورغبتهم ودافعيتهم للتعلم. لذا فإن المهام التعليمية المعطاة للتلاميذ الموهوبين يجب أن تستثير قدراتهم وتحدياتها. ومن هنا يأتي دور المناهج الإثرائية التي يجب أن تراعي حاجات التلاميذ الموهوبين.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، فقد تبين أن الفقرات (١-١٢) حققت درجات أداء "كبيرة"، وتعلق هذه الفقرات بتنمية قدرات التلاميذ على إنتاج أفكار غريبة وغير مسبوقة. ولعل هذه الدرجة من الأداء المميز يمكن أن تعزى إلى دور معلمي تربية الموهوبين في التركيز بدرجة كبيرة على استراتيجيات التفكير مثل العصف الذهني (Brainstorming)، وسكامبر (SCAMPER)، والتي من أهم أهدافها حث التلاميذ على الإتيان بأفكار كثيرة وجديدة وغير مألوفة، لاسيما وأن هذه الاستراتيجيات تعد أساسية في جميع مستويات البرنامج الإثرائي المدرسي الذي يتبع منهجية النموذج الإثرائي الفاعل. وجاء هذا التفسير منسجماً مع النتيجة التي وردت في السؤال الأول، والمتعلقة بتطور قدرة التلاميذ على التعبير بحرية عن أفكارهم، والقدرة على النقاش، والقدرة على التفاعل الاجتماعي. بالإضافة إلى ما تقدم، فإن ما يؤكد التفسير السابق، أن الفقرة (٧) بينت وجود درجة أداء "كبيرة" لدى التلاميذ على توظيف إستراتيجيات توليد الأفكار،

(١) انظر:

- Harlen, W. (2000). Teaching, Learning and Assessing. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Renzulli, J. (2005). Theory into Practice, 44(2), 80-89.
- الجعيمان، عبدالله، وآخرون. (٢٠٠٩)، تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق.

(٢) انظر:

- Yuen, M. (2004). Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective. Gifted Education International, 18(3), 301-312.
- McAllister, B. & Plourde, L. (2008). Enrichment curriculum: essential for mathematically gifted students. Education, 129(1), 40-49.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه الطيطي^(١) في حثه للمعلمين في التركيز على العصف الذهني لزيادة عدد الأفكار المثارة في البيئة الصفية، بغية الوصول إلى أفكار متعددة ومتنوعة وأصيلة من قبل التلاميذ.

ولم تقتصر تنمية أداء التلاميذ الموهوبين على ممارسة العصف الذهني، باعتباره أحد مظاهر الأداء المتميز، بل بينت النتائج وجود درجات أداء متميزة لمهارات متعددة لدى التلاميذ الموهوبين، وتتمثل هذه الأداءات بقدرة التلاميذ على توظيف الخيال بطريقة فعّالة في استمطار الأفكار، وتوليدها، والوصول لأفكار متنوعة عند تناول موضوع محدد، وتقديم أمثلة وإيضاحات وتفصيلات للأفكار، وفي ضوء هذه النتيجة التي تعكس نمو مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، يمكن القول أن ممارسة التلاميذ لهذه المهارات بدرجة أداء كبيرة تؤكد على دور النموذج الإثرائى الفاعل في تعزيز هذه القدرات المهمة من خلال ما يتبناه من برامج تخطيط تفكير متقدمة مثل: برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية.^(٢)

ويمكن أن تشير هذه النتيجة إلى دور المعلم الإيجابي في استخدام تلك الاستراتيجيات والبرامج وتفعيلها لاستثارة خيال التلاميذ وتفكيرهم، لاسيما وأن النتائج بينت أن المعلمين يشجعون التلاميذ على التخيل لتوليد الأفكار، ويمكن القول إن إثارة خيال التلاميذ يعد من أهم الإجراءات التدريسية التي تسهم في تنمية مستويات التفكير العليا، هذه النتيجة تتوافق مع ما وجده نصر^(٣) من وجود علاقة كبيرة بين القدرة على التخيل والقدرة على حل المشكلات بطرق إبداعية.

(١) الطيطي، محمد، (٢٠٠٧)، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، عمان: دار المسيرة.

(٢) انظر:

— الجغيمان، عبدالله، (٢٠٠٥)، البرنامج الإثرائى المدرسي، مرجع سابق.

— الجغيمان، عبدالله، وآخرون، (٢٠٠٩)، تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق.

(٣) نصر، حمدان، (٢٠٠٩)، أثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٤)، ٣٨٥-٣٩٨.

وبالإضافة إلى نمو مهارات التفكير ذات الصلة بالجانب الإبداعي، فقد بينت نتائج الدراسة وجود درجة أداء "كبيرة" لبعض مهارات التفكير الأخرى، وتتمثل هذه المهارات بالقدرة على استخدام مهارات التصنيف والترتيب والتنظيم، وممارسة خطوات حل المشكلات بطريقة علمية منظمة، وممارسة استراتيجيات حل المشكلات بصورة تلقائية ضمن إطار معرفي مناسب، ووضع خطة لمتابعة المهام التي ينفذونها، وتحليل القضايا المركبة إلى عناصرها الرئيسية، والوصول إلى استنتاجات عامة بناء على عمليات التحليل. وهذه النتيجة تعكس مسألة حيوية وهامة أسهم النموذج الإثرائى الفاعل في تحقيقها لدى التلاميذ الموهوبين، لاسيما وأن هذه المهارات أساسية للوصول إلى الإنتاج الإبداعي.

وبالرغم من أن تدريب التلاميذ على استراتيجيات التفكير وخطوات حل المشكلات يُعد فرصة مناسبة لتنمية أدائهم كخطوة أساسية للوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات، إلا أن العودة للجدول (٢)، تكشف وجود انخفاض في المتوسطات الحسابية لبعض المهارات اللازمة لنمو مهارات التفكير العليا (انظر الفقرات ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤). وتتعلق هذه المهارات بالإحساس بالمشكلات من خلال إظهار قدرة على تحديد مواطن الخلل والحاجة إلى الدراسة، وتحديد الإيجابيات والسلبيات عند التعامل مع القضايا المركبة، وكتابة التقارير والملخصات بطريقة سليمة، وتنظيم البيانات والمعلومات التي يتم جمعها بصورة تمكنهم من الاستفادة منها بفاعلية، والتمييز بين الآراء والحقائق، واستخدام طرق موضوعية علمية عند إصدار أحكام، ووضع خطة تفصيلية لنقل الحلول إلى حيز التطبيق، وتطوير معايير مناسبة لاختيار الحلول الأكثر مناسبة، واستخدام مهارات المقارنة والمقابلة.

إن انخفاض المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ للمهارات الواردة أعلاه، يمكن أن يعزى إلى أن التلاميذ لم يستكملوا بعد المستويات العليا (الثالث والرابع) للنموذج الإثرائى الفاعل، فالمستوى الثالث يتعلق بحل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية، وتوظيف بعض المهارات المساندة كالتخطيط، والمقارنة، والمقابلة، والتفاصيل. أما المستوى الرابع، فيتعلق باستراتيجيات ومهارات البحث العلمي، ومهاراته المساندة هي استخلاص النتائج، وملاحظة المتناقضات^(١).

(١) الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائى المدرسي، مرجع سابق.

وقد يكون لضعف بعض البيانات المدرسية أثر في ضعف أداء التلاميذ الموهوبين في بعض مهارات التفكير العليا. حيث أشارت نتائج الدراسة عن قلة الفرص المتاحة للتلاميذ لممارسة أنشطة تعزز قدراتهم الفكرية. وفي هذا السياق بينت البيانات الواردة في الجدول (٢) أن ممارسة التلاميذ لأنشطة تبرز نمو قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية، لم تحظ بدرجة كبيرة. حيث سجلت الفقرة (١٤). ونصها (وجود أعمال تبرز القدرات التحليلية) متوسطاً بلغ (٣.٤٧). وسجلت الفقرة (١٦) ونصها (وجود أعمال تبرز القدرات الإبداعية) متوسطاً بلغ (٣.٤٠). وحققت الفقرة (٢٢) ونصها (وجود أعمال تبرز القدرات البحثية) متوسطاً (٣.١٩). وبناءً على هذه النتيجة. فإن تحقيق التطور الكلي في أداء التلاميذ لمهارات التفكير التحليلي والإبداعي ومهارات البحث العلمي يرتبط بصورة كلية بالفرص التعليمية التي تعطى للتلاميذ. وتقديراً لأهمية الأنشطة الإثرائية المفتوحة ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا. شدّد كنج^(١) أن إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ لممارسة الأنشطة الإثرائية يؤدي حتماً إلى نمو قدرات التلاميذ الإبداعية. ولذا يشدّد البلوشي وأمبوسعيد^(٢) على أهمية ودور البيانات التعليمية في توفير فرص للتلاميذ لممارسة التعلم القائم على توظيف مهارات عقلية عليا، بغرض تخليص التلاميذ من قيود تذكر المعرفة إلى فضاء تحمل مسؤولية بناء معارفهم من خلال تنمية مهاراتهم العلمية والعقلية.

وبالعودة مرة أخرى للجدول (٢)، للنظر في المتوسطات الحسابية لل فقرات (٢٥، ٢٦، ٢٧). نجد عدم الرضى عن أداء التلاميذ الموهوبين لمهارات ذات قيمة لنمو مهارات التفكير العليا. حيث توزعت ضمن درجة أداء "قليلة"، إذ بلغت متوسطاتها (٢.٩٨) و (٢.٨٤) و (٢.٧٢) على التوالي. وتتعلق هذه المهارات باستخدام المنهجية العلمية في التوثيق والكتابة. واستخلاص استنتاجات عامة من البيانات. وجمع البيانات والمعلومات

(1) King, N. (2007). Developing imagination creativity and literacy through collaborative story making: a way of knowing. Harvard educational review, 77(2), 204-227.

(٢) البلوشي، سليمان وأبو سعيدي، عبدالله. (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى التلاميذ المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥ (٤)، ٣٧١-٢٨٤.

من مصادر متنوعة. وبالإضافة إلى ذلك، أشارت بعض تعليقات الملاحظين أن التلاميذ ليسوا بأنفسهم من يقوم بأداء هذه المهارات، بل يتلقون توجيهات من المعلمين للتنفيذ للحصول على المعلومات من مصادر محددة كالكتب المدرسية. وهذا يؤثر على أداء التلاميذ؛ فتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم لا يتأتى من مجرد التوجيه من قبل المعلم والحصول على المعلومة منه، بل يحتاج الطالب اللجوء لمصادر متنوعة، تُمكنه من الوصول لاستنتاجات واستدلالات حول الموضوعات التي يدرسها.

وبناءً على هذه النتيجة يمكن القول أن ضعف التلاميذ في أداء هذه المهارات نتيجة غير متوقعة، لاسيما وأنها تعد من الركائز الرئيسة التي يحتاجها التلاميذ. وتخالف هذه النتيجة الإطار العام للأنموذج الإثرائى الفاعل، الذي يؤكد بدرجة كبيرة على تنمية قدرة الطالب للوصول لاستنتاجات منطقية في ضوء البيانات المعطاة له. فضلاً عن تدريبه على جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة. وهذه النتيجة ربما تعزى - كما أشار بعض المعلمين - أن المجتمع لا يتوقع من طالب المرحلة الابتدائية أو المتوسطة الإسهام في الدراسات والبحوث والنتائج المعتمدة على استخدام أسلوب التقصي، بل ينبغي أن يتفرغ للاهتمام بمراجعة الدروس والاستذكار للنجاح.

وبالتالي فإن هذه النتيجة لا تتوافق مع المغزى من الأنموذج الإثرائى الفاعل الذي يسعى بطريقة مباشرة إلى تنمية مهارات متقدمة تفكيرية وبحثة وشخصية. وتتوافق هذه النتيجة مع الدراسات التربوية^(١) التي كشفت عن وجود ضعف لدى التلاميذ حول الكفاءة في أداء المهام العلمية القائمة على عمليات الاستقصاء والبحث العلمي، وقد برّر ذلك بأن هؤلاء التلاميذ لم تتح لهم الفرص الكافية للتدريب على عمليات الاستقصاء والبحث العلمي.

(١) انظر:

- البلوشني، سليمان وأمبوسعيدى، عبدالله. (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى التلاميذ المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات.
- MacIntyre, B. & Lewthwaite, B. (2005). Systematic processes in investigative planning in science. STER papers, 25-41.

التوصيات:

- بناءً على نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات ذات الصلة بالدراسة الحالية، تتمثل في الآتي:
- توفير الفرص التعليمية والتطوير المهني لمعلمي تربية الموهوبين، وذلك من خلال عقد المناقشات وإدارة الحوارات وتصميم الأنشطة بغرض ممارسة التفكير بأشكاله المختلفة.
 - التأكيد على معلمي تربية الموهوبين بضرورة متابعة قدرة التلاميذ على تحقيق مبدأ انتقال أثر التعلم للطلاب في مواقف حياتية.
 - اختيار الأنشطة المنسجمة مع الأحداث الجارية والواقع الحياتي، وذلك في ضوء حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم.
 - تجنب التحديد المسبق للموضوعات والأنشطة التعليمية؛ إذ من الممكن ذلك أن يؤدي إلى توتر التلاميذ، إذا كانت تلك الموضوعات لا تتوافق مع ميولهم ورغباتهم الشخصية والعلمية؛ وهذا يؤدي إلى ضعف دافعية التلاميذ وحماسهم للتعلم.
 - تجنب التركيز على الناحية النظرية للمعرفة التي يتعلمها التلاميذ، بل لا بد من الاهتمام بوظيفية المعرفة. ومن هنا لا بد من إحداث تنوع في الأنشطة المقدمة للتلاميذ بحيث ترتبط بواقع حياتهم العملية.
 - إجراء مزيد من الدراسات البحثية تتعلق ب:
 - (١) العوامل المؤثرة على أداء التلاميذ الموهوبين الملتحقين بالبرامج الإثرائية المدرسية من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم.
 - (٢) تطوير وتقنين مقياس للأداء الصفي العام للتلاميذ الموهوبين الملتحقين في البرامج الإثرائية المدرسية.
 - (٣) تطوير وتقنين مقياس لأداء مهارات التفكير العقلية العليا للتلاميذ الموهوبين الملتحقين في البرامج الإثرائية المدرسية.

المراجع العربية:

- أبوزنادة، نجوة. (٢٠٠٦). تجربة رعاية الموهوبات في العلوم الطبيعية: مؤشرات النجاح. الصعوبات والتحديات. المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٦/٨/٢٠٠٦. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية.
- البركات، علي. (٢٠٠٨). توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤(٣)، ١٨٩-٢٠٣.
- البركات، علي. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢(١)، ٣٩٢-٤٥١.
- البلوشي، سليمان وأبو سعيدي، عبدالله. (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى التلاميذ المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٤)، ٣٧١-٢٨٤.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للنشر.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢ب). الإبداع: مفهومه وتدريبه. عمان: دار الفكر.
- الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة وجروان، فتحي. (٢٠٠٦). الأكاديمية الوطنية للرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبوناظر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- الجهني، فايز. (٢٠٠٨). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة، السعودية.

- الخوالدة، محمد (٢٠٠٤). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. عمان: دار المسيرة.
- زيتون، عايش. (١٩٨٧). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- سيف، خيرية (٢٠٠٤). فعالية استراتيجية قائمة على التعليم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٤)، ١٢٥-١٤٨.
- الشخص، عبدالعزيز. (١٩٩٠). التلاميذ الموهوبون في التعليم العام في دول الخليج: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- الشلول، إياد. (٢٠٠٩). تقييم وحدات المنهج التكامل لتلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسيين في مملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشوارب، أسيل. (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. مؤتمر كلية التربية السابع ٢٣-٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٧. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الطيطي، محمد. (٢٠٠٧). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. عمان: دار المسيرة.
- فؤاد، عبد اللطيف. (٢٠٠٥). المناهج: أساسها وتنظيماتها وتقويم أثرها. القاهرة: مكتبة مصر.
- القريطي، عبدالمطلب. (١٩٩٠). المتفوقون عقليا، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والعشرون، السنة التاسعة.
- كسناوي، محمود. (٢٠٠٦). تصور مقترح للدور التكامل لمؤسسات التعليم العام والتعليم العالي في رعاية الموهوبين. المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٦/٨/٢٠٠٦، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية.
- اللجي، محمد. (٢٠٠٣). المناهج المتكاملة في المدرسة الثانوية. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

- مبارك. فتحي. (٢٠٠٢). الأسلوب التكاملي في بناء المنهاج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.
- النافع. عبدالله. (١٩٨٨). الطفل الموهوب والتنمية. ندوة الطفل والتنمية. وزارة الخارجية. الرياض. السعودية.
- نصر. حمدان. (٢٠٠٩). أثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٤)، ٣٨٥-٣٩٨.
- نصر. نيفين. (٢٠٠٦). دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، التربية الوجدانية للطفل ٨ - ٩ أبريل.
- وهبة. محمد. (٢٠٠٧). الموهوبون، والمتفوقون: أساليب اكتشافهم ورعايتهم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Al-Barakat, A. & Al-Hassan, O. (2009). Peer Assessment as a Learning Tool for Enhancing Student Teachers' Preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 399-413.
- Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective. Journal of Early Childhood Research, 3(2), 169-192. (Institute of Education, Coventry, England, UK)
- Aljughaiman, A. & Reynolds, B. (2005). Teachers' perceptions of creativity and creative students. The Journal of Creative Behavior, 39(1).
- Aljughaiman, A. & Tan, M. (2008-2009). General anxiety in gifted female pupils in the Kingdom of Saudi Arabia. Gifted and Talented International, 23(2), 24(1).
- Aarsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. International Journal of Environmental & Science Education, 5(1), 85-103.

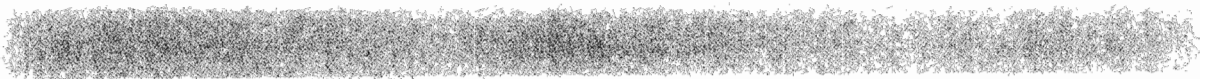
- Dean, J. (1992). Organizing learning in the primary school classroom. London.
- Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. *International Journal of Technol. Des. Educ.*, 19, 55-65.
- Gagné, R. and Dick, W. (1983). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 34, 261-295.
- Harlen, W. (2000). *Teaching, Learning and Assessing*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- King, N. (2007). Developing imagination creativity and literacy through collaborative story making: a way of knowing. *Harvard educational review*, 77(2), 204-227.
- Kitsantas, A., Baylor, A. & Hu, H. (2001). The Constructivist Planning Self-Reflective Tool (CPST): Facilitating a Constructivist Instructional Planning Approach. *Educational Technology*, 41(6): 39-43.
- Langhan, D. (1993). The textbook as a source of difficulty in teaching and learning: final report of the threshold 2 project. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- MacIntyre, B. & Lewthwaite, B. (2005). Systematic processes in investigative planning in science. *STER papers*, 25-41.
- McAllister, B. & Plourde, L. (2008). Enrichment curriculum: essential for mathematically gifted students. *Education*, 129(1), 40-49.
- NCC (National Curriculum Council). (1989). *Science non-statutory guidance*. York: NCC.
- NCC (National Curriculum Council). (1993). *Teaching science at Key stages 1 and 2*. York: NCC.
- Olenchak, F. & Renzulli, J. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 36-46.

- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109-131.
- Reis, S. Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 299-314.
- Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In Sternberg, R. & Davidson, J. (eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*, 44(2), 80-89.
- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks*. Paris: UNESCO.
- The National Association for Gifted Children(NAGC, 2000). *Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards*. Washington DC: National Association for Gifted Children.
- Van Tassel-Baska, J & Brown, E. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. In F., Karnes & S. Bean (eds.). *Methods and materials for teaching the gifted* (pp.75-108). Texas: Prufrock Press.
- Van Tassel-Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D., & Stambaugh, T., (2003). *The William and Mary Classroom Observation Scales-Revised*. Center for Gifted Education, The College of William and Mary-School of Education, USA.
- Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 367-378.
- Wilen, W. & Searles, J. (2001). Teachers' questioning behavior: Students' preferences and the relationship of preferences to achievement. *Education*, 98(2), 237 - 245.
- Yuen, M. (2004). Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective. *Gifted Education International*, 18(3), 301-312.

* * *

**أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في مقرر
الجغرافيا على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط
واتجاهاتهن نحو البرنامج**

**د. بسمة بنت محمد الطيار
كلية التربية - جامعة الملك سعود**



**أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا
على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط واتجاهاتهن نحو البرنامج**
د. بسمة بنت محمد الطيار
كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا للصف الأول المتوسط على تحصيل الطالبات ومعرفة اتجاهاتهن نحوه. ولذلك تم اختيار صفيين متجانسين من الأول المتوسط. وبعد إجراء اختبار لتحديد مستوى التحصيل لكلا الصفيين تم تطبيق برنامج الأنشطة على أحدهما والذي مثل المجموعة التجريبية. وكان البرنامج يشمل أنشطة ذهنية وعملية، فردية وتعاونية في وحدتين من المقرر. تلا ذلك إجراء اختبار بعدي للصفين. وكان من أهم نتائجه وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وكان من أهم نتائج مقياس الاتجاهات استمتاع الطالبات في الأنشطة التعاونية بدرجة كبيرة. وكذلك كان أثر الأنشطة قوياً في إيجاد الدافعية للمذاكرة، وأثرها في تبسيط فهم المعلومات. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتفعيل النشاط الصفّي، وزيادة الوقت المخصص للحصة الدراسية للتغلب على مشكلة الوقت لإنجاز الأنشطة براحة أكبر.

مقدمة البحث:

خلق الله سبحانه وتعالى بني آدم ليحققوا غرضين هما عبادة الله وعمارة الأرض. ولبلوغ الغرضين كان السبيل هو العمل الجاد والنشاط الدءوب النافع المتوافق مع ما جاء في شرع الله. ولذلك جاءت آيات الله في كتابه الكريم لتربط دائماً الإيمان بالعمل الصالح ﴿الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ﴾ . والعمل الصالح بالطبع ليس قصراً فقط على العبادات. ويدل على ذلك قول الله تعالى: ﴿وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسِرَىٰ اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [التوبة: ١٠٥]، فالعمل الذي يراه المؤمنون من المسلم هو عمله الذي ينفع به الأمة.

وقد رفع الإسلام شأن الجد والإتقان في العمل فقال عليه الصلاة والسلام: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) رواه الطبراني (الألباني، ٣، ١١١٣، ١٠٦). وكان عليه الصلاة والسلام مثلاً وقدوة في النشاط والجد والعمل، بل أنه نبذ الكسل وكان يتعوذ منه. وجاء في الحديث عن أنس بن مالك ؓ أن نبي الله ﷺ كان يقول: (اللهم إني أعوذ بك من العجز والكسل والجبن والبخل والهرم وأعوذ بك من عذاب القبر وأعوذ بك من فتنة المحيا والممات) (البخاري حديث رقم ٥٨٩٠).

ولتحقيق أي نجاح على المستوى الفردي أو المجتمعي لا يكتفى بالعمل بل الجد في العمل، وإن كان هناك تمجيد للذكاء الإنساني خلال عقود من الزمان فإن الذكاء الذي حباه الله للإنسان لا يمكن أن يعتبر ميزة ما لم يقترن بالعمل. وليس أي عمل بل هو العمل الصالح النافع للفرد والمجتمع. وإن الذكاء وحده لا يكفي لصناعة النجاح. فالإنسان لابد أن يكون له دور ريادي في الحياة. وأن يكون فاعلاً في حركة الحياة وقيادة المستقبل " (خفاجي، ٢٠٠٩).

وللتربية دور مهم في تنشئة الجيل على العمل، خاصة وأن من أغراض التربية الكبرى في كل مكان دعم المجتمع بعاملين في جميع المجالات ليسهموا في التقدم الحضاري لأممهم. وإذا لم تتربى الأجيال على النشاط والجد وتتعوده ليصبح من سماتها فإن الأمة لن تحقق التقدم بالدرجة الكافية وستبقى في مؤخرة الركب.

ولهذا تنادي التربية الحديثة بتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية من خلال الأنشطة التي ينبغي أن يقوم بها داخل وخارج الصف تحت إشراف المعلم، بل أنه ظهرت مناهج جديدة من أمثال منهج النشاط والمنهج المحوري ومنهج الوحدات

الدراسية تقوم أساساً على نشاط المتعلم لتجنب سلبية المتعلم في المنهج التقليدي. وليكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

وسياسة التعليم في المملكة وغاياتها وأهدافها قد أشارت إلى أهمية تفعيل نشاط المتعلم وتدريبه على العمل بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويظهر ذلك في بعض الأسس التي قامت عليها سياسة التعليم مثل (سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ):

- أن الحياة الدنيا مرحلة إنتاج وعمل، يستثمر فيها المسلم طاقاته عن إيمان وهدى للحياة الأبدية الخالدة في الدار الآخرة، فالיום عمل ولا حساب، وغداً حساب ولا عمل.
- فرص النمو مهياً أمام الطالب للمساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم الإفادة من هذه التنمية التي شارك فيها.
- التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، لرفع مستوى أمتنا وبلادنا. والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي.
- ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة.
- كما أن من غايات التعليم الكبرى تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعا في بناء مجتمعه.
- ومن الأهداف العامة التي تحقق الغايات:
- تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤولياته لخدمة بلاده والدفاع عنها.
- تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً عاملاً في المجتمع.
- تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وإعدادهم للإسهام في حلها.
- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.
- تدريب الطاقة البشرية اللازمة، وتنويع التعليم مع الاهتمام الخاص بالتعليم المهني.

- غرس حب العمل في نفوس الطلاب، والإشادة به في سائر صورته، والحض على إتقانه والإبداع فيه، والتأكيد على مدى أثره في بناء كيان الأمة، ويستعان على ذلك بما يلي:

أ- تكوين المهارات العلمية والعناية بالنواحي التطبيقية في المدرسة، بحيث يتاح للطلاب الفرصة للقيام بالأعمال الفنية اليدوية، والإسهام في الإنتاج. وإجراء التجارب في المخابر والورش والحقول.

ب- دراسة الأسس العلمية التي تقوم عليها الأعمال المختلفة، حتى يرتفع المستوى الآلي للإنتاج إلى مستوى النهوض والابتكار.

والمرحلة المتوسطة وهي مرحلة التحول من الطفولة إلى النضج بحاجة إلى أن تؤسس على العمل والنشاط، لذلك عني التعليم المتوسط بالمملكة بهذا الجانب من خلال الأهداف التي حددها لهذه المرحلة المتمثلة في تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه. واستثمار فراغه في الأعمال النافعة، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية (سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ).

وفي ضوء هذه الأهداف يتضح أن التعليم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة يركز على عدة جوانب منها (السنبلي وآخرون، ١٩٩٢، ١٩٨-٢٠٢):

■ إعداد المتعلمين للحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها، ولتحقيق هذا الهدف عدة وسائل منها:

- توجيه الاستعدادات المهنية عند المتعلمين وتنميتها وإتاحة الفرص لهم لاكتساب بعض الخبرات العملية.

- غرس محبة العمل اليدوي في نفوس المتعلمين وكذلك تقدير العاملين في مجاله، وذلك بالتوسع والتعمق في برامج المجالات العملية بالمدرسة المتوسطة، وتدريب نواحي نشاط العمل اليدوي.

■ إعداد المتعلمين للمساهمة في خدمة البيئة والمدرسة، ويتطلب تحقيق هذا الهدف قيامهم بتأدية الخدمات الفعلية لمدرستهم وبيئتهم في حدود قدراتهم وإمكاناتهم. وتنظر التربية الحديثة للأنشطة المدرسية بأنها تمثل جانب من المكونات الأساسية للمنهج المدرسي لأنه يتكون من جميع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة لأطفالها داخل المدرسة أو خارجها (البويهي ومحموظ، ٢٠٠١، ص ٢٦).

ولقد "اتفقت الآراء التربوية الحديثة على اعتبار النشاط المدرسي ركنا هاما من أركان العملية التعليمية وأداة فعالة في تحقيق أهدافها" (أحمد فتحي، ١٤٠٠ ص ٣). وأن من الأمور الهامة في مجال التعليم ارتباط المواد الدراسية بالنشاط الذي يقوم به المتعلم، فكلما جاء التعليم من خلال الأنشطة التي يقوم بها التلميذ كلما كان هذا التعلم قويا وراسخا ومؤثرا وفعالاً". (أحمد عبد القادر، ١٤١٠ ص ١٩١).

ويحدد الرفاعي أهمية النشاط بأنه (الرفاعي، ٢٠٠١ ص ٤٢١-٤٢٢):

- عامل أساسي في زيادة خبرات الطلاب الخلقية والعلمية والعملية.
 - مجال خصب لتعبير الطلاب عن ميولهم وتنمية قدراتهم وإشباع حاجاتهم.
 - يساهم في تنمية الميول وتوجيهها وجهة سليمة.
 - ينمي استعدادات الطلاب للتعلم ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية المختلفة.
 - يساهم في تحقيق أهداف المنهج المدرسي.
 - يساهم في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم.
 - يعتبر رافد من روافد العملية التربوية فهو ينتقل بالطلاب من التلقين في الصفوف إلى حالة التفاعل الإيجابي مع المواقف التربوية.
- كما أن الأنشطة سواء ما كان منها داخل غرفة الدرس أو خارجها تجعل المدرسة خلية متفاعلة نشطة فيها حيوية وعمل وتجاوب، وتعينها على تربية الجيل الصاعد بتدريبه علميا وعمليا وتوجيهه إلى خدمة المجتمع الذي يعيش فيه، وبخاصة إذا طبقت هذه الأنشطة بأساليب وأهداف سليمة تطبيقاً علمياً وعملياً مبنياً على اقتناع المشرفين عليها والقائمين بها بأهميتها في حياة النشء وحياة المجتمع (عبد الوهاب، ١٤٠١ ص ٢١).
- أهداف النشاط:**

- يعتبر تحديد أهداف النشاط ذا أهمية كبرى لنجاح عملية النشاط المدرسي وجني ثماره كعنصر من عناصر المنهج المهمة، ومن أهداف النشاط (الدخيل، ١٤٢٣ ص ٢٥-٢٨):
- المشاركة في تحقيق النمو الروحي للطلاب وذلك عن طريق تعميق قيم ديننا الإسلامي الحنيف وترجمتها إلى أفعال ومواقف سلوكية.
 - المشاركة في النمو الاجتماعي للطلاب عن طريق تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة والإيجابية.

- المشاركة في تحقيق النمو الجسمي للطلاب وذلك عن طريق تعويد الطلاب المحافظة على النظافة الشخصية والعامة.
- المشاركة في النمو العقلي الشامل المتكامل للطلاب وتحقيق هذه المشاركة عن طريق العمل على تكوين مهارات سلوكية فعالة تتعلق بتنمية التحصيل والقراءة الواعية والتفاعل مع مشكلات المجتمع اليومية.
- المشاركة في النمو العاطفي المتزن للطلاب إذ عن طريق النشاط يمكن للطلاب أن يتعرف على ذاته وقدراته وإمكاناته من حيث مواطن القوة والضعف.
- المشاركة في تحقيق النمو المهني للطلاب وذلك عن طريق تدريب الطلاب على الاستفادة مما تلقوه من معارف وعلوم للمشاركة في حل مشكلات مجتمعهم.
- تنمية الذوق الفني وذلك بالخروج إلى البيئة وبممارسة الفنون على اختلافها.
- أهداف النشاط الطلابي في المرحلة المتوسطة (دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة المتوسطة، ١٤٢٤-١٤٢٥، ٧):

- تمكين العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب وترجمتها إلى واقع عملي.
- تقوية الشعور والانتماء الوطني وطاعة ولاة الأمر واحترام العلم والعلماء.
- توجيه الطالب إلى بناء العلاقات الإيجابية مع زملائه ومعلميه وتدريبه على العمل الجماعي والتعاون وتحمل المسؤولية.
- تشويق الطالب للبحث عن المعرفة والتأمل والتتبع وتعويده على الانتفاع بوقته.
- تطوير قدرات الطالب العقلية واللغوية وتعويده على التعبير عن رأيه واحترام الرأي الآخر.

- تنمية القدرات الحركية للطلاب ومساعدته على التوافق الحركي.
- الإسهام في تنمية وخدمة المجتمع والمحافظة على الموارد الطبيعية.
- فوائد الأنشطة الصفية:

للأنشطة الصفية مزايا يحددها الرفاعي (١٤٢٧، ٥٢):

- التجديد في أساليب تدريس المادة الدراسية.
- الإسهام في توطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم وطلابه.
- طرد الملل وكسر الروتين وإثارة أجواء من المرح والتشويق داخل الفصل الدراسي.

- تعميق الإحساس بقيمة النشاط وأهميته في العمل التربوي لدى المنتسبين إليه.
 - إسهامها في نقل الخبرات المتنوعة إلى داخل الفصل الدراسي.
 - تحقيق استثمار أمثل للإمكانات المحدودة في بعض المدارس وبخاصة المستأجرة.
 - تحقيق تطبيقا عمليا مباشراً للمعلومات النظرية التي يتلقاها الطالب.
- وتضيف هذه الدراسة مزايا مهمة أخرى :

- بقاء أثر التعلم بدرجة كبيرة، حيث "أثبتت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن التلميذ يمكن أن يتذكر ١٠٪ مما قرأه، و ٢٠٪ مما سمعه، و ٣٠٪ مما شاهده، و ٥٠٪ مما شاهده وسمعه في الوقت نفسه، و ٧٠٪ مما رواه أو قاله، و ٩٠٪ مما عمله" (البكر والمهوس، ١٤٢٢، ١٧٤)، بمعنى أن أكبر نسبة يتذكرها المتعلم مما يتعلمه يجير للعمل والنشاط.
- مراعاة الفروق الفردية، حيث يمكن أن يقوم كل متعلم بالنشاط المناسب لقدراته أو يحقق درجة معينة من النجاح في النشاط ليحفزه ذلك على التقدم والاستمرار.
- تقوية الثقة بالنفس من خلال إثارة إحساسه بأهمية دوره وإنجازه.
- تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه العمل الذي يقوم به.
- تدريب المتعلم على العمل والجد والتفاعل وترسيخ محبته وتعويده عليه.
- تكوين الاتجاه الإيجابي نحو العمل اليدوي واحترامه.
- تحقيق المتعة والسعادة في النشاط وإثارة نشوة الإنجاز والنجاح الأمر الذي يجعل بيئة الفصل بيئة جاذبة ومحبة لدى المتعلم.

أسس ومعايير اختيار الأنشطة الصفية (الرفاعي، ١٤٢٧، ص ٥٤ - ٥٥):

- أن تكون الأنشطة ذات صلة بأحد موضوعات المقرر الدراسي.
- أن تكون فكرة النشاط بسيطة وقابلة للتنفيذ داخل الفصل الدراسي.
- أن يكون النشاط متماشيا مع ميول الطلاب مشبعا لرغبتهم.
- أن يسمح النشاط بمشاركة جميع الطلاب.

أنواع الأنشطة:

يقسم العلي (١٩٨٥م، ٣٢٦) النشاط عامة إلى قسمين هما النشاط المصاحب للمقررات الدراسية والنشاط المتمم أو المكمل للمقررات الدراسية أو ما يطلق عليه النشاط الحر.

ويمكن تقسيم النشاط المصاحب للمقرر الدراسي إلى :

الأنشطة الصفية:

ويقصد بها الأنشطة التي يمكن القيام بها داخل الصف ويشرف المعلم على تطبيقها. (البطين، ١٤٢٥، ١٨).

الأنشطة غير الصفية أو اللاصفية (الرفاعي، ١٤٢٧، ص ٥٦):

وهي إحدى الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية، والتي تعد من قبل معلم المادة لتنفيذ خارج الصف الدراسي سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها. أما الأنشطة غير الصفية التي تتم خارج المدرسة فيتم التخطيط لها من قبل معلم المادة بالتنسيق مع إدارة المدرسة، ويتم فيها اصطحاب الطلاب خارج المدرسة وهي تتطلب العديد من الإمكانيات.

وتقسم هذه الدراسة الأنشطة التعليمية إلى عدة أنواع:

أولاً: تنقسم من حيث مدى ارتباطها بالمنهج إلى:

١- أنشطة منهجية: وهي الأنشطة المرتبطة بموضوعات الدروس ضمن منهج محدد، ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

- أ. أنشطة منهجية صفية: وهي الأنشطة المرتبطة بالموضوعات ضمن المنهج والتي تنفذ داخل الصف أمام المعلم كأن يرسم الطالب خريطة ما داخل الصف أو يصنع دوائر الرياح أو ينفذ مع زملائه عمل لوحة جدارية حول موضوع الدرس.
- ب. أنشطة منهجية لاصفية: وهي الأنشطة المرتبطة بالموضوعات ولكنها تتطلب كواجب ينفذ خارج المدرسة كأن يطلب المعلم من طلابه عمل بحث حول دور المسلمين في تطوير الخريطة، أو جمع صور عن النباتات والحيوانات في بيئة معينة أو رصد وتسجيل درجات الطقس لعدة أيام من خلال النشرات الإخبارية أو الدخول على مواقع الرصد على الشبكة العالمية، أو الاستعانة

بمواقع إحصائية جغرافية أو مواقع حكومية للدول للحصول على إحصاءات سكانية للدول المقدمة في الدروس، وهكذا.

٢- أنشطة لامنهجية: وهي الأنشطة الحرة غير المرتبطة بالدروس وإنما تنظم لتحقيق فوائد وأهداف متجددة تبعاً لحاجات المتعلمين وبيئتهم المحيطة، كتنظيم المحاضرات العامة حول قضايا تهم الأفراد والمجتمع، أو تنفيذ أنشطة عملية مرتبطة بأسبوع الشجرة مثلاً، أو أنشطة تطوعية في يوم اليتيم العالمي، أو أنشطة توعوية حول مرض وبائي ظهر قبيل تنظيم الأنشطة، وما شابه ذلك.

ثانياً: تنقسم الأنشطة تبعاً للمهارات المكتسبة أو طبيعة العمل إلى:

- ١- أنشطة ذهنية: وهي تلك الأنشطة التي تنظم كأسئلة في ورقة عمل تشمل أسئلة تطبيق ومقارنة وربط وأسئلة تقويم ونقد وحل مشكلات.
- ٢- أنشطة عملية: وهي الأنشطة التي يقوم المتعلم من خلالها بإنتاج عمل مادي يحقق من خلاله هدف تربوي، كإنتاج أطلس للأقاليم الجغرافية أو عمل أحواض لمجموعة النباتات الطبيعية النباتية والحيوانية، أو عمل نشرات توعوية حول أهمية الحفاظ على البيئة.

ثالثاً: كما تنقسم الأنشطة من حيث مدى المشاركة فيها إلى:

- ١- أنشطة فردية: وهي الأنشطة التي ينفذها كل طالب على حده سواء كان نشاطاً ذهنياً أو عملياً.
 - ٢- أنشطة جماعية: وهي الأنشطة التي تنفذ من خلال تقسيم الطلاب في مجموعات يتشاركون فيما بينهم ويوزعون الأدوار في عمل النشاط.
- وقد اشمَل البرنامج المصمم لهذا البحث على أنواع من الأنشطة المنهجية الصفية المرتبطة بمقرر الجغرافيا، الذهنية منها والعملية، الفردية والجماعية.
- الدراسات السابقة:

لأهمية النشاط المدرسي وفوائده العديدة أجريت كثير من الدراسات لدراسة واقع الأنشطة في التعليم، ولتقديم تجارب مختلفة تفيد في تفعيلها وربطها بالدروس. ومن الدراسات العربية في هذا المجال دراسة (حجازي ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج نشاط مصاحب للمواد الاجتماعية على تحقيق أهدافها في المرحلة

الابتدائية العليا في الأردن. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية التي درست باستخدام برنامج النشاط.

ودراسة لـ (يونس والسويدي ١٤١٣-١٩٩٢) حول الأنشطة الصفية واللاصفية ومكانتها في مناهج المدرسة الابتدائية بدولة قطر. وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وأظهرت الدراسة أهمية الأنشطة في إكساب المعلومات، وتجديد نشاط المتعلمين، وإضفاء جوم من المتعة في نفوسهم.

وفي دراسة لـ (النصار ١٤١٦هـ) هدفت إلى التعرف على تقويم نشاط اللغة العربية غير الصففي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وتوصلت إلى أن هناك عدداً من المشكلات التي تواجه تطبيق نشاط اللغة العربية غير الصففي وعلى رأسها المشكلات التي تتعلق بالطلاب وأهمها: (ازدحام اليوم الدراسي بالمواد الدراسية)، يليها التي تتعلق بالقائمين على الأنشطة وأهمها: (قلة الدورات التدريبية للمشرفين على الأنشطة). ثم التي تتعلق بالأمور التنظيمية وأكثرها توافراً (عدم وجود خطة واضحة لممارسة نشاط اللغة العربية غير الصففي)، وأخيراً التي تتعلق بالإمكانات المادية وأهمها (ضعف الميزانية المخصصة لنشاط اللغة العربية غير الصففي).

ودراسة أجرتها (الخطيب ١٤١٧هـ- ١٩٩٦) عن أثر استخدام النشاط المصاحب لمادة الدراسات الاجتماعية على التحصيل الدراسي وبعض المهارات الدراسية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في جمهورية مصر العربية. خرجت الدراسة بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

وأجرى (الدال ١٤١٦هـ) دراسة تحليلية للتعرف على واقع النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. أظهرت نتائجها أن أهداف النشاط المدرسي غير واضحة عند بعض المشرفين. ويرجع ذلك لعدم تأهيل الموجهين والمشرفين، وأن هناك نقص واضح في ميزانية النشاط، وأن المدارس لا تساهم في خدمة المجتمع من خلال النشاطات بالشكل المطلوب.

ودراسة (العزاز ١٤١٧هـ) هدفت إلى التعرف على تقويم الأنشطة المدرسية في المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الرياض. وكان من أهم النتائج وجود العديد من المعوقات للأنشطة اللاصفية مثل نقص الحوافز المادية للمشرفين والطلاب المتميزين في تلك

الأنشطة، ومحدودية مصادر النشاط المادية، والضعف في إعداد المشرفين على الأنشطة المدرسية، وازدحام اليوم الدراسي بالمواد بالنسبة للمعلمين والطلاب المشاركين في تلك الأنشطة، وعدم توفر الأماكن المخصصة للنشاط، وندرة ممارسة الأنشطة خارج المدرسة، إضافة إلى قصر وقت حصة النشاط الأسبوعية.

كما أجرى (الجنبدل ١٤١٩هـ) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تنظيم النشاط غير الصفّي وإدارته في المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية في الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة في إدارة النشاط غير الصفّي هي كثرة مهامه، وعدم وجود المبنى الملائم لممارسة النشاط، وعدم وجود دورات تدريبية للمعلمين في مجال النشاط غير الصفّي، بينما أقل الصعوبات هي اعتراض أولياء الأمور على مزاوله أبنائهم للنشاط غير الصفّي. وعدم تفهم مدير المدرسة لدوره في إدارة النشاط.

وأجرى (العتيبي ١٤٢٢هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل النشاطات المدرسية غير الصفّية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات والعقبات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل الأنشطة غير الصفّية هي (عدم تفرغ المعلمين القائمين على النشاطات غير الصفّية، وازدحام جداولهم الدراسية وكثرة الحصص الذي يعيق من مشاركة الطلاب في النشاطات، وعدم توفر أماكن يمارس فيها الطلاب نشاطاتهم، وضعف الميزانية المخصصة، ونقص المواد وخامات النشاط، وضعف الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على النشاطات غير الصفّية).

ودراسة (الحارثي ١٤٢٣هـ) هدفت إلى التعرف على اتجاهات الإدارة المدرسية نحو برامج النشاط الطلابي الواقع والمأمول، توصل فيها إلى أن مديري المدارس يمارسون أدوارهم بدرجة عالية في "توزيع الجماعات مع بداية العام الدراسي وتحديد المعلمين والمشرفين عليها" وفي "تنمية الولاء للوطن وغرس حب المواطنة الصالحة في نفوس الطلاب"، وفي "المحافظة على زمن تنفيذ النشاط"، كما أوضحت الدراسة أن الممارسة لبعض الأدوار في الواقع متوسط، مع أن عينة الدراسة تؤكد أهميتها بدرجة كبيرة، وأهمها "تشجيع المعلمين على حضور دورات تدريبية وندوات ولقاءات في مجال الأنشطة"، و"تدريب الطلاب لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة"، و"معالجة المشكلات التي تظهر أثناء التطبيق".

ودراسة (الدميخي ١٤٢٤هـ) هدفت إلى التعرف على الاتجاهات نحو النشاط المدرسي لدى عينة من مديري المدارس ومرشدي الطلاب والمعلمين بمدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة ينبع في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت الدراسة أن اتجاهات أفراد العينة كانت سلبية نحو الأنشطة المدرسية حيث تم تقييم العبارات المرتبطة بما تحققه الأنشطة المدرسية للطلاب من فوائد تقييم سلبي.

وفي دراسة ل (الحصيني ١٤٢٤هـ) أجراها لمعرفة مدى إسهام برامج النشاط الثقافي في تحقيق أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) مشرف تربوي للنشاط الثقافي وكانت النتيجة أن البرامج الثقافية تسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية في الواقع بدرجة متوسطة، والمأمول منها أن تسهم بدرجة عالية. وقد حقق الهدف الرابع (تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام وللوطن الخاص المملكة بما يوافق هذه السن من تسام في الأفق وتطلع إلى العلياء وقوة في الجسم من أجل تنميته ككل) أعلى قيمة من حيث إسهام برامج النشاط الثقافي في تحقيقه. ودراسة تجريبية قامت بها (غمري ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣) عن فعالية الأنشطة التعليمية التعلمية المصاحبة لاكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة جدة، أظهرت وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة ل (العودة ١٤٢٦هـ) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأنشطة الثقافية والاجتماعية غير الصفية بتحديد مواقف الطالبات من المدرسة وتكونت عينة الدراسة من (١١٦٨) طالبه من المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض وكانت النتيجة أن أعلى العبارات تعبيراً عن موقف الطالبات نحو النشاط الثقافي والاجتماعي غير الصفّي على حد سواء هي (أشعر بتقدير معلمي لي عندما أشارك في النشاط)، وأن أعلى العبارات تحقيقاً لدور النشاط الثقافي غير الصفّي في تحديد مواقف الطالبات من المدرسة هي (تكوين سلوكي ديني والأخلاقي والاجتماعي)، وأعلى العبارات تحقيقاً لدور النشاط الاجتماعي غير الصفّي في تحديد مواقف الطالبات من المدرسة هي (تكوين علاقات جديدة مع زميلاتي).

وفي دراسة لـ (يمين ١٤٢٦هـ) هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لطلاب المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمحافظة جدة، ووزعت استبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (٤٠) مدير و(٤٠) رائد نشاط، ومن أهم نتائج الدراسة أن آليات تنفيذ الأنشطة الطلابية بالمدارس الثانوية (منخفضة) في الحكومية و(متوسطة) في الأهلية، وأن دور الأنشطة الطلابية بالمدارس الثانوية في تنمية المهارات القيادية للطلاب (منخفض) في الحكومية و(عال) في الأهلية.

وفي دراسة لـ (الغيوي ١٤٢٦هـ) هدفت إلى تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية، ومن أهم النتائج أن أهم معوقات النشاط الطلابي التي حققت درجة موافقة عالية جدا هي: (عدم تشجيع ولي الأمر ابنه على المشاركة في النشاط الطلابي)، وأهم المعوقات التي حققت درجة عالية هي (عدم معرفة المعلم للنشاط أو عدم عنايته به)، أما المعوقات التي حققت درجة متوسطة فمنها (اعتبار النشاط الطلابي عبئا على المعلمين وعلى العملية التعليمية) في حين كشفت الدراسة أن (ضعف القناعة لدى إدارة المدرسة بالقيمة التربوية للنشاط الطلابي) يشكل معوق بدرجة موافقة ضعيفة.

ودراسة (الرشيد ١٤٣١ / ٢٠١٠) حول مدى تفعيل معلمة الدراسات الاجتماعية أنشطة الكتاب المدرسي في المرحلة المتوسطة، ظهر فيها أن الأنشطة الذهنية تفعل بدرجة متوسطة بينما هي منعدمة في الأنشطة العملية، وكانت أكثر الصعوبات التي حدثت من استخدام الأنشطة الصفية هي عدم توفر الكتب والمراجع ثم عدم مناسبة المكان من حيث توفر الإمكانيات اللازمة لتطبيق الأنشطة.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت الأنشطة الصفية دراسة (كلاركسون Clarkson ١٩٨٣) عن تدريس مناهج الجغرافيا في التعليم العام بكندا، قدم فيها منهجاً يضم مجموعة من الأنشطة، والتي اشتملت على أوراق عمل وجداول واختبارات، أظهر من خلالها أهمية دور الأنشطة في تحسين مستوى تحصيل المتعلمين وإكسابهم المهارات الجغرافية.

وفي دراسة لـ (بيترسون Peterson ١٩٨٨) حول الكشف عن دور معلم الجغرافيا على إنتاج وتنفيذ أنشطة صفية في المرحلتين الثانوية والمتوسطة، أظهر من خلالها

أهمية الأنشطة في تقدم المتعلمين وتحقيق الأهداف. كما تمكن من وضع تصور إجرائي لدور المعلم والمتعلم في الأنشطة بصورة فعالة.

وفي دراسة لـ (ريد Reed ٢٠٠٨) أجراها على ثانوية مطورة في لندن استخدم فيها إستراتيجية جديدة في الأنشطة الصفية. حيث تم اختيار مقاطع من درس معين درست في البداية من قبل المعلم الأساسي ثم درست بواسطة الباحث باستخدام إستراتيجيته. وتم تصوير المرتين بالفيديو. ثم تم مقارنة الأسلوبين من حيث مدى تفاعل المتعلمين مع المعلم داخل الصف. واستخدم مفهوم باختن Bakhtin للكرونوتوب في عملية الوصف. وكانت النتيجة أن الدراسة أظهرت فعالية الإستراتيجية المستخدمة في مجال الأنشطة الصفية في تطوير التعلم.

وفي دراسة شبه تجريبية أجراها كوتنك Kutnick وأوتا Ota وبرنارديني Berdondini (٢٠٠٨) على مجموعة من صفوف المرحلة الأولية بلغت عينتها ٩٨٠ طفل مقسمين إلى صفوف ضابطة و صفوف تجريبية. وذلك لمعرفة أثر أنشطة مصممة في القراءة والرياضيات على تطوير طريقة العمل في مجموعات. وبعد سنة كاملة من التجربة أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل وفاعلية الأنشطة التي صممت في مادتي القراءة والرياضيات.

كما أجرى فيرونس Veyrunes و جال-بيتيفوكس Gal-Petitfaux ودوران Durand (٢٠٠٩) دراسة استخدمت أشكال الأنشطة الاجتماعية الفردية والجماعية في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية المأخوذة من فكرة نوربرت إلياس Norbert Elias. وباستخدام هذا المفهوم المرتبط بتحويل الأنشطة في الصف إلى أنشطة اجتماعية تكون الدراسة قد أضافت أسلوباً جديداً في تدريس الأنشطة وفتحت أفاقاً جديدة في ظهور أنشطة اجتماعية تعاونية بين المعلم والطالب داخل الصف.

أبرزت الدراسات السابقة أهمية الأنشطة وفوائدها. كما أظهرت أنها تواجه كثيراً من الصعوبات والعقبات التي تضعف تفعيل نشاط الطالب سواء داخل الصف أو خارجه. كما أظهرت الدراسات التجريبية الأثر الإيجابي لاستخدام الأنشطة الصفية في تحقيق الأهداف وفي رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين. ولم تقف الباحثة على أي دراسة محلية حديثة عن الأنشطة الصفية في مجال الدراسات الاجتماعية. وهذا يضيف أهمية لهذا البحث.

أيضاً من الملاحظ في نتائج الدراسات السابقة حول الأنشطة اللاصفية أنها تواجه مشكلة عدم وجود الاتجاه نحو الأنشطة اللاصفية وازدحام الجدول الدراسي والحصول للمعلمين والطلاب الأمر الذي يجعل النشاط حملاً ثقيلاً مضافاً للأعباء التعليمية التعليمية ليكون ذلك سبباً في الإعراض عن التخطيط للنشاط وممارسته، وكذلك عدم وجود أماكن مخصصة لممارسة النشاط. ولعل الأنشطة الصفية يمكن أن تحل مثل هذه المشكلات، حيث يكون النشاط جزءاً من موضوعات الدروس المنهجية ضمن المقررات ليعالج مشكلة ازدحام الجدول الدراسي وعدم وجود زمن كافي مخصص للنشاط وكونه حملاً مضافاً على كاهل المعلمين.

مشكلة البحث:

يشير الأدب التربوي إلى أهمية النشاط وأثره في رفع مستوى العملية التعليمية، إلا أن الأهداف المرسومة في سياسة التعليم فيما يتعلق بالأنشطة لم تكلل بالنجاح لأسباب عدة لم تساعد على تفعيل دور الطالب في التعليم، إذ ما زالت الدروس الصفية تقل فيها الأنشطة وخاصة الأنشطة العملية، وهو ما أثبتته الدراسات كدراسة يمين (١٤٢٦) ودراسة الرشيد (١٤٣١)، كما أثبتت العديد من الدراسات أن الأنشطة بوجه عام تواجه كثير من العقبات والصعوبات مما يسهم في ضعف تفعيلها، مثل دراسة النصار (١٤١٦) ودراسة الدليل (١٤١٦) ودراسة العزاز (١٤١٧)، ودراسة الجندل (١٤١٩) ودراسة العتيبي (١٤٢٢)، ودراسة الغبيوي (١٤٢٦).

وقد أكدت ندوة الأنشطة التربوية التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بين ٢٤-٢٦ / ١٧ / ٢٠٠٧ على أهمية تفعيل دور الأنشطة التربوية في إثراء المقررات الدراسية ورفع مستوى الوعي المعرفي والمهاري لدى الطلاب من خلال جماعات الأنشطة الطلابية في المدارس، والخروج بنتائج واضحة وعملية تساعد على زيادة تفعيل الأنشطة بما يتماشى مع الأهداف التي وضعت من أجلها، وسبل توظيف التقنية الحديثة في تنفيذ البرامج المختلفة للأنشطة التربوية.

لذلك صممت الباحثة برنامجاً يشتمل على مجموعة من الأنشطة في وحدتين لمقرر الجغرافيا في الصف الأول المتوسط، تم تصميمه وفقاً لمواصفات حديثة في التربية، وتحددت بذلك مشكلة البحث في معرفة أثر هذا البرنامج على المستوى التحصيلي للطلاب وعلى اتجاهاتهم نحوه .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على أثر البرنامج القائم على الأنشطة الصفية على تحصيل طالبات الصف أول متوسط في مقرر الجغرافيا، والتعرف على اتجاهاتهن نحوه، وعلى أثره في رفع مستوى الدافعية لدى الطالبات وتبسيط المعلومات.

أسئلة البحث:

يتمثل السؤال الرئيس في البحث في الآتي:

ما أثر برنامج مصمم من الأنشطة الصفية على مستوى تحصيل الطالبات في مقرر الجغرافيا للصف الأول المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ١- ما البرنامج المصمم من الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا للصف الأول متوسط في وحدتي البيئات الطبيعية وعلم الخرائط؟
- ٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات في الاختبار البعدي لبرنامج الأنشطة في مادة الجغرافيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية؟
- ٣- ما اتجاه طالبات المجموعة التجريبية نحو برنامج الأنشطة بعد تطبيقه معهن؟ وما أثره على إثارة دافعيتهن للمذاكرة وتبسيط المعلومات؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الأنشطة والفوائد الجمّة التي تحققها للعملية التعليمية، إذ تعتبر زيادة الحصيلة المعرفية والكشف عن إبداعاته وصلها وتفجيرها وتنميتها والاستفادة منها بشكل مؤثر في حياة المتعلمين الحاضرة والمستقبلية.

ومن الأهمية النظرية للبحث:

- إلقاء الضوء على أهمية الأنشطة الصفية وإبراز أثرها على تحصيل الطالب.
- تنظيم تصنيف الأنشطة تبعاً لارتباطها بموضوعات المنهج وارتباطها بالصف وخارجة، وكذلك تبعاً لطبيعة المهارات المكتسبة، وتبعاً لمدى المشاركة فيها.
- وكذلك التعرف على اتجاه الطالبات نحو الأنشطة الصفية وأثرها على الدافعية للمذاكرة وتبسيط المعلومات.

أما أهمية البحث التطبيقية فتتمثل في التالي :

- يمكن أن يفيد البحث مطوري المناهج في إعادة صياغتها لتعني بدرجة أكبر على الأنشطة الصفية بأنواعها.
- كما يمكن أن تفيد المعلمين والمعلمات وتحثهم على تحويل دروسهم إلى أنشطة تعتمد على فعالية المتعلم.

مصطلحات البحث:

النشاط مفرد الأنشطة وهو في اللغة: من نشط كسمع، نشاطا بالفتح فهو ناشط، طابت نفسه للعمل وغيره (القاموس المحيط).

النشاط في الاصطلاح:

عرفته دائرة المعارف الأمريكية بأنه يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية. وعرفه القاموس التربوي بأنه وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضفاء الحيوية عليه وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعة إلى مصادر إنسانية ومادية بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم بطريقة مباشرة (عبد الوهاب، ١٩٨١).

عرفه اللقاني، (١٩٨٩، ص ٢٠١) بأنه ذلك الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم في سبيل انجاز هدف ما.

وعرفه الرفاعي بأنه جميع البرامج والفعاليات والخبرات التي تعدها المدرسة لطلابها وفق أسس تربوية تأخذ في الاعتبار ميولهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم بما ينعكس ايجابيا على بناء شخصية الطالب ونموها على أسس سليمة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

التعريف الإجرائي:

هي الأنشطة التي تم التخطيط لها سواء ذهنية أو عملية، فردية أو جماعية والمرتبطة بوحدة البيئات الطبيعية ووحدة الخرائط في مقرر الجغرافيا للصف الأول المتوسط، ونفذتها الطالبات داخل الصف تحت إشراف وتوجيه المعلمة.

التحصيل الدراسي :

يعرفه النجار (٢٠٠٣) بأنه "إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة ما أو مجموعة من المعلومات".

ويعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه: ما تكتسبه الطالبة من المعرفة والمهارات نتيجة القيام بالأنشطة المرتبطة بالدروس داخل الصف ويتم قياس ذلك التحصيل بالاختبار .
أول متوسط:

هو الصف السابع في السلم التعليمي، ويعتبر في المملكة العربية السعودية الصف الأول من صفوف المرحلة المتوسطة. ويكون فيه عمر الطالبة ١٣ سنة تقريباً.
حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على برنامج قائم على الأنشطة الصفية في وحدة البيئات الطبيعية ووحدة الخريطة في مقرر الجغرافيا للصف الأول المتوسط .
الحدود المكانية: يقتصر البحث على صفين من الأول متوسط في المدرسة المتوسطة ٢١ للبنات بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩-١٤٣٠.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات صف أول متوسط اللاتي يدرسن مقرر الجغرافيا في المملكة العربية السعودية.

وتمثلت عينة الدراسة في طالبات صفين من الأول متوسط وعددهن ٤٦ طالبة، ٢٣ طالبة في كل صف، بحيث مثل أحد الصفين المجموعة الضابطة، والصف الآخر مثل المجموعة التجريبية.

أدوات البحث:

استخدم البحث الأدوات التالية:

١- برنامج تم تصميمه من مجموعة من الأنشطة الذهنية والعملية، الفردية والجماعية، بناءً على مواصفات حديثة في التربية، واعتمد في تنفيذه على الطالبات بصورة كلية. وكان دور المعلمة دور إشرافي من خلال المتابعة والمساعدة والتعديل للطالبات.

٢- اختبار بعدي أجري على المجموعتين بعد تقديم الدروس في وحدة البيئات الطبيعية ووحدة الخريطة باستخدام الأنشطة للمجموعة التجريبية وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وذلك بهدف قياس مستوى تحصيل الطالبات بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج لمعرفة أثره على تحصيلهن.

٣- مقياس اتجاهات طبق على طالبات المجموعة التجريبية بعد تنفيذ برنامج الأنشطة معهن، واحتوى على ١٤ فقرة بهدف معرفة اتجاههن نحو برنامج الأنشطة ومدى استفادتهن منها في إثارة الدافعية وتبسيط المعلومات.

وتم التحقق من صدق الأدوات بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتم إجراء التعديلات اللازمة عليها.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة برنامج spss لمعرفة خصائص الاختبار السيكمومترية للاختبار البعدي، حيث بلغ مقدار الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٥)، وهو يشير إلى ارتفاع ثبات الاختبار.

وبالنسبة للصدق تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أسئلة الاختبار فكانت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول (١)

معاملات الارتباط لعبارات الاختبار

الأنشطة	١	٢	٣	٤	٥	٦
معامل الارتباط	.783**	.919**	.801**	.861**	.725**	.720**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ولتحليل نتائج الاختبار تم استخراج المتوسط الحسابي واختبار (ت)، وتحليل الإجابات عن عبارات المقياس تم استخراج التكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

منهجية البحث:

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر برنامج الأنشطة على تحصيل الطالبات. ويعرف (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤) هذا المنهج بأنه "تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة - التي تكون موضع الدراسة - وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار هذه الظاهرة".

كما استخدم البحث المنهج الوصفي لمعرفة اتجاه الطالبات نحو الأنشطة. والمقصود بالمنهج الوصفي هو دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً بصورة كمية أو كيفية والوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره (شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣، ٣٠١).

وقد سارت الخطوات في هذا البحث كالتالي:

- ١- تم تحديد المجموعتين إحداهما ضابطه والأخرى تجريبية وعدد الطالبات في كلتا المجموعتين ٢٣ طالبة، وتم إجراء اختبار تحديد المستوى في الموضوعات التي درسنها في وحدة الطقس والمناخ. وذلك لتكون نتائج هذا الاختبار أساساً للمقارنة مع نتائج الاختبار بعد التجربة، وبالتالي معرفة أثر برنامج الأنشطة على تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية. وكانت نتائج الاختبار كما في جدول (٢).

جدول (٢)

نتائج اختبار تحديد المستوى للمجموعتين

درجات المجموعة الضابطة	م	درجات المجموعة التجريبية	م
٤٥	١	٧٠	١
٧٠	٢	٤٠	٢
٤٥	٣	٨٠	٣
٧٠	٤	٤٠	٤
٥٠	٥	٥.٧٧	٥
٤٠	٦	٥.٤٧	٦
٧٠	٧	٥.٧٧	٧

درجات المجموعة الضابطة	م	درجات المجموعة التجريبية	م
٥٠	٨	٨٠	٨
٩٥	٩	٤٠	٩
٣٥	١٠	٤٠	١٠
٤٥	١١	٥٠	١١
٣٥	١٢	٣٠	١٢
٥٠	١٣	١٠٠	١٣
١٠٠	١٤	٤٠	١٤
٨٠	١٥	٣٠	١٥
٥٠	١٦	٣٠	١٦
٦٥	١٧	٣٠	١٧
٤٥	١٨	٤٠	١٨
٤٥	١٩	٥٠	١٩
٤٥	٢٠	١٠٠	٢٠
٧٠	٢١	٧٧,٥	٢١
٤٠	٢٢	٥٠	٢٢
٧٥	٢٣	٩٠	٢٣
٥٧,٢	المتوسط الحسابي	٥٧,٥	المتوسط الحسابي

- ٢- تم تدريس وحدتين من مقرر الجغرافيا للصف الأول المتوسط وهي وحدة البيئات الطبيعية ووحدة الخرائط للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- ٣- درست الوحدتين للمجموعة التجريبية باستخدام برنامج الأنشطة العملية والذهنية الفردية والتعاونية المصممة لدروس الوحدتين، ونفذتها الطالبات داخل الفصل تحت إشراف وتوجيه الباحثة، واستغرق ذلك مدة ستة أسابيع بمعدل حصتين أسبوعياً.
- ٤- تم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وكانت نتائج الاختبار كما في الجدول (٣).

جدول (٢)

درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

درجات المجموعة الضابطة	م	درجات المجموعة التجريبية	م
٥.٣٢	١	٥.٧٧	١
٨٠	٢	٥.٥٢	٢
٣٥	٣	٥.٨٧	٣
٣٠	٤	٥.٨٧	٤
٥.٣٢	٥	٠.٧٥	٥
٥.١٧	٦	٣٥	٦
٦٠	٧	٥.٧٧	٧
٢٠	٨	٨٥	٨
٥.٧٢	٩	٥.٦٧	٩
٥.٣٧	١٠	٩٠	١٠
٥.٣٧	١١	٦٥	١١
٥.٢٢	١٢	٣٠	١٢
٣٠	١٣	٩٥	١٣
٥.٨٢	١٤	٥.٤٧	١٤
٥.٦٧	١٥	٥.٦٢	١٥
٤٠	١٦	١٠	١٦
٤٥	١٧	٥.٣٢	١٧
٥.١٧	١٨	٥.٥٢	١٨
٢٠	١٩	٧٠	١٩
٥٠	٢٠	٥٥	٢٠
٥٥	٢١	٥.٣٧	٢١
٢٠	٢٢	٥.٤٢	٢٢
٥.٧٢	٢٣	٨٥	٢٣
٤٤,٧	المتوسط الحسابي	٦٥,٨	المتوسط الحسابي

نتائج الدراسة:

للإجابة على السؤال الأول: ما البرنامج المصمم من الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا للصف الأول متوسط ؟

فكرة البرنامج:

إن فكرة برنامج الأنشطة الصفية تقوم على تحويل الدروس إلى مجموعة من الأنشطة الذهنية والعملية، الفردية والتعاونية، تنفذها الطالبات داخل الصف، بحيث يتحول الدور الأساسي في الصف من المعلمة إلى الطالبة، ويكون دور المعلمة متابعة ومساعدة ومعدلة أثناء تنفيذ الأنشطة.

مواصفات البرنامج:

- ١- يقوم على فعالية ونشاط الطالبة.
- ٢- دور المعلمة فيه المتابعة والمساعدة، لذلك ليس هناك طرق تدريس ينفذها المعلم غير هذا الدور، بحيث تقوم المعلمة بمتابعة الطالبات أثناء تنفيذ النشاط، وتساعدن على التقدم، وتصحح وتعدل لهن أثناء ذلك.
- ٣- يقوم البرنامج على التنوع في الأنشطة (ذهنية - عملية - فردية - تعاونية).
- ٤- مراعاة الفروق الفردية من خلال اهتمام أكبر بالطالبات الضعيفات أكاديمياً.
- ٥- يقوم على التنافس الإيجابي المحدد بمعايير لأداء النشاط تتمثل في:
 - الإتيان بمعنى صحة المعلومات في النشاط المنفذ.
 - الجانب الجمالي والفني في تنفيذ الأنشطة العملية.
 - السرعة في الإنجاز.
 - الالتزام بالتنافس الإيجابي الخالي من الحسد والمنازعة.

أهداف البرنامج:

- أولاً: تطبيق الاتجاهات الحديثة في التعليم من تفعيل لدور الطالب في العملية التعليمية.
- ثانياً: زيادة مستوى تحصيل الطالبات وبقاء أثر التعلم لفترة أطول.
- ثالثاً: تحسين الجو العام للتدريس وإضفاء المتعة والحماس وإثارة الدافعية داخل الصف.
- رابعاً: تعزيز اتجاه الطالبة نحو العمل اليدوي والفني.

موضوعات البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج على وحدتين من مقرر الجغرافيا للصف الأول المتوسط وهما وحدة البيئات الطبيعية ووحدة علم الخرائط.

إجراءات تنفيذ البرنامج في الفصل:

يسير البرنامج ضمن ترتيب معين كالتالي:

أولاً: نشاط ذهني فردي:

يقدم لكل طالبة ورقة نشاط عن المحتوى كما هو في الكتاب المقرر، وقد يقسم المحتوى في ورقتين أو ثلاث. تبعاً لكم المعلومات وصعوبتها، ثم بعد الإطلاع على الورقة تعطى الطالبات فرصة لقراءة الجزء من الكتاب قراءة فردية، ثم يغلقن الكتب ويجبن على الورقة بمتابعة المعلمة، مع تركيز العناية على الطالبات الضعيفات، ويستخدم مع ذلك أسلوب المنافسة في السرعة وصحة المعلومات.

ثانياً: أنشطة عملية فردية وتعاونية:

يتم تنفيذ عمل أو أكثر حول المعلومات التي قرأها وأجبين على ورقة النشاط المتعلقة بها، وذلك لأن الطالبة لا يمكنها منطقياً أن تستوعب جميع الخبرات المعرفية خلال زمن قصير من ناحية، ولتثبيت ما اكتسبته من ناحية أخرى، وإضفاء روح المتعة والتنافس والنشاط من ناحية ثالثة. فتوزع الأدوات اللازمة للعمل على الطالبات سواءً فرادى أو مجموعات حسب نوع النشاط، ويعطين فرصة كافية لإنجاز العمل، مع متابعة المعلمة ومساعدتها، ثم تعرض الأعمال أمام الجميع للحكم عليها تبعاً للمعايير المحددة لأداء العمل.

ثالثاً: نشاط ذهني فردي (تقويمي):

للتأكد من اكتساب الطالبات لجميع المعلومات التي قرأها ونفذن أنشطتها داخل الفصل يتم تنفيذ نشاط ذهني فردي تقويمي، مع إضفاء روح التنافس الإيجابي. للإجابة على السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات في الاختبار البعدي لبرنامج الأنشطة في مادة الجغرافيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية؟

تم تحليل درجات الاختبار البعدي إحصائياً وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

التحليل الوصفي والدلالة الإحصائية لنتائج الاختبار البعدي للمجموعتين

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة	٢٣	٤٤,٥٠٠	٢١,٠٥١	٣,١٤٨	٠,٠٠٣
المجموعة التجريبية	٢٣	٦٥,٧٨٣	٢٤,٤٧		

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والبالغ ٦٥,٧٨ تقريباً أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ ٤٤,٥، وهذا يدل على أنه يوجد فروق ظاهرية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

أما إذا كان يوجد فروق جوهرية دالة إحصائياً فيتضح من الجدول نتائج التحليل الإحصائي لاختبارات T-Test للعينات المستقلة أن قيمة ت تساوي ١٤٨,٣ وقيمة الدلالة عند مستوى ٠,٠٥ تساوي ٠,٠٠٣ مما يشير إلى أن القيمة دالة عند هذا المستوى وأن الفرق بين المجموعتين جوهرياً لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى، الأمر الذي يدل على فعالية برنامج الأنشطة في رفع مستوى التحصيل لدى الطالبات في وحدتين اللتين قدمتا بمجموعة كبيرة من الأنشطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجريت في مجتمعات أخرى والتي طبقت في مناهج أخرى حول فعالية الأنشطة في رفع مستوى التحصيل، وذلك مثل دراسة حجازي ١٩٨٢، ودراسة كلاركسون ١٩٨٣، ودراسة الخطيب ١٩٩٦، ودراسة غمري ٢٠٠٣، ودراسة كوتنك وصاحبيه ٢٠٠٨.

وتؤكد هذه النتائج على ضرورة اهتمام مصممي المناهج بصورة عامة، ومصممي مناهج الدراسات الاجتماعية بصورة خاصة، بتطوير محتوى واستراتيجيات مناهجهم، وذلك بدعم محتواها بمزيد من الأنشطة، خاصة العملية منها لافتقار كثير من المناهج لها، وتطوير استراتيجيات تنفيذ الدروس بتحويل النشاط داخل الصف من المعلم إلى

الطالب. بحيث يصبح الطالب أكثر أهمية وفعالية في تنفيذ الأنشطة. ويصبح دور المعلم مشرفاً على ذلك وموجهاً ومعدلاً لأداء الطالب.

وللإجابة على السؤال الثالث:

ما اتجاه طالبات المجموعة التجريبية نحو برنامج الأنشطة بعد تطبيقه معهن؟ وما أثره على إثارة دافعيتهن للمذاكرة وتبسيط المعلومات؟. تم تطبيق مقياس الاتجاه على ٢٠ طالبة (لتغيب ٣ طالبات في نهاية الفصل الدراسي) لمعرفة اتجاههن نحو البرنامج ومدى فائدته لهن في زيادة الدافعية للمذاكرة وتبسيط المعلومات. وبعد تحليل إجابات المقياس إحصائياً كانت كما الجدول رقم (د).

ومن خلال الجدول يتضح أن العبارة التي كانت رقم ١ في الترتيب هي العبارة رقم ٨ وهي (كنت أستمتع أثناء عملي في الأنشطة التعاونية داخل الفصل) وبلغ متوسط الوزن لها ٤.٢ من ٥ وهي نسبة مرتفعة تعني أن أكثر الطالبات كن يستمتعن بالأنشطة الجماعية حيث اختارت ٨٠٪ من الطالبات بدرجة كبيرة وكبيرة جداً لهذه العبارة. و١٠٪ استمتعن بدرجة متوسطة و١٠٪ بدرجة ضعيفة.

وكون الطالبة تجد الأنشطة والعمل التعاوني داخل الصف ممتع وجذاب فهو هدف مهم لدفع الطالبة للتركيز والفهم والتحصيل، ويعتبر إيجاد بيئة ممتعة ومريحة ومحبة في المؤسسة التعليمية مطلب غاية في الأهمية في التربية الحديثة، وعامل أساسي في إقبال المتعلم على التعليم.

كما أن التفاعل والتعاون في الأنشطة الجماعية أظهر استمتاعاً أكبر وحقق درجة عالية من الإثارة والتنافس مع المجموعات الأخرى أكثر منها في الأنشطة الفردية. لذلك جاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى بينما عبارة الاستمتاع في الأنشطة الفردية جاءت في المرتبة السابعة.

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل الاستبيان

الترتيب	المتوسط الحسابي للوزن	درجة معدومة		درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة كبيرة		درجة كبيرة جداً		العبارة
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
١	٤,٢	%٠	٠	%١٠	٢	%١٠	٢	%٣٠	٦	%٥٠	١٠	كنت أستمع أثناء عملي في الأنشطة التعاونية داخل الصف
٢	٤,١٥	%٠	٠	%٥	١	%٢٠	٤	%٣٠	٦	%٤٥	٩	دفعتنني الأنشطة الفردية التي كنت أعملها في الفصل للمذاكرة
٣	٤,١	%٠	٠	%٥	١	%١٥	٣	%٢٥	٥	%٥٠	١٠	كنت أشارك بفعالية في الأنشطة التعاونية داخل الفصل
٤	٤,٠٥	%٠	٠	%٥	١	%٣٠	٦	%٢٠	٤	%٤٥	٩	زادت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها في الفصل من فهمي للدروس
٥	٤	%٠	٠	%٥	١	%٣٠	٦	%٢٥	٥	%٤٠	٨	دفعتنني الأنشطة التعاونية التي شاركت فيها داخل الفصل للمذاكرة
٦	٣,٨٥	%٢	٢	%٥	١	%٢٠	٤	%٢٠	٤	%٤٥	٩	زادت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم

الترتيب	الحسابي المتوسط للوزن	درجة معدومة		درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة كبيرة		درجة كبيرة جداً		العبارة
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
												بها في الفصل من فهمي للدروس
٧	٣.٧٥	٪١٥	٢	٪١٥	٢	٪١٠	٢	٪٠	٠	٪٦٠	١ ٢	كنت أستمع أثناء عملي في الأنشطة الفردية داخل الصف
٨	٣.٦٨	٪٠	٠	٪١٠	٢	٪٣٠	٦	٪٣٥	٧	٢٠	٤	ساعدتني الأنشطة التعاونية على التفوق الدراسي
٩	٣.٥٥	٪١٠	٢	٪٥	١	٪٣٥	٧	٪٢٠	٤	٪٣٠	٦	كنت أشارك بفعالية في الأنشطة الفردية داخل الصف
١٠	٣.٣	٪٢٠	٤	٪١٥	٣	٪٤٥	٢	٪١٥	٣	٪٣٥	٧	ساعدتني الأنشطة الفردية على التفوق الدراسي
١٠	٣.٣	٪٢٠	٤	٪٥	١	٪٣٠	٦	٪١٥	٣	٪٣٠	٦	كانت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها في الفصل مبهمة ومتعبة
١٢	٣.٢	٪١٥	٣	٪٥	١	٪٤٥	٩	٪١٥	٣	٪٢٠	٤	كانت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها داخل

العبارة	درجة كبيرة جداً	التكرار	%	درجة كبيرة	التكرار	%	درجة متوسطة	التكرار	%	درجة ضعيفة	التكرار	%	درجة معدومة	التكرار	%	الترتيب	الحسابي للوزن المتوسط
الفصل كثيرة أو طويلة لا تكفي زمن الحصة																	
كانت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها في الفصل مجهددة ومتعبة	٧	٢٥٪	٠	٠٪	٥	٢٥٪	٥	٢٥٪	٥	٢٥٪	٢	١٥٪	٢	١٥٪	٢	١٥٪	١٣
كانت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها داخل الفصل كثيرة أو طويلة لا تكفي زمن الحصة	٤	٢٠٪	٢	١٠٪	٧	٢٥٪	٦	٣٠٪	١	٥٪	١	٥٪	١	٥٪	١	٥٪	١٤

وإذا كانت نسبة تحقق الاستمتاع تصل إلى ٨٠٪ من مجموع الطالبات، فهو مؤشر قوي على مدى فاعلية برنامج الأنشطة التعاونية المطبق في الدراسة على طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافيا في جذب الطالبة وشدها لمحتوى النشاط .

أما العبارة التي احتلت الترتيب رقم ٢ فهي العبارة رقم ١ وهي (دفعني الأنشطة الفردية التي كنت أعملها في الفصل للمذاكرة) وكان متوسط الوزن ٤,١٥ وهو أيضاً يعتبر متوسطاً مرتفعاً، حيث دفعت الأنشطة الفردية ٧٥٪ من الطالبات للمذاكرة بدرجة كبيرة وبدرجة كبيرة جداً، بينما ٢٠٪ دفعتن هذه الأنشطة للمذاكرة بدرجة متوسطة، وطالبة واحدة كان لديها الدافع ضعيفاً، ومثلت ما نسبته ٥٪.

وربما يرجع السبب في قوة أثر الأنشطة الفردية على دفع الطالبات للمذاكرة إلى أنه في النشاط الفردي يظهر الفرق في الأداء بين الطالبات، خاصة وأنه كان هناك منافسة في سرعة العمل وصحته وإتقانه، ولذلك كان لدى الطالبات الرغبة القوية في النجاح في المنافسة، مما دفعها للدراسة لتحرز في أداها مكانة متقدمة.

وتعتبر قضية إثارة الدافع للتعلم عند المتعلم من القضايا الأساسية التي تناولتها الدراسات النفسية والتربوية كثيراً، ويعد وجود الدافع لدى المتعلم هو العامل الأول من بين العوامل الثلاث المهمة لحدوث التعلم، وهي الدافع والنضج والممارسة.

ويذكر عبد الهادي (٢٠٠٠، ص ١٦٦ و ١٦٧) أن الدافعية هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، فهي بالنسبة للفرد كالمحرك والمقود بالنسبة للسيارة.

واحتلت العبارة رقم (١٠) المرتبة الثالثة وهي (كنت أشارك بفعالية في الأنشطة التعاونية داخل الفصل)، وبلغ المتوسط الحسابي ٤,١ من ٥، وهو متوسط مرتفع، وأجابت ٧٥٪ من الطالبات بأنهن كن يشاركن بفعالية في الأنشطة التعاونية بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، بينما ١٥٪ منهن شاركن بدرجة متوسطة، و ٥٪ وهي طالبة واحدة شاركت بدرجة ضعيفة، وهناك طالبة لم تجب على السؤال.

هذه النتيجة لهذه العبارة متفقة مع ما تم الإشارة إليه في أهمية الدراسة وما ذكره الرفاعي من أن التدريس بالأنشطة ينتقل بالطالب من التلقين إلى حالة التفاعل الإيجابي مع المواقف التربوية، وخاصة إذا كان النشاط ضمن مجموعات تعاونية.

أما العبارة التي احتلت المرتبة الرابعة فهي العبارة رقم (٤) وتنص على (زادت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها في الفصل من فهمي للدروس) وبلغ المتوسط الحسابي للوزن ٤,٠٥، وهو أيضاً متوسط مرتفع، حيث أجابت ما نسبته ٦٥٪ من الطالبات عن العبارة بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، و ٣٠٪ بدرجة متوسطة، و ٥٪ بدرجة ضعيفة وهي طالبة واحدة.

وهذه النتيجة توضح أهمية الأنشطة التعاونية وأثرها في فهم الطالبة للمعلومات المتضمنة في الدروس التي غطتها هذه الأنشطة، كما يوضح أثر التعاون في نقل الخبرات بين المتعلمين وتبسيط فهم المعلومة.

وجاءت في المرتبة الخامسة العبارة رقم (٢) والتي تنص على (دفعتمني الأنشطة التعاونية التي شاركت فيها داخل الفصل للمذاكرة) وبلغ متوسطها الحسابي ٤ من ٥، وهي أيضاً تعتبر ذات متوسط مرتفع، حيث أجابت ٦٥٪ من الطالبات على العبارة بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، و٣٠٪ بدرجة متوسطة وأجابت ٥٪ بدرجة ضعيفة.

وارتفاع المتوسط في هذه العبارة والعبارة رقم (١) - والتي جاءت في الترتيب الثاني- يبرز أثر الأنشطة سواء كان فردية أو جماعية في إثارة الدافعية لدى الطالبة للدراسة والمذاكرة نتيجة لتحقيق المتعة من جهة والرغبة في المنافسة من جهة أخرى. وكما هو ملاحظ في العبارات السابقة التي احتلت المراتب الخمس الأولى وكانت أوزانها قوية ٤ فما فوق، أن جميعها باستثناء العبارة الأولى التي احتلت المرتبة الثانية، كانت تتعلق بالأنشطة التعاونية، مما يدعم العمل التعاوني، ويبين أهمية ارتباط الأنشطة بالعمل في المجموعات.

وأما العبارات التي كانت أوزان متوسطاتها من أكثر من ٣.٥ إلى أقل من ٤ فهي على الترتيب العبارة رقم (٣) (زادت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها في الفصل على فهمي للدروس) في المرتبة السادسة، والعبارة رقم (٧) (كنت أستمتع أثناء عملي في الأنشطة الفردية داخل الصف) في المرتبة السابعة، والعبارة رقم (٦) (ساعدتني الأنشطة التعاونية على التفوق الدراسي) في المرتبة الثامنة، واحتلت العبارة رقم (٩) (كنت أشارك بفعالية في الأنشطة الفردية داخل الصف) المرتبة التاسعة.

والعبارات التي تراوحت أوزان متوسطاتها من ٣.١ إلى ٣.٣ فهي العبارة رقم (٥) (ساعدتني الأنشطة الفردية على التفوق الدراسي) والعبارة رقم (١١) (كانت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها في الفصل مجهدة ومتعبة) واحتلت كلتا العبارتين الترتيب العاشر، والعبارة رقم (١٤) (كانت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها داخل الفصل كثيرة أو طويلة لا تكفي زمن الحصة) وجاءت في الترتيب الثاني عشر، والعبارة رقم (١٢) (كانت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها في الفصل مجهدة ومتعبة)

احتلت الترتيب الثالث عشر. أما العبارة رقم (١٣) (كانت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها داخل الفصل كثيرة أو طويلة لا تكفي زمن الحصة) فجاءت في المرتبة الأخيرة. وللتعليق على كون الأنشطة مجهدة ومتعبة وكونها كثيرة أو طويلة ولا تكفي زمن الحصة، فإن الزمن لم يكن ليكفي لإنجاز جميع الأنشطة الذهنية والعملية، وكانت الأنشطة العملية تستغرق جل الوقت، وكان هذا الأمر يضع الطالبة في حالة ضغط نفسي وسرعة وعجلة تشعرها بالجهد والتعب، ولحل مثل هذه المشكلة ينبغي أن يزداد زمن الحصة لتمكين الطالبة من تنفيذ وإنجاز النشاط بأريحية وراحة نفسية دون ضغوط.

خلاصة النتائج:

يمكن تلخيص النتائج بالتالي:

أولاً: قدمت الدراسة مواصفات لبرنامج في الأنشطة الصفية، والذي تم تنفيذه مع مجموعة تجريبية.

ثانياً: أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى أهمية أثر الأنشطة في رفع مستوى تحصيل الطالبة.

ثالثاً: بالنسبة لتساؤل الدراسة حول اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو برنامج الأنشطة، فيمكن تلخيص نتائج إجاباتهن على الاستبيان كالتالي:

- ١- أظهرت الدراسة بصورة عامة تفوق الأنشطة التعاونية على الأنشطة الفردية في كونها أكثر متعة وأنها ساعدت على تفعيل ومشاركة الطالبة وعلى فهم الدروس.
- ٢- وأظهرت أن الاستمتاع بالأنشطة جاء في المرتبة الأولى.
- ٣- كذلك حققت الأنشطة لدى الطالبات دافعية قوية للمذاكرة.
- ٤- كما كان للأنشطة أثراً في تفعيل وإشراك الطالبات بدرجة كبيرة.
- ٥- وأظهرت الدراسة أيضاً أن للأنشطة دور مهم في توضيح وفهم الطالبات للدروس.
- ٦- كما وأوضحت أن الأنشطة تحتاج وقتاً أطول من الوقت المحدد في زمن الحصة.

التوصيات:

- ١- توصي الدراسة ذوي الاختصاص بتطوير المناهج وكذلك المشرفين والمعلمين بزيادة الاهتمام بالأنشطة الصفية المنهجية الذهنية والعملية والأنشطة التعاونية.
- ٢- توعية المعلمين بأهمية النشاط الصفّي وبيان قيمته التربوية من خلال الاجتماعات والنشرات التربوية.
- ٣- عمل دورات وورش عمل لتدريب المعلمين على تخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة.
- ٤- متابعة المدراء والمشرفين التربويين للأنشطة الصفية أثناء الزيارات والحضور وتوجيه ومساعدة المعلمين في تنظيمها وتنفيذها.
- ٥- إعداد دليل مقترح لأهم الأنشطة الصفية الذهنية والعملية لموضوعات المقرر.
- ٦- تشجيع التجديد والابتكار في الأنشطة الصفية وتكريم الأفكار المتميزة من قبل إدارة المدرسة.
- ٧- توفير المواد اللازمة ليتمكن المعلم من تنفيذ أنشطته العملية داخل الصف.
- ٨- عمل معارض من منتجات الطلبة والطالبات في الأنشطة العملية ليكون دافعاً للمعلم والطالب في إنتاج أعمال مميزة ومفيدة.
- ٩- زيادة العناية في الكليات التربوية بالأنشطة وتدريب طلابها على تنظيم وتنفيذ الأنشطة بأنواعها.
- ١٠- زيادة زمن الحصة وعدد الحصص الأسبوعية لمقرر الجغرافيا للصف أول متوسط لإعطاء المتعلم الوقت الكافي لإنجاز عمله كما ينبغي دونما عجلة أو ضغوط.
- ١١- إجراء مزيد من الدراسات على أثر الأنشطة المنهجية سواء الصفية منها وغير الصفية واللامنهجية في تحصيل المتعلمين وفي تنمية قدرات عقلية ومهارات عملية.

المراجع:

١. القرآن الكريم.
٢. احمد، شاكر محمد فتحي. (١٤٠٠). دراسة مقارنة لمشكلات النشاط المدرسي بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.
٣. احمد، محمد عبد القادر. (١٤١٠ - ١٩٨٩). طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٤. الألباني، محمد ناصر الدين، (١٤١٥هـ، ١٩٩٥م)، سلسلة الأحاديث الصحيحة، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
٥. البخاري، صحيح البخاري، موقع موسوعة الحديث الشريف، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.
٦. البكر، رشيد والمهوس، وليد. (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م). المنهج أسسه ومكوناته، مكتبة الرشد، الرياض.
٧. البططين، عبد الله، (١٤٢٥)، الأنشطة الصفية وغير الصفية في العلوم الشرعية، مجلة رسالة النشاط الطلابي بوزارة التربية والتعليم، العدد ١٧.
٨. البوهي، محفوظ، فاروق شوقي، احمد فاروق، (٢٠٠١)، الأنشطة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٩. حجازي، عائشة، (١٩٨٢م)، تأثير استخدام برنامج نشاط مصاحب للمواد الاجتماعية، على تحقيق أهدافها في المرحلة الابتدائية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
١٠. الجندل، عبد الملك إبراهيم، (١٤١٩هـ - ١٩٩٨م)، تنظيم النشاط غير الصفّي وإدارته في المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود.
١١. الحارثي، على عايش، (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م)، اتجاهات الإدارة المدرسية نحو برامج النشاط الطلابي: الواقع والمأمول، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة أم القرى.

١٢. الحصري، محمد عبدالله. (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م)، مدى إسهام برامج النشاط الثقافي في تحقيق أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي النشاط الثقافي بوزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية، جامعة أم القرى.
١٣. الخطيب، تهاني محمد، (١٩٩٦)، أثر استخدام النشاط المصاحب لمادة الدراسات الاجتماعية على التحصيل الدراسي وبعض المهارات الدراسية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
١٤. خفاجي، باسم، (٢٠٠٩)، موقع فور شباب، رابط: <http://www.4shbab.com/index.cfm?do=cms.conarticle&contentid=701&categoryid=378>
١٥. الدليل، خالد سليمان، (١٤١٦-١٩٩٥)، دراسة تحليلية عن واقع النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود.
١٦. الدخيل، محمد عبد الرحمن، (١٤٢٣)، النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
١٧. الدميخي، عبدالله عايش، (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م)، الاتجاهات نحو النشاط المدرسي لدى عينة من مديري المدارس ومرشدي الطلاب والمعلمين بمدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة ينبع في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.
١٨. الرشيد، جواهر محمد، (١٤٣١هـ - ٢٠١٠م)، مدى تفعيل معلمة الدراسات الاجتماعية أنشطة الكتاب المدرسي في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود.
١٩. الرفاعي، سعد بن سعيد، (٢٠٠٧)، إجراءات النشاط الطلابي، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة.
٢٠. ريان، فكري حسن، (١٩٨١)، النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق (بحوث تربوية)، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢١. السنبل، عبد العزيز والخطيب، محمد ومتولي، مصطفى وعبد الجواد، نور الدين، (١٩٩٢/١٤١٢)، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
٢٢. شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، (٢٠٠٣/١٤٢٤)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٢٣. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد يعقوب، (١٤٠٦)، القاموس المحيط، ط١، بيروت مؤسسه الرسالة.
٢٤. عبد الهادي، جودت، (٢٠٠٠)، علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٥. عبد الوهاب، جلال، (١٤٠١-١٩٨١م)، النشاط المدرسي مفاهيمه ومجالاته وبحوثه، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
٢٦. عبيدات، ذوقان، وآخرون، (٢٠٠٤) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار أسامة، الرياض.
٢٧. العتيبي، فالح فيصل، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م، دور الإدارة المدرسية في تفعيل النشاطات المدرسية غير الصفية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود.
٢٨. العزاز، عزاز عبد العزيز، ١٤١٧هـ، ١٩٩٦م، تقويم الأنشطة المدرسية اللاصفية في المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود.
٢٩. العلي، أحمد عبد الله، (١٩٨٥)، تقويم مناهج النشاط الحر في المدرسة الابتدائية بالكويت، منشورات ذات السلاسل، الكويت.
٣٠. العودة، ابتسام عبدالكريم، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م، علاقة الأنشطة الثقافية والاجتماعية غير الصفية بتحديد مواقف الطالبات من المدرسة: دراسة ميدانية على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٣١. الغبيوي، طلال عبد الهادي، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م، تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود.
٣٢. غمري، عزيزة حسن، (١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م)، فعالية استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة لاكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات بجدة.
٣٣. اللقاني، أحمد حسين، ١٩٨٩، المناهج بين النظرية والتطبيق ط ٣، القاهرة، عالم الكتب.
٣٤. اللجنة العليا لسياسة التعليم، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.
٣٥. نجار، فريد، (٢٠٠٣) المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان، لبنان.
٣٦. النصار، صالح عبدالعزيز، ١٤١٦، تقويم نشاط اللغة العربية غير الصف في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر التلاميذ والمدرسين على النشاط ومديري المدارس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٣٧. وزارة التربية والتعليم بالرياض، دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة المتوسطة، الإدارة العامة للنشاط الطلابي، (١٤٢٤-١٤٢٥).
٣٨. يمين، فهد بن حمد، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م، دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لطلاب المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمحافظة جدة: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.
٣٩. يونس، محمد حماد و السويدي، وضى (١٤١٣هـ - ١٩٩٢م)، الأنشطة الصفية واللاصفية ومكانتها في مناهج المدرسة الابتدائية بدولة قطر، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: نحو تعليم أساسي أفضل، القاهرة.
40. Clarkson ، Lorraine، (1983) ، Teaching Canadian Geography General Level Curriculum، Association For Geographic and International Education Toronto، Ontario، Council for the Social Studies.

41. Kutnick, Peter; Ota-Cathy; Berdondini, Lucia , Improving the Effects of Group Working in *Classrooms* with Young School-Aged Children:Facilitating Attainment, Interaction and Classroom Activity, *Learning and Instruction*, v18 n1 p83-95 Feb 2008. 13 pp. (Peer Reviewed Journal).
42. Peterson, A. (1988), Discovering Geography Teacher Created Activities for high School and Middle School, South West Texas State University, San Marcos, Texas, Alliance for Geographic Education.
43. Reed, Malcolm , Distributing Agency by Developing Classroom Activity , *Educational Review*, v60 n2 p187-207 May 2008. 21 pp. (Peer Reviewed Journal).
44. Veyrunes, Philippe ; Gal-Petitfaux , Nathalie ; Durand , Marc , Configurations of Activity: From the Coupling of Individual Actions to the Emergence of Collective Activity. A Study of Mathematics Teaching Situation in Primary School , *Research Papers in Education*, v24 n1 p95-113 Mar 2009. 19 pp. (Peer Reviewed Journal).

ملحق (١)

أولاً: برنامج الأنشطة الصفية

فكرة البرنامج:

تقوم فكرة برنامج الأنشطة الصفية على تحويل الدروس إلى مجموعة من الأنشطة الذهنية والعملية، الفردية والتعاونية، تقوم بتنفيذها الطالبات داخل الصف، حيث يتحول الدور الأساسي في الصف من المعلم إلى الطالب، ويكون دور المعلم متابع ومساعد ومعدل أثناء تنفيذ الأنشطة.

مواصفات البرنامج:

- ١- يقوم على فعالية ونشاط الطالبة
- ٢- دور المعلمة فيه المتابعة والمساعدة لذلك ليس هناك طرق تدريس ينفذها المعلم غير هذا الدور.
- ٣- يقوم على التنوع في الأنشطة (ذهنية - عملية - فردية - تعاونية).
- ٤- إعطاء اهتمام أكبر بالطالبات الضعيفات أكاديمياً بمتابعتهن ومساعدتهن.
- ٥- يقوم على التنافس الإيجابي المحدد بمعايير تتمثل في:
 - أ- الإقناع بمعنى صحة المعلومات في النشاط المنفذ
 - ب- الجانب الجمالي والفني في تنفيذ الأنشطة العملية
 - ت- السرعة في الإنجاز
 - ث- الالتزام بالتنافس الإيجابي الخالي من الحسد والمنازعة.

أهداف البرنامج:

- أولاً: تطبيق الاتجاهات الحديثة في التعليم من تفعيل لدور الطالب في العملية التعليمية.
- ثانياً: زيادة مستوى تحصيل الطالبات وبقاء أثر التعلم لفترة أطول
- ثالثاً: تحسين الجو العام للتدريس وإضفاء المتعة والحماس وإثارة الدافعية داخل الصف.
- رابعاً: تعزيز اتجاه الطالبة نحو العمل اليدوي.
- تم تنفيذ البرنامج على وحدتين من مقرر الجغرافيا للصف الأول المتوسط وهما وحدة البيئات الطبيعية ووحدة علم الخرائط.

وحدة البيئات الطبيعية

أهداف الوحدة:

- ١- تزويد الطالبة بالمحصول المعرفي عن البيئات الطبيعية المضمن في كتاب الجغرافيا من خلال ما تقوم به من أنشطة داخل الصف.
- ٢- استثمار قدرات الطالبة العملية في إنتاج أطلس للبيئات الطبيعية.

الدرس الأول: البيئات الطبيعية – النبات الطبيعي:

مدته: حصتين دراسيتين متتاليتين

الأهداف:

- أن توضح الطالبة المقصود بالبيئة الطبيعية من خلال ورقة النشاط.
- أن توضح الطالبة المقصود بالنبات الطبيعي من خلال ورقة النشاط فردية.
- أن تميز الطالبة بين مجموعات النبات الطبيعي في ورقة نشاط فردية.
- أن توضح الطالبة العوامل المؤثرة في نمو النبات الطبيعي وتوزيعه في ورقة نشاط فردية.
- أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول مجموعات النبات الطبيعي خلال ٢٠ دقيقة.
- أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول العوامل المؤثرة في نمو وتوزيع النبات الطبيعي خلال ١٥ دقيقة.
- المحتوى: محتوى كتاب الصف الأول المتوسط، ويظهر واضحاً في محتوى الأنشطة.
- طرق التدريس: البرنامج لا يعتمد على طرق تدريس تنفذها المعلمة وإنما على أنشطة تنفذها الطالبات بمتابعة ومساعدة المعلمة.

الأنشطة:

النشاط الأول: نشاط ذهني فردي (٣ أوراق نشاط)

مدة النشاط : ٤٠ دقيقة

الإجراءات:

يقسم محتوى الدرس إلى ٣ أجزاء، يقدم لكل طالبة ورقة نشاط عن الجزء الأول المتمثل بتعريف البيئات الطبيعية، وتعريف النبات الطبيعي. ثم بعد الإطلاع على الورقة

تعطى الطالبات فرصة لقراءة الجزء قراءة فردية لمدة ٥ دقائق، ثم يغلقن الكتب ويجب
على الورقة بمتابعة المعلمة لمدة ٥ دقائق، مع تركيز عنايتها على الطالبات الضعيفات،
ويستخدم مع ذلك أسلوب المنافسة في السرعة وصحة المعلومات.
ورقة نشاط الجزء الأول:

ورقة نشاط ١

البيئة الطبيعية هي..... الذي يعيش فيه الإنسان
وتشمل..... الطبيعي و..... البري والماء والتضاريس والتربة والمياه
والبحار وغير ذلك
النبات الطبيعي هو الذي ينمو..... دون تدخل.....

ورقة نشاط ٢

النبات الطبيعي ينقسم إلى ٣ مجموعات رئيسة هي

١-..... وتنقسم إلى

أ-..... منها الغابات الاستوائية ومن أشجارها.....

ب-..... ومنها غابات البحر المتوسط ومن أشجارها..... وغابات الإقليم

..... ومن أشجارها.....

ج-..... ومنها غابات..... ومن أشجارها..... وغابات..... ومن أشجارها.....

٢-..... وتنقسم إلى

أ-..... وتسمى السافانا

ب-..... وتسمى.....

٣-..... وتنقسم إلى

أ-..... ومثال من نباتاتها الصبار

ب-..... ومثال من نباتاتها.....

وتسير الخطوات للجزء الثاني كما في الجزء الأول ويزاد الزمن للقراءة ولتنفيذ النشاط بسبب زيادة المعلومات في هذا الجزء. حيث يستغرق وقت القراءة ٧ دقائق وتنفيذ النشاط ٨ دقائق.

ورقة نشاط ٢

تتأثر النباتات الطبيعية بعدة عوامل تغير من شكلها وحجمها وكثافتها ولونها وأهم هذه العوامل:

- أ- ويشمل ٢ عناصر ضرورية لحياة النبات وهي:
 - ١- فيزداد الغطاء النباتي كلما زادت كمية ويقل الغطاء النباتي إذا قلت كمية
 - ٢- فكل نبات خاصة به يهلك إذا زادت أو نقصت
 - ٣- فكلما تعرض النبات ل ازداد نموه وكبر حجمه
- ب- إذ يتنوع النبات تبعاً لتنوع وذلك لاختلاف درجة الحرارة باختلاف الارتفاع تقل درجة الحرارة درجة مئوية واحدة كلما ارتفعنا متر عن سطح البحر
- ج- ومن أنواعها الصحراوية و و السوداء والبركانية، وفي كل نوع تنمو أنواع مختلفة من النباتات
- د- ويؤثر في النبات عن طريق قطع وتحويل كثير من مناطق الغابات و إلى مناطق

وكذلك تسير الخطوات للجزء الثالث من النشاط كما في الجزأين السابقين ويزاد الزمن للقراءة ولتنفيذ النشاط بسبب زيادة المعلومات في هذا الجزء، حيث يستغرق وقت القراءة ٧ دقائق وتنفيذ النشاط ٨ دقائق.

ورقة نشاط الجزء الثالث:

النشاط الثاني: نشاط عملي تعاوني

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة

الأدوات: لوحات فلين. ورق A3 تحتوي خريطة ذهنية عن مجموعات النبات الطبيعي – أقلام خطاط – صور للمجموعات الرئيسية للنبات الطبيعي – مقصات، صمغ. الإجراءات: بعد تكوين المجموعات توزع الأدوات السابقة كاملة لكل مجموعة. بحيث تتعاون المجموعة في إنجاز العمل، ويمثل العمل في لصق الخريطة الذهنية (ورقة الـ A3) على لوح الفلين، ثم باستخدام أقلام الخطاط كتابة الأجزاء الناقصة في اللوح، ثم تقص الصور وتوضع في مكانها المناسب في الخريطة الذهنية، ويتم ذلك مع إثارة التنافس والتحفيز لتحقيق معياري السرعة وصحة المعلومات.



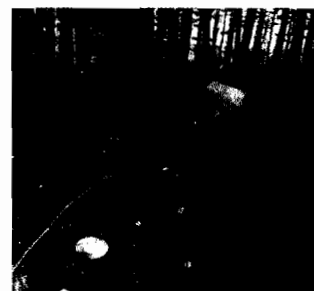
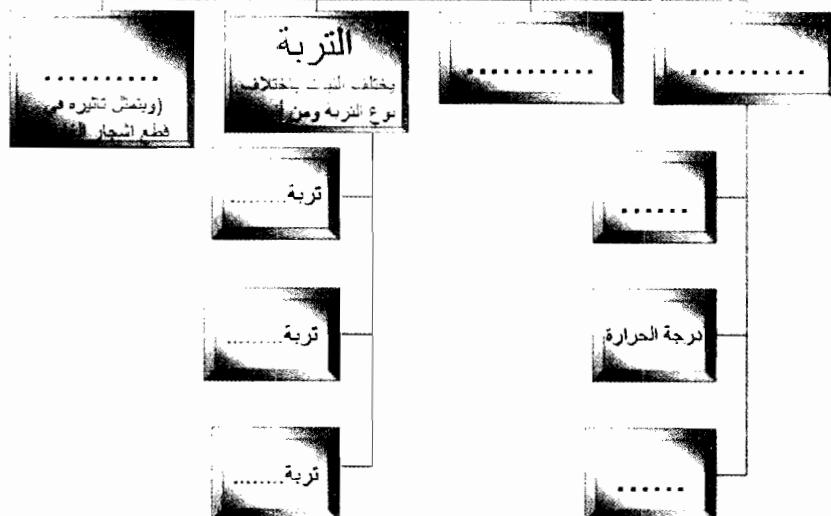


النشاط الثالث: نشاط عملي تعاوني

مدة النشاط: ١٥ دقيقة

الأدوات: لوحات فلين . ورق A3 تحتوي خريطة ذهنية عن مجموعات النبات الطبيعي – أقلام خطاط – صور للمجموعات الرئيسية للنبات الطبيعي – مقصات، صمغ. الإجراءات: بعد توزيع الأدوات السابقة كاملة لكل مجموعة، تتعاون كل مجموعة في إنجاز العمل، ويتمثل ذلك في لصق الخريطة الذهنية على لوح الفلين، ثم باستخدام أقلام الخطاط كتابة الأجزاء الناقصة في اللوح. ثم تقص الصور وتوضع في مكانها المناسب في الخريطة الذهنية، ويتم ذلك مع إثارة التنافس والتحفيز لتحقيق معياري السرعة وصحة المعلومات.

العوامل المؤثرة على نمو النبات الطبيعي



النشاط الرابع: نشاط فردي تقويمي

مدة النشاط: ١٠ دقائق

الإجراءات: تقدم ورقة نشاط مشتملة على الدرس كاملاً، تسجل فيها الطالبة المعلومات المطلوبة في الورقة

البيئات الطبيعية

البيئة الطبيعية هي.....الذي يعيش فيه الإنسان

وتشمل.....الطبيعي و.....البري والهواء والتضاريس والتربة والمياه والبحار وغير ذلك النبات الطبيعي هو الذي ينمو.....دون تدخل.....النبات الطبيعي ينقسم إلى ٣ أقسام رئيسة هي

١-.....وتنقسم إلى

أ-.....وتسمى غابات استوائية ومن أشجارها.....

ب-.....ومنها غابات البحر المتوسط ومن أشجارها.....وغابات الإقليم.....ومن أشجارها.....

ج-.....ومنها غابات.....ومن أشجارها.....وغابات.....ومن أشجارها.....

٢-.....وتنقسم إلى

أ-.....وتسمى السافانا

ب-.....وتسمى.....

٣-.....وتنقسم إلى

أ-.....ومثال من نباتاتها الصبار

ب-.....ومثال من نباتاتها.....

- تتأثر النباتات الطبيعية بعدة عوامل تغير من شكلها وحجمها وكثافتها ولونها وأهم هذه العوامل:

أ-.....ويشمل ٣ عناصر ضرورية لحياة النبات وهي:

١-.....فيزداد الغطاء النباتي كلما زادت كمية.....ويقول الغطاء النباتي إذا قلت كمية.....

٢-.....فلكل نبات.....خاصة به يهلك إذا زادت أو نقصت

٣-.....فكلما تعرض النبات ل.....ازداد نموه وكبر حجمه.....إذ يتنوع النبات تبعاً

لتنوع.....وذلك لاختلاف درجة الحرارة باختلاف الارتفاع تقل درجة الحرارة درجة مئوية

واحدة كلما ارتفعنا.....متر عن سطح البحر

ب-.....ومن أنواعها.....الصحراوية و.....السوداء والبركانية،

وفي كل نوع تنمو أنواع مختلفة من النباتات

ت-.....ويؤثر في النبات عن طريق قطع.....وتحويل كثير من مناطق الغابات

و.....إلى مناطق.....

الدرس الثاني: الحيوان البري

مدته: حصتين دراسيتين متتاليتين

الأهداف:

- أن تبين الطالبة المقصود بالحيوان البري في ورقة النشاط
 - أن تصنف الطالبة مجموعات الحيوان البري تبعاً لتواجدها في البيئات الطبيعية من خلال ورقة نشاط
 - أن تعطي الطالبة أمثلة من الحيوانات في كل إقليم طبيعي في ورقة النشاط.
 - أن توضح الطالبة العوامل المؤثرة في توزيع الحيوان البري في ورقة النشاط
 - أن توضح الطالبة الخصائص المميزة للحيوانات في ورقة النشاط
 - أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول مجموعات الحيوان البري خلال ٢٠ دقيقة.
 - أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول العوامل المؤثرة في توزيع الحيوان البري خلال ١٥ دقيقة
- المحتوى: محتوى كتاب الصف الأول المتوسط، ويظهر واضحاً من خلال الأنشطة.
- طرق التدريس: البرنامج لا يعتمد على طرق تدريس تنفذها المعلمة وإنما على أنشطة تنفذها الطالبات بمساعدة المعلمة.

الأنشطة:

النشاط الأول: نشاط ذهني فردي (٣ أوراق نشاط)

مدة النشاط: ٤٠ دقيقة

الإجراءات: يقسم محتوى الدرس إلى ٣ أجزاء. يقدم لكل طالبة ورقة نشاط عن الجزء الأول المتمثل بتعريف الحيوان البري وخصائصه. ثم بعد الإطلاع على الورقة تعطي الطالبات فرصة لقراءة الجزء قراءة فردية لمدة ٥ دقائق. ثم يغلقن الكتب ويحبسن على الورقة بمساعدة المعلمة لمدة ٥ دقائق. مع تركيز عنايتها على الطالبات الضعيفات. ويستخدم مع ذلك أسلوب المنافسة في السرعة وصحة المعلومات، ويكرر ذلك في الجزء الثاني المرتبط بتوزيع الحيوانات في البيئات الطبيعية. ثم يكرر في الجزء الثالث المتعلق بالعوامل المؤثرة على توزيع الحيوان البري.

ورقة نشاط ١ :

الحيوان البري هو الحيوان الذي يعيش في..... معتمداً على..... قادراً على التكاثـر الـ..... و.....
تختلف خصائص وأشكال و..... الحيوانات البرية بين الأقاليم بما يتلاءم مع طبيعة..... الذي تعيش
فيه، مما يساعدها على..... و.....

يمكن تصنيف الحيوانات البرية تبعاً لتواجدها في الطبيعة إلى حيوانات..... وحيوانات الحشائش.
وحيوانات..... وحيوانات.....

من الخصائص التي تميز الحيوانات القدرة على..... والقدرة على..... والقدرة
على..... القدرة على..... وقدرة بعضها على العيش في.....

ورقة نشاط ٢ :

كما تتوزع حيوانات الحشائش بين
١- الحشائش..... مثل.....
٢- الحشائش..... مثل.....
وهناك حيوانات توجد في الجبال
مثل.....

تتوزع حيوانات الغابات بين
١- الغابات الاستوائية، مثل.....
٢- الغابات..... مثل الفيل
٣- الغابات..... مثل.....
وتتوزع حيوانات الصحاري بين
١- الصحاري..... مثل.....
٢- الصحاري..... مثل.....

يتأثر توزيع الحيوانات البرية بمجموعة من العوامل أهمها: أ-..... ب-..... ج-..... د-.....
بينما تتميز الحيوانات الاستوائية بشعر قليل على جلدتها لأن الحرارة في بيئتها..... وطيورها ذات ريش..... حتى ينسجم مع ألوان النباتات التي تتميز بأنها دائمة.....
تتميز بعض حيوانات المناطق القطبية مثل..... و..... و..... بأظلاف قوية في أرجلها حتى تتمكن من السير فوق.....
تشكل النباتات الطبيعية غذاءً للحيوانات آكلة..... وهذه الحيوانات تعتبر غذاءً للحيوانات آكلة.....

النشاط الثاني: نشاط عملي تعاوني

مدة النشاط: ١٥ دقيقة

الأدوات: لوحات فلين، ورق A3 تحتوي خريطة ذهنية عن توزيع الحيوان البري - أقلام خطاط - صور لحيوانات من مختلف البيئات - مقصات، صمغ، الإجراءات: بعد توزيع الأدوات السابقة كاملة لكل مجموعة، تتعاون كل مجموعة في إنجاز العمل. ويتمثل ذلك في لصق الخريطة الذهنية على لوح الفلين، ثم باستخدام أقلام الخطاط كتابة الأجزاء الناقصة في اللوح، ثم تقص الصور وتوضع في مكانها المناسب في الخريطة الذهنية. ويتم ذلك مع إثارة التنافس والتحفيز لتحقيق معياري السرعة وصحة المعلومات.

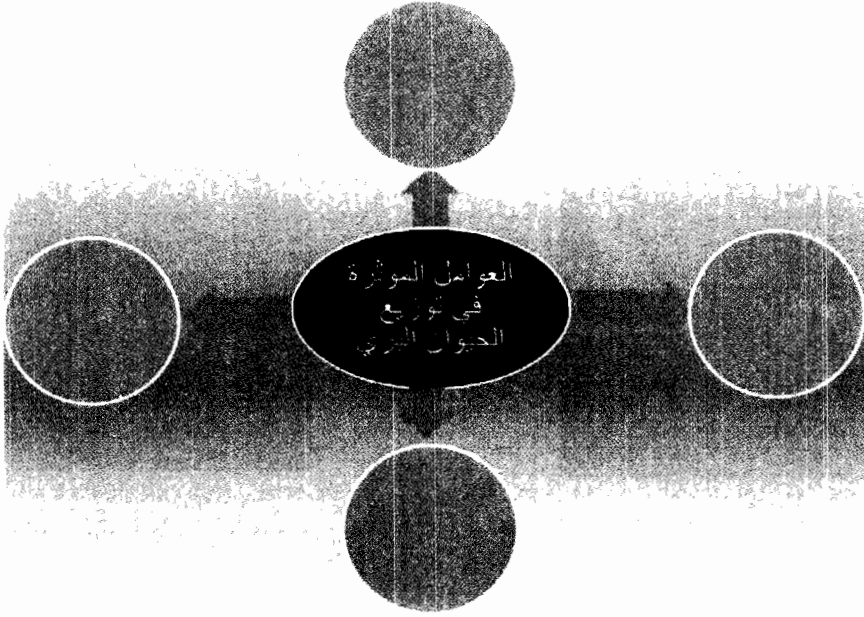


النشاط الثالث: نشاط عملي تعاوني

مدة النشاط: ٥ دقيقة

الأدوات: لوحات فلين - ورق A3 تحتوي شكل للعوامل المؤثرة على توزيع الحيوان البري - أقلام خطاط - صمغ.

الإجراءات: بعد توزيع الأدوات السابقة كاملة لكل مجموعة، تتعاون كل مجموعة في إنجاز العمل، ويتمثل ذلك في لصق الشكل على لوح الفلين، ثم باستخدام أقلام الخطاط كتابة الأجزاء الناقصة في اللوح، ويتم ذلك مع إثارة التنافس والتحفيز لتحقيق معياري السرعة وصحة المعلومات.



النشاط الرابع: نشاط تقويمي فردي

مدته: ١٠ دقائق

الإجراءات: يوزع على الطالبات ورقتين نشاط تقويمي إحداهما إكمال فراغات والاخرى توزيع بعض النباتات الطبيعية والحيوانات البرية على البيئات الطبيعية في جدول ويعطين مدة ١٠ دقائق لإنجاز النشاط وذلك بإثارة الحماس والمنافسة مع شرط صحة المعلومات.

الحيوان البري هو الحيوان الذي يعيش في..... معتمداً على..... قادراً على التكاثر ال..... و.....
تختلف خصائص وأشكال و..... الحيوانات البرية بين الأقاليم بما يتلاءم مع طبيعة..... الذي تعيش فيه، مما يساعدها على..... و.....
يمكن تصنيف الحيوانات البرية تبعاً لتواجدها في الطبيعة إلى حيوانات..... وحيوانات الحشائش.
وحيوانات..... وحيوانات.....
تتوزع حيوانات الغابات بين
١- الغابات الاستوائية، مثل.....
٢- الغابات..... مثل الفيل
٣- الغابات..... مثل.....
وتتوزع حيوانات الصحاري بين
١- الصحاري..... مثل..... ٢- الصحاري..... مثل.....
كما تتوزع حيوانات الحشائش بين :
١- الحشائش..... مثل..... ٢- الحشائش..... مثل.....
وهناك حيوانات توجد في الجبال مثل.....
يتأثر توزيع الحيوانات البرية بمجموعة من العوامل أهمها: أ-..... ب-..... ج-..... د-.....
تتميز الحيوانات القطبية بفراء سميك حتى..... ولون فرائها أبيض حتى ينسجم مع لون الثلج.
بينما تتميز الحيوانات الاستوائية بشعر قليل على جلدها لأن الحرارة في بيئتها..... وطبورها ذات ريش..... حتى ينسجم مع ألوان النباتات التي تتميز بأنها دائمة.....
الجمل من حيوانات المناطق..... ويتميز بأخفاف لتساعده على..... بسهولة على الرمال.
تتميز بعض حيوانات المناطق القطبية مثل..... و..... و..... بأطراف قوية في أرجلها حتى تتمكن من السير فوق.....
تتميز بعض حيوانات الجبال مثل..... و..... و..... بحوافر قوية حتى تتمكن من الحركة بيسر على.....
تشكل النباتات الطبيعية غذاءً للحيوانات آكلة..... وهذه الحيوانات تعتبر غذاءً للحيوانات آكلة.....
استطاع..... أن يستأنس بعض الحيوانات ويزيد من..... وعمل على تقليص أنواع أخرى من خلال..... ونقل بعض الحيوانات من..... الأصلية إلى بيئات أخرى.
من الخصائص التي تميز الحيوانات القدرة على..... والقدرة على..... والقدرة على.....
على..... القدرة على..... وقدرة بعضها على العيش في.....

وزعي النباتات والحيوانات التالية في الجدول:

السافانا - الزراف - المطاط - الصبار - الفيل - الغزال - الطحالب - الزيتون -
الاستبس - الرنة - البلوط - الجمل - الصنوبر - القرد

الصحاري	الحشائش	الغابات	
			نباتات
			حيوانات

الدرس الثالث: الأقاليم الطبيعية:

أ - الإقليم الاستوائي وب - الإقليم المداري

مدته: حصتين دراسيتين متتاليتين

الأهداف:

- أن توضح الطالبة في ورقة النشاط الفردية معلومات عن الإقليم الاستوائي بعد قراءتها المتعلقة بالموقع والمناخ والنبات الطبيعي والحيوان الطبيعي والمحاصيل الزراعية ودول الإقليم.
- أن توضح الطالبة في ورقة النشاط الفردية معلومات عن الإقليم المداري بعد قراءتها المتعلقة بالموقع والمناخ والنبات الطبيعي والحيوان الطبيعي والمحاصيل الزراعية ودول الإقليم.
- أن تحدد الطالبة على خريطة العالم السماء دوائر العرض المحيطة بالإقليم الاستوائي.
- أن تلوّن الطالبة نطاق الإقليم الاستوائي على خريطة العالم السماء.
- أن تحدد الطالبة على خريطة العالم السماء دوائر العرض المحيطة بالإقليم المداري.
- أن تلوّن الطالبة نطاق الإقليم المداري على خريطة العالم السماء.
- أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول الإقليم الاستوائي خلال ١٥ دقيقة.

- ان تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول الإقليم المداري خلال ١٥ دقيقة.

المحتوى: محتوى كتاب الصف الأول المتوسط، ويظهر واضحاً من خلال الأنشطة.

النشاط الأول: نشاط ذهني فردي (ورقتين نشاط)
مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الإجراءات: يقسم محتوى الدرس إلى جزأين، يقدم لكل طالبة ورقة نشاط عن الجزء الأول المتمثل بمعلومات عن الإقليم الاستوائي، ثم بعد الإطلاع على الورقة تعطى الطالبات فرصة لقراءة الجزء قراءة فردية لمدة ٥ دقائق، ثم يغلقن الكتب ويجبن على الورقة بمتابعة المعلمة لمدة ١٠ دقائق، مع تركيز عنايتها على الطالبات الضعيفات، ويستخدم مع ذلك أسلوب المنافسة في السرعة وصحة المعلومات، ويكرر ذلك في الجزء الثاني المرتبط بالإقليم المداري.

ورقة نشاط ١:

الأقاليم الطبيعية

تعد.....و.....من أهم العناصر المناخية التي أعتمد عليها العلماء في تقسيم الأقاليم الطبيعية

يقع الإقليم الاستوائي بين دائرتي عرض.....شمال و.....خط.....

الحرارة في الإقليم الاستوائي.....والأمطار.....

يتميز النبات الطبيعي في الإقليم الاستوائي ب.....كثيفة دائمة.....عريضة.....مثل أشجار.....و.....و.....

من الحيوانات البرية التي توجد في الإقليم الاستوائي.....و.....و.....

من المحاصيل التي زرعها الإنسان في الإقليم الاستوائي.....و.....و.....

من الدول التي يوجد فيها الإقليم الاستوائي.....و.....في آسيا و.....و.....في أفريقيا و.....في.....

ورقة نشاط ٢:

يقع الإقليم المداري بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط.....
 المناخ في الإقليم المداري..... صيفاً..... شتاءً.....
 من النبات الطبيعي الذي ينمو في الإقليم المداري حشائش..... وتكون الأشجار..... مثل
 أشجار..... و.....
 من الحيوانات البرية التي توجد في الإقليم المداري آكلة الأعشاب مثل..... و..... وأكلة
 اللحوم مثل..... و.....
 من المحاصيل التي زرعها الإنسان في الإقليم المداري..... و..... و.....
 من الدول التي يوجد فيها الإقليم المداري..... و..... ودول..... أفريقيا و.....

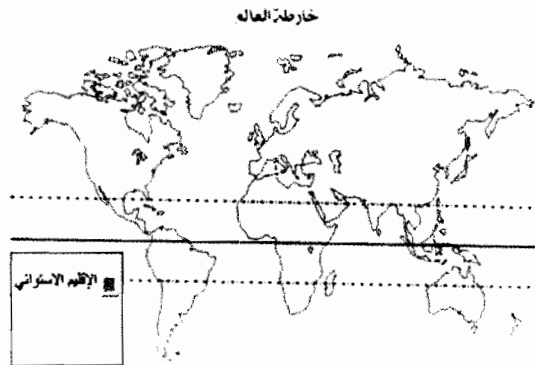
النشاط الثاني: نشاط عملي فردي

مدته: ٢٠ دقيقة

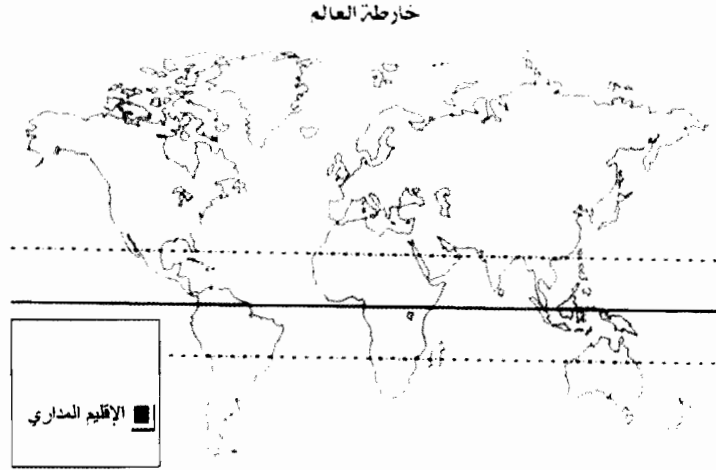
الأدوات: خريطة صماء للعالم – أقلام تلوين.

الإجراءات: بعد توزيع الخرائط والأقلام يتم توضيح المطلوب وهي:

- تحديد دوائر العرض التي ينحصر بينها الإقليم الاستوائي
- تلوين المناطق التي ينتشر فيها الإقليم الاستوائي باللون الموضح في مفتاح الخريطة، ويمكن الاستعانة بالكتاب.



عندما تنتهي الطالبة من الخريطة تعطى خريطة أخرى تنفذ ما نفذته سابقاً ولكن للإقليم المداري.



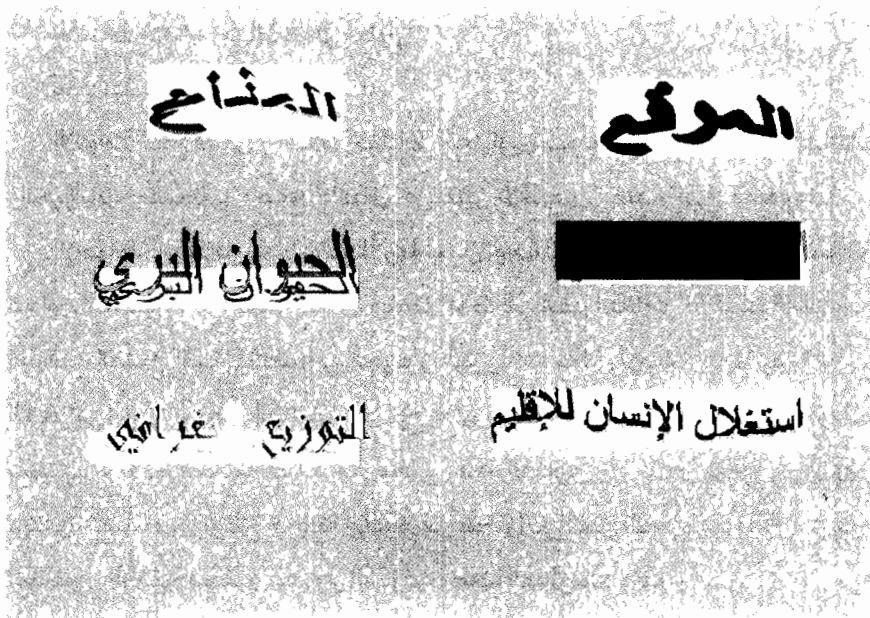
النشاط الثالث: نشاط عملي تعاوني

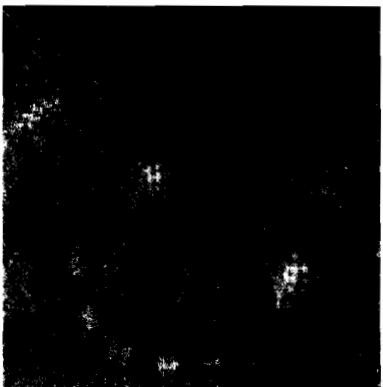
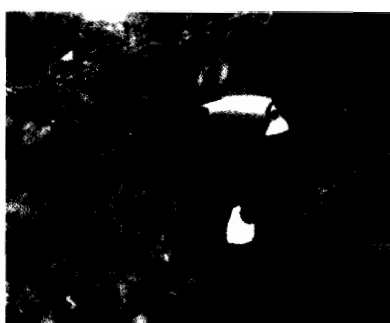
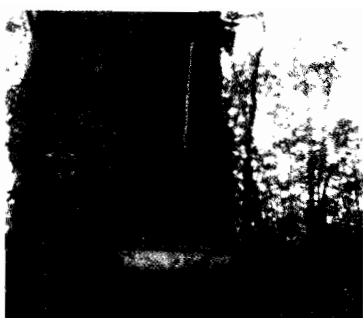
مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الأدوات: لوح فلين – أقلام خطاط – عناوين مصورة – صور لبعض النباتات والحيوانات – مقصات – صمغ – أفضل خريطتين للإقليمين عملهما أفراد المجموعة.

الإجراءات: يتم توزيع الأدوات اللازمة لعمل لوحة للإقليم الاستوائي لكل مجموعة. تتعاون المجموعة في إنجاز العمل، ويتمثل ذلك في قص العناوين (الإقليم الاستوائي، الموقع، المناخ، النبات الطبيعي، الحيوان البري، استغلال الإنسان للإقليم، التوزيع الجغرافي). توزع وتلصق العناوين على لوح الفلين بالطريقة الفنية التي يرغبها الفريق، ثم باستخدام أقلام الخطاط كتابة أهم محتوى هذه العناوين، ثم تقص الصور وتوضع في مكانها المناسب، وتوضع خريطة الإقليم في مكان بارز على اللوح ويتم ذلك مع إثارة التنافس والتحفيز لتحقيق معياري السرعة وصحة المعلومات والذوق الفني.

بعد أن تنتهي المجموعة من العمل السابق، تعطى الأدوات اللازمة للإقليم المداري.
وبعد الانتهاء من العمل تعرض جميع اللوحات أمام الجميع وتقيم وتعطى مرتبة لكل
منها.







المناخ

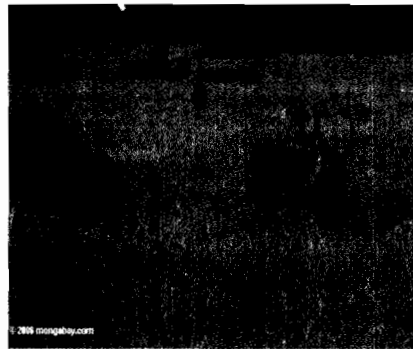
الموقع

الحيوان البري

النباتات

التوزيع الجغرافي

استغلال الإنسان للإقليم



أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في مقرر الجغرافيا على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط واتجاهاتهن نحو البرنامج.
د. بسملة بنت محمد الطيار.



النشاط الرابع: نشاط فردي تقويمي :

تعد.....و..... من أهم العناصر المناخية التي اعتمد عليها العلماء في تقسيم الأقاليم الطبيعية.

يقع الإقليم الاستوائي بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط..... الحرارة في الإقليم الاستوائي..... والأمطار.....

يتميز النبات الطبيعي في الإقليم الاستوائي ب..... كثيفة دائمة..... عريضة..... مثل أشجار..... و.....

من الحيوانات البرية التي توجد في الإقليم الاستوائي..... و..... و.....

من المحاصيل التي زرعها الإنسان في الإقليم الاستوائي..... و..... و.....

من الدول التي يوجد فيها الإقليم الاستوائي..... و..... في آسيا و..... و..... في أفريقيا و.....

يقع الإقليم المداري بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط.....

المناخ في الإقليم المداري..... صيفاً..... شتاءً.....

من النبات الطبيعي الذي ينمو في الإقليم المداري حشائش..... وتكون الأشجار..... مثل أشجار..... و.....

من الحيوانات البرية التي توجد في الإقليم المداري آكلة الأعشاب مثل..... و..... و.....

وآكلة اللحوم مثل..... و.....

من المحاصيل التي زرعها الإنسان في الإقليم المداري..... و..... و.....

من الدول التي يوجد فيها الإقليم المداري..... و..... ودول..... أفريقيا و.....

الدرس الرابع: تابع الأقاليم الطبيعية

ج - الإقليم الصحراوي و ب - إقليم البحر المتوسط د - الإقليم القطبي

مدته: حصتين دراسيتين متتاليتين

الأهداف:

- أن توضح الطالبة في ورقة النشاط الفردية معلومات عن الإقليم الصحراوي بعد قراءتها المتعلقة بالموقع والمناخ والنبات الطبيعي والحيوان الطبيعي والمحاصيل الزراعية ودول الإقليم.
- أن توضح الطالبة في ورقة النشاط الفردية معلومات عن إقليم البحر المتوسط بعد قراءتها المتعلقة بالموقع والمناخ والنبات الطبيعي والحيوان الطبيعي والمحاصيل الزراعية ودول الإقليم.
- أن توضح الطالبة في ورقة النشاط الفردية معلومات عن الإقليم القطبي بعد قراءتها المتعلقة بالموقع والمناخ والنبات الطبيعي والحيوان الطبيعي والمحاصيل الزراعية ودول الإقليم.

- أن تحدد الطالبة على خريطة العالم الصماء دوائر العرض المحيطة بالإقليم الصحراوي.
 - أن تلوّن الطالبة نطاق الإقليم الصحراوي على خريطة العالم الصماء.
 - أن تحدد الطالبة على خريطة العالم الصماء دوائر العرض المحيطة بإقليم البحر المتوسط.
 - أن تلوّن الطالبة نطاق إقليم البحر المتوسط على خريطة العالم الصماء.
 - أن تحدد الطالبة على خريطة العالم الصماء دوائر العرض المحيطة بالإقليم القطبي.
 - أن تلوّن الطالبة نطاق الإقليم القطبي على خريطة العالم الصماء.
 - أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول الإقليم الصحراوي خلال ١٥ دقيقة.
 - أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول إقليم البحر المتوسط خلال ١٥ دقائق.
 - أن تنتج الطالبة مع مجموعتها عملاً فنياً علمياً على لوح حول الإقليم القطبي خلال ١٥ دقائق.
- المحتوى: محتوى كتاب الصف الأول المتوسط. ويظهر واضحاً من خلال الأنشطة.
- طرق التدريس: البرنامج لا يعتمد على طرق تدريس تنفذها المعلمة وإنما على أنشطة تنفذها الطالبات بمساعدة المعلمة.

الأنشطة:

النشاط الأول: نشاط ذهني فردي (٣ ورقات نشاط)

مدة النشاط: ٣٥ دقيقة

الإجراءات: يقسم محتوى الدرس إلى ٣ أجزاء. يقدم لكل طالبة ورقة نشاط عن الجزء الأول المتمثل بمعلومات عن الإقليم الصحراوي. ثم بعد الإطلاع على الورقة تعطى الطالبات فرصة لقراءة الجزء قراءة فردية لمدة ٥ دقائق. ثم يغلقن الكتب ويجبن على الورقة بمتابعة المعلمة لمدة ١٥ دقائق. مع تركيز عنايتها على الطالبات الضعيفات. ويستخدم مع ذلك أسلوب المنافسة في السرعة وصحة المعلومات. ويكرر ذلك في الجزء الثاني المرتبط بإقليم البحر المتوسط ثم في الجزء الثالث المرتبط بالإقليم القطبي.

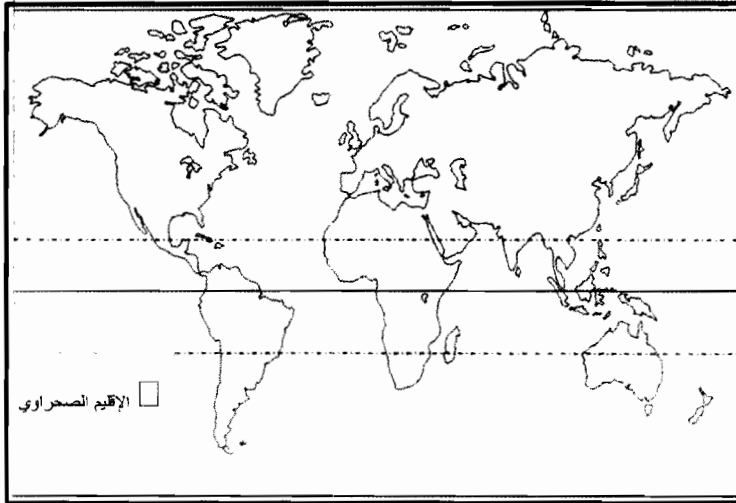
ورقة نشاط ١:

يقع الإقليم الصحراوي بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط.....
 المناخ في الإقليم الصحراوي شديد..... صيفاً شديد..... شتاءً..... والأمطار..... وغير.....
 النبات الطبيعي في الإقليم الصحراوي..... وله خاصية..... مع البيئة الجافة كامتداد
 لمسافات بعيدة ، وتغطية أوراقها بطبقة..... ومن أشجار..... و.....
 من الحيوانات البرية التي توجد في الإقليم الصحراوي أنواع من..... و.....
 و..... وتنتشر..... كالأفاعي و..... و.....
 بعد اكتشاف النفط تحول البدو في الإقليم الصحراوي للإستيطان في..... والعمل
 في..... و.....
 من الدول التي يوجد فيها الإقليم الصحراوي..... و..... و.....

ورقة نشاط ٢:

يقع إقليم البحر المتوسط بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط.....
 المناخ في إقليم البحر المتوسط..... صيفاً..... شتاءً.....
 ينمو في إقليم البحر المتوسط..... ذات أشجار..... الخضرة مثل.....
 و..... و..... و.....
 من الحيوانات البرية التي توجد في إقليم البحر المتوسط..... و.....
 و..... و.....
 من المحاصيل التي زرعها الإنسان في إقليم البحر المتوسط..... و.....
 من الدول المطلة على البحر المتوسط..... و..... و.....

الإقليم الصحراوي



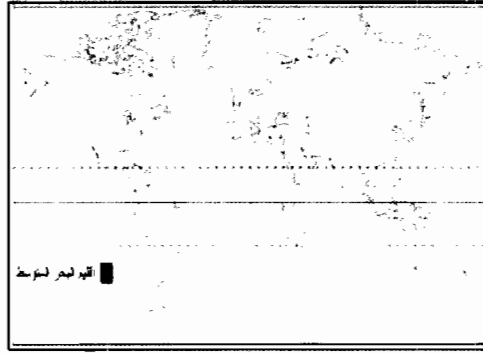
ورقة نشاط ٣:

النشاط الثاني: نشاط عملي فردي (توزيع الأقاليم على ٣ خرائط للإقليم الصحراوي وإقليم البحر المتوسط والإقليم القطبي)

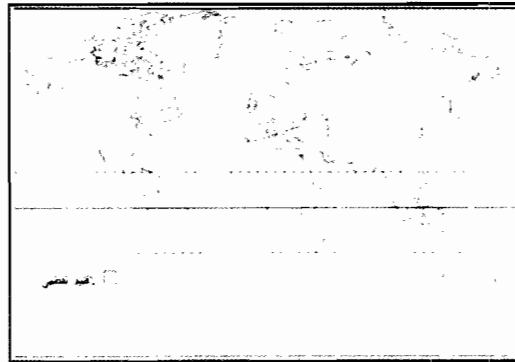
المطلوب:

- تحديد دوائر العرض التي ينحصر بينها الإقليم
 - تلوين المناطق التي يوجد فيها الإقليم باللون الموضح في مفتاح الخريطة. ويمكن الاستعانة بالكتاب.
- فإذا انتهت الطالبة من خريطة تعطى الثانية ثم الثالثة بسرعة تنافسية معقولة ويدون ترتيب الطالبات إلى د بشرط صحة العمل.

إقليم البحر المتوسط



الإقليم القطبي



النشاط الثالث: نشاط عملي تعاوني

مدة النشاط: ٣٠ دقيقة

الأدوات: لوح فلين – أقلام خطاط – عناوين مصورة – صور لبعض النباتات والحيوانات – مقصات – صمغ – أفضل خريطتين للإقليمين عملهما أفراد المجموعة. الإجراءات: يتم توزيع الأدوات اللازمة لعمل لوحة للإقليم الصحراوي لكل مجموعة. تتعاون المجموعة في إنجاز العمل، ويتمثل ذلك في قص العناوين (الإقليم الصحراوي، الموقع، المناخ، النبات الطبيعي، الحيوان البري، استغلال الإنسان للإقليم، التوزيع الجغرافي)، توزع وتلصق العناوين على لوح الفلين بالطريقة الفنية التي يرغبها الفريق، ثم باستخدام أقلام الخطاط كتابة أهم محتوى هذه العناوين، ثم تقص الصور وتوضع في مكانها المناسب، وتوضع خريطة الإقليم في مكان بارز على اللوح ويتم ذلك مع إثارة التنافس والتحفيز لتحقيق معياري السرعة وصحة المعلومات والذوق الفني. ثم أي مجموعة تنتهي من العمل، تعطى الأدوات اللازمة لإقليم البحر المتوسط، ثم بعد ذلك الإقليم القطبي، وبعد الانتهاء من العمل تعرض جميع اللوحات أمام الجميع وتقيم وتعطى مرتبة لكل منها.

الإقليم الصحراوي

المناخ

الموقع

الحيوان البري

النبات الطبيعي

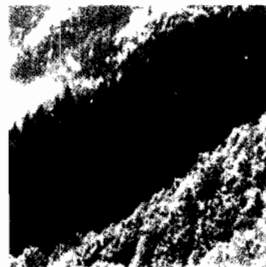
التوزيع

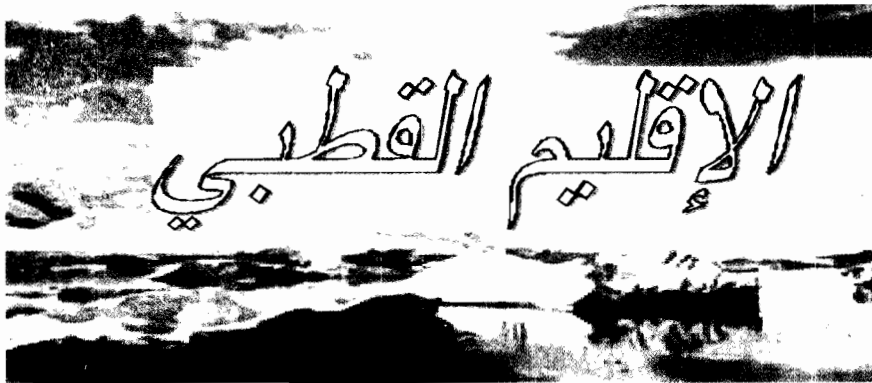
استغلال الإنسان للإقليم





الموقع الحيوان البري النبات الطبيعي استغلال الإنسان للإقليم التوزيع غرافي





المناخ

الموقع

الحيوان البري

النبات الطبيعي

التوزيع الجغرافي

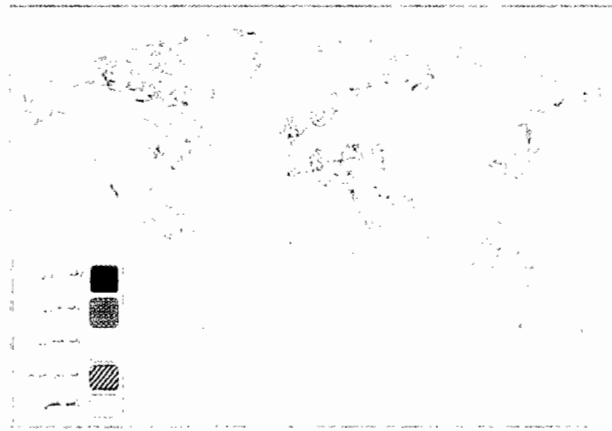
استغلال الإنسان للإقليم



أثر برنامج قلم على الأنشطة الحفية في مقرر الجغرافيا على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط واتجاهاتهن نحو البرنامج.
د. بسمة بنت محمد الطيار.

النشاط الرابع: نشاط فردي تقويمي :

يقع الإقليم الصحراوي بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط.....
 المناخ في الإقليم الصحراوي شديد..... صيفاً شديد..... شتاءً..... والأمطار..... وغير.....
 النبات الطبيعي في الإقليم الصحراوي..... وله خاصية..... مع البيئة الجافة كامتداد.....
 لمسافات بعيدة . وتغطية أوراقها بطبقة..... ومن أشجار..... و.....
 من الحيوانات البرية التي توجد في الإقليم الصحراوي أنواع من..... و.....
 و..... وتنتشر..... كالأفاعي و..... و.....
 بعد اكتشاف النفط تحول البدو في الإقليم الصحراوي للإستيطان في..... والعمل.....
 في..... و.....
 من الدول التي يوجد فيها الإقليم الصحراوي..... و..... و.....
 يقع إقليم البحر المتوسط بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط.....
 المناخ في إقليم البحر المتوسط..... صيفاً..... شتاءً.....
 ينمو في إقليم البحر المتوسط..... ذات أشجار..... الخضرة مثل..... و.....
 و.....
 من الحيوانات البرية التي توجد في إقليم البحر المتوسط..... و..... و.....
 و.....
 من المحاصيل التي زرعها الإنسان في إقليم البحر المتوسط..... و.....
 من الدول المطلة على البحر المتوسط..... و.....
 يقع الإقليم القطبي بين دائرتي عرض..... شمال و..... خط.....
 المناخ في الإقليم شتاءً..... شديد..... وصيف..... والتساقط.....
 النبات الطبيعي في الإقليم القطبي..... جداً وهو عبارة عن..... قصيرة أو..... قصيرة تنمو.....
 في فصل..... وما تلبث أن.....
 من الحيوانات البرية التي توجد في الإقليم..... و..... و..... و.....
 سكان الإقليم القطبي في النصف الشمالي..... وهم عبارة عن قبائل وجماعات تربي بعض.....
 الحيوانات مثل حيوان..... وتمارس.....
 يوجد الإقليم القطبي في شمال..... وشمال..... وشمال الدول..... وفي.....
 القارة.....



أنشطة داعمة :

المدة: حصة واحدة

الأهداف: تنفذ الطالبة مع مجموعتها أنشطة تدعم وتؤكد معلومات وحدة البيئات

الطبيعية

وضحي على الخريطة ما يلي

١- تحديد درجات دوائر العرض لكل إقليم على إطار الخريطة الأيمن

٢- تظليل كل إقليم على الخريطة كما في مفتاح الخريطة

٣- وضع عنوان للخريطة

املئي الجدول :

الإقليم	الموقع	المناخ	النبات الطبيعي	الحيوان البري	استغلال الإنسان له	التوزيع الجغرافي لبعض دول الإقليم
الإقليم الاستوائي						
الإقليم المداري						
الإقليم الصحراوي						
إقليم البحر المتوسط						
الإقليم القطبي						

وزعي النباتات الطبيعية والحيوانات البرية التالية في الجدول

المطاط، البلوط، القرد، الزيتون، الياك، الفيل، السافانا، الصبار، الطحالب، البامبو،

الصنوبر، الإستبس، الرنة، الغزال، الجمل، الزراف، الثعلب

جبال	غابات		حشائش		صحاري	
	باردة	معتدلة	باردة	معتدلة	باردة (جليدية)	حارة

الدرس الخامس: الخريطة وتطورها وفوائدها

مدته: حصة دراسية

الأهداف:

- أن توضح الطالبة في ورقة النشاط الفردية معلومات عن الخريطة تطورها وفوائدها بعد قراءتها من الكتاب.
 - أن تكتب أمام كل خارطة من الخرائط القديمة أسم العالم المسلم الذي صنعها.
 - أن ترسم الطالبة مع مجموعتها رسم تخطيطي للمدرسة.
- المحتوى: محتوى كتاب الصف الأول المتوسط، ويظهر واضحاً من خلال الأنشطة.
- طرق التدريس: البرنامج لا يعتمد على طرق تدريس تنفذها المعلمة وإنما على أنشطة تنفذها الطالبات بمتابعة ومساعدة المعلمة.

الأنشطة:

النشاط الأول: نشاط ذهني فردي

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة

الإجراءات:

يقدم لكل طالبة ورقة نشاط. ثم بعد الإطلاع على الورقة تعطى الطالبات فرصة لقراءة الجزء المرتبط بها في الكتاب قراءة فردية لمدة ١٠ دقائق، ثم يغلقن الكتب ويجبن على الورقة بمتابعة ومساعدة المعلمة لمدة ١٠ دقائق.

الخريطة هي.....أو.....على.....
عرف الإنسان الخريطة قبل.....
من فوائد الخريطة:
أ- معرفة توزيع الظواهر الطبيعية مثل.....و.....و.....
والظواهر البشرية مثل.....و.....و.....
ب- معرفة تحديد.....الظواهر وقياس.....و.....فيما بينها.
ت- الاستفادة منها في الأغراض.....كمعرفة.....
ث- الاستفادة منها في تخطيط.....من.....
ج- الاستفادة منها كدليل ل.....

النشاط الثاني: نشاط فردي ذهني (ورقتين نشاط)

مدته: ١٥ دقيقة

الإجراءات: يقدم لكل طالبة ورقتي نشاط عن بعض ما قدمه المسلمون في علم الخرائط. ثم بعد الإطلاع على الورقتين تعطى الطالبات فرصة لقراءة الجزء المرتبط بهما في الكتاب قراءة فردية لمدة ١٠ دقائق، ثم يغلقن الكتب ويجبن على الورقة بمتابعة ومساعدة المعلمة لمدة ١٠ دقائق، وتحوي الورقة الأولى على صور لخرائط بعض علماء المسلمين والمطلوب وضع اسم العالم أمام خريطته، والورقة الثانية تربط بين العالم وأشهر ما عمله في مجال الخرائط.





(ب)	(أ)
١- رسم خريطة العالم	الخوارزمي
٢- عمل خريطة مستديرة للعالم	البليخي
٣- من أوائل من رسمن الخريطة	البيروني
٤- صنع مجسم للكرة الأرضية من فضة	الأدريسي
٥- استخدم الألوان في رسم الخرائط	المقدسي
٦- صنع مجسم للكرة الأرضية من ذهب	
٧- رسم خريطة مربعة للعالم	

النشاط الثالث: نشاط عملي تعاوني

مدته: ١٥ دقيقة

الأدوات: أوراق بيضاء A4، أقلام رصاص، مساطر

الإجراءات: يطرح سؤال هل بإمكانكم عمل مخطط للمدرسة في ورقة صغيرة A4؟ سنحاول في مجموعات عمل ذلك بصورة تقريبية، توزع الأدوات على المجموعات، تقوم المجموعات بالرسم ووضع الأماكن في مواضعها بمتابعة المعلمة وبالتوجيهات إلى التناسب بين أبعاد الواقع وأبعاد المخطط، وتساعدن وتعديل لهن.

الدرس السادس: أساسيات الخريطة

مدته: حصة دراسية

الأهداف:

- أن توضح الطالبة في ورقة النشاط الفردية معلومات عن أساسيات الخريطة بعد قراءتها من الكتاب.
 - أن ترسم الطالبة مع مجموعتها الرموز المطلوبة في ورقة النشاط
 - أن تحدد الطالبة مع مجموعتها أساسيات الخريطة على خريطة المملكة العربية السعودية.
 - أن تحدد الطالبة بمفردها أساسيات الخريطة على خريطة العالم.
- المحتوى: محتوى كتاب الصف الأول المتوسط.
- طرق التدريس: البرنامج لا يعتمد على طرق تدريس تنفذها المعلمة وإنما على أنشطة تنفذها الطالبات بمتابعة ومساعدة المعلمة.

الأنشطة:

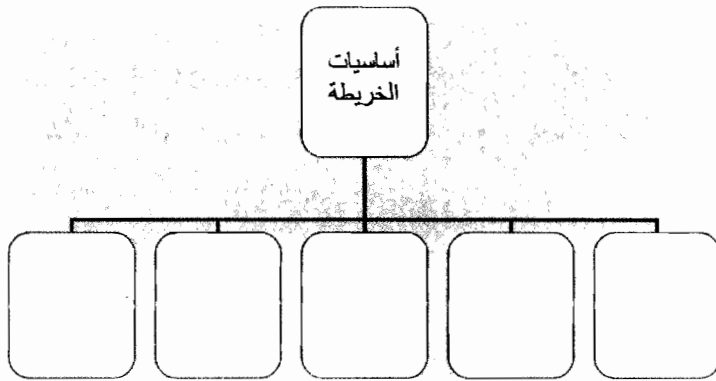
النشاط الأول: نشاط ذهني فردي (ورقتين نشاط)

مدة النشاط: ٢٠ دقيقة

الإجراءات:

يقدم لكل طالبة ورقة النشاط الأولى وهي عبارة خريطة مفهومية، ثم بعد الإطلاع على الورقة تعطى الطالبات فرصة لقراءة الجزء المرتبط بها في الكتاب قراءة فردية، ثم يغلقن الكتب ويحببن على الورقة بمتابعة ومساعدة المعلمة، وحين تنتهي الطالبات يعطين الورقة الثانية، وهي ورقة نشاط تكميلي، ويعطين فرصة لقراءة مركزة من الكتاب حول محتوى ورقة النشاط، ثم يغلقن الكتاب ويحببن على الورقة.

ورقة نشاط ١:



ورقة نشاط ٢:

- عنوان الخريطة يسهل على القارئ معرفة..... من الخريطة
- يوضع مفتاح الخريطة (الدليل) في..... في أحد..... الخريطة
- مقياس الرسم هو النسبة بين البعد على..... والذي يقابله على.....
المقياس الأرضي
يقصد به أن السنتيمتر الواحد على الخريطة يساوي..... على سطح الأرض والمقياس

0 1 2 3 km

يسمى المقياس بالشكل التالي بمقياس.....

ويسمى المقياس بالشكل التالي بمقياس.....

ويسمى المقياس بالشكل التالي بمقياس.....

١
٢

ويسمى المقياس بالشكل التالي بمقياس.....

يشير سهم الاتجاه في الخريطة إلى جهة.....

يفيد إطار الخريطة في: ١-

٢-

٣-

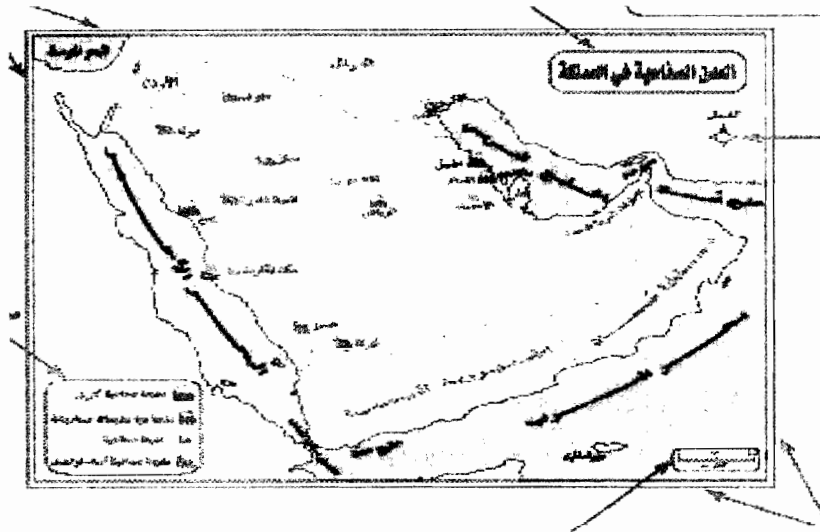
النشاط الثاني: نشاط تعاوني عملي

مدته: ١٥ دقيقة

الأدوات: ورقة النشاط، أقلام رصاص، ألوان

الإجراءات: توزع أدوات النشاط على المجموعات، وبعد الاطلاع على محتوى ورقة النشاط تعطى الطالبات الفرصة للنظر والتأمل في الرموز داخل الكتاب ثم يغلقن الكتب ليقيمن بإنجاز ورقة النشاط بتحديد نوع الظاهرة ورسمها وتلوينها.
ارسمي رمز الظاهرات في الجدول وبيني نوعها

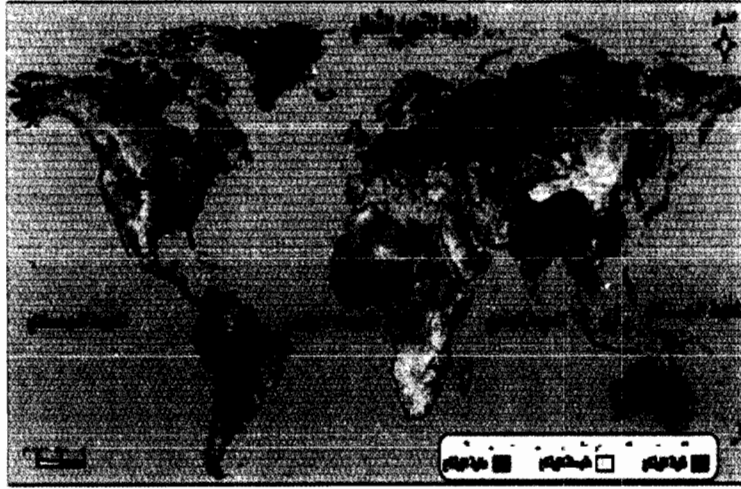
اسم الظاهرة	نوعها (طبيعية أو بشرية)	رمزها
عاصمة		
نهر		
ميناء		
قمة جبل		
مطار		
بحيرة		
واحة		
حدود سياسية		
سكان		
حقول نفط		
سكة حديد		
طرق معبدة		



النشاط الثالث: نشاط ذهني تعاوني

مدته: ١٠ دقائق

الإجراءات: يتم توزيع خريطة تحتوي على أساسيات الخريطة ويطلب من المجموعات التعاون في تحديد تلك الأساسيات



النشاط الرابع: نشاط ذهني فردي

مدته: ١٠ دقائق

الإجراءات: يتم توزيع خريطة تحتوي على أساسيات الخريطة ويطلب من الطالبة تحديد تلك الأساسيات خلال ١٠ دقائق.



المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

اختبار الجغرافيا للصف الأول المتوسط المتوسطة ٢١ (بنات) ملحق (٢)

اسم الطالبة:

السؤال الأول: وضح أساسيات الخريطة على خريطة المملكة التالية:

السؤال الثاني: وزعي النباتات الطبيعية والحيوانات البرية التالية في الجدول

المطاط، البلوط، القرد، الياك، الفيل، السافانا، الصبار، الطحالب، الصنوبر،

الإستبس، الرنة، الجمل، الزراف

جبال	صحاري		حشائش		غابات		
	باردة (جليدية)	حارة	معتدلة	حارة	باردة	معتدلة	حارة

السؤال الثالث: املئي الفراغ:

يقل النبات في الإقليم الصحراوي بسبب قلة.....

الخريطة هي:أو جزء منها على.....

يقل السكان في الإقليم القطبي بسبب.....

يقع الإقليم المداري بين دائرتي عرض..... و..... شمال وجنوب خط الاستواء

المناخ في إقليم البحر المتوسط..... صيفاً..... شتاءً.

السؤال الرابع: قارني بين الإقليم الاستوائي والإقليم القطبي

الإقليم	الموقع الفلكي	المناخ	النبات الطبيعي	الحيوان البري
الإقليم الاستوائي				
الإقليم القطبي				

السؤال الخامس: اختاري الإجابة الصحيحة:

١- صنع مجسم للكرة الأرضية من فضة

أ- البيروني

ب- البلخي

ت- الإدريسي

٢- يشير سهم الاتجاه في الخريطة إلى:

أ- الشرق

ب- الشمال

ت- الجنوب

٣- يمثل المقياس ٠ ١٠٠ ٢٠٠ مقياس:

أ- خطي

ب- نسبي

ت- كسري

السؤال السادس: صلي بين الأشكال التالية والظواهر التي تمثلها:

الظواهر

الأشكال

ميناء



عاصمة



قمة جبل

بحيرة



حقل نفط

مطار

ملحق (٣):

مقياس اتجاه:

رقم	العبارة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة معدومة
١	دفعني الأنشطة الفردية التي كنت أعملها في الفصل للمذاكرة					
٢	دفعني الأنشطة التعاونية التي شاركت فيها داخل الفصل للمذاكرة					
٣	زادت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها في الفصل من فهمي للدروس					
٤	زادت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها في الفصل من فهمي للدروس					
٥	ساعدني الأنشطة الفردية على التفوق الدراسي					
٦	ساعدني الأنشطة التعاونية على التفوق الدراسي					
٧	كنت أستمتع أثناء عملي في الأنشطة الفردية داخل الصف					
٨	كنت أستمتع أثناء عملي في الأنشطة التعاونية داخل الصف					
٩	كنت أشارك بفعالية في الأنشطة الفردية داخل الصف					
١٠	كنت أشارك بفعالية في الأنشطة التعاونية داخل الفصل					
١١	كانت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها في الفصل مجهدة ومتعبة					
١٢	كانت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها في الفصل مجهدة ومتعبة					
١٣	كانت الأنشطة الفردية التي كنت أقوم بها داخل الفصل كثيرة أو طويلة لا تكفي زمن الحصة					
١٤	كانت الأنشطة التعاونية التي كنت أشارك فيها داخل الفصل كثيرة أو طويلة لا تكفي زمن الحصة					

**مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف
الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ
حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية**

د. بكر سميح محمد مواجدة
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء
المملكة الأردنية الهاشمية - عمان

د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء
المملكة الأردنية الهاشمية - عمان

**" مدى تضمين كتب التربية الإسلامية
المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية
في الأردن مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية "**

د. بكر سميح محمد مواجدة

كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء
المملكة الأردنية الهاشمية – عمان

د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب

كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء
المملكة الأردنية الهاشمية – عمان

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث التعرف إلى مبادئ حقوق الطفل في الإسلام، والمواثيق الدولية الإسلامية، المتضمنة في مضمون كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف فقد طرح البحث السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية ؟

وتفرّع عن هذا السؤال خمسة أسئلة حاولت الإجابة عن فئات التحليل الآتية:

الحقوق الدينية، والحقوق التربوية، والحقوق الاجتماعية والحقوق الاقتصادية، والحقوق السياسية، إذ أنها أقرب الفئات إلى مشكلة البحث وأهدافه، وقد شملت عينة البحث مضمون كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، وقام الباحثان بإعداد أداة لتحليل مضمون كتب التربية الإسلامية المذكورة، إذ تكونت الأداة من (٥٧) حقاً للطفل، توزعت على الفئات المذكورة، وتم إجراء اللازم للتأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

جاء في المرتبة الأولى الحقوق الدينية الأكثر تكراراً بين الفئات الأخرى، إذ بلغ مجموع التكرار (٦٩٦) تكراراً بنسبة مئوية (٥١.٠٦)، وجاء في المرتبة الثانية الحقوق الاجتماعية، إذ بلغ مجموع التكرار (٢٣٤) بنسبة مئوية (١٧.١٦) وجاء في المرتبة الثالثة الحقوق التربوية، إذ بلغ مجموع التكرار (١٩٩) تكراراً بنسبة مئوية (١٤.٦) وجاء في المرتبة الرابعة الحقوق الاقتصادية، إذ بلغ مجموع التكرار (١٧٣) تكراراً بنسبة مئوية (١٢.٦٩) وجاء في المرتبة الخامسة الحقوق السياسية إذ بلغ مجموع التكرار (٦١) تكراراً بنسبة مئوية (٤.٤٧) وخلص البحث إلى مجموعة من التوصيات.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، لأنها الأساس الذي تُبنى عليه اتجاهات إنسان المستقبل؛ لذا اهتمت الإنسانية منذ القدم برعاية الأطفال وتربيتهم، وتنشئتهم التنشئة الصالحة، لأنهم الاستثمار الإنساني الأكثر أهمية في المجتمعات البشرية. ولأنهم جيل المستقبل وأساس تقدمها وازدهارها وحمل رسالتها الموروثة من دين ولغة وقيم، وغيرها.

وتحتل مسألة حقوق الطفل مكانة بارزة، وتزداد أهميتها يوماً بعد يوم على الصعيدين الدولي والوطني. إذ تعكس توجهاً صالحاً نحو تحديد سياسات وقوانين تهدف إلى حماية الطفل، ورعايته، وتزويده بالخبرات والمهارات والوسائل التي تساعد على تطوير وتنمية قدراته المعرفية، والوجدانية، والجسدية؛ ليصبح قادراً على مواجهة الحياة بكفاءة عالية^(١) هذا ما جسّمته اتفاقيات ومواثيق المجتمع الدولي والوطني، ففي العشرين من شهر تشرين الثاني عام ١٩٥٩م أقرت الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الطفل، وفي عام ١٩٦٥م ارتبط الأردن باتفاقية مع منظمة الطفولة العالمية (اليونسيف) وفي عام ١٩٨٤م صدر ميثاق حقوق الطفل العربي الذي اعتمدته الأردن ميثاقاً للطفل الأردني.^(٢) وقد انتهى المؤتمر الثامن الذي انعقد في ميلانو في إيطاليا، وبدعوى من منظمة الأمم المتحدة اشتركت فيه (٤٨) دولة منها (١١) دولة عربية واعتبار عام ١٩٧٩م عام الطفل الدولي^(٣)، ويجسد هذا المؤتمر الاهتمام العالمي بواقع الطفولة المؤسف، ورغبة المنظمات الدولية ذات الاختصاص بشؤون التربية والصحة في مواجهة مشكلات الأطفال وحلها، والتخفيف مما يقاسونه من ضياع بسبب الظروف الاجتماعية، والاقتصادية التي أوقعهم فيها التطور الحضاري الحديث^(٤).

(١) خليل، أماني (٢٠٠٢) الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن ص ٣ - ٥.

(٢) محفوظ، سبل (١٩٨٦) الطفل في الأردن واقع وتطلعات، رسالة المعلم، ع (٤)، م (٢٧) ص ٤٥.

(٣) جمال، أحمد محمد (١٩٨٧) نحو تربية إسلامية، دار إحياء العلوم، بيروت، ص ١٧.

(٤) الهندي، صالح ذياب (١٩٩٠) صورة الطفولة في التربية الإسلامية، ط ١، دار الفكر، عمان، ص ١٠.

واليوم ونحن على أبواب الذكرى الثانية والأربعين لصدور الإعلان العالمي لحقوق الطفل في ١١/١٢/١٩٥٩م. وعلى أبواب الذكرى الثانية والثلاثين لعام الطفل الدولي (١٩٧٩) يستوقفنا ما انتهى إليه أحد الباحثين بقوله: ^(١) لقد وجدت أن كل ما حواه الإعلان العالمي لحقوق الطفل الذي أصدرته الأمم المتحدة في العشرين من شهر تشرين الثاني ١٩٥٩م، يقع في مقدمه عامة وعشرة بنود موجود برمته وزيادة في التربية الإسلامية، ولم يبق للباحثين والمهتمين بحقوق الطفل في التربية الإسلامية، إذ أن يجمعوا عناصر تلك الحقوق ويوبوها ثم ينشروها على الناس، حتى يعرف العالم في عام الطفل وغيره، أن الحضارة الإسلامية قد اعترفت بحقوقه الأساسية، ومكنته منها عملياً منذ أربعة عشر قرناً.

فالإسلام أعطى الطفل حقوقاً قبل أن يولد، فمن الحقوق حقه على أبيه اختيار الأم الصالحة، وحقه على أمه اختيار الأب الصالح صاحب الدين والخلق، وحقه في الحياة، والنسب والتسمية، والنفقة والميراث، والتعليم والتربية.

كما جاء إعلان المؤتمر الإسلامي السابع المنعقد في المغرب بشأن حقوق الطفل ورعايته في الإسلام. ^(٢) مذكراً ومرسحاً في أذهان المشتركين في المؤتمر، أن الإسلام منذ ما يزيد على أربعة عشر قرناً جاء بدستور كامل يعترف بالحقوق والحريات الأساسية للأطفال على نحو سبق موثيق المجتمع الدولي واتفاقياته ومؤتمراتها، وإن ما يقرونه في هذا المؤتمر إنما هو إحياء وتطبيق لما جاء في الدستور المذكور. فأقر المؤتمر الإسلامي حقوقاً للطفل قبل أن يولد، وذلك بالاهتمام بأسرة الطفل، ثم عندما يصبح الطفل جنيناً، ثم عندما يولد، ثم حقوقه في الظروف العادية.

لذلك وبسبب اهتمام الإسلام بحقوق الطفل، وسعيه إلى تربية إسلامية صالحة سليمة إيجابية قائمة على معرفة حقوقه، وواجباته والمفاهيم المتصلة بها، فإننا نأمل أن تظهر هذه الحقوق بصورة واضحة في مناهجنا الدراسية بشكل عام، وفي مناهج التربية الإسلامية بشكل خاص، تطبيقاً لاهتمام القرآن الكريم والسنة النبوية بالطفل وحقوقه.

(١) راجع، تركي (١٩٨٠) حقوق الطفل في التربية الإسلامية والتربية الغربية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ع(٢)، م(٨)، ص ٩٩-١٠٠.

(٢) زيدان، فاطمة شحاته (٢٠٠٢) "مركز الطفل في القانون الدولي العام" رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية، ص ٦٠ - ٦٣.

لذا نتيجة للاهتمام العالمي واهتمام الإسلام بالطفولة؛ فقد جاء هذا البحث لمعرفة مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية.

مشكلة البحث:

لقد اهتم الإسلام بحقوق الطفل من جميع النواحي الدينية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ لأن هذه الحقوق منح من الله ﷻ عبر التشريعات الإسلامية. إذ من الواجب أن تتضمن المناهج الدراسية لجميع المواد التعليمية إبراز هذه الحقوق، ليتعرف إليها المتعلم، مما يعود بالنفع عليه، وعلى بنيه مستقبلاً. فتترسخ هذه الحقوق المستمدة من التشريع الإسلامي في الأذهان، دون تشريع وضعي يقترحه الآخرون... ولأهمية كتب التربية الإسلامية في الدرجة الأولى بالتعريف بحقوق الطفل، جاء هذا البحث لمعرفة مدى تضمين كتب التربية الإسلامية هذه الحقوق، وعلى وجه التحديد الكتب المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن. لذا يحاول البحث الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية؟
ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية: (للإجابة عن فئات التحليل المتعلقة بمشكلة البحث)

- ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل الدينية؟
- ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل التربوية؟
- ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل الاجتماعية؟
- ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل الاقتصادية؟
- ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل السياسية؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من كونها تسعى لتعريف حقوق الطفل في الإسلام، والمواثيق الدولية، ومعرفة مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى تلك المبادئ، ومعرفة وجه النقص والقصور، فيفيد ذلك مخططي مناهج التربية الإسلامية، ومؤلفي كتبها، لإجراء التطوير والتعديل بما يتناسب مع حاجة المجتمع الأردني، لترسيخ مبادئ حقوق الطفل ومواكبة التطورات التي تحدث في العالم وخصوصاً حقوق الطفل لتوضيح وجهة نظر الإسلام بها وأن الإسلام أوجد حقوقاً للطفل وعمل على تطبيقها، كما قد تحفز بعض الباحثين على إجراء دراسات أخرى حول الطفل وحقوقه، ثم أن توعية الطفل بحقوقه في كتب التربية الإسلامية سيؤدي إلى إيجاد طفل مسلم يعرف حقوقه في البيت والمدرسة والمسجد والشارع، مما يساعد على تكوين طفل صالح وإنسان صالح في المستقبل.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث بصورة محددة إلى ما يلي:

- التأكيد على رعاية الحضارة الإسلامية للطفل وحقوقه الأساسية، التي كفلتها منذ أربعة عشر قرناً، بما يرد شبهة التقصير عن التربية الإسلامية في هذا المجال.
- تحديد المعايير التي يجب مراعاتها، لإظهار حقوق الطفل في الإسلام، عند تحليل أي مادة دراسية، أو أي نص من النصوص.
- التعريف بحقوق الطفل في الإسلام، والوقوف على مدى مراعاة محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن للمعايير السابقة.

التعريفات الإجرائية:

وردت في البحث عدة مفاهيم تم تعريفها بما يلي:

كتب التربية الإسلامية:

هي الكتب المقررة لصفوف المرحلة الأساسية: الأول والثاني، والثالث الأساسي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م بموجب قرارات مجلس التربية والتعليم.

حقوق الطفل:

مجموعة من الحقوق المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. ووثيقة المؤتمر الإسلامي السابع (دورة الإخاء والانبعاث) المنعقدة في المغرب في (١٥ ديسمبر ١٩٩٤) حول حقوق الطفل ورعايته في الإسلام. والتي تسعى إلى حماية الطفل، وتكفل نموه في مختلف نواحي الحياة، والتي ينبغي توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. والتي نصنفها لأغراض هذا البحث إلى حقوق دينية، وتربوية، واجتماعية، واقتصادية، وسياسية.

الحقوق الدينية:

مجموعة من الحقوق المتعلقة بالجوانب الدينية والتي تسعى لحماية الطفل في عبادته وعقيدته وتعلمه لأمر دينه. وقد استمدت هذه الحقوق من الإسلام ووثيقة المؤتمر الإسلامي الصادرة في (١٥ ديسمبر ١٩٩٤) وتتمثل هذه الحقوق في أداة البحث ضمن فئة الحقوق الدينية والمتوقع تضمينها في الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

الحقوق التربوية:

مجموعة من الحقوق المتعلقة بالجوانب التربوية التعليمية التي تسعى لحماية الطفل في المدرسة وتكفل له النمو السليم الإيجابي من النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية. وقد استمدت هذه الحقوق من الإسلام ووثيقة المؤتمر الإسلامي الصادرة في (١٥ ديسمبر ١٩٩٤) وتتمثل هذه الحقوق في أداة البحث ضمن فئة الحقوق التربوية المتوقعة تضمينها في كتب الصفوف الثلاثة المذكورة.

الحقوق الاجتماعية:

مجموعة من الحقوق المتعلقة بالجوانب الاجتماعية التي تسعى لحماية الطفل التي تبدأ من مرحلة اختيار الزوج الصالح والزوجة الصالحة الواعية، ومنذ الحمل، وهو جنين. وبعد الولادة، وقد استمدت هذه الحقوق من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. ووثيقة المؤتمر الإسلامي الصادرة في (١٥ ديسمبر ١٩٩٤). وتتمثل هذه الحقوق في أداة البحث ضمن فئة الحقوق الاجتماعية التي يؤمل أن تتضمنها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الأردن.

الحقوق الاقتصادية:

مجموعة من الحقوق المتعلقة بالجوانب الاقتصادية التي تسعى لحماية الطفل في حقه في التملك والغذاء والمسكن المناسب وتكاليف علاجه، وقد استمدت هذه الحقوق من الإسلام ووثيقة المؤتمر الإسلامي الصادرة في (١٥ ديسمبر ١٩٩٤)، وتتمثل هذه الحقوق في أداة البحث ضمن فئة الحقوق الاقتصادية التي يتوقع أن تتضمنها كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة.

الحقوق السياسية:

مجموعة من الحقوق المتعلقة بالجوانب السياسية التي تسعى لحماية الطفل وتعليمه الحرية والمشاركة وإبداء الرأي، وحقوق الجنسية المستمدة من الإسلام، ووثيقة المؤتمر الإسلامي الصادرة في (١٥ ديسمبر ١٩٩٤)، وتتمثل هذه الحقوق في أداة البحث ضمن فئة الحقوق السياسية.

المواثيق الدولية:

ما تم الاتفاق عليه بين الدول التي صادقت على البنود الواردة في إعلان وثيقة المؤتمر الإسلامي السابع في المغرب الموافق ١٥ - ديسمبر - ١٩٩٤م المتعلق بحقوق الطفل ورعايته في الإسلام الذي أقرته الأمانة العامة لمنظمة المؤتمر الإسلامي في ٣٠ يونيو عام ١٩٩٤م (القرار ٧/١٦ ث(ق إ)).

محددات البحث:

يقصر البحث الحالي على:

- كتب التربية الإسلامية المقررة لصفوف المرحلة الأساسية (الأول، والثاني، والثالث) في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١، لأن المرحلة الدنيا أهم المراحل التعليمية، وهي الأساس الذي يُبنى عليه أي تقويم وتطوير، مع الإيمان بمبدأ التدرج في تعليم المفاهيم المتعددة.
- حقوق الطفل في الفئات الآتية:

الحقوق الدينية، والحقوق التربوية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق السياسية.

(وقد ضمن الباحثان البحث نصوصاً من كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، أمثلة على هذه الحقوق).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

مرحلة الطفولة:

تعد مرحلة الطفولة عند الإنسان أطول مراحل الطفولة عند جميع الكائنات الحية الأخرى، ويقصد بمرحلة الطفولة الفترة التي لا يستغنى فيها الطفل تماماً عن أبويه، بل يكون محتاجاً إليهما على الدوام، ففي فترة الرضاعة يحتاج إلى عناية الأم ورعاية الأب واهتمامهما كضرورة للبقاء، ولعل أهم أسباب طول فترة الطفولة عند الإنسان أنها ترتبط بموضوعي التربية والتعليم، على عكس صغار الكائنات الحية الأخرى فإن أساليب العيش وكيفية التعامل مع مظاهر الحياة عن طريق الغريزة وبطريقة تلقائية من دون الحاجة إلى تربية وتعليم مثل الإنسان، الذي يحتاج إلى التغذية الصحيحة السليمة وإلى التربية النفسية والاجتماعية والتكيف مع كل مرحلة لاحقه حتى يتمكن من النمو الطبيعي واكتساب الخبرات التي تمكنه من العيش والتفاعل الإيجابي مع الحياة.

وقد اهتم علماء نفس النمو بدراسة النمو والتطور عند الإنسان ككائن حي دفعهم إلى تقسيمها إلى مراحل فرعية وفقاً للأسس الآتية:

الأساس التربوي ويمكن تقسيمه إلى ثلاث مراحل هي: مرحلة الرضاعة أو المهد من الميلاد إلى السنة الثانية، مرحلة ما قبل المدرسة، من الثانية إلى السادسة، مرحلة المدرسة الابتدائية من السادسة إلى الثانية عشرة^(١).

وأما الأساس البيولوجي فتم تقسيمه إلى مرحلة الرضاعة أو المهد من الميلاد إلى الثانية، ومرحلة الطفولة المبكرة من الثانية إلى السادسة، ومرحلة الطفولة المتوسطة من السادسة إلى التاسعة، ومرحلة الطفولة المتأخرة من التاسعة إلى الثانية عشرة^(٢)، وأما الأساس الشرعي فيمكن تقسيمه إلى مرحلة الرضاعة أو المهد من الميلاد إلى الثانية ومرحلة ما قبل التمييز، من الثانية إلى السابعة ومرحلة التمييز من السابعة إلى الثانية

(١) خليل، أماني (٢٠٠٢) الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل، مرجع سابق، ص ٨.

(٢) الخياط، عبد العزيز (١٩٩٠) حقوق الطفل وتربيته في المدرسة، بحث مقدم للندوة الثانية عن حقوق الطفل، عمان، ص ١١.

عشرة^(١) ويلاحظ أن علماء نفس النمو يجمعون أن الطفولة هي المرحلة العمرية من الميلاد إلى سن الثانية عشرة.

تعريف الطفل:

في اللغة: الطفل بكسر الطاء مع تشديدها، المولود ما دام ناعماً، والولد حتى البلوغ، وكل جزء من شيء حدثاً كان أو معنى، ومن العشب ونحوه: القصير، ومن النار، الجمرة أو الشرارة. ويُقال: تطايرت أطفال النار، ويُقال: هو يسعى لي في أطفال الحوائج أي صغارها، وأتيته والليل طفل: أي في أوله.^(٢)

وكلمة طفل تطلق على الأنثى والذكر والجمع أيضاً، قال تعالى: ﴿فَإِنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ نَرٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنَبِّينَ لَكُمْ وَنُقَرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً﴾ [الحج: ٥]. وقال تعالى: ﴿أَوِ الْطِفْلِ الَّذِي لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَتِ الْإِنْسَانِ﴾ [النور: ٣١].

وفي الشريعة الإسلامية يمكن استخلاص مما جاء في كتب الفقه الإسلامي أن مرحلة الطفولة: هي تلك المرحلة التي تبدأ بتكوين الجنين في بطن أمه وتنتهي بالبلوغ ويكون البلوغ بالعلامة. وقد يكون بالسن. فالشريعة الإسلامية جعلت من بلوغ الحلم نهاية لمرحلة الطفولة، قال تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَنْذِرُوا كَمَا أَسْتَنْذَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [النور: ٥٩]. والبلوغ بالعلامة يكون عند الغلام من خلال القدرة على النكاح، وفي الأنثى لحيض والحمل وإذا لم يظهر شيء من هذه العلامات الطبيعية كان البلوغ بالسن وهو خمسة عشر عاماً عند جمهور الفقهاء للصغير والصغيرة على حد سواء، في حين قدره أبو حنيفة بثمان عشرة سنة للفتى وسبع عشرة سنة للفتاة، وقدره ابن حزم الظاهري بتسع عشرة سنة على السواء^(٣).

(١) الريماوي، محمد عوده (١٩٩٨) علم نفس الطفولة، ط ١، دار الشروق، عمان، ص ١٠٦.

(٢) أنيس، إبراهيم وآخرون (د. ت) المعجم الوسيط ج ٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص ٦٠٥.

(٣) زيدان، فاطمة شحاته (٢٠٠٢) مركز الطفل في القانون الدولي العام، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية، ص ٨.

وفي القانون الدولي جاء تعريف الطفل في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل الصادرة عام ١٩٨٩م والتي عرّفت الطفل بأنه ((كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه))^(١). وطبقاً لهذا النص لا بد من توافر شرطين لكي نسمي الشخص طفلاً (الأول أن يكون قد بلغ سن الثامنة عشرة، أما الثاني فهو أن لا يكون القانون الوطني قد حدد سناً للرشد أقل من ذلك).

حقوق الطفل عالمياً:

ولقد أخذ الاهتمام بالطفل بعداً عالمياً مع ظهور المؤسسات الدولية، ويعود الاهتمام الدولي المعاصر بحقوق الطفل إلى عام (١٩٢٤) عندما صدر إعلان عن الاتحاد الدولي لحماية الطفل، وقد عُرِف ذلك الإعلان (بإعلان جنيف) وقد تبنته الجمعية العامة لهيئة الأمم أثر صدوره.^(٢)

ومع اندلاع الحرب العالمية الثانية فقدت هذه الوثيقة قيمتها وأصبحت من دون مضمون، ثم جاء إنشاء منظمة الأمم المتحدة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وانهاية عصابة الأمم المتحدة لتكون منظمة دولية قوية تصلح ما أفسدته الحرب.

ولقد توجهت جهود الأمم المتحدة بإصدار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام (١٩٤٨) الذي عبّرت عنه جميع دول العالم عن اهتمامها بحقوق الطفل وبضرورة رعاية الأسرة وحمايتها ورعاية الأمومة والطفولة لذلك صدر على الجمعية العامة للأمم المتحدة في تشرين الثاني عام (١٩٥٩) الإعلان العالمي لحقوق الطفل وأخذ بعداً مهماً وصار منه أهم الوثائق في حياة الطفل.^(٣)

وقد خصّص للطفل عام تحتفل به الأمم المتحدة وسمي العام الدولي للطفل وكان ذلك بمرور عشرين عاماً على إصدار الإعلان العالمي لحقوق الطفل عام (١٩٥٩) وذلك للدلالة على أهمية حماية الطفولة باعتبارها الأساس لبناء المجتمعات وأعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢١ كانون الأول عام (١٩٧٦) أن سنة (١٩٧٩) سنة دولية للطفل وهي الذكرى السنوية العشرون لاعتماد حقوق الطفل أساساً، وهي سنة عمل على

(١) Hammarverg, Tomas (1994) Making reality of the rights of the child, Radd abarheh Sweden . p.7.

(٢) الخليفة، مريم (١٩٩٠) حقوق الطفل العربي بين النظرية والتطبيق، الجمعية الكويتية للطفولة، ع (٣٢) ص ٥ - ١٢.

(٣) الخطيب، جهاد (١٩٨٠) حقوق الطفل في التشريع الأردني، مركز البحوث الاجتماعية، الأردن ص ١١.

ويقول الرسول ﷺ: "إذا أتاكم من ترضون دينه وأمانته فزوجهوا إلا تفعلوه تكن فتنه في الأرض وفسادٌ كبير" ^(١).

ومن الحقوق التي أقرها الإسلام للجنين حق التملك بالوصية والإرث فهو يرث ممن يتوفون قبل ولادته، وتصح الهبة والوصية له ويتحمل في ماله كافة الحقوق التي على الإنسان للغير. ^(٢) فعن أبي هريرة ؓ عن النبي ﷺ قال: "إذا استهل المولود ورث" ^(٣) ومن الأحكام التي شرعها الإسلام للمولود لحظة ولادته أن يؤذن في أذنه اليمنى ويقام في أذنه اليسرى، ليكون أول ما تلقاه سمعه في الدنيا هو ذكر الله تعالى. وقد روى رافع عن أبيه قال: "رأيت النبي ﷺ قد أذن في أذن الحسين حين ولدته فاطمة رضي الله عنها" ^(٤).

ومن حق الولد على أبويه اختيار الاسم الحسن لما للأسماء من أثار تنعكس على شخصية الطفل فالأسماء القبيحة التي تمجها الأذواق وتشمئز من وقعها النفوس وتجرح إحساس صاحب الاسم. فقد تكون مدعاة للاستهزاء به والسخرية عليه فينزوي عن المجتمع. أو يحاول أن يرد اعتباره بأساليب غير مقبولة.

وقد ثبت أن النبي ﷺ قد غيّر أسماء بعض من آمن به، فغيّر اسم عبد الله بالعاصي وزينب ببره. ^(٥) وقد أمر النبي ﷺ أمته بتحسين أسمائهم وأخبر أنهم يدعون يوم القيامة بأسمائهم وأسماء آبائهم فحسنوا أسمائكم ^(٦) ومن حق الطفل كما ذكر الإمام الغزالي أن يعق عنه في اليوم السابع من ولادته، فقد روى الترمذي من حديث علي ؓ قال: علق رسول الله ﷺ عن الحسين شاة. وقال يا فاطمة أحلقي رأسه وتصدقي بزنة شعره فضة. ^(٧)

-
- (١) الألباني، محمد ناصر (١٩٨٥) غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، ط ٣ ص ١٤٤.
(٢) الشيخ، عبد الفتاح (١٩٩٠) الطفولة في الإسلام، منشورات جامعة الأزهر، القاهرة ص ٨٥.
(٣) أبو داود، سليمان بن الأشعث في سننه رقم (٢٩٢٠)، صححه ابن حبان.
(٤) البيهقي، أحمد بن الحسين في السنن الكبرى رقم (٩) / ٣٠٥ وأبو داود في السنن، كتاب الأدب.
(٥) الغزالي، أبو حامد (١٩٨٧) إحياء علوم الدين، ج ٢، ط ٢، دار الغد العربي، القاهرة ص ٦٩٠.
(٦) البيهقي، أحمد بن الحسين، السنن الكبرى رقم (٣٠٦) / ٩.
(٧) الغزالي، أبو حامد (١٩٨٤) الزواج الإسلامي السعيد، تحقيق محمد الخشت، مكتبة القرآن الكريم القاهرة ص ١٠٣.

كما أقرت الشريعة الإسلامية حق الطفل في الرضاعة، ولم يدخر الإسلام وسعاً في سبيل تحقيق تلك الغاية، بما يؤكد أهمية لبن الأم كأنسب غذاء للطفل، ومن ثم جاء توجيه الإسلام في تلك الحالة مرشداً ومحددأً فأناط القيام بهذا الواجب على من هم أولى الناس به فأقدرهم على القيام بشأنه وهما والداه الأم بالإرضاع والأب بالإنفاق والكسوة. ^(١) قال تعالى: ﴿وَالْوَلَدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنِيمَ الرِّضَاعَةُ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ﴾ [البقرة: ٢٣٣].

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن أهمية عملية الرضاعة لا تقتصر على مجرد إطعام الطفل وتغذيته إذ أن الاتصال البدني بين الأم والطفل في أثناء الرضاعة له أثاره الإيجابية على الطفل من الناحية النفسية، لذا ينصح علماء النفس الأمهات اللاتي يرضعن أطفالهن بالزجاجة أن تحمل طفلها وتضمه إلى صدرها، كما هو الحال في الرضاعة الطبيعية؛ حتى يشعر الطفل بحنانها وحرارتها، مما يقلل من حالات القلق والتوتر لديه. ^(٢)

كما صانت الشريعة الإسلامية الأنساب من الضياع والكذب والتزيف وجعلت ثبوت النسب حقاً للولد يدفع به عن نفسه المذلة والضياع، وترجع أهمية هذا الحق إلى أنه يترتب عليه حقوق أخرى بينها الشريعة كحق النفقة والرضاع والحضانة والإرث. ^(٣) وصوناً للأنساب من الضياع وحفظاً للحقوق الأسرية المرتبطة بالقرابة، فقد حرّم الإسلام التبني، وهو أن ينسب الشخص إلى نفسه طفلاً يعرف أنه ولدٌ غيره وليس ولداً له. وكان العرب في الجاهلية يفعلون ذلك واستمر فترة في صدر الإسلام حتى نزل قوله تعالى:

﴿وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَاءَكُمْ أَبْنَاءَكُمْ ذَٰلِكُمْ قَوْلُكُمْ بِأَفْوَاهِكُمْ وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ ۖ﴾ [آدعُوهُمْ لِأَبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ فَإِنْ لَمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَلْيَخُونُكُمْ فِي الدِّينِ وَمَوْلَايَكُمْ] [الأحزاب: ٤-٥].

كما أن الحضانة حق من حقوق الطفل لاحتياجه إلى من يرعاه ويتولى تربيته، كما أنها حق للحاضن أياً كان أباً أو أمّاً، وفوق ذلك كله حق لله تعالى امتثالاً للأمر بالتزام الطفل بالإرضاع، كما نصت عليه الآية الكريمة ﴿وَالْوَلَدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنِيمَ الرِّضَاعَةُ﴾ [البقرة: ٢٣٣].

(١) الشيخ، عبد الفتاح (١٩٩٠)، الطفولة في الإسلام، مرجع سابق، ص ٨٧.

(٢) جلال، سعد (د:ت) الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة: ص ١٢٦.

(٣) الشيخ، عبد الفتاح (١٩٩٠) الطفولة في الإسلام مرجع سابق ص ٨٩.

وقد جاء إعلان وثيقة حقوق الطفل ورعايته في الإسلام الذي صدر عن مؤتمر القمة الإسلامي السابع عام ١٩٩٤ الذي أشاد بكل الجهود المحلية والإقليمية والدولية المبذولة لحماية الطفل ورعايته فيما ينسجم والشريعة الإسلامية السمحة. وأكد مساندة الدول الإسلامية والتزاماتها بالتوقيع والتصديق على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لعام (١٩٨٩) وكذلك تنفيذ الأهداف الواردة في الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه وخطة العمل والتنفيذ الصادر عن مؤتمر القمة العالمي للأطفال في سبتمبر عام (١٩٩٠). وقد أتبع إعلان وثيقة حقوق الطفل ورعايته في الإسلام لعام ١٩٩٤ مسلكاً يحمي له في تقسيم حقوق الطفل باعتبار أن الطفل يمر بمراحل زمنية مختلفة. لهذا فقد أورد إعلان الوثيقة حقوقاً للطفل قبل أن يوجد، وذلك من خلال الاهتمام بأسرة الطفل. ثم حقوق الطفل عندما يصبح جيناً ثم حقوقه عندما يولد ثم حقوقه في الظروف العادية، وأخيراً حقوقه في الظروف الاستثنائية^(١).

ونتناول هذه الحقوق كما وردت في الإعلان المذكور على النحو الآتي:

أولاً: الاهتمام بأسرة الطفل قبل الوجود:

إن الإسلام قد اهتم بالأسرة والطفل قبل الوجود. وذلك لأن الإسلام حصر العلاقة الجنسية بين الرجل والمرأة في صورة واحدة لا تتعداها هي صورة الزواج الشرعي المعلن. وحرّم الزنا. والسفاح واتخاذ الأعدان والشذوذ الجنسي عند أي من الجنسين. كذلك جعل الإسلام حسن الخلق وسلامة الدين أهم شروط اختيار الزوج والزوجة. ودعا إلى التحقق من براءة كل منهما من الأمراض الوراثية وقاية للطفل قبل الإنجاب. وضماناً للتنشئة في أسرة سوية صحياً ونفسياً منذ مولده.

(المبدأ الأول، إعلان وثيقة منظمة المؤتمر الإسلامي بشأن حقوق الطفل ورعايته في الإسلام لعام ١٩٩٤).

ثانياً: حقوق الجنين:

أولى الإسلام عناية كاملة للجنين - فمنحه حق الحياة المطلق - وذلك بتحريم الإجهاض. كما منحه حق التملك والإرث. وحض على حسن رعاية الأم الحامل. فضمن لها النفقة والمعاملة الكريمة وخفف عنها بعض التكاليف الشرعية.

(١) زيدان، فاطمة شحاته (٢٠٠٢) مرجع سابق ص ٦٠ - ٦٣.

(المبدأ الثاني إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

ثالثاً: حقوق الطفل عند ميلاده:

إن الإسلام جعل الوليد ذكراً كان أم أنثى - منذ اللحظات الأولى للولادة - موضع حماية وعطف واحتفاءً به من قبل الأسرة وخاصة إذا كان الوليد أنثى، ولذلك حرّم الإسلام وأد البنات أو التقليل من شأنهن، وشدد النكير على من يبغضهن أو يتشاءم بهن وسوّى بينهم وبين الذكور في حسن المعاملة.

(المبدأ الثالث إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

رابعاً: حق النسب:

أعطى الإسلام كل طفل الحق في النسب إلى أبيه وهو حق ثابت لا ينفك، ولذلك منع الإسلام التبني لما فيه من حرمان الطفل من هذا الحق ولم يمنع أي أسرة من كفالة طفل أجنبي عنها ورعايتها بل حض على ذلك كثيراً (المبدأ الرابع إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

خامساً: حق الحضانة:

أعطى الإسلام الطفل الحق في الحضانة بما تضمنته من رعاية نفسية ومادية وهو حق تقوم به الأم أو من يقوم مقامها طبقاً لأحكام الشريعة الإسلامية، ودعا إلى دعم الأسرة الضعيفة ومساعدتها، حتى توفر هذا الحق لأطفالها (المبدأ الخامس إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

سادساً: حق الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية والثقافية:

١) حق الرعاية الاجتماعية: جعل الإسلام أساس الأسرة الزواج الشرعي، وأن لكل طفل الحق في العيش في هذه الأسرة على المودة والرحمة، كما أوجب على الأبوين أن يحسنا التعامل مع أبنائهم وأن يتحررا العدل بينهما، كما أعطى كل طفل الحق في المأكل والملبس والمسكن، كما لم يعتبر الإسلام الطفل الذي لم يبلغ حد التكليف والذي يصدر منه سلوك منحرف لا يعده الإسلام مجزماً، وإنما يضع التدابير التوقيفية الملائمة لإصلاحه مع مراعاة ظروفه.

٢) حق الرعاية الصحية: أعطى الإسلام كل طفل الحق في الرعاية الصحية من حيث اهتمام الأسرة بالرضاعة الطبيعية من الأم وامتدادها لعامين، وتخفيف بعض

التكاليف الشرعية عن الموضع. وتأجيل بعض العقوبات الصادرة عليها ومراعاة توفير ظروف مخففة للأم لرعاية أطفالها ومكافحة الأمراض وسوء التغذية وتوفير الرعاية الصحية اللازمة للأم والطفل، ووقاية الأطفال من المواد المسكرة والمخدرة.

٣) حق الرعاية الثقافية: أولى الإسلام الأم كل تقدير وإكبار واحترام وحث على أن تنال من العلوم والثقافة ما تؤدي به رسالتها نحو بيتها وبنيتها ومجتمعها على أكمل وجه.

٤) حق الرعاية النفسية: أكد الإسلام على أن المساواة في المعاملة بين الأطفال واجبه ومنع كل أشكال التمييز بينهم لما لها من انعاسكات سلبية على نفوسهم ومستقبل علاقاتهم بالأسرة والمجتمع. كذلك أعطى الإسلام الطفل حق الراحة واللعب في حدود الحفاظ على مصالحه البدنية والنفسية في إطار الضوابط التربوية والدينية (المبدأ السادس إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

سابعاً: حق الملكية:

أعطى الإسلام كل طفل ذكر كان أم أنثى الحق في التملك والوصية والميراث منذ كونه جنيناً ووضع الضوابط الشرعية والخلقية لحفظ حقوقه المالية (المبدأ السابع إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

ثامناً: حق التعليم:

أعطى الإسلام كل طفل ذكر كان أم أنثى حقاً متساوياً في التعليم الأساسي المجاني على الأقل وفي التثقيف والتعرف على مبادئ الإسلام عقيدة وشرعية مع توفير الوسائل اللازمة لتنمية مكانته العقلية والنفسية والبدنية (المبدأ الثامن إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

ثامناً: حق الطفل المسلم في الحفاظ على عقيدته:

أوجب الإسلام حرية الاعتقاد لكنه ألزم المجتمع الإسلامي ضمان احتفاظ أبناء المسلمين بالفطرة والعقيدة الإسلامية واستمرارهما عليها. وبوقايتهم من محاولات إخراجهم عن دينهم (المبدأ الثامن من الفقرة الأخيرة إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

عاشراً: حقوق الأطفال في الظروف الاستثنائية:

أن الإسلام أولى عناية خاصة للأطفال في الظروف الصعبة والاستثنائية منهم: الأطفال الذين فقدوا أبويهم أو أحدهما. والأطفال اللاجئين أو الموجودون في السجن.

والأطفال المعوقون، والأطفال غير الشرعيين أو اللقطاء، والأطفال في ظل الحروب والكوارث البيئية والطبيعية، والأطفال العاملون، والأطفال المتسولون، والأطفال عديمو الجنسية. وقد حث الإسلام على التضامن والتكاتف في سبيل انتشار هؤلاء الأطفال من الظروف الصعبة وعلى تعليمهم وتدريبهم ومنع استغلالهم (المبدأ التاسع إعلان حقوق الطفل ورعايته في الإسلام ١٩٩٤).

وأخيراً يمكن القول إن الإسلام قد سبق كافة المواثيق والقوانين الدولية في حماية الأمومة والطفولة بأربعة عشر قرناً من الزمان ومع اهتمام العالم الحديث بحقوق الطفل إلا أن هذا الاهتمام، ينقصه تنمية الوازع الداخلي عند كل فرد نحو تطبيق ما جاء في بنود الاتفاقيات، ثم التطبيق السليم لهذه البنود، وعند مراجعة البنود الواردة في كثير من الاتفاقيات المتعلقة بحقوق الطفل، يتبين أنها لا زالت بحاجة للكثير من التطوير، وخصوصاً ما يتعلق بحقوق الجنين، بعكس الإسلام الذي اهتم فيها بتفصيلات دقيقة، فكيف يمكن تطبيق حقوق الطفل في أسر مفككة، أو في أسرة لا ترضى عنه وجود الطفل أصلاً، وربما يأتي عدم رضاها عن العلاقات الخطأ بين الزوجين، وخصوصاً قبل الزواج، كما نرى في المجتمعات الغربية، لذلك فالقانون وحده لا يكفي لتطبيق حقوق الطفل لأن حقوق الطفل هي منهاج وتربية، والإسلام تبنى هذا المنهج وطبق هذه التربية، لذا يجب على كافة المؤسسات ومن ضمنها المدرسة بما تتضمنه من مناهج وخصوصاً منهاج التربية الإسلامية أن تعمل على تعليم حقوق الطفل للطلبة، وكذلك تطبيقه وممارسته داخل المدرسة.

مفهوم المحتوى:

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلبة بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، والمهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء النتائج المقررة في المنهج^(١)، فهو الوسط الذي تعمل المدرسة والمربون في إطاره، لمساعدة المتعلمين على بلوغ النتائج التعليمية المنشودة^(٢).

(١) سالم محمد (٢٠٠٤) تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في الأردن ص ١١.

(٢) الهاشمي، عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٠) استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، ط١، عالم الثقافة، عمان ص ٨٤.

مفهوم تحليل المحتوى:

هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة، لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون تلبية للاحتياجات البحثية المصاغة في تساؤلات البحث، أو فروضه الأساسية، وأن يستند الباحث في عملية جمع البيانات وتبويبها وتحليلها على الأسلوب الكمي بصفة أساسية بهدف الوصول إلى استدلالات واستقرارات واستبصارات صادقة وثابتة.^(١) وتتم عملية تحليل المحتوى وفق تصنيف معين للمعارف، وهي: الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والقوانين العلمية، والنظريات.

أهداف تحليل المحتوى:

- تحديد تكرارات ظهور أو ورود الخصائص.
- الكشف عن المعاني الكامنة وقراءة ما بين السطور.
- معرفة الاتجاهات السائدة في المحتوى.
- إبراز القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والتربوية والاقتصادية الواردة في المحتوى.
- التحقق من التساؤلات، أو العروض العلمية التي طرحها الباحث.
- المساعدة في خطوات البحث العلمي.

خصائص تحليل المحتوى:

من أهم خصائص تحليل المحتوى، كما ذكرها أحد التربويين ما يلي: ^(٢)

١- أنه أسلوب للوصف: إذأ يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي للمادة موضوع البحث، والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وفي ضوء القوانين التي تمكنا من التنبؤ بها، ان على الباحث هنا أن يقتصر على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات، مسجلاً لكل فئة خصائص. مستخرجاً السمات العامة التي تتصف بها، ومنتهياً من هذا بتفسير موضوعي دقيق لمضمونها، والوصف هنا، بقدر ما هو سمة من سمات تحليل المحتوى، فهو في نفس الوقت يمثل الحدود التي يقف عندها الباحث إزاء الكتاب الذي يحلله.

(١) حسين، سمير محمد (١٩٨٣) تحليل المضمون، عالم الكتب، القاهرة: ص ٢٢.

(٢) طعيمة، رشدي (١٩٨٧) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة ص ٢٤ - ٣٢.

٢- إنه أسلوب موضوعي: الموضوعية صفة أساسية من صفات العمل العلمي ومقوم من مقوماته أنها تعني النظر إلى الموضوع نفسه، دون تأثير كبير بالذات المدركة، وبقدر ما يقرب الباحث من المادة التي يدرسها، ويرتبط بالأصل الذي يبحث فيه، ويلتزم بمكونات الموضوع وظواهره، بقدر ما تكون موضوعيته.

٣- إنه أسلوب منظم: هذه سمة أخرى من سمات أسلوب تحليل المحتوى، والتنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض أو التساؤلات، وتحدد على أساسها الفئات، وتبين بوساطتها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج.

٤- أنه أسلوب كمي: إنما ما يميز تحليل المحتوى عن كثير من أساليب دراسة مواد الاتصال، هو اعتماد تحليل المحتوى للتقدير الكمي كأساس للدراسة، وكمطلق للحكم على انتشار الظواهر، وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان إلى النتائج، إن على الباحث أن يترجم ملاحظاته إلى أرقام عديدة أو تقديرات كمية (كثير جداً، كثير، قليل) وأن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدوله في الكتب موضوع الدراسة لأن دقة المفاهيم في الصياغة العلمية تستوجب أن تكون دلالتها كمية لا كيفية.

٥- أنه أسلوب علمي: إن تحليل المحتوى من أساليب البحث العلمي للأسباب الآتية:

- يستهدف تحليل المحتوى دراسة ظواهر المضمون، ووضع قوانين لتفسيرها والكشف عن العلاقات التي تربطها.

- يدرس مادة الاتصال ويضع التعريفات المحددة لفئات التحليل.
- الموضوعية صفة لازمة لأسلوب تحليل المحتوى، دون أن يتعدى ذلك إلى الانطباعات أو الأحكام الذاتية.

- أسلوب تحليل المحتوى ذو فائدة تطبيقية، إذ يساعد في فهم مادة الاتصال ومن ثم يمكن الحكم عليها، وهذه السمات كلها من سمات الأسلوب العلمي في البحث.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع حقوق الطفل من منظور إسلامي ودولي ويمكن ذكر بعض تلك الدراسات على النحو الآتي:

قام الصليبي^(١) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين كتب التربية الإسلامية مبادئ حقوق الطفل في دولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية مبادئ حقوق الطفل في دولة الكويت؟ وقد شملت العينة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الخامس الابتدائي. وقد قام الباحث بإعداد أداة التحليل التي تم تحليل الكتب استناداً إليها، وشملت الأداة (٦٦) حقاً للطفل توزعت على خمسة مجالات هي: مجال الحقوق الاجتماعية والإنسانية والثبات لهذه الأداة. وأشارت نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية إلى أن مجال الحقوق الاجتماعية والإنسانية. قد جاءت بأعلى تكرار. أما مجال الحقوق السياسية فقد حظي بأقل تكرار في جميع كتب التربية الإسلامية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

وقام الخريش^(٢) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى تضمين كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مراحل التعليم الأساسي في الأردن لحقوق الطفل. وقام الباحث بإعداد استبانته مكونة من (٧١) حقاً من حقوق الطفل وزعت في ثلاثة مجالات هي:

مجال الأسرة (٢١) حقاً. والمجال الوطني العالمي (٢١) حقاً ومجال المدرسة (٢٩) حقاً. وقد استخدم الباحث الفقرة وحده للتحليل وتم استخراج مجموعي التكرارات والنسب المئوية بكل حق من الحقوق. وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى نسبة لحقوق الطفل في الكتب كانت للحقوق في مجال الدراسة ثم في مجال الأسرة. وأخيراً أقل نسبة تضمين لمبادئ حقوق الطفل جاءت في المجال الوطني والعالمي. وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نسبة تركيز هذه الكتب على حقوق الطفل وما هو متوقع.

(١) الصليبي. علي (٢٠٠٦) مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لمبادئ حقوق الطفل في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية. الأردن. ص. ط - ك.
(٢) الخريش. علي كايد (٢٠٠٥) حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى مرحلة التعليم الأساسي في الأردن (http://www.google.com).
.

قام سمير^(١) بدراسة حول حقوق الطفل في الإسلام والاتفاقيات الدولية، وقد هدفت الدراسة إلى دراسة التشريعات المتعلقة بحقوق الطفل في الإسلام، والاتفاقيات الدولية دراسة تحليلية مقارنة، توضح مدى اهتمام الإسلام بالإنسان بعامة وبالطفل بخاصة، كما أنها هدفت إلى تعرّف مواطن الاتفاق والاختلاف بين الفقه والقانون في المسائل الفرعية في حقوق الطفل، وخلصت الدراسة إلى أن هناك فروقاً بين ما جاء في إعلان حقوق الطفل وما صدر عنهما من اتفاقية حقوق الطفل وبين ما جاءت به الشريعة الإسلامية، وما أفرزته من حقوق للطفل من ناحية شمولية المنهج الإسلامي وإحاطته بحقوق الإنسان بعامة والطفل بخاصة وربانية الحقوق التي كفلها الإسلام وسبق الإسلام في منح هذه الحقوق.

وأجرت عبد المطلب^(٢) دراسة عن حقوق الطفل في المواثيق الدولية من رؤية شرعية، وكان هدف الدراسة استقراء جملة البنود المنصوص عليها في الميثاق الأول لعام (١٩٨٩) إذ تبين أن معظمها لا يتناقض مع الشريعة الإسلامية وكان تركيز الباحثة في هذه الدراسة على إمكانية تطبيق المواثيق الدولية في الدولة المسلمة، بشرط تقيدتها بالضوابط الشرعية في مواضع الانفلات، أو العموم التي شملتها هذه المواثيق، وأما عن مشروع الميثاق المطوّر، فقد كان أكثر عولمة لعالم الطفل وأشدّ تأيماً به عن ضوابط الشريعة وحدودها، وقد خلصت الباحثة إلى جملة من النتائج أن مشاركة الدول المسلمة في المعاهدات الدولية الأخلاقية شريطة أن تكون مواد الاتفاقيات الدولية متوافقة مع الإسلام ولا تتعارض معه.

كما قام الجندي^(٣) بتقديم ورقة عمل لمؤتمر أطفالنا بين واقع النصوص وواقع الحال، حول الدليل التشريعي النموذجي لحقوق الطفل العربي، ويشتمل الدليل التشريعي لحقوق الطفل على عشرة أبواب، خصص الباب الأول منها للأحكام العامة في حقوق الطفل من

(١) سمير. خليل (٢٠٠٣) حقوق الطفل في الإسلام والاتفاقيات الدولية "رسالة ماجستير غير منشورة"، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

(٢) عبد المطلب، أسماء (٢٠٠٢) حقوق الطفل في المواثيق الدولية: رؤية شرعية "رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

(٣) الجندي، محمد (١٩٩٩)، ورقة عمل حول الدليل التشريعي لحقوق الطفل العربي، مقدمة إلى مؤتمر أطفالنا بين واقع النصوص وواقع الحال: عمان، الأردن، هيئة العمل الوطني للطفولة.

حماية الطفل ورعايته، كما عرض الباب الثاني الحقوق الشرعية للطفل، وعرض في بابه الثالث الرعاية الصحية للطفل، وعرض الباب الرابع لحقوق الطفل الاجتماعية، وخصص الباب الخامس للتعليم، وعرض الباب السادس لثقافة الطفل، والباب السابع على توفير رعاية خاصة للطفل، والباب الثامن لرعاية الطفل المعاق، والباب التاسع لرعاية الأحداث، والباب العاشر إلى إنشاء اللجنة الوطنية لرعاية الطفولة وحمايتها.

وقام "فيلوز" (Velloso)^(١) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر البرنامج المعد لتعليم حقوق الإنسان للأطفال الفلسطينيين والإسرائيليين، ومدى ملاءمته لموضوع السلام وهل في هذا البرنامج ما يشجع على إزالة الفوارق بين الشعبين الفلسطيني والإسرائيلي. وقد قامت الدراسة الحالية بتحليل منهاج المرحلة الأساسية العليا لمعرفة مدى تضمنها لحقوق الإنسان، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان محدود التطبيق عملياً، وكان له أثر بسيط على الشعبين مع الأخذ بعين الاعتبار الفترة الطويلة من الشعور بالعداوة وعدم الثقة، كما ظهر من نتائج التحليل التركيز على الحقوق السياسية والإنسانية.

كما قامت رضوان^(٢) دراسة حول الاتفاقيات الدولية لحقوق الطفل في ضوء الرؤية الإسلامية لحقوق المرأة والطفل، وهدفت الدراسة إلى توضيح موقف الشريعة الإسلامية، مما تضمنته بنود اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بإزالة أشكال التمييز ضد المرأة واتفاقية حقوق الطفل، وأوجزت الباحثة ما نصت عليه الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل على النحو الآتي: الحق في الحياة، وفي الاسم والجنسية، والحفاظ على الهوية، وحق التعبير وحرية الفكر، وحقه في الرعاية الصحية والتعليم، وحقه في اللعب، وأشارت كذلك إلى حقوق الطفل في الإسلام بصورة عامة، وركزت على موضوع التبنّي في الإسلام والاتفاقية الدولية، وموقف الإسلام منها.

وقام أحمد^(٣) بدراسة بعنوان الإسلام وحقوق الطفل، إذ تطرّق فيها إلى دور الوالدين الأساسي في هذه الحقوق، وقسّم الباحث حقوق الطفل إلى قسمين: قبل

(1) Velloso, A. (1998) peace and human rights education in the Middle East: comparing Jewish and Palestinian Experience. International review education , (44) Pp. 357-378.

(2) رضوان، زينب (١٩٩٧)، الاتفاقية الدولية لإزالة جميع أشكال التمييز ضد المرأة والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في ضوء الرؤية الإسلامية، القاهرة، منظمة الأمم المتحدة، ١٢.

(3) أحمد، عبد العزيز (١٩٩٧)، الإسلام وحقوق الطفل، نهج الإسلام، سورية، مؤسسة تشرين للصحافة والنشر، ص ٦٩ - ٨٢.

الولادة، وبعد الولادة، وتكون قبل الولادة بحقه في اختيار الأم الصالحة، وحقه وهو جنين في الرعاية والحياة، وحقوقه المالية، أما حق الطفل بعد الولادة فيكون بحقه بالتسمية، والنسب والرضاعة، والحضانة والنفقة، وحقه في الولاية والرعاية الصحية والتعليم.

قام تورني وبرانسون (Torney & Branson)^(١) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى اهتمام مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها من الروضة إلى الصف الثاني عشر بحقوق الإنسان، وتم تحليل محتوى الكتب المدرسية، واستخدمت الدراسة مفاهيم حقوق الإنسان المتصلة بالإعلان العالمي، من أجل تطوير أداة التحليل وأوصت الدراسة بإجراء تعديلات على الكتب بحيث تتضمن مفاهيم حقوق الإنسان بشكل أوسع، وقد أشارت الدراسة إلى أن اهتمام الكتب المدرسية بهذه الحقوق كانت قليلة، وخصوصاً في المراحل الدنيا من التعليم.

من الملاحظ على الدراسات السابقة المذكورة المتعلقة بحقوق الطفل من منظور إسلامي ودولي ما يلي:

- دراسات استخدمت أسلوب تحليل محتوى الكتب الدراسية، منها دراسة الصليبي^(٢) ودراسة الخريشا^(٣)، ودراسة تورني وبرانسون^(٤)، ويتفق هذا البحث مع الدراسات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى للكتب الدراسية، فتناولت دراسة الصليبي^(٥) تحليل كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الخمسة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الكويت، كما تناولت دراسة الخريشا^(٦) تحليل كتب الدراسات الاجتماعية المقررة للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، كما حللت دراسة تورني وبرانسون^(٧) كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من الأول إلى الثاني عشر، بينما تناول هذا البحث تحليل كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

(1) Torney , p. & Branson , M. (1992) socialization and human , Society and the schools , edited national council for The social studies.

(٢) الصليبي (٢٠٠٦) مرجع سابق.
(٣) الخريشا (٢٠٠٥) مرجع سابق.
(٤) تورني وبرانسون (١٩٩٢) مرجع سابق.
(٥) الصليبي (٢٠٠٦) مرجع سابق.
(٦) الخريشا (٢٠٠٥) مرجع سابق.
(٧) تورني وبرانسون (١٩٩٢) مرجع سابق.

- دراسات استخدمت أسلوب المقارنة بين حقوق الطفل في الإسلام. والاتفاقيات الدولية، لتوضيح أوجه الاتفاق بينها. منها: دراسة سمير^(١)، ودراسة عبد المطلب^(٢)، ودراسة رضوان^(٣).

وخلصت هذه الدراسات إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين حقوق الطفل في الإسلام والاتفاقيات الدولية، لصالح حقوق الطفل في الإسلام.

- دراسات قامت على الأسلوب الوصفي لحقوق الطفل في الإسلام منها: دراسة الجندي^(٤)، ودراسة أحمد^(٥).

ويختلف هذا البحث عن الدراسات المذكورة، بتناوله تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، لأهمية هذه الصفوف الأولية في غرس حقوقهم الشرعية في نفوسهم، لتطبيقها في حياتهم المستقبلية. كما يختلف هذا البحث عن بعض الدراسات السابقة باستخدامه المنهج الوصفي التحليلي، في حين استخدمت الدراسات المذكورة المنهج الوصفي (دراسة الجندي، ودراسة رضوان، ودراسة أحمد).

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

يتبع الباحثان في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، بهدف تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، لإظهار حقوق الطفل من منظور إسلامي ودولي، للإجابة عن أسئلة البحث.

مجتمع البحث وعينته:

يتضمن مجتمع البحث وعينته كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، المقررة للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، وعددها ثلاثة كتب، وقد تم تحليل محتوى صفحات الكتب المذكورة في هذا البحث، لإظهار حقوق الطفل التي تضمنتها، إذ كانت وحدة التحليل الفقرة، والجدول (١) يبين عدد دروس كل كتاب وصفحاته.

(١) سمير (٢٠٠٣) مرجع سابق.

(٢) عبد المطلب (٢٠٠٢) مرجع سابق.

(٣) رضوان (١٩٩٧) مرجع سابق.

(٤) الجندي (١٩٩٩) مرجع سابق.

(٥) أحمد (١٩٩٧) مرجع سابق.

الجدول (١)

محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن
للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ م.

اسم الكتاب	الصف	عدد الدروس	عدد الصفحات
التربية الإسلامية	الأول الأساسي	٥٩	١٧٧
التربية الإسلامية	الثاني الأساسي	٦١	١٨٩
التربية الإسلامية	الثالث الأساسي	٧٢	٢٣١

أداة البحث:

أعد الباحثان استبانة مكونة من (٥٧) حقاً بعد الرجوع إلى المصادر والمراجع والوثائق والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومصادر التشريع الإسلامي المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية وما يتعلق منها بحقوق الطفل، وكذلك الرجوع إلى النتائج العامة للتربية في الأردن والاتفاقيات والمواثيق الدولية لحقوق الطفل وبخاصة إعلان وثيقة حقوق الطفل ورعايته في الإسلام لعام ١٩٩٤، وفي ضوء ذلك اشتملت استبانة التحليل على مجموعة من المبادئ المتصلة بحقوق الطفل توزعت على الفئات الآتية: ١. حقوق الطفل الدينية ٢. حقوق الطفل التربوية ٣. حقوق الطفل الاجتماعية ٤. حقوق الطفل الاقتصادية ٥. حقوق الطفل السياسية.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين وقد بلغ عددهم أحد عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة مؤتة، ومن جامعة الإسراء، ومن مشرفي التربية الإسلامية في لواء المزار الجنوبي، ومن معلمي التربية الإسلامية في لواء المزار الجنوبي، وقد طُلب إليهم إبداء آرائهم في أداة الدراسة المعدة من حيث انتماء الفقرات للفئة التي صُنفت فيها، وحاجة الفقرات للتعديل، أو الحذف، أو الصياغة اللغوية وتم الأخذ بالتعديلات المناسبة، وعرضت الاستبانة عليهم مرة أخرى فأقروها، وهذا الإجراء يسمى الصدق المنطقي (صدق المحتوى).

ثبات الأداة:

قام الباحثان بعملية تحليل كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية. بصورة فردية، بعد الاتفاق على طريقة التحليل، وبعد الانتهاء من التحليلين تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (cooper) الآتية: ^(١)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{100 \times \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

إذ أن عدد مرات الاتفاق هي عدد المرات التي اتفق عليها المحللان الأول والثاني على ورود كل حق من حقوق الطفل في الكتب المذكورة. أما عدد مرات الاختلاف فهي عدد المرات التي اختلف فيها المحللان على ورود كل حق من حقوق الطفل في الكتب المذكورة. والجدول (٢) يوضح قيم معامل ثبات التحليل وفقاً للفئات الرئيسية الواردة في أداة البحث.

الجدول رقم (٢)

معامل الثبات بين التحليل الأول والثاني الذي قام به الباحثان

وفقاً للفئات الرئيسية الواردة في البحث

فئات البحث	الفقرات لكل فئة	عدد الفقرات المتفق عليها	عدد الفقرات المختلف عليها	معامل الثبات
الدينية	١٢-١	١١	١	٪٩١
التربوية	٢٢-١٣	٩	١	٪٩٠
الاجتماعية	٣٧-٢٣	١٣	٢	٪٨٧
الاقتصادية	٤٧-٣٨	٩	١	٪٩٠
السياسية	٥٧-٤٨	٨	٢	٪٨٠
المجموع	٥٧	٥٠		

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتضح أن قيم معامل الثبات بين المحللين مرتفعة، لذلك

يمكن اعتبار هذه القيم مناسبة لأغراض البحث.

(١) cooper , J.(1974) Measurement and Analysis of Behavioral Techniques , Columbus , Ohio Charless Merrill Pub.

المعالجة الإحصائية:

طبق الباحثان معادلة كوبر (المذكورة سابقاً) في حساب معامل ثبات أداة البحث كما استخدمتا التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث والأسئلة الفرعية.

نتائج البحث ومناقشتها:

هدف هذا البحث إلى معرفة مدى تضمين كتب التربية الإسلامية مبادئ حقوق الطفل في الإسلام، والمواثيق الدولية في الأردن، لذلك قام الباحثان بتحليل مضامين الكتب وحساب تكرارات ونسب كل حق من حقوق الطفل وتحديد الفئة التي تتدرج تحتها هذه الحقوق، إذ شملت أداة البحث خمس فئات رئيسية لحقوق الطفل في الإسلام، والمواثيق الدولية وهي: الحقوق الدينية، والحقوق التربوية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق السياسية، وقد بلغ مجموع حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية (٥٧) حقاً، وفيما يلي عرض لنتائج البحث التي توصل إليها الباحثان مرتبة حسب أسئلتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

– ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة

الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل الدينية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية (موضوع البحث) وتم استخراج مبادئ حقوق الطفل الدينية وتم جمع التكرارات التي حصل عليها كل حق من حقوق الطفل الدينية والنسب المئوية لهذه الحقوق وكما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لفقرات فئة الحقوق الدينية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن.

	الكتاب فقرات الفئة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
١	حق الطفل معرفة أسماء الله وصفاته	٥٥	٢٠.٨٣	٢٦	١١.١٥	٣١	١٥.٥٧
٢	حقه في الاذان في أذنه اليمنى والإقامة في الأذن	٩	٣.٤٠	١٣	٥.٥٧	٤	٢.٠١
٣	حقه في الرحمة والعطف والملاعبة والتأديب	٦٩	٢٦.١٣	٧٥	٣٢.١٨	٤٨	٢٤.١٢
٤	حقه في التنجيك وحلق الرأس والعقيقة والختان	٣	١.١٣	-	-	١١	٥.٥٢
٥	حقه في الفحص الطبي قبل الزواج للأبوين	١٦	٦.٠٦	٢٤	١٠.٣٠	١٠	٥.٠٢
٦	ممارسة العبادات والشعائر	٣٤	١٢.٨٧	٢٨	12.01	١٤	٧.٠٣
٧	حقه في تعلم ما تيسر من القرآن الكريم والسنة النبوية	٦٤	٢٤.٢٤	٤٧	٢٠.١٧	٥٨	٢٩.١٤
٨	تكريم الطفل واحترامه	٧	٢.٦٥	١١	٤.٧٢	٣	١.٥٠
٩	حرية التعبير عن المعتقد	-	-	-	-	٢	١.٠٠
١٠	التوجيه الديني من والديه	٣	١.١٣	٤	١.٧١	٦	٣.٠١
١١	التوجيه الديني من المدرسة ووسائل الاعلام	٤	١.٥١	٢	٠.٨٥	-	-
١٢	التمييز بين الخير والشر	-	-	٣	١.٢٨	١٢	٦.٠٣
	المجموع	٢٦٤	١٠٠	٢٣٣	١٠٠	١٩٩	١٠٠

يلاحظ من الجدول (٣) أن نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي المتعلقة بالحقوق الدينية، إذ حظيت الفقرات ٣ و ٧ و ١٠ على أعلى تكرار وهي على التوالي حقه في الرحمة والعطف والملاعبة والتأديب. وحقه في تعلم ما تيسر من

القرآن الكريم والسنة النبوية، ومعرفة أسماء الله وصفاته، وقد يعزى السبب إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بالحقوق الدينية، لأنه مكان مناسب لطرح الحقوق الدينية المتعلقة بالطفل المسلم وغيرهم من أهل الكتاب، كما أن من حق الطفل أن يعرف الله وأسمائه وصفاته قبل أن يعرف حقه في ممارسة العبادات والشعائر.

وأما الفقرات الأقل تكراراً فكانت الفقرة (٤) حقه في التحنيك عندما يولد، وحلق الرأس والعقيقة، والختان، والفقرة (١٠) التوجيه الديني من والديه، وقد يعزى ذلك إلى تركيز الكتاب على معرفة الله وأسمائه وصفاته أولى من التركيز على حقه في التحنيك، وأما التوجيه الديني من قبل والديه فقد يعزى إلى أن هناك قصوراً في تضمين حق حرية التعبير عن المعتقد في الفقرة (٩) وحق الطفل في التمييز بين الخير والشر الفقرة (١٢).

ويلاحظ من الجدول (٣) أن النتائج المتعلقة في فئة الحقوق الدينية في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني، أن الفقرة (٣) حقه في الرحمة والعطف والملاعبة والتأديب، والفقرة (٧) حقه في تعلّم ما تيسّر من القرآن الكريم والسنة النبوية، والفقرة (١) معرفة الله وأسمائه وصفاته أعلى تكراراً، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي المنهاج في تضمين هذه الحقوق وهو مكان مناسب لطرح هذه الحقوق وهي من الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية في الأردن.

وأما الفقرات الأقل تكراراً فقد جاءت الفقرة (١١) التوجيه الديني من المدرسة ووسائل الإعلام، والفقرة (١٢) التمييز بين الخير والشر، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي المنهاج إلى التركيز على أركان الإيمان من معرفة الله وأسمائه وصفاته أولى من غيرها من الحقوق، وقد يعزى إلى قصور المنهاج في تضمين مثل هذه الحقوق، كما يظهر القصور في عدم ذكر بعض الحقوق نهائياً مثل الفقرة (٤) حقه في التحنيك وحلق الرأس، والفقرة (٩) حرية التعبير عن المعتقد.

ويلاحظ من الجدول (٣) أن نتائج تحليل كتاب الصف الثالث الأساسي، أن الفقرة (٧) حقه في تعلّم ما تيسّر من القرآن الكريم والسنة النبوية، والفقرة (٣) حقه في الرحمة والعطف والملاعبة والتأديب، والفقرة (١) معرفة الله وأسمائه وصفاته، الأعلى تكراراً وجاءت الفقرات (٩) حرية التعبير عن المعتقد، والفقرة (٨) تكريم الطفل واحترامه الأدنى في التكرار، في حين هناك فقرات لم تذكر نهائياً مثل الفقرة (١١) التوجيه الديني من المدرسة ووسائل الإعلام، وقد يعزى ذلك إلى الأسباب نفسها التي وردت في كتاب

الصف الأول الأساسي والثاني الأساسي من أن معرفة الله سبحانه وتعالى والقرآن الكريم هي الحقوق الأولى ثم يأتي بعد ذلك الحقوق الأخرى.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة

الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل التربوية ؟

ولإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية

للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية وتم استخراج مبادئ حقوق الطفل

التربوية، كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لفقرات فئة الحقوق التربوية في كتب التربية الإسلامية

(موضوع البحث في الأردن)

الكتاب فقرات الفئة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
١ التربية والتعليم الإجباري المجاني	-	-	-	-	-	-
٢ تنمية التفكير الإبداعي والمواهب	١١	١١,٧٠	٦	١٦,٦٦	١٣	١٨,٨٤
٣ تنمية الناحية الوجدانية الإيجابية	١٧	١٨,٠٨	٥	١٣,٨٨	١١	١٥,٩٤
٤ التنمية البدنية والرياضية	١٣	١٣,٨٣	٢	٥,٥٥	١٥	٢١,٧٣
٥ المساواة في التعليم بين الجنسين	٢١	٢٢,٣٤	٤	١١,١١	٧	١٠,١٤
٦ انشاء مكتبات ومراكز خاصة بالطفل	-	-	-	-	-	-
٧ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة	٢	٢,١٢	١	٢,٧٧	-	-
٢٠ الحفاظ على كرامته في المدرسة	٧	٧,٤٤	٣	٨,٣٣	٥	٧,٢٤
٢١ الحماية من السلوكات والمعلومات الضارة	٢٣	٢٤,٤٦	١١	٣٠,٥٥	١٨	٢٦,٦٨
٢٢ توفير المدارس المناسبة	-	-	٤	١١,١١	-	-
المجموع	٩٤	١٠٠	٣٦	١٠٠	٦٩	١٠٠

يلاحظ من الجدول (٤) أن الفقرات (٢١) الحماية من السلوكات والمعلومات الضارة، والفقرة (١٧) المساواة في التعليم بين الجنسين أعلى تكراراً في الصف الأول الأساسي، وقد يعزى ذلك إلى التركيز على أن الإسلام اهتم كثيراً بالمساواة والعدل بين الجنسين، فأراد مؤلفو المنهاج توضيح ذلك في حين جاءت الفقرة (١٩) استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة بشكل متدني، وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بهذا الحق سيأتي في المراحل اللاحقة، وقد جاءت الفقرة (١٣) التربية والتعليم الإجباري المجاني، والفقرة (١٨) إنشاء مكتبات ومراكز خاصة بالطفل لم تذكر في الكتاب لأنها من الحقوق البديهية، أو التي سيشار إليها في المراحل اللاحقة.

ويلاحظ من الجدول (٤) لكتاب الصف الثاني أن الفقرات (١٤) تنمية التفكير والإبداع والمواهب، والفقرة (١٥) تنمية الناحية الوجدانية، والفقرة (٢١) الحماية من السلوكات الضارة أعلى تكراراً، وقد يعزى ذلك إلى أهمية تعليم الطفل التفكير، وتنمية مواهبه، والعناية والاهتمام بالناحية الوجدانية، وأما الفقرات التي جاءت بشكل متدني فهي الفقرة (١٩) استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والفقرة (١٦) التنمية البدنية والرياضية، وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بالتكنولوجيا والاتصالات، سيأتي في مراحل لاحقة، أما تدني الاهتمام بحقه في التنمية البدنية، قد يعزى إلى اهتمام الكتاب بالناحية العقلية والروحية على حساب الناحية البدنية، أو الاهتمام به لاحقاً في صفوف أخرى.

ويلاحظ كذلك من الجدول (٤) أن كتاب الصف الثالث احتوى على فقرات عالية التكرار مثل الفقرة (٢١) الحماية من السلوكات والمعلومات الضارة، والفقرة (١٦) التنمية البدنية والرياضية، وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بحق الحماية من السلوكات والمعلومات الضارة إلى أن الصف الثالث هو نهاية مرحلة وهي المرحلة الأساسية الدنيا فلا بد من الإشارة إلى ذلك الحق، وأما الاهتمام بحقه في تنمية البدن والرياضة لأن هناك قصوراً في هذا الحق في الصف الأول والثاني الأساسي، لذلك جاء الاهتمام به في الصف الثالث الأساسي، وأما الفقرات (١٣) التربية والتعليم الإجباري المجاني، والفقرة (٢٢) توفير المدارس المناسبة، والفقرة (١٧) إنشاء مكتبات ومراكز خاصة بالطفل، لم يرد لها تكراراً نهائياً، وقد يعزى ذلك إلى اعتبار هذه الحقوق بديهية لا حاجة إلى الإشارة إليها.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

– ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل الاجتماعية؟
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، وتم استخراج مبادئ حقوق الطفل الاجتماعية، كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لفقرات فئة الحقوق الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية
(موضوع البحث في الأردن)

	الكتاب فقرات الفئة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
١	استقبال ولادة الجنين بالفرح والسرور	٢	٣.٠٧	٣	٣.٨٤	-	-
٢	العيش مع والديه وتحريم التبني	١	١.٥٣	٢	٢.٥٦	٤	٤.٣٩
٣	رعاية اليتيم وكفالاته	٣	٤.٦١	١٠	١٢.٨٢	-	-
٤	حسن تعامل الأبوين مع الأبناء	-	-	٧	٨.٩٧	٢	٢.١٩
٥	العادل والمساواة بين الجنسين دون تمييز	١٤	٢١.٥٣	١٥	١٩.٢٣	٢٣	٢٥.٢٧
٦	حق الطفل في التسمية الحسنة والنسب الصالح	١٤	٢١.٥٣	٧	٨.٩٧	٣	٣.٢٩
٧	حق الجنين والطفل في الحياة والنمو	٣	٤.٦١	٤	٥.١٢	٦	٦.٥٩
٨	تنشئته تنشئة اجتماعية إسلامية	١٥	٢٣.٠٧	١٤	١٧.٩٤	٩	٩.٨٩
٩	حمايته من المواد المخدرة والمسكرات	-	-	-	-	-	-
١٠	حقه في الراحة واللعب	-	-	-	-	٣١	٣٤.٠٦
١١	حقه في تكوين الصداقات الحسنة	٣	٤.٦١	٧	٨.٩٧	٥	٥.٤٩

الكتاب فقرات الفئة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
١٢ الحماية من العنف وسوء المعاملة	٢	٣,٠٧	٢	٢,٥٦	-	-
١٣ العناية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	-	-	-	-	-	-
١٤ الرضاعة والحضانة	١	١,٥٣	٤	٥,١٢	٦	٦,٥٩
١٥ حقه في اختيار الأم الصالحة الواعية والأب الصالح	٧	١٠,٧٦	٣	٣,٨٤	٢	٢,١٩
المجموع	٦٥	١٠٠	٧٨	١٠٠	٩١	١٠٠

يلاحظ من الجدول (٥) أن الحقوق الاجتماعية في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول، أن الفقرات (٣٠) تنشئته تنشئة اجتماعية إسلامية، والفقرة (٢٧) العدل والمساواة بين الجنسين، والفقرة (٢٨) حق الطفل في التسمية والنسب هي الأعلى تكراراً. وقد يعزى ذلك إلى أهمية التركيز على التنشئة الإسلامية، وأن العدل والمساواة وحق الحصول على اسم جميل مناسب، وإثبات النسب هي من الحقوق الأساسية الضرورية ضمن الطبيعي تضمينها للمنهاج وأما الفقرات التي حصلت على تكرار متدني فهي الفقرة (٢٤) العيش مع والديه وتحريم التبني، والفقرة (٣٦) الرضاعة والحضانة، وقد يعزى ذلك إلى تضمين هذه الحقوق في مراحل لاحقة، وأما الفقرات (٢٦) حسن تعامل الأبوين مع الأبناء، والفقرة (٣١) حمايته من المواد المخدرة والمسكرة، والفقرة (٣٢) حقه في الراحة واللعب، لم تذكر نهائياً في الكتاب ويعزى ذلك إلى أن حسن تعامل الأبوين مع الأبناء حق طبيعي لكل طفل فلم يتم التركيز عليه، وأما حقه في الحماية من المواد المخدرة، والمسكرة فلأن هذه المواد غير معروفة للطلبة في هذه المرحلة أصلاً، فمن الأفضل عدم التنويه إليها، وأما حق الطفل في الراحة واللعب، فقد يعزى السبب إلى الاهتمام به في صفوف أخرى، وهذا ما حصل فعلاً، فقد جاء الاهتمام به في الصف الثالث الأساسي، وأما الفقرة (٣٥) الرعاية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، فعدم تضمينها يعتبر قصوراً في المنهاج، يجب على المنهاج الاهتمام به وتضمينه لأهميته وضرورته، وقد يعزى عدم تضمينه إلى عدم اهتمام مؤلفي المنهاج بهذه الفئة من الأطفال.

ويلاحظ من الجدول (٥) أن الفقرات الاجتماعية لطلبة الصف الثاني الأساسي التي حصلت على أعلى تكرار، هي: الفقرة (٢٧) العدل والمساواة بين الجنسين، والفقرة (٣٠) تنشئته تنشئة اجتماعية إسلامية، ويعزى ذلك إلى هذه الحقوق هي حقوق أساسية ضرورية يجب تضمينها في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي، والفقرات التي جاء تكرارها بشكل متدني هي: الفقرات (٢٤) العيش مع والديه وتحريم التبني، والفقرة (٣٤) الحماية من العنف وسوء المعاملة، وقد يعزى ذلك إلى أن حق الطفل في العيش مع والديه هو من الحقوق الأساسية البديهية، وأما الحماية من العنف وسوء المعاملة، فقد يعزى إلى وجود مؤسسات أخرى تهتم بهذا الحق في الأردن مثل مؤسسة حماية الأسرة والطفل وغيرها.

وأما الفقرات التي لم يتم التعرض لها نهائياً فهي الفقرات (٣١) حمايته من المواد المخدرة والمسكرات، والفقرة (٣٢) حقه في الراحة واللعب، والفقرة (٣٥) الرعاية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، فقد يعزى ذلك إلى أن الحماية من المواد المخدرة والمسكرات لأن هذه المواد غير معروفة لهذه الفئة العمرية أصلاً، فمن الأفضل عدم التطرق إليها، وأما حق الطفل في الراحة واللعب فقد يتم تضمينها في صفوف أخرى، وهذا ما حدث فعلاً في الصف الثالث الأساسي، وأما الرعاية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة فهذه قصور في المنهاج ومؤلفيه في الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال.

ويلاحظ في الجدول (٥) أن الفقرات: (٣٢) حقه في الراحة واللعب، والفقرة (٢٧) العدل والمساواة بين الجنسين، حصلت على أعلى تكرارات في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي، ويعزى ذلك إلى أن حقه في اللعب والراحة لم يرد ذكرها في الصف الأول والثاني، لذلك تكرر كثيراً في الصف الثالث، وأما العدل والمساواة بين الجنسين فهو من الحقوق الأساسية الضرورية التي من الطبيعي تضمينها، وأما الفقرات التي جاءت بشكل متدني فهي: الفقرة (٣٧) حقه في اختيار الأم الصالحة الواعية والأب الصالح، والفقرة (٢٦) حسن تعامل الأبوين مع الأبناء، وقد يعزى ذلك إلى أن حقه في اختيار الأم الصالحة الواعية والأب الصالح قبل الزواج من الحقوق المبكر التعرض لها في المرحلة الأساسية الدنيا، وأما حسن التعامل مع الأبناء، فقد يعزى إلى قصور المنهاج في تضمين هذا الحق، والتي يمكن التعرض له في مراحل لاحقة، وأما الفقرات التي لم يتم تضمينها نهائياً، فهي: الفقرة (٢٣) استقبال ولادة الجنين بالفرح والسرور، والفقرة (٢٥) رعاية اليتيم وكفالتة، والفقرة (٣١) حمايته من المواد المخدرة والمسكرات، والفقرة (٣٥) الرعاية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، قد يعزى ذلك إلى أن حقه في استقباله بالفرح

والسرور ورعاية اليتيم وكفالاته سيتم التعرض لها في المراحل اللاحقة، وأما حمايته من المواد المخدرة والمسكرة فمن المبكر التعرض لهذا الحق في هذا العمر. وأما عدم الرعاية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة فهذا قصور في المنهاج، أو قد يعزى إلى ترك هذا الحق للعناية من قبل مؤسسات أخرى في المجتمع الأردني.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

– ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة

الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل الاقتصادية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل كتب التربية الإسلامية (موضوع

البحث)، وتم استخراج مبادئ حقوق الطفل الاقتصادية، كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لفقرات فئة الحقوق الاقتصادية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن.

	الكتاب فقرات الفئة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
١	حق الجنين في النفقة على الأم الحامل	-	-	-	-	-	-
٢	حفظ وحماية أموال الطفل	١٧	١٧,٥٢	١١	٣٠,٥٥	٣	٧,٥
٣	دفع تكاليف التعليم والعلاج	٢	٢,٠٦	-	-	-	-
٤	الحماية من الاستغلال الاقتصادي	٨	٨,٢٤	٢	٥,٥٥	٥	١٢,٥
٥	حق في مال الزكاة والصدقات	١٢	١٢,٣٧	٤	١١,١١	٣	٧,٥
٦	حفظ مال اليتيم	٢	٢,٠٦	-	-	١	٢,٥
٧	المسكن المناسب	٣	٣,٠٩	٢	٥,٥٥	-	-
٨	المأكل والملبس وأدبهما	٥١	٥٢,٥٧	١١	٣٠,٥٥	٢٠	٥٠
٩	الحماية في مجال العمل	-	-	٥	١٣,٨٨	٥	١٢,٥
١٠	حقه في التملك والميراث والهبة والوصية	٢	٢,٠٦	١	٢,٧٧	٣	٧,٥
	المجموع	٩٧	١٠٠	٣٦	١٠٠	٤٠	١٠٠

يلاحظ في الجدول (٦)، أن الفقرات (٣٩) حفظ وحماية أموال الطفل، والفقرة (٤٥) المأكل والملبس هي الفقرات الأعلى تكراراً في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي. ويعزى ذلك إلى حرص مؤلفي المنهاج على توعية الطفل بالحقوق التي ترتبط بحياته اليومية وحاجاته الأساسية. وأما الفقرات (٤٠) دفع تكاليف التعليم والعلاج، والفقرة (٤٣) حفظ مال اليتيم، والفقرة (٤٧) حقه في التملك والميراث والهبة والوصية، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه من الحقوق الأساسية البديهية، فمن الطبيعي عدم التركيز عليها خصوصاً أن التعليم الأساسي مجاني في الأردن. وكذلك حقه في التملك والميراث محفوظ، وقد يتم التعرض لها في المراحل اللاحقة، وأما الفقرات التي لم يأت ذكرها في الكتاب، والفقرة (٣٨) حق الجنين في النفقة على الأم الحامل، والفقرة (٤٦) الحماية في مجال العمل، وقد يعزى ذلك تأجيل هذه الحقوق إلى مراحل لاحقة ثم أن عمل الطفل غير مسموح به في هذه المرحلة من العمر.

ويلاحظ كذلك في الجدول (٦) أن كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي، جاءت الفقرات (٤٥) المأكل والملبس، والفقرة (٣٩) حفظ وحماية أموال اليتيم، وقد يعزى ذلك إلى حرص مؤلفي المنهاج على توعية وتعريف الطفل بالحقوق الأساسية التي ترتبط بحياته اليومية وحاجاته الضرورية، وأما الفقرات التي جاءت بشكل متدني الفقرات (٤٧) حقه في التملك والميراث والهبة والوصية، والفقرة (٤٩) الحماية من الاستغلال الاقتصادي، وقد يعزى ذلك إلى ترك هذه الحقوق إلى مراحل لاحقة، وأما الفقرات التي لم تذكر نهائياً، فهي: الفقرات (٣٨) حق الجنين في النفقة على الأم الحامل، والفقرة (٤٣) حفظ مال اليتيم، والفقرة (٤٠) دفع تكاليف التعليم والعلاج، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الحقوق من الحقوق الأساسية البديهية، علماً أن التعليم في الأردن مجاني في المرحلة الأساسية.

ويلاحظ في الجدول (٦) أن كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي جاءت الفقرة (٤٥) المأكل والملبس هو الحق الأكثر تكراراً، وقد يعزى ذلك إلى أنه حق أساسي، وحرص مؤلفو المنهاج على تعريف وتوعية الطفل بالحقوق المرتبطة بالحياة اليومية، وأما الفقرات التي جاءت بشكل متدني فهي: الفقرات (٤٠) حفظ مال اليتيم وحمايته، والفقرة (٤٢) حقه في مال الزكاة والصدقات، والفقرة (٤٧) حقه في التملك والميراث والهبة والوصية، وقد يعزى تأجيل مؤلفي المناهج للحديث عن هذه الحقوق في مراحل لاحقة، وأما حقه في مال الزكاة والصدقات فهذا قصور في المنهاج، لأن تعريف الطفل بالزكاة ركن من أركان الإسلام ضروري جداً، وكذلك لتوعية الطفل وتعليمه

على الإنفاق والعطاء في المستقبل، وأما الفقرات التي لم تذكر نهائياً، هي: فقرة (٣٨) حق الجنين في النفقة على الأم الحامل، والفقرة (٤٠) دفع تكاليف التعليم والعلاج، والفقرة (٤٤) المسكن المناسب، وقد يعزى ذلك إلى أن حق الجنين في النفقة من الحقوق الطبيعية البديهية والتكاليف، فلا حاجة للتركيز عليها لأن التعليم مجاني في الأردن، وأما حقه في المسكن المناسب فهذا قصور في المنهاج لأنه هذا الحق من الحقوق الأساسية الضرورية التي يجب على مؤلفي المنهاج أخذها بعين الاعتبار، علماً أن التطرق إليها جاء بشكل متدن في الصف الأول والثاني الأساسيين.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

– ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل السياسية ؟
وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بتحليل كتب التربية الإسلامية (موضوع البحث)، وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بالحقوق السياسية كما هو موضح في الجدول (٧).

الجدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لفقرات فئة الحقوق السياسية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن.

الكتاب فقرات الفئة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	رقم	نسبة %	رقم	نسبة %	رقم	نسبة %
١ حرية الرأي والتعبير	٩	٣٧.٥	٥	٣٥.٧١	١٣	٥٦.٥٢
٢ الحصول على الجنسية	-	-	-	-	-	-
٣ حرية التنقل ولم الشمل	٥	٢٠.٨٣	٢	١٤.٨٢	-	-
٤ حق الطفل اللاجئ في المساعدة والحماية	-	-	-	-	-	-
٥ الحماية من عقوبة الإعدام	-	-	-	-	-	-
٦ الوقاية والغوث عند الكوارث	٣	١٢.٥	٣	٢١.٤٢	٥	٢١.٧٣
٧ الحماية من الخطف والاحتجاز	-	-	-	-	-	-
٨ الحماية من القسوة والاستغلال	٣	١٢.٥	٣	٢١.٤٢	٥	٢١.٧٣
٩ الانتماء وحب الوطن	-	-	-	-	-	-
١٠ الوقاية من التمييز في جميع صوره	٤	١٦.٦٦	١	٧.١٤	-	-
المجموع	٢٤	١٠٠%	١٤	١٠٠%	٢٣	١٠٠%

يلاحظ في الجدول (٧) أن الفقرات الأعلى تكرر في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي، هي: الفقرة (٤٨) حرية التعبير عن الرأي، والفقرة (٥٠) حرية التنقل ولم الشمل، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي المناهج للحقوق الأساسية الضرورية، التي تعلّم الطالب التفكير والحرية في المستقبل، وأما الفقرات التي لم يتم التعرض لها نهائياً، فهي: الفقرة (٤٩) الحصول على الجنسية، والفقرة (٥١) حق الطفل اللجوء في المساعدة والحماية، والفقرة (٥٤) الحماية من الخطف والاحتجاز، والفقرة (٥٦) الانتماء للوطن، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المناهج للحقوق السياسية بشكل عام، والتركيز على الحقوق الدينية، ثم الحقوق الاجتماعية، أو التطرق لهذه الحقوق في المراحل اللاحقة، ولكن هناك حقوقاً من الضروري التطرق لها مثل: الانتماء وحب الوطن، لأن هذا ضروري لتوعية الطفل وتعليمه الانتماء للوطن، وحبه منذ الصغر، وحب الرسول صلى الله عليه وسلم لمكة خير دليل على ذلك حتى مع ما وجده وعاناه من أهل مكة بقيت مكة للرسول ﷺ أحب وأفضل أرض الله إليه.

ويلاحظ في الجدول (٧) أن الفقرات الأعلى تكرر في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني هي: الفقرات (٤٨) حرية الرأي والتعبير، والفقرة (٥٣) الوقاية والغوث عند الكوارث، والفقرة (٥٥) الحماية من القوة والاستغلال، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام مؤلفي المناهج بالحقوق الأساسية البديهية مثل حق التعبير عن الرأي الذي يعلمه الطفل التفكير والحرية في المستقبل وترك بعض الحقوق للمراحل الدراسية اللاحقة، وأما الفقرات التي لم يتم التطرق إليها نهائياً، فهي: الفقرة (٤٩) الحصول على الجنسية، والفقرة (٥١) حق الطفل اللجوء في المساعدة والحماية، والفقرة (٥٢) الحماية من عقوبة الإعدام، والفقرة (٥٤) الحماية من الخطف والاحتجاز، والفقرة (٥٦) الانتماء وحب الوطن، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه من الحقوق الأساسية التي يحصل عليها الطفل في الأردن مثل حقه في الحصول على الجنسية وحمايته من عقوبة الإعدام، وأما حمايته من الخطف والاحتجاز فربما يعود إلى اعتقاد مؤلفي المنهاج أن المجتمع الأردني مجتمع مستقر وأمن والنظام الأمني قوي فيكفل الحماية لجميع المواطنين سواء كانوا كباراً أم أطفالاً، وأما حق حب الوطن والانتماء إليه فهذا قصور يجب معالجته في المستقبل وتضمن كتاب التربية الإسلامية لحق حب الوطن والانتماء إليه لضرورة وأهمية هذا الحق.

ويلاحظ في الجدول (٧) أن الفقرات الأعلى تكرر في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي جاءت الفقرة (٤٨) حرية الرأي والتعبير، والفقرة (٥٣) الوقاية والغوث عند الكوارث، والفقرة (٥٥) الحماية من القسوة والاستغلال، وقد يعزى ذلك إلى أن تعليم الطفل حرية التعبير عن الرأي يعلمه التفكير والحرية في المستقبل، وأما حمايته من الكوارث ومن القسوة والاستغلال فقد يعزى إلى اعتقاد مؤلفي المنهاج أن المجتمع الأردني مستقر وآمن، وأما الفقرات التي لم تذكر نهائياً، فهي: جميع الحقوق السياسية الأخرى، وقد يعزى ذلك بشكل عام إلى تأجيل مؤلفي المنهاج هذه الحقوق إلى مراحل لاحقة عليا، وذلك لأن الدول العربية عموماً لا تعطي الكثير من الاهتمام للحقوق السياسية، كما أن الطفل غير مدرك للأمور السياسية ولا تقع ضمن اهتماماته، ومن المنطقي عدم احتواء كتاب الصف الثالث لها، وكذلك كتاب الصف الأول، وكتاب الصف الثاني الأساسي، على أن يتم تضمين تلك الكتب حق حب الوطن والانتماء إليه لضرورته وأهميته فالرسول ﷺ في حبه لمكة قدوة حسنة، إذ كانت أحب أرض الله إليه.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

– ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية؟
للإجابة عن السؤال الرئيس، بعد أن تم تحليل كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، وتم استخراج المبادئ المتعلقة بحقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية، ضمن الفئات الخمس التي سبق ذكرها وهي: حقوق الطفل الدينية، والحقوق التربوية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق السياسية، كما هو موضح في الجداول من (٣-٧) قام الباحثان بعملية جمع التكرارات التي حصل عليها كل حق من حقوق الطفل المذكورة، وتم استخراج النسب المئوية لهذه الحقوق، وجاءت نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس كما هو موضح في جدول (٨).

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية لفئات حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة في الأردن.

الفئة	الكتاب	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
الحقوق الدينية	٢٦٤	٣٧,٩٣	٢٣٣	٣٣,٤٨	١٩٩
الحقوق التربوية	٩٤	٤٧,٢٤	٣٦	١٨,٠٩	٦٩
الحقوق الاجتماعية	٦٥	٢٧,٧٨	٧٨	٣٣,٣٣	٩١
الحقوق الاقتصادية	٩٧	٥٦,٠٧	٣٦	٢٠,٨٨	٤٠
الحقوق السياسية	٢٤	٣٩,٣٤	١٤	٢٢,٩٥	٢٣
المجموع	٥٤٤	٣٩,٩١	٣٩٧	٢٩,١٣	٤٢٢
					٣٠,٩٦
					١٣,٦٩
					١٠٠

يلاحظ من الجدول (٨) أن نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرئيس، أن فئة الحقوق الدينية، قد حظيت بأعلى تكرار في كتب المرحلة الأساسية الدنيا، إذ بلغ (٦٩٦) تكراراً أي بنسبة قدرها (٥١,٠٦) من مجموع عدد تكرارات الفئات الخمس، منها: في الصف الأول الأساسي (٢٦٤) تكراراً أي بنسبة مئوية (٣٧,٩٣) من عدد تكرارات الفئة، وفي الصف الثاني الأساسي (٢٣٣) تكراراً أي بنسبة مئوية (٣٣,٤٨) من عدد تكرارات الفئة، وفي الصف الثالث الأساسي (١٩٩) تكراراً وبنسبة مئوية (٢٨,٥٩) من عدد تكرارات الفئة، في حين حصلت فئة الحقوق السياسية، على أقل تكرار في كتب المرحلة الأساسية الدنيا، إذ بلغ (٦١) تكراراً أي بنسبة مئوية قدرها (٤,٤٧) من مجموع عدد تكرارات الفئات الخمس، منها: في الصف الأول الأساسي (٢٤) تكراراً وبنسبة مئوية (٣٩,٣٤) من عدد تكرارات الفئة، وفي الصف الثاني الأساسي (١٤) تكراراً وبنسبة مئوية (٢٢,٩٥) من عدد تكرارات الفئة، وفي الصف الثالث الأساسي (٢٣) تكراراً وبنسبة مئوية (٣٧,٧) من عدد تكرارات الفئة، ويعزى حصول فئة الحقوق الدينية على أعلى مجموع في التكرارات إذ بلغ (٦٩٦) تكراراً وبنسبة مئوية (٥١,٠٦)، وحصول فئة الحقوق السياسية على أقل التكرارات، إذ بلغ مجموع التكرارات (٦١) تكراراً وبنسبة مئوية (٤,٤٧) إلى تركيز مؤلفي هذه الكتب على فئة الحقوق الدينية، وإهمال الحقوق السياسية، وهذا أمر طبيعي لأن الكتب هي كتب التربية الإسلامية التي تهدف إلى تعليم الأطفال أمور دينهم بالدرجة الأولى، وكذلك إلى أن الوعي بالحقوق الدينية يجب أن يكون أولاً، ثم يأتي الوعي بالحقوق

الأخرى، علماً أن كتب التربية الإسلامية تعمل على ربط الأمور الدنيوية بالدينية، كذلك كان من الضروري الاهتمام والتركيز على تربية الأطفال وتعليمهم أمور دينهم وحقوقهم الدينية أولى وأهم من الحقوق السياسية.

ويلاحظ من الجدول (٨) أن مجال الحقوق الاجتماعية جاء بالمرتبة الثانية، إذ بلغ مجموع التكرار (٢٣٤) بنسبة مئوية (١٧,١٦) ويعزى ذلك إلى أهمية الحقوق الاجتماعية للطفل في هذه المرحلة العمرية، خصوصاً أن علاقاته الاجتماعية تزداد، فجاء الاهتمام بها والتركيز عليها حتى تساعد الطفل على التعامل مع البيئة الاجتماعية بشكل ايجابي صحيح، وقد يساعد التركيز على الحقوق الاجتماعية ومعرفتها وفهمها وممارستها من قبل الطفل على إحداث ربط بين الحقوق الدنيوية، والحقوق الدينية بشكل ايجابي صحيح.

ويلاحظ من الجدول (٨) تقارب الاهتمام بفئة الحقوق التربوية إذ بلغ مجموع التكرارات (١٩٩) بنسبة مئوية (١٤,٦٠)، ومجال الحقوق الاقتصادية إذ بلغ مجموع التكرارات (١٧٢) ونسبة مئوية (١٢,٦٩)، وقد يعزى ذلك إلى أن السبب في عدم التركيز من قبل مؤلفي المناهج على مبادئ حقوق الطفل التربوية، إلى أنها ممارسات بديهية في المؤسسة التعليمية وعدم التركيز على الحقوق الاقتصادية، فقد يعزى إلى تأهيل مؤلفي المنهاج في الاهتمام بهذا المجال إلى مراحل لاحقة مع أن وعي الطفل بحقوقه الاقتصادية كفيل أن يعلمه بأن يكون إنساناً منتجاً في المستقبل.

استنتاجات البحث:

يستنتج من نتائج البحث ما يأتي:

- حظيت فئة الحقوق الدينية بأعلى تكرار في كتب التربية الإسلامية، للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، إذ بلغ (٦٩٦) تكراراً أي بنسبة مئوية قدرها (٥١,٠٦) من مجموع عدد تكرارات الفئات الخمس، موزعة على النحو الآتي: في الصف الأول الأساسي (٢٦٤) تكراراً أي بنسبة مئوية (٣٧,٩٣) من عدد تكرارات فئة الحقوق الدينية، وفي الصف الثاني الأساسي (٢٣٣) تكراراً، أي بنسبة مئوية (٣٣,٤٨) من عدد تكرارات الفئة المذكورة، وفي الصف الثالث الأساسي (١٩٩) تكراراً، أي بنسبة مئوية (٢٨,٥٩) من عدد تكرارات الفئة المذكورة.

- كما حصلت فئة الحقوق السياسية على أقل تكرار. مقارنةً بالفئات الخمس موضوع البحث. إذ بلغ (٦١) تكراراً. أي بنسبة مئوية قدرها (٤.٤٧) من مجموع عدد تكرارات الفئات الخمس. موزعة على النحو الآتي: في الصف الأول الأساسي (٢٤) تكراراً. وفي الصف الثاني الأساسي (١٤) تكراراً. وفي الصف الثالث الأساسي (٢٣) تكراراً.
- كما تشير نتائج البحث أن الفقرات الأكثر تكراراً في فئة الحقوق الدينية. حقه في الرحمة والعطف والملاعبة والتأديب. وحقه في تعلّم ما تيسّر من القرآن الكريم والسنة النبوية. وحقه في معرفة أسماء الله الحسنى وصفاتها ودلائل ذلك. وأما الفقرة الأقل تكراراً حقه في التوجيه الديني من والديه.
- وفي فئة الحقوق التربوية. فإن الفقرة الأكثر تكراراً. حقه في الحماية من السلوكات والمعلومات الضارة. والفقرة الأقل تكراراً في الصف الأول والصف الثالث الحفاظ على كرامته في المدرسة. وفي الصف الثاني التنمية البدنية والرياضية.
- وفي فئة الحقوق الاجتماعية فإن الفقرة الأكثر تكراراً في الصف الأول. تنشئته تنشئة اجتماعية إسلامية. وفي الصف الثاني العدل والمساواة بين الجنسين دون تمييز. وفي الصف الثالث حقه في الراحة واللعب. وأن الفقرة الأقل تكراراً في الصف الأول حقه في الرضاعة والحضانة. وفي الصف الثاني الحماية من العنف وسوء المعاملة. وفي الصف الثالث حقه في اختيار الأم الصالحة الواعية والأب الصالح.
- وفي الحقوق الاقتصادية فإن الفقرة الأكثر تكراراً المأكل والملبس في الصفوف الثلاثة. والفقرة الأقل تكراراً حقه في حفظ ماله. في الصفوف الثلاثة.
- وفي فئة الحقوق السياسية فإن الفقرة الأكثر تكراراً حرية الرأي والتعبير. في الصفوف الثلاثة المذكورة. وفي الفقرة الأقل تكراراً في الصف الأول والثالث. الحماية من القسوة والاستغلال. وفي الصف الثاني الوقاية من التمييز في جميع صوره.

التوصيات:

- على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث في تحليل كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، لمعرفة مدى تضمينها مبادئ حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية في الأردن يوصي البحث بالآتي:
- إن أقل مجالات حقوق الطفل التي وردت في كتب التربية الإسلامية هي الحقوق السياسية، لذلك يوصي البحث بضرورة التركيز والاهتمام بهذا المجال، وخصوصاً حق الانتماء، وحب الوطن، لما لهما من دور في توعية وتوجيه الطلاب بحقوقهم، ومساعدتهم على بناء المجتمع الأردني في المستقبل.
 - التنسيق بين مؤلفي كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا والمؤسسات الأردنية الأخرى، التي تهتم وتدافع عن حقوق الطفل وإبراز دورها في المنهاج مثل: إدارة حماية الأسرة (الأمن العام) ومديرية الدفاع الاجتماعي التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية والمنظمات العالمية مثل وحدة حماية الأسرة (اليونيسيف).
 - تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا، وأدلة المعلمين للصور والنشاطات التي توضح التطبيق الفعلي لحقوق الطفل في مواقف الحياة اليومية.
 - إجراء دراسات أخرى تكشف عن مدى تضمين حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية المتوسطة والعليا في الأردن.

* * *

المراجع:

- (١) أبوداود، سليمان بن الأشعث، في سننه رقم (٢٩٢٠) صححه ابن حبان.
- (٢) أحمد، عبد العزيز (١٩٩٧) الإسلام وحقوق الطفل، نهج الإسلام، سورية مؤسسة تشرين للصحافة والنشر.
- (٣) الألباني، محمد ناصر (١٩٥٨) غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، ط ٣.
- (٤) أنيس، إبراهيم وآخرون (د:ت) المعجم الوسيط، ج ٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- (٥) البخاري، محمد إسماعيل (د:ت) صحيح البخاري، الرقم (٩٠) المجلد (٥) الراوي أبوهريرة رضي الله عنه.
- (٦) البيهقي، أحمد بن الحسين، في السنن الكبرى رقم (٣٠٥/٩)، وأبوداود في السنن، كتاب الآداب.
- (٧) جمال، أحمد محمد (١٩٨٧) نحو تربية إسلامية، دار إحياء العلوم، بيروت.
- (٨) الجندي، أحمد (١٩٩٩) ورقة عمل حول الدليل التشريعي لحقوق الطفل العربي، مقدمة إلى مؤتمر أطفالنا بين واقع النصوص وواقع الحال، عمان، الأردن.
- (٩) جلال، سعد (د:ت) الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (١٠) حسين، سمير محمد (١٩٨٣) تحليل المضمون، عالم الكتب، القاهرة.
- (١١) الخريشا، علي كايد (٢٠٠٥) حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن:
- [http:// www.google.com](http://www.google.com)
- (١٢) الخطيب، جهاد (١٩٨٠) حقوق الطفل في التشريع الأردني، مركز البحوث الاجتماعية، الأردن.
- (١٣) الخليفة، مريم (١٩٩٠) حقوق الطفل العربي بين النظرية والتطبيق، الجمعية الكويتية للطفولة، ع (٢٢).
- (١٤) خليل، أماني (٢٠٠٢) الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- (١٥) الخياط، عبد العزيز (١٩٩٠) حقوق الطفل وتربيته في المدرسة، بحث مقدم للندوة الثانية عن حقوق الطفل، عمان.

- (١٦) رابح، تركي (١٩٨٠) حقوق الطفل في التربية الإسلامية، والتربية الغربية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ع(٢)، م(٨)
- (١٧) رضوان، زينب (١٩٩٧) الاتفاقية الدولية لإزالة جميع أشكال التمييز ضد المرأة والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في ضوء الرؤية الإسلامية، القاهرة.
- (١٨) الريماوي، محمد عودة (١٩٩٨) علم نفس الطفولة، ط١، دار الشروق، عمان.
- (١٩) زيدان، فاطمة شحاته (٢٠٠٢) مركز الطفل في القانون الدولي العام، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق جامعة الإسكندرية.
- (٢٠) سالم، محمد سالم (٢٠٠٤) تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في الأردن www.google.com
- (٢١) السماك، محمد (١٩٩٠) حقوق الطفل بين الشريعة الدولية والشريعة الإسلامية، مجلة الاجتهاد، ع(٣٩).
- (٢٢) سمير، خليل (٢٠٠٣) حقوق الطفل في الإسلام والمواثيق الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين
- (٢٣) الشعراوي، محمد متولي (١٩٧٦) منهج التربية في الإسلام، دار الاعتصام، القاهرة.
- (٢٤) الشيخ، عبد الفتاح (١٩٩٠) الطفولة في الإسلام، منشورات جامعة الأزهر، القاهرة.
- (٢٥) الصليلي، علي (٢٠٠٦) مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لمبادئ حقوق الطفل في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- (٢٦) طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٧) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (٢٧) عبد المطلب، أسماء (٢٠٠٢) حقوق الطفل في المواثيق الدولية: "رؤية شرعية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- (٢٨) علوان، عبد الله (١٩٧٨) تربية الأولاد في الإسلام، ط٢، دار السلام، بيروت.
- (٢٩) الغزالي، أبو حامد (١٩٨٧) إحياء علوم الدين، ج٢، ط٢، دار الغد العربي، القاهرة.
- (٣٠) الغزالي، أبو حامد (١٩٨٤) الزواج الإسلامي السعيد، تحقيق محمد الخشت، مكتبة القرآن الكريم، القاهرة.

- (٣١) محفوظ، نبيل (١٩٨٦) الطفل في الأردن واقع وتطلعات، رسالة المعلم، ع(٤) م(٢٧).
- (٣٢) الهاشمي، عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٠) استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، ط١، عالم الثقافة، عمان.
- (٣٣) الهندي، صالح ذياب (١٩٩٠) صورة الطفولة في التربية الإسلامية، ط١ دار الفكر، عمان.
- (٣٤) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨) كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي، مديرية المناهج، الأردن.
- (٣٥) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨) كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي، مديرية المناهج، الأردن.
- (٣٦) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي، مديرية المناهج، الأردن.
- (٣٧) اليونسيف، الأمم المتحدة (١٩٩٠) اتفاقية حقوق الطفل، عمان.
- (38) cooper , J.(1974) measurement and Analysis of Behavioral Techniques
Columbus , ohio charles merill pub.
- (39) Hammarverg. Tomas(1994)making reality of the rights of the child. Radd a
barheh Sweden.
- (40) Torney .p& Branson ,M.(1992) socialization and human , society and the
schools , edited national council for the Social studies.
- (41) veloso . A. (1998) peace and human rights education in the middle East:
comparing Jewish and Palestinian Exper ience , inter national review
education. (44)

ملحق (١):

نصوص من محتوى كتب التربية الإسلامية الذي تم تحليله: للدلالة على حقوق الطفل في الإسلام.

تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية موضوع البحث، عملية استقرائية استنباطية، فحقوق الطفل هنالك الموضوع، لا تكون ظاهرة للعيان بعنوانها في محتوى الكتب المذكورة، وإنما تُبثُّ في ثناياها تلك الحقوق، وعلى المحلل أن يتعرف إلى مفردات الحقوق وفئاتها بطريقة استنتاجية لما بين السطور. وهذا ما اتبعه الباحثان في استنباط حقوق الطفل في الإسلام من محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، وتصنيفها تبعاً لفئات الحقوق الخمسة.

وهذه أمثلة لنصوص وردت في الكتب المذكورة تضمنت حقاً من حقوق الطفل الدينية، وعلى المربين أن يرسخوها في أذهان الطلبة؛ لأن ذلك من واجبه. حتى لا يكون الطفل جاهلاً في أمور دينه ودنياه، إن تعلّم الطفل ما تيسر من القرآن الكريم حقاً من حقوقه، لا ينبغي التغاضي عنه، ومن ذلك ما ورد في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول (ج) ص ٣١، ٣٢ الفقرة الآتية: أنا مسلم أقول عند البدء بتلاوة القرآن الكريم: أعوذ بالله من الشيطان الرجيم، وعند تلاوة السور القرآنية الكريمة أقول: بسم الله الرحمن الرحيم، وكما ورد في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي (ج) ص ٣٣ الفقرة الآتية: أحفظ الآيات الكريمة من (١-٤) من سورة التين، وكما ورد في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث (ج) ص ١٠٠ الفقرة الآتية: احفظ الآيات الكريمة من (١-١٥) من سورة الانشقاق، إن ما ذكر سابقاً للصفوف الثلاثة المذكورة يندرج تحت حقه في تعلّم ما تيسر من القرآن الكريم رقم (٧) في أداة البحث، فئة الحقوق الدينية. وربّ قائل يقول: هذا تعليم وليس حقاً، فالرد على ذلك تتضمنه إجابة عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن سؤال لأحد الأبناء، ما حق الولد على أبيه؟ قال: أن ينتقي أمه، ويحسن أسمه، ويعلمه القرآن^(١) وهذه أمثلة لنصوص وردت في الكتب المذكور تضمنت حقاً من حقوق الطفل التربوية، وهي على النحو الآتي:

(١) علوان، عبد الله (١٩٧٨) تربية الأولاد في الإسلام، ط ٢، دار السلام، بيروت، ص ٤.

في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي (ج١) ص ٧٤ الفقرة الآتية: أُدخل إلى الحمام بقدمي اليسرى. وأقول: اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث. ثم أقضي حاجتي وأنظف نفسي بالماء. أخرج من الحمام بقدمي اليمنى وأقول: الحمد لله الذي أذهب عني الأذى وعافاني. وفي كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي (ج٢) ص ٥٩ الفقرة الآتية: عثر معاذ من الصف الثاني على قلمٍ في ساحة المدرسة، فسلمه إلى معلمته، شكرت المعلمة معاذاً على حسن معاملته، سألت زياد: ما معنى الأمانة يا معلمتي؟ المعلمة: ستعرفون معنى الأمانة من المواقف الآتية: التاجر الأمين: يوفي الميزان ولا يغش. والطبيب الأمين: يصف الدواء المناسب للمريض. وفي كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي (ج٣) ص ١١٧ الفقرة الآتية: علينا أن نتجنب اللعب بالأشياء المحرمة كالتلهي بإيذاء الطيور، والخطرة كالكهرباء والنار، والحادة كالسكين والحجارة وغيرها. كما علينا المحافظة على ستر العورة وعدم كشفها عند اللعب، إن ما ذكر سابقاً في الصفوف الثلاثة، يندرج تحت حقه في الحماية من السلوكات والمعلومات الضارة رقم (٢١) في أداة البحث. فئة الحقوق التربوية، لذا على الطفل التمسك بالسلوكات النافعة، كأداب الدخول إلى الحمام والخروج منه، والأمانة، واللعب المباح.

هذه أمثلة لنصوص وردت في الكتب المذكورة تضمنت حقاً من حقوق الطفل الاجتماعية، وهي على النحو الآتي:

في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي (ج١) ص ٢٧، انشودة نسب سيدنا محمد ﷺ.

نبينا محمد	أبوه عبد الله
والجد عبد المطلب	كان عظيم الجاه
وأمنه أمنه	ما أنجبت سواه
إلى قريشي ينتمي	صلى عليه الله

هذه الأنشودة توحى إلى الطفل بحقه في معرفة نسبه، كما عرف نسب الرسول ﷺ، فثبوت النسب حق للطفل يدفع به عن نفسه المذلة والضياع. وفي كتاب التربية

الإسلامية للصف الثاني الأساسي، (ج ٢) ص ٩٢، الفقرة الآتية: استأذنت ميساء والدتها في زيارة جارتهم نوال يوم الجمعة، الأم: هل تعرفين يا بنيتي آداب زيارة الجيران؟ ميساء: نعم يا أمي، فأدب زيارة الجيران: استأذن قبل دخول المنزل، ثم أسلم على جرتي بتحية الإسلام، فأقول: "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته" ... وفي كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي، (ج ١) ص ١٠٨، الفقرة الآتية: علمنا الإسلام آداب كثيرة، منها آداب الحديث، ومن هذه الآداب: أتحدث دائماً بما يرضي الله تعالى. وأصدق في حديثي ولا أكذب، وأتحدث بصوتٍ منخفض، استجابة لقول الله تعالى: ﴿وَأَعْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ﴾ [لقمان: ١٩].

إن ما ذكر سابقاً في الصفوف الثلاثة يندرج تحت حقه في التنشئة الاجتماعية الإسلامية، رقم (٣٠) في أداة البحث، فئة الحقوق الاجتماعية.

وهذه أمثلة لنصوص وردت في الكتب المذكورة تضمنت حقاً من حقوق الطفل الاقتصادية وهي على النحو الآتي:

في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي، (ج ٢) ص ٣٩، الفقرة الآتية: ولّد النبي صلى الله عليه وسلم في مكة المكرمة، ثم أرسله جده عبد المطلب إلى البادية للرضاعة. وفي كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي (ج ٢) ص ٥٢ الفقرة الآتية: يصف الله تعالى لنا صفات الكافرين، فهم يكذبون بيوم الدين، فلا يؤمنون بالله تعالى، ولا باليوم الآخر، ويسبب كفرهم هذا فهم لا يحسنون معاملة الأيتام، ولا يقدمون الطعام للفقراء والمساكين، (الطفل واحدٌ من هؤلاء) مع أن الله تعالى قد أنعم عليهم بالمال الوفير، إن ما ذكر سابقاً يندرج تحت حق الطفل في المأكل، رقم (٤٥) في أداة البحث، فئة حقوق الطفل الاقتصادية.

وهذه أمثلة لنصوص وردت في كتب التربية الإسلامية للصفوف المذكورة، تضمنت حقاً من حقوق الطفل السياسية، وهي على النحو الآتي:

في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي (ج ٢)، ص ١٢، الفقرة الآتية: أنا مسلمٌ أصدق في قولي فلا أكذب، وأصدق في وعدي فلا أخلف، وأصدق في عملي فلا أقصر، وأصدق في تعاملتي فلا أغش. وفي كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي (ج ٢) ص ٣٦، الفقرة الآتية: أنا مسلمٌ أحترم معلمي، وأنظف صفّي، وأساعد زميلي وأحافظ على ودائعته. وفي كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي (ج ٢)، ص ١٨،

الفقرة الآتية: كان أمية بن خلف يُخرج بلالاً في الحر الشديد. ويضعه على الرمال الحارة. ويضع صخرةً على صدره. ويضربه ضرباً شديداً. ويقول له: لا تزال هكذا حتى تموت أو تكفر بدين محمد. ولكن بلالاً ظل صابراً ثابتاً على إسلامه. ويردد كلمة: أحد... أحد... وهم يعذبونه. إن ما ذكر سابقاً في الكتب الثلاثة يندرج تحت حق الطفل في حرية الرأي والتعبير. رقم (٤٨) في أداة البحث. فئة حقوق الطفل السياسية.

* * *

Students Questionnaire: Part III

My English Course

- | | | |
|-----------------|---|---------------|
| 1. meaningful | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | meaningless |
| 2. enjoyable | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | unenjoyable |
| 3. absorbing | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | monotonous |
| 4. effortless | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | hard |
| 5. nice | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | awful |
| 6. interesting | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | boring |
| 7. good | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | bad |
| 8. simple | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | complicated |
| 9. agreeable | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | disagreeable |
| 10. fascinating | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | uninteresting |
| 11. valuable | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | worthless |
| 12. necessary | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | unnecessary |
| 13. appealing | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | unappealing |
| 14. useful | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | useless |
| 15. elementary | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | complex |
| 16. pleasurable | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | painful |
| 17. educational | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | uneducational |
| 18. rewarding | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | unrewarding |
| 19. easy | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | difficult |
| 20. satisfying | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | unsatisfying |
| 21. important | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | unimportant |
| 22. pleasant | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | unpleasant |
| 23. exciting | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | dull |
| 24. clear | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | confusing |
| 25. colourful | : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : | colourless |

Students Questionnaire: Part III

The purpose of this part of the questionnaire is to determine your ideas and impressions about your English Course. In answering this section, you will be asked to rate these impressions on a number of scales. Place a check mark (____) along the scales as you think it applies to your English Course. You are to rate each impression on each of the scales in order. For instance, if you think that our English Course is extremely interesting, place your mark (____) in the first space and so on.

18. When I have a problem understanding something we are learning in

English, I:

- a. Immediately ask the teacher for help
- b. Only seek help just before the exam
- c. Just forget about it.

19. If I had the opportunity to speak English outside school, I would:

- a. Never speak it.
- b. Speak English most of the time, using Arabic only if necessary.
- c. Speak it occasionally using English / Arabic whenever possible.

12. If the opportunity arose and I know enough English, I would watch

English TV programmes:

- a. Sometimes
- b. As often as possible
- c. Never

13. When I am in an English class, I:

- a. Volunteer answers as much as possible.
- b. Answer only the easier questions.
- c. Never say anything.

14. If there were English-speaking families in my neighbourhood, I would:

- a. Never speak English with them
- b. Speak English with them sometimes
- c. Speak English with them as much as possible.

15. After I get my English assignments back, I:

- a. Always rewrite them correcting my mistakes.
- b. Just throw them in my desk and forget them.
- c. Look them over but don't bother to correct mistakes.

16. If I had the opportunity and knew English I would read English magazines and newspapers:

- a. As often as I could
- b. Never
- c. Not very often

17. If I had the opportunity to see an English play, I would:

- a. Go if I had nothing else to do.
- b. Definitely go.
- c. Not go.

6. Compared to my other courses, I like English:

- a. More than most others
- b. About average
- c. Less than most others

7. When I hear an English song in the radio, I:

- a. Listen to the music, paying attention to the easy words.
- b. Listen carefully and try to understand all the words.
- c. Change the station.

8. If there were an English club in my university, I would:

- a. Attend meetings from time to time.
- b. Be most interested in joining.
- c. Definitely not join.

9. Considering how I study English, I can honestly say that I :

- a. Do enough work to get by.
- b. Will pass on the basis of sheer luck or intelligence.
- c. Really try to learn English.

10. If it were up to me whether or not to take English:

- a. Would definitely take it.
- b. Would drop it
- c. Don't know whether I would take it or not.

11. When it comes to English homework, I :

- a. Put some effort into, but not as much as I could.
- b. Work very carefully, making sure I understand everything.
- c. Just skim over it.

Students Questionnaire : Part II

Please answer the following items by circling the letter of the alternative which appears most applicable to you. You are requested to be as accurate as possible since the success of this investigation depends upon it. Remember you are to circle one letter only.

1. I actively think about what I have learned in English class:

- a. Very frequently
- b. Hardly ever
- c. From time to time.

2. During English classes, I would like:

- a. To have a combination of English and Arabic spoken.
- b. To have as much Arabic as possible spoken.
- c. To have only English spoken.

3. If English were not taught in school, I would:

- a. Pick up English in everyday situation(e.g. by reading English books and newspapers, trying to speak it whenever possible.
- b. Not bother learning English
- c. Try to obtain lessons in English somewhere else.

4. I find studying English:

- a. Not interesting at all
- b. No more interesting than most subjects.
- c. Very interesting.

5. If there were a local English TV station, I would:

- a. Never watch it
- b. Turn it on occasionally
- c. Try to watch it often

34. I think I would enjoy meeting and listening to people who speak other languages.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

35. My parents urge me to seek help from my teacher when I am having problems with my English.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

36. I love learning English.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

37. Studying a foreign language is an enjoyable experience.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

28. I would really like to learn a lot of foreign languages.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

29. I plan to learn as much English as possible.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

30. My parents feel that I should really try to learn English.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

31. Learning English is waste of time.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

32. I would study a foreign language at the university even if it were not required.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

33. I think that learning English is dull.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

22. My parents show considerable interest in anything to do in with my English course.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

23. English is important part of the university programme.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

24. I am afraid the other students will laugh at me when I speak English.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

25. Studying English is important for me because it will enable me to better understanding people from other countries and their culture .

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

26. My parents encourage me to practice my English as much as possible.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

27. My parents have stressed the importance English will have for me when i leave the university.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

16. I always feel that the other students speaking English better than I do.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

17. Studying English is important for me because it will enable me to understand and appreciate English art and literature better.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

18. I would rather spend my time on subjects other than English.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

19. I get nervous and confused when I am speaking in my English class.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

20. I often wish I could read newspapers and magazines in another language.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

21. Studying English is important for me because other people will respect me more if I know a foreign language.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

11. Studying English is important for me because it will make me more knowledgeable person.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

12. I really enjoy learning English.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

13. I want to read the literature of another country in the original language rather than in translation.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

14. Studying English is important to me because I think it will help me to get a good job one day.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

15. My parents positively encourage me to study English

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

5. Studying English is important for me because I'll need it for my future career.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

6. I hate English.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

7. I wish I could speak another language perfectly.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

8. Studying English is important for me because it will allow me to meet and converse with more people and with more varied people.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

9. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

10. My parents think I should devote more time to my English studies.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

Learning English is really great.

Strongly disagree	Moderately disagree	Neutral	Moderately agree	Strongly agree
----------------------	------------------------	---------	---------------------	-------------------

1. If I were visiting a foreign country I would like to be able to speak the language of the people.

Strongly disagree	Moderately disagree	Neutral	Moderately agree	Strongly agree
----------------------	------------------------	---------	---------------------	-------------------

2. Studying English is important to me because it will allow me to be more at ease with people.

Strongly disagree	Moderately disagree	Neutral	Moderately agree	Strongly agree
----------------------	------------------------	---------	---------------------	-------------------

3. It embarrasses me to volunteer answers in our English class.

Strongly disagree	Moderately disagree	Neutral	Moderately agree	Strongly agree
----------------------	------------------------	---------	---------------------	-------------------

4. My parents try to help me with my English.

Strongly disagree	Moderately disagree	Neutral	Moderately agree	Strongly agree
----------------------	------------------------	---------	---------------------	-------------------

Students Questionnaire: Part I

You are about to read statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since many people have different opinions. Please indicate your opinions about each statement by circling the alternative below it which best indicates the extent to which you disagree or agree with the statement.

After reading the sample statement, circle the alternative below the statement which best express your feeling.

E.g., Blue is my favourite colour.

Strongly	Moderately	Neutral	Moderately	Strongly
disagree	disagree		agree	agree

In answering this question, you should have circled one of the above alternative. Some people would circle “Strongly Disagree”, others would circle “Strongly Agree”. And still others would circle one of the alternatives in between. The one you have circled shows your feelings based on everything you know and have heard. Note, there is no right and wrong answer. All that is important is you express personal feeling.

Kelly, Mark. 2005. Motivation, The Japanese University Students and Foreign Language Acquisition. JALT Hokkaid Journal, 9: 32-47

Koosha, M. 1978. An Investigation of Several Factors Hypothesized to Affect the Achievement of Foreign College Bound Students Learning English in the United States. Ph.D. Dissertation, University of Colorado at Boulder.

Lucas, Rochell Irene, Dennis Pulido, Edna Miraflores, Aliene Ignacio, Manuleto Tacay and Janifer Lao. 2010. A study on the Intrinsic Motivation Factors in Second Language Learning Among Selected Freshman Students. Philippines ESL Journal, 4: 3-23.

Naiman, N., M.Frohlich, H.H. Stern and A. Todesco. 1978. "The Good Language Learner." Research in Education Series No.7. Ontario Institute for Studies in Education.

Pierson, H.D., G.S. Fu and Sik-YumLee 1980. "An Analysis of the Relationship Between Language Attitudes and English Attainment of Secondary Students in Hong Kong." Language Learning, 30-2: 289-316

Sadighi, Dr. F, and M. Zarafshan. 2006. Effects of Attitude and Motivation on the Use of Language Learning Strategy by Iranian EFL University Students. Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University, 23. 1: 71-80.

Spolsky, B. 1969. "Attitudinal Aspects of Second Language Learning." Language Learning, 37.3: 341-359.

Svanes, B. 1987. "Motivation and Cultural Distance in Second Language Acquisition." Language Learning, 37.3: 341-359.

Trylong, V.L. 1987. Aptitude, Attitudes and Anxiety: A Study of Their Relationships to Achievement in the Foreign Language Classroom. Ph.D. Dissertation, Purdue University.

Yamoor, K.Y. 1985. A Study of Attitudes in Second Language Learning. Ph.D. Dissertation, Ohio University.

Gardner, R.C. 1985. The Attitude/ Motivation Test Battery: A Technical Report. University of Western Ontario.

Gardner, R.C. and E.H. Santos. 1970. "Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Philippine Investigation" Research Bulletin No. 149, Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.

Gardner, R.C. and W.E. Lambert, 1959. "Motivational Variables in Second Language Acquisition." *Canadian Journal of Psychology*, 13.4:266-272

Gardner, R.C. and W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.

Gardner, R.C., P.C. Smythe and R.Clement. 1979. "Intensive Second Language Study in a Bicultural Milieu: An Investigation of Attitudes, Motivation and Language Proficiency." *Language Learning*, 29.2: 305-320.

Gardner, R.C., P.C. Smythe, R.Clement and L.Gliksman 1976. "Second Language Learning: A Social Psychological Perspective." *Canadian Modern Language Review*, 32.3:198-213.

Gardner, R.C., R. N. Lalonde, and R. Moorcroft (1985). "The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations." *Language Learning*, 35.2: 207-227

Gordon, M.E. 1980. *Attitudes and Motivation in Second Language Achievement: A Study of Primary School Students Learning English in Belize, Central America*. Ph.D. Dissertation, University of Toronto, Canada.

Ismail, S.E.S.M. 1984. *Motivation in Respect of English Language Learning of Kuwait University Students*. Ph.D. Thesis, University of Kuwait.

Jayatilaka, T.D. 1982. *Motivational and Attitudinal Variables in the Learning of English as a Second Language: A Study of Malaysian University Students*. Ph.D. Dissertation, Georgetown University.

Clement, R., L.J. Major, R.C. Gardner and P.C. Smythe, 1977. "Attitudes and Motivation in Second Language Acquisition". An Investigation of Ontario Francophones." Working Papers on Bilingualism, 12:1-20.

Clement. R., R. C. Gardner and P.C. Snrythe 1980. "Social and Individual Factors in Second Language Acquisition". Canadian Journal of Behavioural Science, 12: 293-302.

Creper, R.L. and Fishman, J.A. 1977."A Study of Language Attitudes." Bilingual Review, 4: 7-34

Ellis, R. 1986. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

England, L.T. 1984. The Role of Motivation and Language use in Learning English as a Second Language in Adult Learners. Ph.D. Dissertation, University of Illinois.

Feenstra, H.J. 1967. Aptitude, Attitude, and Motivation in Second Language Acquisition. Ph.D. Dissertation. University of Western Ontario, London, Canada.

Feenstra, H.J. and R.C. Gardner. 1968."Aptitude, Attitude, and Motivation in Second Language Acquisition." Research Bulletin No. 101, Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.

Gardner, R.C. 1960. Motivational Variables in Second Language Acquisition. Ph.D. Dissertation, McGill University, Montreal, Canada.

Gardner, R.C. 1966. "Motivational Variables in Second Language Learning." International Journal of American Linguistics, 32: 24-44

Gardner, R.C. 1979. "Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition" in Giles, H. and St. Clair, R. (eds.) Language and Social Psychology. Oxford: Basil Blackwell.

the target language. Attention must be given to the influence of these psychological factors in the English language curriculum and in teaching methods.

The present research showed that the amount of anxiety experienced in the classroom significantly affect the learners' proficiency. Improvement of the psychological settings in the English language classroom will contribute to an improvement in English language learning. English language teachers should be aware of the factors that create negative and positive feelings so that they can work towards eliminating the negative and capitalize on the positive elements in the students' learning experience.

REFERENCE

Abbashar, A.W. 1977. Attitudinal and Aptitudinal Factors and Their Relationship to Learning English as a Foreign Language: A Study of Arab Students at Indiana University. Ph.D. Dissertation, Indiana University.

Abboushi, L.M. 1983. Motivational and Attitudinal Influences which contribute to Achievement in English Language Study among International Students. EdD Dissertation, University of Cincinnati.

Al-Tamimi, Atef and Munir Shuib. 2009. Motivation and Attitudes Towards Learning English: A study of Petroleum Engineering Undergraduates at Hadramout University of Science and Technology. GEMA online Journal of Language Studies, 9.2 : 29-55.

Burstall, Clare 1970. "French in the Primary Schools: Attitudes and Achievement". Slough: National Foundation for England: Educational Research in England and Wales.

Burstall, Clare. 1975. "French in the Primary School: The British Experiment". Canadian Modern Language Review, 31: 388-402

In focusing on the effect of English class anxiety, the current result shows that classroom anxiety as felt by the learners affects their attainment negatively and significantly. This corroborates the findings of the earlier research that anxiety has a significant impact on students achievement in the second language classroom (eg. Clement, Major, Gardner and Smythe, 1977; Gardner, Smythe, Clement and Glikzman, 1976; Gardner, 1979).

The insignificant negative association of attitudes towards learning English with achievement in English suggests that the learners' attitudes towards learning English as measured in this study affect their performance slightly negatively. This seems to be unusual and needs further investigation in a future research.

CONCLUSION

Eighty-four King Saud University undergraduates completed an attitudinal/ motivational test battery and teacher awarded grades for those students which served as a measure of their achievement in English. In the light of the findings presented a number of conclusions can be drawn. Analysis of the data revealed that learners who have a strong motivation and desire to learn the language are usually more proficient than those with less motivation and desire. The result of the current study demonstrates that the students investigated are generally integratively oriented towards learning English, and integrative orientation is a better predictor of proficiency than instrumental orientation. Therefore, English language educators should be sensitive to individual differences in attitudinal/ motivational influences and be conscious of the types of attitudes/ motivation which activate the learner.

The present investigation demonstrates that the students' personal experience in the language learning situation tends to affect their proficiency in

College of Engineering, N = 84 Level of Significance

* $p < .05$

Computer Science,

** $p < .01$

College of Arts,

*** $p < .001$

College of Education,

The results of the correlation coefficients reported in Table 5 revealed a significant positive association between the students' interest in foreign languages, integrative orientation, motivational intensity, desire to learn English and achievement in English. These findings suggest that those who are interested in learning foreign languages, integratively oriented and have a strong motivation and desire to learn English achieved a relatively a higher score than those who lack those attributes and lend further support to the available experimental research (eg. Gardner and Lambert, 1959; Gardner 1960; Feenstra and Gardner, 1968; Clement, Gardner and Smythe 1980; Gardner, Lalonde and Moorcroft, 1985).

The results further show a low positive relationship between English course-evaluation, English course-difficulty, English course-utility and English course-interest on the one hand and achievement in English on the other. This suggests that these predictor measures do not significantly affect their achievement. The results suggest a modest positive association between instrumental orientation, perceived parental encouragement and attainment in English indicating the fact that these predictor measures to some extent affect the learners' performance in the language though not significantly.

The results of the study as presented in Table 4 demonstrated a relatively low positive correlations of English course-utility and English course-interest with achievement in English suggesting that the students' attitudes towards the course do not significantly affect their performance. The current results also show a modest positive relationship between the measures of interest in foreign languages, integrative orientation, instrumental orientation, motivational intensity, attitudes towards learning English and achievement in English, indicating the fact that these predictor variables may affect the learners' achievement in English but not significantly. The negative non-significant correlation between English class anxiety and eventual achievement in English suggests that anxiety-experienced in the classroom may also affect achievement negatively but not significantly.

Overall results of the survey conducted with four colleges of the King Saud University are presented in Table 5.

Table 5.

Pearson Correlation Coefficients computed among the concerned measures of Attitudes/ Motivation and the only criterion variable (Achievement in English).

Predictor Variables	Achievement in English
Attitudes towards Learning English	-.08
Interest in Foreign Languages	.30**
Integrative Orientation	.25*
Instrumental Orientation	.21
English Class Anxiety	-.43***
Perceived Parental Encouragement	.20
Motivational Intensity	.33**
Desire to Learn English	.37***
English Course-Evaluation	.11
English Course-Difficulty	.10
English Course-Utility	.08
English Course-Interest	.08

Table 4 .

Pearson Correlation Coefficients computed among the concerned measures of Attitudes/ Motivation and the only criterion variable (Achievement in English).

Predictor Variables	Achievement in English
Attitudes towards Learning English	.14
Interest in Foreign Languages	.47
Integrative Orientation	.46
Instrumental Orientation	.44
English Class Anxiety	-.42
Perceived Parental Encouragement	.50*
Motivational Intensity	.24
Desire to Learn English	.55*
English Course-Evaluation	.23
English Course-Difficulty	.40
English Course-Utility	.09
English Course-Interest	.21

College of Education N = 17 Level of Significance

- $p < .05$
- ** $p < .01$
- *** $p < .001$

As can be noted from the data presented in Table 4, there is a significant and positive correlation between the learners' desire to learn English and their achievement in the language. The correlation analysis also showed a significant and positive association between perceived parental encouragement and their eventual level of achievement. The findings suggest that the students who have a strong desire to learn English and have a feeling that their parents encourage them to learn English are relatively better learners of the language than those who do not possess these attributes. These findings are consistent with the available experimental evidence (eg. Gardner, 1966; Feenstra, 1967; Gardner and Lambert, 1972; Clement, Gardner and Smythe, 1980).

desire to learn and positive attitudes towards English course attain a relatively higher grade in English. These findings lend support to the conclusion reached by earlier researchers (eg. Gardner and Santos 1970; Gardner and Lambert, 1972; Cooper and Fishman 1977; England 1984; Feenstra and Gardner, 1968; Clement, Gardner and Smythe, 1980). The results also showed a modest negative association between English class anxiety and the learners' attainment in English indicating that a level of anxiety experienced in the classroom situation affects learning negatively. These findings corroborate the findings of earlier researchers (eg. Burstall, 1970; Gardner 1979; Gordon, 1980; Naiman et al. 1978).

However, the results showed a modest negative association between attitudes towards learning English and their eventual achievement in the language. This is inconsistent with most of the available research in the field, and needs to be further verified in a future research. The results showed an insignificant correlation between perceived parental encouragement and the learners' achievement in English, which suggests that parental encouragement as perceived by the students may slightly affect their performance in the foreign language in question.

Results of the research conducted with the samples from the College of Education are presented in Table 4.

Table 3.

Pearson Correlation Coefficients computed among the concerned measures of Attitudes/ Motivation and the only criterion variable (Achievement in English).

Predictor Variables	Achievement in English
Attitudes towards Learning English	.27
Interest in Foreign Languages	.39
Integrative Orientation	.15
Instrumental Orientation	.31
English Class Anxiety	-.41
Perceived Parental Encouragement	.009
Motivational Intensity	.39
Desire to Learn English	.21
English Course-Evaluation	.25
English Course-Difficulty	.39
English Course-Utility	.28
English Course-Interest	.31

College of Arts N = 17 Level of Significance

- $p < .05$
- $**p < .01$
- $***p < .001$

As can be observed from the data presented in Table 3, there is no significant association between any of the attitude/ motivation measures and the students' achievement in English. However, the results show a modest positive correlation between interest in foreign languages, integrative orientation, instrumental orientation, motivational intensity, desire to learn English, English course-evaluation, English course-difficulty, English course-utility, English course-interest on the one hand and the students achievement in English on the other. This suggests that those who are interested in learning foreign languages have a favorable orientation towards learning a language, strong motivation and

lend empirical support to the conclusion reached by earlier researchers that attainment in learning a second language is related to students' motivational intensity, desire to learn the language and attitudes towards the course (eg. Burstall, 1970; Gardner 1979, Gordon 1980; Naiman et al 1978). The results demonstrated a modest and negative correlation between instrumental orientation and the students' achievement in English and an insignificant but positive correlation between integrative orientation and achievement in English. These suggest that those students who were more instrumentally oriented achieved less and vice versa. Further, the results showed a very insignificant correlation between attitudes towards learning English, interest in foreign languages and achievement in English, suggesting that learners' attitudes towards learning English, their interest in foreign languages have an insignificant negative impact on their performance in the English language. The modest negative correlation between parental encouragement as perceived by the learners affects their achievement in English slightly negatively.

Table 3 demonstrates the results of the study conducted with students from the College of Arts.

Results of the survey conducted with samples from the College of Computer Science are presented in Table 2.

Table 2.

Pearson Correlation Coefficients computed among the concerned measures of Attitudes/ Motivation and the only criterion variable (Achievement in English).

Predictor Variables	Achievement in English
Attitudes towards Learning English	.10
Interest in Foreign Languages	-.003
Integrative Orientation	.02
Instrumental Orientation	-.38
English Class Anxiety	-.59**
Perceived Parental Encouragement	.29
Motivational Intensity	.13
Desire to Learn English	.14
English Course-Evaluation	.23
English Course-Difficulty	.20
English Course-Utility	.10
English Course-Interest	.15

College of Computer Science N = 21 Level of Significance

- $p < .05$
- $**p < .01$
- $***p < .001$

As can be seen from the data presented in Table 2, there is a significant negative correlation between English classroom anxiety and EFL achievement. This indicates that a level of anxiety experienced in the classroom affects learning negatively. The results show a modest and positive association between motivational intensity, desire to learn English, English course evaluation English-course-difficulty, English-course-utility, English course-interest one the one hand and the achievement in English on the other. These findings extend and

The results showed a significant negative correlation between English class anxiety and achievement in English suggesting that students expressing a greater amount of anxiety while participating in English classroom achieved less and vice versa. This corroborates the findings of the earlier research that anxiety has a significant impact on student achievement in the second language classroom (eg. Clement, Major, Gardner and Smythe, 1977; Gardner, Smythe, Clement and Glikzman, 1976; Gardner, 1979). The association between interest in foreign languages and English course interest one the one hand and achievement in English on the other was modest and positive. This suggests that the learners who are interested in foreign languages and consider English course interesting are usually more successful in learning English than those who lack these attributes. This is consistent with the available experimental evidence (eg. Gardner 1960; Gardner and Lamber, 1972). Again, the relationship between perceived parental encouragement and achievement in English was modest and positive. This provide additional support to conclusions reached by earlier researchers that parents' attitudes do have an influence on children's attitudes and motivation and, to the extent that these are related to second/ foreign language learning, the parents thus play a role in the development of proficiency in the second/ foreign language (eg. Feenstra 1979; Gardner 1960; Gardner and Lambert, 1972; Gardner and Santos, 1970).

The low negative correlation of attitudes towards learning English, English course-difficulty, English course utility with achievement in English suggests that the students' perception of the difficulty and utility of the English course and their attitudes towards learning English does not affect their performance in the target language. Similar is the case with English course-evaluation.

College of Engineering N=29 Level of Significance

- $p < .05$
- $**p < .01$
- $***p < .001$

The correlational analysis presented in Table 1 showed a significant and positive association between integrative orientation, and achievement in English. The findings suggest that students with an integrative orientation towards English language study have a relatively higher level of attainment in English than those with an instrumental orientation. The present finding extends and lends empirical support to Gardner and Lambert's thesis that integrative orientation is a more powerful incentive to second/ foreign language learning than instrumental orientation and is thus in agreement with the Canadian studies of Gardner, Lambert and their associates (eg. Gardner and Lambert 1959, Gardner 1966, Feenstra 1967, Feenstra and Gardner 1968; Clement, Major, Gardner and Smythe, 1977; Gardner, Smythe and Clement 1979; Clement, Gardner and Smythe, 1980). The results also yielded a significant and positive correlation between motivational intensity and achievement in English. Further, the correlational analysis showed a significant and positive association between desire to learn English and EFL attainment. These findings lend further support to the view that students' motivational intensity and desire to learn English are positively related to their eventual level of achievement and are consistent with the available experimental evidence (eg. Gardner and Lambert 1959, Gardner 1960, 1966; Feenstra 1967; Feenstra and Gardner 1968; Gardner and Lambert 1972; Burstall 1975; Clement, Gardner and Smythe 1980; Pierson Fu an Lee, 1980; Gardner, Lalonde and Moorcroft 1985).

context, these were not tested for statistical validity and reliability for the current sample. Further, the measurement of attitudes is difficult. The researchers have to assume that the subjects understand the items in the questionnaire and are supplying honest answers to them. The EFL achievement of the subjects was measured by their tutors. The present researcher is not aware of any statistical reliability and validity of this test which was an integrated test focusing on grammar, vocabulary and reading comprehension skills. The modest size of the sample must also be taken into account in interpreting the results. That said the findings may be presented as follows:

The primary purpose of this study was to ascertain the nature of possible relations of different measures of attitudes and motivation to achievement of the undergraduates in EFL.

Table 1 presents the result of the survey conducted with samples from the College of Engineering.

Table 1.

Pearson Correlation Coefficients computed among the concerned measures of Attitudes/ Motivation and the only criterion variable (Achievement in English).

Predictor Variables	Achievement in English
Attitudes towards Learning English	-0.06
Interest in Foreign Languages	.24
Integrative Orientation	.37*
Instrumental Orientation	.03
English Class Anxiety	-.43*
Perceived Parental Encouragement	.33
Motivational Intensity	.48**
Desire to Learn English	.40*
English Course-Evaluation	.01
English Course-Difficulty	-.17
English Course-Utility	-0.07
English Course-Interest	.24

12. English Course Interest: Five scales were summed to show that the higher the score (maximum = 25) the more interest the students had in the course.
13. Achievement in English: Teacher awarded grades were collected and considered as a measure of the students' achievement in EFL.

DATA COLLECTION PROCEDURE

Data for this study were collected during April and May, 2009. The Attitude/ Motivation Questionnaire was administered in regular classrooms during normal class time. Considering the English language proficiency of the subjects, the Attitude/ Motivation Questionnaire was translated into Arabic. Teacher awarded grades were collected from the coordinators of different colleges, which served as a measurement of the students' achievement in EFL.

DATA ANALYSIS

The questionnaire and the achievement test used in this study were scored by high hand, and the raw data were entered on computer cards. Total scores were computed on each of the subtests for each individual sample. The data resulting were then analyzed following a system of programs known as the Statistical Analysis System (SAS). Correlation coefficients using Pearson Correlation were determined to obtain the correlation among all the concerned predictor variables and the only criterion variable.

RESULTS AND DISCUSSIONS

As mentioned earlier, the study was conducted with students from four different Colleges of the King Saud University. The findings will be presented first college-wise and then the overall results will be presented. However, several constraints on the scope of the data collected should be recorded. The study is limited because although the instruments used to measure the students' attitudes/ motivation were standardized and validated with samples in the Canadian

5. English Class Anxiety: This scale consisted of five items measuring the students' degree of discomfort while participating in the English class. A high score (maximum = 25) indicates a high degree of discomfort.
6. Perceived Parental Encouragement: This scale consisted of eight positively worded items assessing the extent to which the students feel their parents support them in their study of EFL. A high score (maximum = 40) indicates a high level of parental encouragement.
7. Motivational Intensity: Nine multiple choice items of this scale measured the intensity of the students motivation to learn EFL in terms of the work done for classroom assignments, future plans to make use of and study the language. A high score (maximum = 27) represents a self-report of a high degree of effort spent in learning the language.
8. Desire to Learn English: Ten multiple-choice items evaluating the desire to learn English made up this scale. A high score (maximum = 30) is indicative of the students' perception of the desirability of learning EFL.
9. English Course Evaluation: The students' general evaluative reactions to their English course were assessed with ten scales scored in such a way that the higher the score (maximum = 50) the more positive a students' evaluation of the course is seen to be.
10. English Course Difficulty: this measure is composed of five scales indicating students' perceived difficulty of the course. A high score (maximum = 25) indicates that the students consider the course to be easy and a low score indicates that the students consider the course to be difficult.
11. English Course – Utility: Five scales comprised this subtest. A high score (maximum = 25) is associated with a high level of perceived utility.

twenty-one from the College of Computer Science, seventeen from the Colleges of Arts and Education each.

Two major predictor variables were defined in the present study such as student motivational orientation and various attitude measures. The major criterion variables in this study were scores on an achievement test. Measurement of students' attitude towards English and their motivation to learn it was determined by a modified version of the Attitude/ Motivation Test Battery developed by Gardner (1985). Teacher awarded grades were collected from the English language teachers to show the achievement of the students. **Variables investigated were as follows:**

1. Attitudes towards Learning English: This scale consisted of nine items along a five point scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree". A high score (maximum = 45) indicates a positive attitudes towards learning EFL.
2. Interest in Foreign Languages: This measure consisted of eight positively worded items to assess the students' general interest in studying foreign languages. Each student's score was the sum of the number of points earned on each question ranging from 1 to 5, with a high score (maximum = 40) indicating a high degree of interest in learning foreign languages.
3. Integrative Orientation: This scale was composed of four items, each emphasizing the importance of learning EFL as a means of facilitating social interaction with people who speak English or languages other than the students' own. A high score (maximum = 26) indicates that the students endorse integrative reasons for studying English.
4. Instrumental Orientation: In this scale subjects were presented with four items which stressed the utilitarian value of learning EFL. A high score (maximum = 20) indicates that the students endorse integrative reasons for studying English.

failed to support Gardner and Lambert's (1959; 1972) findings concerning the importance of integrative motivation. That is, the results indicated a weak positive relationship between grades and integrative motivation. Al-Tamimi and Shuib (2009) conducted a study among students studying Petroleum Engineering at Hadramout University of Sciences and Technology, Yemen to identify students attitudes and motivation towards learning the English language. The findings showed that the students were instrumentally motivated towards English language study and most of the students had positive attitudes towards the social value and educational status of English.

Hence, though attitudes and motivation have an obvious impact upon proficiency in second/ foreign language learning, the relationships between them are not always significant. Besides, the findings of the studies conducted so far failed to postulate a unanimous decision on the relations of attitudes and motivation to proficiency/ achievement in second/ foreign language. The current research was designed to determine, firstly, whether there is a significant interaction between attitudes/ motivation and proficiency in EFL of the undergraduates of the King Saud University. The study was secondly intended to ascertain the type of motivation that the subjects possess, if they actually have to learn EFL. Finally, the research was expected to considerably contribute to the English language teaching programmes at the undergraduate level at the King Saud University and other similar settings. The current researcher is not aware of any such study being conducted at KSU.

Methodology:

SUBJECTS

The study was conducted with 84 undergraduates of the King Saud University Riyadh. Twenty nine students were from the College of Engineering,

general, but enjoyed studying English and found it a worthwhile challenge. In a further study, Sadighi and Zarafshan (2006) examined the effect of the attitude, motivation, and years of study on the use of language learning strategies by Iranian university students learning English as a foreign language. The study was conducted among 126 undergraduates majoring in English Translation and Teaching English at Shiraz Azad University. The results of the study demonstrated that learners with positive attitude used language learning strategies more frequently than those with negative attitude and integratively motivated students employed more strategies than instrumentally oriented ones. In a more recent study among 240 freshman college students from different colleges and universities in Manila, Philippines, Lucas et al (2010) showed that students are intrinsically motivated to learn speaking and reading skills.

Contrariwise, Abbashar (1977) conducted an attitudinal/ motivational study using Arab graduate and undergraduate students learning English at the Indiana University. The results of the study revealed that attitudinal scales failed to have a significant explanatory value in achievement in English as a second language and that neither integrative nor instrumental orientation contributed significantly to achievement in English as a second language. Yamoore (1985) conducted a study to determine the relationship between attitudes towards learning the second language among 93 international students enrolled in the Ohio Programme of Intensive English at Ohio University, Athens, Ohio. The results of the study showed no significant relationship between the students' attitudes and motivation and the percentage of change in learning ESL. The results further indicated that the advanced level students had more favourable attitudes towards learning English. Svanes (1987) conducted a study among international students learning Norwegian as a second language at the University of Bergen, Norway. The results of the study

at the University of Colorado. Karkia (1979) conducted a study among 314 Science and Humanities students in Tehran University and uncovered that all the subjects were instrumentally motivated towards EFL study. Spolsky (1969) conducted a study among 315 international students representing 80 different countries who had recently arrived in the USA to attend American universities. The results of the direct questionnaire indicated that only 20% of the subjects could be classified as being integratively motivated, and the rest instrumentally. The indirect questionnaire showed that a third of the students were instrumentally motivated and scored higher in EFL than those who were instrumentally motivated. Jayatilaka (1982) conducted a study among 132 students from the University of Science in Penang, Malaysia. The result of the study indicated that the instrumentally motivated students scored significantly higher in the English proficiency tests than the integratively motivated group. In another investigation Ismail (1984) examined Kuwait University students' motivation towards the study of English. The results of the study revealed that the Kuwaiti University students were largely instrumentally motivated in respect of learning English as a foreign language and that this was not merely for academic purposes but also to work efficiently in various professions after graduating from the university.

In a survey, Kelly (2005) investigated the relationship between motivation and EFL acquisition of Japanese freshmen university students. The subjects were classified into two groups: English major and non-English major students. The researcher measured the students motivation according to one of three general categories: integrative, instrumental, and intrinsic. The results of the study showed that English major students were highly motivated in all categories while non-English major students considered English as less relevant to their lives in

students. Since the present study is concerned with students at the university level, the review of the literature will focus on the studies conducted among university students.

REVIEW OF THE LITERATURE

Gardner, Lalonde, and Moorcroft (1985) conducted an investigation among 170 university students enrolled in an introductory psychology course in order to determine the role played by attitudes/ motivation and language aptitude in second language learning. The students who were not necessarily registered in French, although all has studied French previously, demonstrated that attitudes, motivation and language aptitude were important since they substantially influenced second language learning. Subjects with high language aptitude learned faster than those who had low aptitude and those high in integrative motivation learned faster than those who were low. Trylong (1987) conducted a study among 216 students learning French as a foreign language at a large, mid-western State University to investigate the relationship of aptitude, attitudes and anxiety to student achievement in learning a foreign language. The results of the study showed a positive correlation between attitudes and achievement. The results also indicated a negative association between anxiety and achievement. Abboushi (1983) also conducted a study among 67 international students enrolled in an intensive English language programme in a small private university in the mid-west United States. The results of the study exhibited a positive correlation between attitudes and motivation and achievement in English, although the researcher did not find any clear distinction between instrumental and integrative orientation and motivation. In another study Koosha (1978) discovered a positive correlation between instrumental motive and achievement of the international students studying English as a second language

INTRODUCTION

There are three basic components in the teaching/ learning process of a second/ foreign language – the ‘learner’ with his/ her aptitude, attitudes, motivation, personality, age, and the like; the ‘teacher’ with his/ her competence and proficiency in the target language, his/ her professional qualifications, teaching methods and techniques, and so on; and the ‘curriculum’ with its materials, teaching aids and evaluation tools. Having considered the learners’ factors, socio-psycholinguistically individual differences, as uneven in successful language learning, second/ foreign language researchers and educators have traditionally invested their endeavours in refining and improving the other two factors including the teachers’ qualifications, the curriculum, methods, the testing mechanism, and so forth. However, social-psychology suggests that the learners’ factors or the individual differences have a potent and dynamic impact upon the proficiency of the learner in a second/ foreign language as Ellis (1986) maintains: “Second language (L2) learners vary on a number of dimensions to do with personality, motivation learning style, aptitude, and age” (99).

Therefore, in recent years research in second/ foreign language pedagogy has aroused tremendous interest in the contribution of the language learners’ attitudes and motivational orientations to the successful learning/ acquisition of a second/ foreign language. Research conducted in Canada and the United States (eg. Gardner and Lambert 1959; 1972), in Hong Kong (eg. Pierson, Fu and Lee, 1980), in Malaysia (eg. Jayatilaka, 1982), in Kuwait (eg. Ismail, 1984) and in many other places indicates that motivation and attitudes have a strong relationship with second/ foreign language learning. Though a good number of such studies have been conducted among secondary and higher secondary level students, a very few studies have upto now been done among undergraduate

ملخص البحث:

أجريت هذه الدراسة على ٨٤ طالباً بالمرحلة الجامعية بجامعة الملك سعود لفهم طبيعة توجهات ودافعية الطلاب نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. لهذا الغرض تم استخدام بتصريف مجموعة اختبارات القياس المعدة لذلك من قبل جاردنر (١٩٨٥). كما تم احتساب درجات الطلاب لقياس أدائهم في اللغة الإنجليزية وقد تم تحليل النتائج باستعمال نظام التحليل الإحصائي. وقد أظهر تحليل البيانات أن الدافعية القوية والرغبة في تعلم اللغة تسهلان كثيراً التحصيل اللغوي وأن تعلم اللغة كمعرفة يؤدي إلى تحصيل أفضل من تعلمها كوسيلة ، كما أن القلق الذي يصيب الطلاب داخل الفصل الدراسي يؤثر سلباً على أدائهم وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات لتحسين تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

Motivation and EFL Achievement:

A Case Study of KSU Undergraduates

Abdullah Saad Al-Dera

Assistant professor and Chairman,

Dept of English Dean, College of Arts and Sciences

Najran University

Abstract:

The study was conducted with 84 undergraduate students of King Saud University in order to ascertain the nature of the learners' attitudinal/ motivational orientations towards learning EFL. A modified version of the Attitude/ Motivation Test Battery devised by Gardner (1985) was used to measure the learners' attitudes and motivation. Teacher awarded grade was obtained to measure the learners' achievement in EFL. Resulting data were then analysed using the Statistical Analysis System (SAS). The analysis of the data showed that achievement in learning is facilitated by a strong motivation and desire to learn the language. Moreover, the findings exhibit that integrative orientation was a better predictor achievement than instrumental orientation, and classroom anxiety experienced by the learners significantly affect their achievement. On the basis of the findings of the study, certain recommendations are made to improve the language learning situation.



**Motivation and EFL Achievement:
A Case Study of KSU Undergraduates**

Abdullah Saad Al-Dera

Assistant professor and Chairman,
Dept of English Dean, College of Arts and Sciences
Najran University

JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL STUDIES

KINGDOM OF SAUDI ARABIA

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY



- To what extent 3rd Intermediate Students learn about the geographical concepts in "the Geography of Saudi Arabia and the Countries" Course book
Dr. Ahmed Mohamed Alhussein
- The role of the Enrichment Model in Developing the General Classroom Performance as well as Thinking and Scientific research Skills with regard to Gifted Students at Saudi public education Schools
Dr. Abdullah Bin Mohamed Al-Jighaiman
Dr. Osama Hassan Maajeeni
Dr. Ali Barakat
- The Impact of Classroom Activities-based Program in the Geography Course on the Learning Outcome of 1st Intermediate Female Students and their Attitude towards the Program
Dr. Basmah Bint Mohamed Attayyar
- To what extent the Islamic Education Course book for 1st-3rd Primary Level in Jordan contain the Rights of Children and International Agreements
Dr. Bakr Simaih Mohamed Mawajdeh
Dr. Mohamed Ibrahim Al-Khateeb
- Motivation and EFL Achievement: A Case Study
of KSU Undergraduates
Dr. Abdullah Bin Saad Al-Dira