الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض
اللقاء السنوي الخامس عشر

فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واتجاهاتهم نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)

إعداد

د. أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي

١٤٣١/١٤٣٠هـ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واتجاهاتهم نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)

إعداد

د. أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي

١٤٣١/١٤٣٠هـ

ملخص الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند المستويات المعرفية لدى بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) واتجاهاتهم نحو المقرر.

وقد تم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة البحث ، والبالغ عددهم (١٤٢) طالباً من طلاب كلية أصول الدين، حيث تم اختيار المجموعتين بطريقة قصدية ، وقد بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (٦٠) طالباً ، وهم من اكتملت بياناتهم ولم يحصل منهم تسرب خلال فترات تنفيذ التجربة، حيث تم تدريسهم مكونات المنهج المدرسي (الأهداف، المحتوى، وسائل وتقنيات التعليم، التقويم) بطريقة استخدام استراتيجية العصف الذهني ، وقد تم بناء دليل إجرائي للمحاضرات، ومن ثمَّ تحكيمها ، في حين مثل الشعبة الثانية المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد طلابها (٦٢) طالباً ، وهم من اكتملت بياناتهم ولم يحصل منهم تسرب خلال فترات تنفيذ التجربة، حيث تم تدريسهم بالطريقة العادية (الطريقة التقليدية)، وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي (قبلي، بعدي) على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وكذلك مقياس الاتجاه (قبلي، بعدي) ، وقد تم التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها ، وقد استخدم الباحث المعاملات الإحصائية مثل اختبار(ت) (t-test) ، وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين، والمقارنة بينهما ، ومربع إيتا (ή) لقياس مقدار حجم تأثير الاستراتيجية على التحصيل.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج ، كان أهمها ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، باستخدام استراتيجية العصف الذهني في المستويات المعرفية عند بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق ، التحليل، التركيب، التقويم) ، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي استخدمت استراتيجية العصف الذهني) ، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) في كلٍ من المستويات المعرفية عند بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ، وذلك لصالح درجات المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١).
- توجد علاقة ارتباطية بين تحصيل طلاب المستوى السادس لكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) واتجاهاتهم نحوه، أي كلما ارتفع التحصيل زاد اتجاه الطلاب نحو المقرر.

Abstract:

Our study sought to pinpoint the efficiency of teaching curriculums and teaching methodology (edu 351) by employing "**Mental Concentration Strategy**" and its great importance to academic competency for six level students , Islamic fundamental's college ,Immam Muhmmed Bin Saud University. We high lightened knowledge &acheivement levels for those students such as(remembrance competency, understanding skills, practical application, analysis ,evaluation and their trends towards curriculum they study into their college).

We applied semi-empirical methods on study sample that was (142 Student) of Islamic fundamental's college .We formed two groups in planned manner whereas total of those who empirical methods targeted was (60 Student) who completed their data and did not register any absence cases during empirical method applications.Those (60 Student) were lectured on "school curriculum structure and basic components" such as (objectives ,content ,educational techniques &methods and evaluation)by using "mental concentration" strategy ,then we registered lectures . At the same time ,we had a second group –namely- "**Control Group**" that was (62 student)who completed their data and did not register any absence cases during empirical method applications whereas they were lectured into common &traditional method ,then achievement test has been set on both groups (empirical &control groups) to detect their level prior to and after the test for verifying the creditability of applied study tools.Researcher utilized

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

statistical treatment data such as (T-Test) that was used for identifying the extent of competency between both groups ,then a comparison between then shall be made.Our study also used Eta square for measuring strategy efficiency volume on students academic competency &achievement.

Our study come to some conclusions:

- There are differences that have statistical significance of level (0.05) into the average rate of scores for empirical group and their prior knowledge about experimental subject and After applying curriculum subjects and teaching methods test(Edu 351) by getting great use of "**Mental Concentration Strategy**" into studying knowledge levels for those students such as (remembrance competency, understanding skills, practical application, analysis ,evaluation and their trends towards curriculum they study into their college) .
- There are differences that have statistical significance of level (0.05) into the average rate of scores for empirical group(that used "**Mental Concentration Strategy**") and control group after application of curriculum subjects and teaching methods Test(Edu 351) by getting great use of "**Mental Concentration Strategy**" into studying knowledge&achievement levels for those students such as (remembrance competency, understanding skills, practical application, analysis ,evaluation and their trends towards curriculum they study into their college) .
- There are not any differences that have statistical significance of level (0.05) into the average rate of scores for empirical group into prior and after application of curriculum subjects and teaching methods test(Edu 351).
- There is correlative relation between level of achievement for students of Islamic fundamental's college(level six), ,Immam Muhmmed Bin Saud University into application of curriculum subjects and teaching methods test (Edu 351) and their attitude &trends towards it –that is to say- when their achievement level into application of curriculum subjects and teaching methods test(Edu 351) rise ,their attitude and trend towards curriculum subjects shall logically rise.

تمهيد:

تُعد الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن الحالي ثمرة من ثمار أفكار المبدعين والعباقرة ، ومجتمعات اليوم تعيش في عالم سريع التغير، تحيطه تحديات محلية وعالمية ، لعل من أهمها الانفجار المعرفي ، والتطور التكنولوجي ، والانفتاح على العالم؛ نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات ، حتى أصبح العالم كله مندمجاً وكأنه يعيش في (قرية صغيرة) ، كل ذلك يحتاج إلى سرعة في تنمية التفكير ؛ لنكون قادرين على حل المشكلات، وكثير من المعضلات.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتُعد تنمية العقول والتفكير مسؤولية كل مؤسسات الدولة ، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، فمن المعلوم أن تنمية تفكير الفرد يمكن أن تتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية، والمناهج باختلافها تساهم في تنمية التفكير ، والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب ، وتسهم في زيادة قدراتهم في أنواع التفكير المختلفة، إذا توفرت لتدريسها الإمكانات اللازمة، فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب مختلفة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتقدح وتتوقد، وإن النمطية في الأساليب التعليمية توقف تلك القدرات أو تعيقها ، ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر ، قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد، والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في القرن الحادي والعشرين.

والميدان التربوي اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى استراتيجيات تعليم وتعلم، تمدنا بآفاق تعليمية واسعة، ومتنوعة، ومتقدمة، تثري المعلومات لدى طلابنا ، وتعمل على تنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وتدربهم على التفكير والإبداع وإنتاج الجديد والمختلف، وهذا لا يتأتى دون وجود المعلم المتخصص، والأستاذ الفذ الذي يعطي طلابه فرصة المساهمة في وضع التعميمات، وصياغتها، وتجربتها، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة ، وإثارة اهتماماتهم ، وحملهم على الاستغراق في التفكير الإبداعي، وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي ، وهو كذلك الذي تكون لديه القدرة على إبداء الاهتمام بأفكار الطلاب ، واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة، بدلاً من عرض النتيجة فقط ، مما يدفعهم نحو تطوير نماذج التفكير ، والقدرة على تقييم نتائج التعلم بشكل فعّال.

لقد أوضحت العديد من الندوات والمؤتمرات - كندوة الإبداع وتطوير كليات التربية(مايو ١٩٩٥م)، وندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار(مارس ١٩٩٦م)، والمؤتمر العالمي السابع للتفكير (يونيو ١٩٩٧م)، ومؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير(يوليو ٢٠٠٠م)- والتي أظهرت دراسات وأبحاث كثيرة قُدمت فيها - من خلال توصياتها – دور المعلم كمحور أساسي في تنمية التفكير لدى الطلاب ، ونادت بتغيير برامج إعداده بكليات التربية وتطويرها على النحو الذي يؤهله للقيام بهذا الدور المهم.

كما ظهر الاهتمام واضحاً بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال برامج موجهة، واستراتيجيات تدريس مختلفة ، من أبرزها: التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

واستراتيجية العصف الذهني هي استراتيجية، وأسلوب تدريس يتبع فيها الطلاب نمطاً منظماً من أنماط التفكير الإبداعي، بحيث تُستثار فيه أذهانهم لاستدرار الأفكار واستمطارها حول مشكلة محددة، بهدف توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لحلها، مع تأجيل تقويم الأفكار ونقدها، والنظر في مدى واقعيتها إلى مرحلة لاحقة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لقد أشارت دراسات كثيرة إلى أهمية التدريس باستخدام هذه الاستراتيجية في الميدان التربوي، كدراسة غازي (٢٠٠٢م) ، ودراسة عطا الله (٢٠٠٧م) ، ودراسة الأحمدي (٢٠٠٨م) ، وضرورة تطبيقها على مقررات دراسية عديدة .

إن هذه الدراسات تُظهر الحاجة الماسة إلى رفع مستوى المتعلمين في التحصيل في المقررات الدراسية؛ وذلك لأن اكتساب المتعلم للحقائق العلمية ، ومعالجتها بشكل جيد يُعدّ من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وقد يكون علاج ذلك باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس هذا المقرر، حيث تتضح الحاجة إلى تجريبها في تحسين عملية التعلم والتعليم كأحد التطبيقات التربوية المعاصرة في التعلم ، ودراسة فعاليتها في كل من التحصيل وتنمية الاتجاه نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) لدى طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة الدراسة :

تُعدّ استراتيجية العصف الذهني إحدى استراتيجيات التدريس المهمة التي من خلالها نستثير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين ؛ لاستدرار الأفكار واستمطارها حول مشكلة محددة، بهدف توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لحلها.

ولما كانت هذه الاستراتيجية قليلة التطبيق في الميدان التربوي _ لاسيما في جامعاتنا _ وأثرها كبير _ كما أوضحته الدراسات السابقة _ في تنمية التفكير والتحصيل الدراسي، رأى الباحث تطبيق هذه الاستراتيجية على طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ؛ لمعرفة فعاليتها في التحصيل والاتجاه نحو المقرر .

لذا فإن الدراسة الحالية تجيب عن السؤال التالي :

ما فعالية تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واتجاهاتهم نحو المقرر؟

ويمكن تحديد المشكلة بشكل أدق عبر التساؤلات التالية :

١. ما فعالية تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند المستويات المعرفية عند بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟
٢. ما فعالية تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية الاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. ما العلاقة بين تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني واتجاهاتهم نحو المقرر؟

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التأكد من صحة الفروض التالية:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)، باستخدام استراتيجية العصف الذهني لطلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين عند المستويات المعرفية عند بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح التطبيق البعدي.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي استخدمت استراتيجية العصف الذهني) ، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) لطلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين عند المستويات الدنيا عند بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، لصالح التطبيق البعدي.

٤) لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) واتجاهاتهم نحوه.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

- تقدم نماذج لاستخدام استراتيجية العصف الذهني تعين الأساتذة أعضاء هيئة التدريس على إكساب الطلاب المعارف والمعلومات ، وتنمية الاتجاه نحو مقرر المناهج ترب (٣٥١) ، وغيرها من المقررات الدراسية.
- رفع كفاءة التعليم الجامعي لينمي القدرات العقلية ، وتحليل المواقف والمشكلات الحياتية والبيئية، والتعامل معها بنجاح ؛ ليصبح التعليم الجامعي أداة فعالة لإعداد

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الطلاب لمواجهة التحديات والمشكلات الحياتية القادمة.

- الاستجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات والبحوث ، والتي منها الدراسات التي قُدمت في المؤتمر الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، بعنوان (مناهج التعليم وتنمية التفكير).
- لم تُقدم حتى الآن – في حدود علم الباحث – دراسة علمية في إحدى مقررات (المناهج وطرق التدريس) في الجامعات السعودية ، باستخدام استراتيجية العصف الذهني كأسلوب من أساليب التفكير الإبداعي في تنمية التحصيل والاتجاه نحوها.
- فتح آفاق جديدة لتجريب استراتيجيات أخرى تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- التعرف على فعالية تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين عند المستويات الدنيا والعليا في تصنيف بلوم (التذكر، الفهم ، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- التعرف على فعالية تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية الاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- التعرف على العلاقة بين تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، باستخدام استراتيجية العصف الذهني واتجاهاتهم نحو المقرر.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- **الحدود الزمانية**: حيث تنحصر في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠هـ.
- **الحدود المكانية**: حيث تقتصر على طلاب المستوى السادس من طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- **الحدود الموضوعية**: حيث تنحصر في استخدام استراتيجية العصف الذهني لتدريس مكونات المنهج المدرسي (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم) ، ويمثل القسم الثاني من موضوعات مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، وذلك من أجل التعرف

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

على فاعلية استراتيجية العصف الذهني في التحصيل والاتجاه نحو المقرر.

مصطلحات الدراسة:

- **العصف الذهني Brainstorming**: يعرفه (وبستر) بأنه : " أسلوب يُستخدم لإثارة الأفكار، أو القرارات، أو حلول المشكلات ، وذلك عن طريق المناقشة المركزة والمفتوحة بين أفراد المجموعة التي تنتج عدداً كبيراً من الأفكار ". (Ulschake, 1981, p. 127).

ويقصد به الباحث في هذه الدراسة أنه : استراتيجية تتضمن توفر مجموعة من الأفراد لمناقشة مشكلة أو موضوع ، تُطلق معه حريتهم في التفكير والتعبير ، بهدف الوصول إلى أكثر الحلول إمكانية، وإلى أكبر عدد من الأفكار، دون إصدار أحكام مسبقة ، أو انتقادات على أفكار الآخرين.

- **الاستراتيجية Strateagy**:"هي العمليات التي توضع للمتعلم لتعينه على اكتساب المعلومات والمعارف واستخدامها، والتي تتمثل في إجراءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل، وأسرع، وأكثر متعةً (اكسفورد روبيكا، ١٩٩٦م، ٢١).

ويُقصد بالاستراتيجية في هذه الدراسة : "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ؛ لاستثارة المتعلم من خلال استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس ترب (٣٥١)".

- **مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١):** "هو متطلب يُقدم لطلاب الكليات المختلفة بكافة تخصصاتهم، ويُعنى بالمعارف والمهارات اللازمة لفهم المنهج ، وأسسه ، ومكوناته، وأركانه ، وأنواعه ، وطرق تدريسه ، ويعتمد التدريس فيه على المناقشات العلمية، والأنشطة التعاونية في تقديم المحاضرات ، ويسعى لإثارة فرص التفكير والتعليم الجيد".
- **التحصيل الدراسي Achievement**: "هو ناتج استيعاب الطلاب للمعارف والمعلومات التي اكتسبوها من خلال تعلم وحدة أو وحدات دراسية، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي" (الوسيمي، ٢٠٠١م، ١١٩).

ويقصد به الباحث في هذه الدراسة أنه : "مقدار ما اكتسبه المتعلم من معلومات ومعارف في الاختبار الذي أعده الباحث نتيجة دراسته للموضوعات المقررة في مقرر المناهج وطرق التدريس ترب (٣٥١)".

- **الاتجاه Attitude**: هو : " حالة من الاستعداد، أو التأهب العصبي والنفسي تُنظم من خلالها خبرة الشخص، وتكون ذات أثر توجيهي ، أو دينامي على استجابة الفرد بالمواقف لجميع الموضوعات ، أو المواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (بدوي، ١٩٨٠م، ص٣٩).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويقصد الباحث بالاتجاه في هذه الدراسة أنه : "مجموعة استجابات القبول أو الرفض التي يبديها الطالب تجاه بعض المواقف ، أو الأفكار ، أو الموضوعات المرتبطة بمقرر المناهج وطرق التدريس ترب (٣٥١)".

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الإطار النظري:

ظهر التأصيل النظري لاستراتيجية العصف الذهني على يد العالم "ألكسندر فاكني أسبورن" (١٨٨٨م – ١٩٦٦م)، الذي عمل على تطوير أسلوبه في التفكير الابتكاري حوالي عام ١٩٤٠م، فبدأ بترتيب طرق حل المشكلات التي وجدها مفيدة في مجال عمله، ثم شرع يقنع زملاءه بأهمية طرق حل المشكلات، ودورها في التفكير الابتكاري، وقد مَثَّل العصف الذهني واحداً فقط من اقتراحاته المتعددة، كإجراء فردي أو جماعي. (Jablin & Seibold, 1978, P. 330).

ولقد نما استخدام العصف الذهني كأحد الاستراتيجيات التي تُطبق في المواقف الجماعية، مثل الفصل الدراسي ؛ وذلك لإثارة طلاقة أكبر في انبثاق الأفكار، (Gallagher, 1985, P. 320) فهو يعمل على "إشعال حماس مجموعة من الأفراد يعملون معاً في مهمة مشتركة؛ مما يتيح الفرصة للمشاركين النشطين ليعملوا كحوافز لأفراد المجموعة الأقل تحدثاً أو ابتكارية". (Birckbichler, 1982, P. 25).

تعريف العصف الذهني:

تعددت تعريفات العصف الذهني، وتنوعت بين التركيز على إنتاج الأفكار بصورة عامة، أو حل المشكلات، أو هما معاً، وأكثر التعريفات أكدت على أنها : " استراتيجية جماعية"، بينما أشار بعضها إلى أنها استراتيجية تصلح لكل من المجموعات والأفراد.

وفي إطار التعريفات التي ركزت على توليد الأفكار يرى "سوزرلاند" في العصف الذهني أنه : " محاولة لإنتاج أفكار جديدة ومفيدة عن طريق تشجيع أفراد المجموعة على التحدث بأسلوب شائق، وباستخدام التداعي الحر، والأفكار غير المألوفة". (Sutherland, 1995, P. 62).

وينظر "إتلنج ومالوني" إلى العصف الذهني على أنه متميز للحصول على كثير من الأفكار والروابط" (Etling & Maloney, 1995, P. 48)، كما أنه: "أسلوب بسيط وفعال في توليد الأفكار، ولكي يكون أكثر فاعلية ينبغي أن يُؤدى بعناية" ، وهكذا فإن هذا الأسلوب ما هو إلا "أسلوب جماعي لإثارة التفكير الابتكاري". (Oluwadiya, 1992, P. 13).

وفي إطار التعريفات التي نظرت إلى أسلوب العصف الذهني من خلال دوره في حل المشكلات يرى "بيب وماسترسون" أن العصف الذهني "مدخل لحل المشكلة، صُمم لمساعدة أفراد المجموعة على إنتاج حلول ابتكارية متعددة للمشكلة". (Beebe & Masterson, 1990, P. 184)، أو هو "إجراء جماعي لإنتاج عدد من الحلول لمشكلة معينة". (Wakefield, 1996, P. 461)، ويؤكد

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

"جابلن وسيبولد" على دور هذا الأسلوب في أداء مجموعات المناقشة؛ فهو عنده "أسلوب يُستخدم لتيسير التخيل الابتكاري في مجموعات المناقشة، وذلك عن طريق الحد من معوقات أداء مجموعة حل المشكلات". (Jablin & Sebold, 1978, P. 327).

وإذا كانت التعريفات السابقة تؤكد على دور استراتيجية العصف الذهني في حل المشكلات من خلال المجموعة؛ فإن "سبنجتون، ووفرار" يؤكدان على أن هذه الاستراتيجية تصلح للاستخدام من قبل الجماعات والأفراد معاً، فهو "أسلوب يُستخدم لتيسير حل المشكلة ابتكارياً لكل من المجموعات والأفراد". (Sappington & Farrar, 1982, P. 68).

والمتأمل في التعريفات السابقة يجد أنها ركزت على دور العصف الذهني في توليد الأفكار وحل المشكلات معاً، وعليه فيمكن لنا أن نحدد مفهوم استراتيجية العصف الذهني على أنها: عمليات عقلية نشطة لتوليد أكبر كم من الأفكار في موضوع معين، بحيث يعتمد على قدرة المتعلم على التفكير المبدع المبتكر، كما توفر جواً من الاندماج الواعي من المتعلم مع عالم الخيال لطرح الأفكار، واستخدام العقل متحرراً من قيود الواقع الفعلي.

قواعد العصف الذهني:

يترتب على الأساسين السابقين أربع قواعد رئيسة، وهذه القواعد تحكم طريقة الأداء في جلسات العصف الذهني، ولا تكاد تخلو دراسة من الدراسات التي تناولت استراتيجية العصف الذهني من الإشارة إليها، وهذه القواعد تتمثل في:

أ- ضرورة تجنب النقد:

يرى "قنديل" أن الدراسات قد أثبتت أنه في ظل هذا المبدأ تكون هذه الاستراتيجية أداة قوية لإنتاج أفكار جيدة عندما يتم تعلمها وتطبيقها بشكل صحيح؛ فلقد أوضحت نتائج دراسة بارنز وميدو (Parnes & Meadow, 1963) أن الأفراد الذين تم تدريبهم على عادة تأجيل النقد أنتجوا عدداً من الأفكار الجيدة أكبر من الأفكار التي أنتجها الأفراد الذين تُركت لهم حرية النقد المتزامن. (قنديل، ١٩٩٢، ص ٨٠).

وفي مجال التطبيق التربوي لهذه القاعدة فإن تعليم أي مقرر لابد أن يتم في جو من الحرية وعدم التكلف، إذ يستحيل أن يتدرب الطلاب على التحدث عن أفكارهم وكتابتها إذا اتسم الدرس بالقيود والضغط، ولذا يجب أن يحرص المعلم على إلغاء القيود المفروضة في عملية الاتصال.

ب- إطلاق حرية التفكير:

وهو يعني الترحيب بجميع الأفكار مهما يكن نوعها، أو مستواها، ما دامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام، "ولا يهم هنا أن تكون الفكرة غريبة أو وهمية، فالخيال المحلق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

للفرد قد يكون مثيراً لإنتاج الآخرين أفكاراً عملية جداً". (Ulschak, et al., 1981, P. 128).

جـ - كم الأفكار مطلوب:

كلما كثر عدد الأفكار المنتجة، كلما ازداد احتمال وجود أفكار جيدة، ولعل هذه القاعدة تؤكد المبدأ الثاني من مبادئ العصف الذهني. (درويش، ١٩٨٣، ص ٢٣).

وقد عرض قنديل دراسة "ساييرو وجانزون" التي أُجريت للإجابة عن السؤال الآتي: هل يمكن للتلاميذ المتفوقين في حل المشكلات الصعبة بالطريقة العادية إنتاج حلول ابتكارية؟ "

وقد جاءت نتائج الدراسة لتشير إلى أن هذا يحدث عندما يُطلب من هؤلاء التلاميذ إنتاج أكثر من حل للمشكلة الواحدة، وتؤكد هذه النتيجة أهمية اعتناق مبدأ أن "كثرة الكم تؤدي إلى تحسن النوع". (قنديل، ١٩٩٢، ص ٨٢).

د- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها:

ينبغي ألا يتوقف المشاركون في جلسة العصف الذهني عند تقديم أفكارهم، وإنما يجب عليهم أن يقدموا اقتراحات لتطوير أفكار الآخرين، بل وأفكارهم، أو يوضحوا كيف يمكن الدمج بين فكرتين ، أو أكثر معاً ؛ لتكوين فكرة مغايرة أكثر قبولاً ، أو عملية من الأفكار السابقة. (Davis, 1973, P. 94).

ويرى "جاثري وماكان" أن الطلاب بحاجة إلى أن يتعلموا أن الأفكار يمكن تطبيقها في مواقف جديدة. ولأن الطلاب يقدمون حقائق وتفسيرات مختلفة؛ فإنهم يعلمون أن المعلومات يمكن النظر إليها من نواح مختلفة (Guthrie, Mc can, 1996, P. 99)، "ولكن هذا لا يحدث إلا في بيئة صفية تركز على التعلم الجماعي، وتحث على المشاركة، فالتعاون بين تلاميذ الفصل، وتشجيع بعضهم بعضاً، بشرط أن يكون ذلك مصحوباً بروح الفكاهة، يخلق جواً مناسباً لإثارة الأفكار، وتسهيل عملية التفكير الابتكاري". (قنديل، ١٩٩٢، ص ٨٢).

وقد أكد "تايلور" على أن استراتيجية العصف الذهني" لا تتضمن هذه القواعد الأربع فقط، وإنما تتضمن أيضاً تعاون المجموعة في مهاجمة المشكلة، حيث أكد أسبورن على أهمية تفاعل المجموعة في تيسير إنتاج الأفكار، وتُعد هذه ميزة من مميزات العصف الذهني". (Taylor, et al., 1958, P. 25).

استراتيجية العصف الذهني:

"إن التواصل الفعال لا يعتمد على المحتوى الملائم وحده، ولكنه يعتمد أيضاً على الطريقة التي يقدم بها المحتوى" (Capel, et al., 1995, P. 87) ويشير "جرين" إلى أن بعض

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المعلمين يواجهون صعوبة في توليد موضوعات المناقشة وتنظيمها، ولذلك فهو يشجع هؤلاء المعلمين على استخدام استراتيجية العصف الذهني قبل البدء في تدريس المهارة، مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، والطلاقة في استخدام اللغة، حيث إنه يقدم وسائل لتخطيط المحتوى، كما يمدنا بإطار لفحص جميع جوانب الموضوعات. (Green, et al., 1997, P. 138).

ويؤكد "وكفيلد" على أن العصف الذهني يقوم بأداء عدة وظائف متنوعة ومفيدة في عملية التدريس والتعلم، منها:

١- تيسير عملية تواصل الأفكار، ففي مجموعات العصف الذهني تتحسن المشاركة، ويقل النقد، ويزداد التدعيم الاجتماعي، وكذلك التناغم بين أفراد المجموعة.

٢- تحسين قدرة الأفراد على نقل المعلومات لحل مشكلة معينة، بمعنى أن المشارك يمكنه استدعاء المعلومات المخزنة في ذاكرته لاستخدامها في حل المشكلة. (Wakefield, 1996, P. 463).

فإذا كانت القدرة على توليد أفكار مبتكرة ليست شائعة بين الطلاب (Perkins, 1981)، "فإنه يمكن تطبيق استراتيجية العصف الذهني في منهج المرحلة الثانوية أو المراحل العليا، وذلك لقدرته على إثارة الطلاب لتقديم أفكار جديدة أكثر من إعادة صياغة الأفكار القديمة، أو الاستجابة لآراء الآخرين". (Armstrong & Savage, 1994, P. 374).

إجراءات تنفيذ استراتيجية العصف الذهني:

على الرغم من أن جلسة العصف الذهني تُعد غير رسمية، إلا أنه ينبغي التخطيط لها بعناية (Hoover, 1982, P. 453)، مما يعني تحديد أدوار المشاركين، وعددهم، والوقت المخصص للجلسة، وذلك قبل البدء في مرحلة التنفيذ.

وهناك عدة أدوار مهمة في جلسة العصف الذهني، وهذه الأدوار تتوزع على النحو التالي:

١- القائد:

وتتلخص مهمته في التعرف على الأفراد الذين يرغبون في المشاركة، وإمدادهم بمعلومات تتعلق بالأسلوب، وتقديم الاقتراحات أو طرح الأسئلة عندما يتوقف أفراد المجموعة عن إنتاج مزيد من الأفكار، وفي العصف الذهني - كما في غيره من العمليات- ينبغي أن يكون لدى القائد شعور بالمسؤولية تجاه العملية، ولديه أيضاً حساسية تجاه رعاية المجموعة لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.

٢- التسجيل:

ويقوم بتتبع الأفكار وتسجيلها على ورقة، وينبغي إسناد هذا الدور إلى فرد يستطيع الإمساك بالأفكار، وكتابتها بسرعة ووضوح.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- المشاركون:

وهم الأفراد المعنيون بإنتاج الأفكار، وهم عادة ما يقومون بأداء معظم أدوارهم بفاعلية، وذلك إذا توافرت لديهم الألفة بالمشكلة.

ويعتقد بعض الباحثين أن (٥) أفراد يمثلون العدد النموذجي لمجموعة العصف الذهني، فإذا كانت المجموعة كبيرة جداً، فقد يشعر الأفراد بالكف، ولا يقدمون أفكاراً مبتكرة. (Beebe & Masterson, 1990, P. 186).

بينما يرى أبو حطب وصادق أن عدد مجموعة العصف الذهني من (٦ – ١٢) فرداً (أبو حطب، صادق، ١٩٩٦، ص ٦٥٢).

ومثلما كان الأمر في عنصر العدد، يشير "باركر" إلى أن جميع الباحثين لم يتفقوا على وقت محدد لعملية العصف الذهني، حيث يوصي "بارنز" بأن يكون الوقت بين ٣٠ – ٤٥ دقيقة ، مما يسمح بالبحث والتنقيب عن كثير من الأفكار المبتكرة التي قد لا تسنح، ولا تخطر في الدقائق الأولى، بينما يقترح آخرون وقتاً بين ٣ – ٥ دقائق.

إن عدم العناية بعنصر الوقت قد يسبب نقصاً في فاعلية استراتيجية العصف الذهني، فقد سبق وأن أرجع "كوكري" عدم وجود دلالة لجلسات العصف الذهني التي صممها إلى عدة أسباب ، منها: الوقت القليل الذي خصصه للجلسة (Kochery, 1996)، ومن هنا فإن من الضروري السماح بوقت كافٍ للمناقشة والتصنيف في جلسة العصف الذهني.

وقد عنيت كثير من الكتابات بتقديم الخطوات الإجرائية لجلسة العصف الذهني، وإن اختلفت في أسلوب تقديمها؛ حيث عُرضت هذه الخطوات أحياناً في إطار خطوات حل المشكلة، وأحياناً تم إفرادها بصورة مستقلة، وسوف تتعرض الدراسة فيما يلي لبعض هذه الإجراءات.

فقد أشار "وكفيلد" إلى أنه يمكن اتباع الخطوات الأربع التالية لحل المشكلة باستخدام العصف الذهني:

١- استخدام العصف الذهني مع مشكلة للتدريب، وهذه المشكلة قد تكون مرتبطة بموضوع الدرس، ولكن ليس شرطاً أن تكون كذلك، وهذا التدريب المسبق يساعد الطلاب على فهم أن التقويم يؤجل مؤقتاً في العصف الذهني، وجميع الأفكار يتم الترحيب بها.
٢- تقديم مشكلة مفتوحة النهاية للطلاب، وهذه المشكلة ينبغي ارتباطها بموضوع الدرس.
٣- يُطلب من الطلاب إجراء عملية العصف الذهني بصورة فردية وصامتة.
٤- يقوم الطلاب بتقديم أفكارهم في إطار مناقشة غير تقويمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويختتم "وكفيلد" إجراءاته مشيراً إلى أن جلسة العصف الذهني قد تتبع بجلسة يتم فيها تقويم الأفكار أو "خريطة" العلاقات بين الأفكار، وذلك اعتماداً على طبيعة الهدف. (Wakefield, 1996, P. 461).

وكما يُلاحظ فإن التأكيد هنا على العصف الذهني الفردي أولاً، ثم يتبع بمناقشة جماعية حول الأفكار المنتجة، وهذه المناقشة لا تخرج عن قواعد العصف الذهني الجماعي.

تقويم استراتيجية العصف الذهني:

يرى "هوفر" أن تناول المجموعة للأفكار المنتجة باستخدام استراتيجية العصف الذهني يعتمد كثيراً على الهدف الذي ترمي إليه هذه المجموعة، فقد يكون هذا الهدف تنمية أساليب التعبير الشفوي، أو الكتابي، في الفن ، أو الأدب ، أو الموسيقى... وأياً كان الهدف فإن تناول الأفكار أمر حتمي، وهذا قد يحدث بصورة فردية ، أو في مجموعات فرعية، وقد يتم تناول الأفكار الناتجة عن طريق جلسات العصف الذهني مع جميع طلاب الفصل، وفي موقف آخر قد لا تُعرض الأفكار إلا على المعلم وحده. (Hoover, 1982, P. 452).

إن المشكلة الأساسية في عملية التقويم إنما تكمن في مدى قدرة الفرد على تحديد جودة الفكرة، حيث يشير "الزيات" إلى أن البحوث التي أجريت حول قدرة المفحوصين على الحكم على نوعية أفكارهم قد توصلت إلى بعض النتائج المثيرة؛ فإذا طُلب من الأفراد أن ينتجوا كثيراً من الأفكار ثم يحددوا أفضلها فإن نجاحهم في ذلك يكون متوسطاً، ولا توجد فروق في النوعية بين الأفكار المفضلة والأفكار غير المفضلة، أو هي فروق يمكن التغاضي عنها. (الزيات، ١٩٩٥، ص ٤٣٦)

ومن هنا فقد عمد بعضهم إلى وضع معايير لتقويم الأفكار، فمثلاً قامت إحدى المجموعات بتحديد التالي:

١- ينبغي عرض الفكرة بإيجاز.
٢- ينبغي أن تكون الفكرة عملية.
٣- ينبغي أن تتضمن الفكرة عنصراً غير مألوف.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، بهدف الاستفادة منها في تحديد موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات، وكيفية إعداد أدوات البحث وإجراءاته، وأيضاً الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية:

- **دراسة** john Patrick **(١٩٩٩م):**

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات الطلاب على الحوار البناء، والاستماع إلى آراء الآخرين والرد عليهم. وقد استخدم الباحث فيها المنهج شبه التجريبي، معتمداً على الاختبار أداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

أن الطلاب الذين يشاركون في جلسات العصف الذهني لحل مشكلة ما تنمو عندهم:

- القدرة على الحوار.
- مهارات الاستماع.
- استخدام الأدلة والبراهين.

- **دراسة Louis(١٩٩٩م):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الفردية والجماعية في الأداء الابتكاري في موقف العصف الذهني. وقد استخدم الباحث فيها المنهج شبه التجريبي معتمداً على أداتين : اختبار للتفكير الابتكاري، واختبار تحصيلي ، وكلاهما قبلي وبعدي ، حيث تمثلت العينة الفردية من الكنديين، بينما تمثلت العينة الجماعية من التايوانيين.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- تفوق العينة الجماعية على العينة الفردية في الأداء الابتكاري ، وإنتاج الأفكار الابتكارية التي تتميز بدرجة عالية من الأصالة.

- **دراسة Brecht(٢٠٠٠م):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي ضمن مجموعات صغيرة العدد. وقد استخدم الباحث فيها المنهج شبه التجريبي معتمداً على أداتين : اختبار للتفكير الإبداعي ، واختبار تحصيلي ، وكلاهما قبلي وبعدي .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- تفوق الطلاب الذين استخدموا أسلوب العصف الذهني في التفكير الإبداعي ضمن مجموعات صغيرة العدد من خلال دراستهم لبعض المشكلات البيئية في التحصيل الدراسي والإبداع.

- **دراسة عبد الصمد (٢٠٠١م):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام استراتيجية العصف الذهني في التدريس. وقد استخدمت الباحثة فيها المنهج شبه التجريبي معتمدةً على الاختبار أداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- أن استراتيجية العصف الذهني أسلوب تدريسي يهدف إلى إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة والمبدعة.
- أن استراتيجية العصف الذهني تنتج أكبر عدد من الأفكار من خلال مواقف منظمة ومقصودة لهذا الغرض.

- **دراسة عبد النبي (٢٠٠٣م):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لحل المشكلات في تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . وقد استخدم الباحث فيها المنهج شبه التجريبي معتمداً على الاختبار أداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القدرات الابتكارية (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **دراسة الأحمدي (٢٠٠٨م):**

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي ، واستخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البرنامج لمعرفة فاعليته. وقد استخدمت الباحثة فيها المنهج شبه التجريبي معتمدةً على الاختبار أداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- حدوث تحسن كبير لدى عينة البحث في القياس البعدي في اختبار مهارات التفكير الإبداعي.
- حدوث تحسن كبير لدى عينة البحث في القياس البعدي في اختبار مهارات التفكير في التعبير الكتابي.
- فعالية أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- **دراسة الجابري (١٤٢٧هـ):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات. وقد استخدم الباحث فيها المنهج شبه التجريبي معتمداً على أداتين : اختبار للتفكير الناقد ، واختبار تحصيلي ، وكلاهما قبلي وبعدي .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار كل من: (التفسير ، وتقويم المناقشات ، والاستنباط، والاستنتاج ، والتفكير الناقد ككل ، والتحصيل الدراسي في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجات التفكير الناقد ، ودرجات التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة العصف الذهني.

- **دراسة العنزي (١٤٢٧هـ):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدينة عرعر. وقد استخدم الباحث فيها المنهج شبه التجريبي معتمداً على أدة اختبار للتفكير الابتكاري لتور نس قبلي وبعدي .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في قدرات التفكير الابتكاري عند مستويات (الطلاقة، الأصالة، المرونة، التفاصيل والمجموع ككل للقدرات) لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الهاشمي (١٤٢٨هـ):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة. وقد استخدمت الباحثة فيها المنهج شبه التجريبي معتمدةً على أداتين: اختبار للتفكير الابتكاري لتور نس، واختبار تحصيلي ، وكلاهما قبلي وبعدي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التفكير الابتكاري لطالبات المجموعة التجريبية ، وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، الأصالة، المرونة، قدرات التفكير الابتكاري ككل) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل للمستوى الأدنى والأعلى من الأهداف المعرفية من تصنيف بلوم لصالح المجموعة الضابطة.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد أن قام الباحث بعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة من حيث عنوانها، وأهدافها، ومنهجها ونتائجها، فسوف يعرض في النقاط التالية بعض أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسة ودراسته الحالية، ومدى استفادته منها.

١- اتفقت كل الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام المنهج شبه التجريبي منهجاً للدراسة.

٢- بناء على الأسلوب المتبع فقد اتفقت كل الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام الاختبار أداة للدراسة.

٣- اتفقت جميع الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على التحصيل في تدريس عدد من المواد الدراسية، كما انفردت عدة دراسات أخرى - إضافة إلى التحصيل - بمعرفة أثرها في تنمية التفكير الابتكاري والإبداعي، كدراسة عبد النبي (٢٠٠٣م)، والأحمدي (٢٠٠٨م)، والعنزي (١٤٢٧هـ)، والهاشمي (١٤٢٨هـ)، وBrecht(٢٠٠٠م)، وLouis (١٩٩٩م)، في حين انفردت دراسات أخرى - إضافة إلى التحصيل - بمعرفة أثرها في التفكير الناقد، كدراسة الجابري (١٤٢٧هـ)، واتجهت مجموعة من الدراسات إلى معرفة أثر العصف الذهني في تنمية قدرات الطلاب على الحوار البناء والاستماع كدراسة john Patrick (١٩٩٩م).

٤- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في معرفة أثر أسلوب العصف الذهني على الاتجاه نحو المقرر.

٥- اتفقت كل الدراسات السابقة على فعالية أسلوب العصف الذهني في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير المتعددة.

وقد استفاد الباحث من جميع هذه الدراسات في تكوين نظرة عامة وصولاً إلى بناء تصور واضح لدراسته، سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة، أم في صياغة الأهداف، أم في طريقة بناء أداة الدراسة، أم في استخدام المعالجة الإحصائية، وغيرها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج "الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) في النتيجة (المتغير التابع)" (العساف، ١٤١٦هـ، ٣٠٣).

ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد استخدم الباحث التصميم التجريبي القائم على "استخدام مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية، وهي المجموعة التي تتعرض للمتغير

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التجريبي (المتغير المستقل) لمعرفة تأثير هذا المتغير فيها، والأخرى ضابطة ، وهي المجموعة التي لا تتعرض للمتغير التجريبي ، وتبقى تحت ظروف عادية" (عبيدات وآخرون، ١٩٩٦م، ٢٤٢).

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، حيث بلغت عينة الدراسة (١٤٢) طالباً ، موزعين على مجموعتين : الأولى تجريبية ، وقد بلغ عددها (٦٠) طالباً ، وهم من اكتملت بياناتهم ولم يحصل منهم تسرب خلال فترات تنفيذ التجربة، وستدرس مكونات المنهج المدرسي (الأهداف، المحتوى، وسائل وتقنيات التعليم، التقويم) باستخدام استراتيجية العصف الذهني، والمجموعة الثانية الضابطة ، والتي بلغ عددها (٦٢) طالباً ، وهم من اكتملت بياناتهم ولم يحصل منهم تسرب خلال فترات تنفيذ التجربة، وستدرس وفق الأسلوب السائد المعتاد، وقد تم اختيار العينة بالأسلوب القصدي ، حيث تم إسناد تدريس الشعبتين إلى الباحث في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٠هـ ، وتم اختيار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة منها اختياراً عشوائياً.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل:

وهي استراتيجية العصف الذهني التي ستستخدم في هذه الدراسة، مقارنة بالطريقة التقليدية السائدة.

ثانياً: المتغير التابع:

ويتمثل في معرفة تحصيل الطلاب المعرفي في المستويات المعرفية عند بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ، والاتجاه نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب٣٥١) لعينة من طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق هدف الدراسة، وللتعرف على أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني ستكون الأداة الرئيسة المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن (اختبار تحصيلي موضوعي من نوع اختيار من متعدد؛ إذ إنه من "أكثر الاختبارات الموضوعية انتشاراً، وأكثرها صدقاً وثباتاً" (غانم، ١٤١٨هـ، ١٣٥).

إعداد جدول مواصفات الاختبار:

يتكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٤) سؤالاً تتعلق بالمستويات المعرفية الستة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) كما يوضحه الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أسئلة الاختبار على المستويات المعرفية الستة.

جدول رقم (١)

مواصفات اختبار التحصيل

مكونات المنهج	المستويات المعرفية						
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الأهداف	١	٣	٠	٠	٢	٠	٦
المحتوى	١	١	١	٠	٠	٢	٥
طرق التدريس	١	٠	١	٤	١	٢	٩
التقويم	١	١	١	١	٠	٠	٤
المجموع	٤	٥	٣	٥	٣	٤	٢٤

يوضح الجدول رقم (١) عدد الأسئلة التي يشملها الاختبار بالنسبة لكل موضوع من موضوعات المحتوى ، وعلاقته بكل مستوى من المستويات المعرفية للأهداف، وتحديد عدد الأسئلة لمكونات المنهج الأربعة من مقرر المناهج ترب (٣٥١)، مع مراعاة الوزن النسبي للمستويات المعرفية الستة.

جدول رقم (٢)

توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية الستة

المستوى	أرقام الأسئلة في الاختبار التحصيلي	المجموع
التذكر	٣، ٥، ٢٠، ٢٣	٤
الفهم	١، ٢، ١٢، ١٥، ٢١	٥
التطبيق	٦، ١٧، ١٩	٣
التحليل	٤، ٧، ١٣، ١٨	٤
التركيب	١٦، ٢٢، ٢٤	٣
التقويم	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٤	٥
المجموع		٢٤

يتضح من الجدول السابق أن عدد الأسئلة (٢٤) سؤالاً ، (٤) أسئلة في مستوى التذكر، (٥) أسئلة في مستوى الفهم، (٣) أسئلة في مستوى التطبيق، (٤) أسئلة في مستوى التحليل، و (٣) أسئلة في مستوى التركيب، و (٥) أسئلة في مستوى التقويم.

صدق أداة الدراسة:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الاختبار الصادق هو "قياس الاختبار فعلاً أو حقيقة ما وضع لقياسه" (أبو لبدة، ١٩٩٦، ٢٤٢)، ويمكن الحكم على صدق الاختبار عن طريق "عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين والخبراء المشهود بكفاءتهم العلمية والتربوية" (الدليم وآخرون، ١٤١٨هـ، ٧٢) ، وقد قام الباحث بعرض الأداة (الاختبار) على مجموعة من ذوي الاختصاص للتحقق من صدق الأداة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه ، حيث تم عرضها على :

- مجموعة من المتخصصين في كلية العلوم الاجتماعية - قسم التربية - بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس من وزارة التربية والتعليم.

وقد اتفق المحكمون على مناسبة الاختبار، وكانت نسبة الاتفاق عالية، وقد تمت الاستجابة لبعض التعديلات المتعلقة باللغة والصياغة في بعض الفقرات.انظر الملحق رقم (٢).

حساب معامل ثبات الاختبار :

للتحقق من ثبات أداة الدراسة (الاختبار) ، فقد تم تطبيق الاختبار على مجموعة من الطلاب، بلغ عدد أفراد العينة (٣٠) طالباً، حيث استخدم الباحث معامل ثبات كودر ريتشاردسون _ ٢٠ ومعامل جتمان للتجزئة النصفية ، ومن ثم تطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون ، وقد كان الثبات على النحو التالي :

جدول رقم (٣)

يوضح نسبة ثبات أداة الدراسة

الشعبة	المقرر	الثبات	
		كودر- ريتشاردسون	التجزئة النصفية
المستوى السادس (أصول الدين)	مناهج ترب(٣٥١)	٠,٨٨	٠,٨٩

يوضح الجدول السابق نسبة ثبات أداة الدراسة ، حيث أظهرت نسبة ثبات كودر رتشاردسون (٠,٨٨) ونسبة ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٩) ، وهاتان النسبتان تُعدان موثوقتان في الاختبارات التحصيلية ، ومقبولتان تربوياً.

إعداد مقياس الاتجاه نحو المقرر:

تم إعداد هذا المقياس في ضوء طبيعة مقرر المناهج ترب (٣٥١)، وذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة التي شملت مقاييس الاتجاه نحو عدد من المقررات كمتغير تابع ناتج عن دراسة الطلاب ، باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، كما يُستخدم في الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاهات نحو المقرر نتيجة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

استخدام استراتيجية العصف الذهني ، وقد مَرَّ إعداد المقياس وفق الخطوات التالية:

(أ) هدف المقياس :

يهدف المقياس إلى قياس الاتجاه لدى طلاب المستوى السادس بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المقرر ، كمتغير تابع ناتج عن دراسة الطلاب ، باستخدام استراتيجية العصف الذهني، كما يُستخدم المقياس في الكشف عمَّا إذا كانت هناك فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاه نحو المقرر ، نتيجة استخدام استراتيجية العصف الذهني.

(ب) تحديد أبعاد المقياس :

وقد تم تحديد أبعاد المقياس في الآتي:

- الاستمتاع بالمقرر.
- طبيعة المقرر.
- قيمة المقرر وأهميته.

وقد تم إعداد عبارات المقياس لتغطي جميع الأبعاد السابقة.

ج) إعداد المقياس :

تمت صياغة عبارات المقياس في صورة جمل، أو تقارير، وعلى الطالب أن يحدد درجة موافقته، أو عدم تأكده ، أو عدم موافقته عليها بأن يضع علامة (√) أمام العبارة ، وتحت الاختيار الذي يراه هو ، وقد أُعد المقياس وفقاً لطريقة ليكرت (Likert) التي تقدم عدة عبارات للفرد ، تتصل بموضوع الاتجاه، ويوضع أمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابات التي تبدأ بتأييد تام ، وتنتهي بمعارضة شديدة، وعدد من بدائل الاستجابة في معظم المقاييس المبنية على طريقة ليكرت (Likert) وهي خمسة : (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وتشتمل المقاييس المعدة _ وفقاً لطريقة ليكرت (Likert) _ على نوعين من العبارات، عبارات موجبة تشتمل على تفضيل لموضوع الاتجاه ، وعبارات سالبة تشتمل على رفضٍ لموضوع الاتجاه.

وقد استخدم الباحث في إعداد مقياس الاتجاه طريقة ليكرت (Likert) نظراً لتميزها ببعض الخصائص، منها:

- انتشارها وشيوعها في معظم الدراسات السابقة.
- سهولة تطبيقها على المستجيب (المفحوص).

(د) ثبات المقياس:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

للتأكد من ثبات المقياس فقد تم تطبيقه على مجموعة من الطلاب، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٠) طالباً، حيث استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة ألفا للمقياس (٠,٩٠)، الأمر الذي يدل على ثبات الأداة بدرجة مناسبة.

جدول رقم (٤)

يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو مقرر المناهج ترب (٣٥١)

	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
١	الاستمتاع بالمادة	٠,٨٢
٢	أهمية المادة	٠,٧٩
٣	طبيعة المادة	٠,٦٦
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٩٠

يوضح الجدول السابق ثبات الاتجاه نحو مقرر المناهج ترب (٣٥١)، وأن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

(د) صدق المقياس:

يمكن الحكم على صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين والخبراء المشهود بكفاءتهم العلمية والتربوية ، حيث قام الباحث بعد وضع تعليمات المقياس وصياغة مفرداته ، وبعد التنسيق مع المشرف بعرضه على المحكمين، وقد تم تعديل بعض عبارات المقياس وإضافة عبارات أخرى، وذلك في ضوء آراء معظم المحكمين، وقد أخذ الباحث بهذه الآراء.

كما قام الباحث أيضاً بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه ، كما في الجدول رقم (٥) ، ثم حساب علاقة الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٥)

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة بالدرجة الكلية للبُعْد

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الاستمتاع بالمادة	١	٠,٤٨٦٥ ❖❖	١٩	٠,٤٣٧٢ ❖❖
	٢	٠,٦٤٠٨ ❖❖	٢٢	٠,٥٢٧١ ❖❖
	٦	٠,٦٦٠٧ ❖❖	٢٤	٠,٤٠٠٠ ❖❖

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	٩	٠,٥٦٥١ ❖❖	٢٥	٠,٢٩٢٨ ❖
	١٠	٠,٤٩٠٣ ❖❖	٢٦	٠,٦٢٤٩ ❖❖
	١٣	٠,٦٧٨٩ ❖❖	٢٨	٠,٥٥٢٨ ❖❖
	١٦	٠,٥٣٢٦ ❖❖		
أهمية المادة	٣	٠,٥٠٨٩ ❖❖	٢٠	٠,٥٩٠٤ ❖❖
	٧	٠,٦٩٣٩ ❖❖	٢٧	٠,٥٦٤٩ ❖❖
	١١	٠,٥٣٤٩ ❖❖	٢٩	٠,٣٩٦٧ ❖❖
	١٤	٠,٦٢٤٧ ❖❖	٣٠	٠,٥٥٤٠ ❖❖
	١٧	٠,٦١٦٨ ❖❖		
طبيعة المادة	٤	٠,٥٠٥٦ ❖❖	١٥	٠,٥٨٥٢ ❖❖
	٥	٠,٣٤٦١ ❖❖	١٨	٠,٧٢٦٢ ❖❖
	٨	٠,٦١٠٦ ❖❖	٢١	٠,٥٦٧٠ ❖❖
	١٢	٠,٥٤٩٩ ❖❖	٢٣	٠,٧٠٨٣ ❖❖

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يوضح الجدول السابق معامل صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بمعرفة علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (٦)

يوضح معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

	الأبعاد	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس
١	الاستمتاع بالمادة	٠,٩٥٠٨ ❖❖
٢	أهمية المادة	٠,٩٠٦٤ ❖❖
٣	طبيعة المادة	٠,٨٨٧٣ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتبين ارتباط أبعاد مقياس الاتجاه نحو مقرر المناهج ترب (٣٥١) لدى طلاب كلية أصول الدين (المستوى السادس) بالدرجة الكلية له.

(هـ) المقياس في صورته النهائية :

يتكون مقياس الاتجاه في صورته النهائية من (٣٠) مفردة بطريقة (ليكرت) (Likert)، وكل فقرة عبارة عن جملة ، أو تقرير ، أو قضية، وعلى الطالب أن يحدد درجة موافقته بشدة، أو موافقته فقط، أو عدم موافقته فقط، أو عدم موافقته بشدة، أو أنه غير متأكد ، وذلك بوضع علامة(√) تحت الإجابة التي يختارها من الإجابات الخمس. انظر الملحق رقم (٣).

والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس، وعدد العبارات التي تقيس كل بعد من هذه الأبعاد :

جدول رقم (٧)

يوضح أبعاد المقياس وعدد العبارات التي تقيس كل بعد

الأبعاد	أرقام العبارات التي تقيسه	المجموع
الاستمتاع بالمادة	١ ، ٢ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨	١٣
أهمية المادة	٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٠	٩
طبيعة المادة	٤ ، ٥ ، ٨ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٣	٨
المجموع		٣٠

إجراءات التطبيق:

تمت إجراءات تطبيق الدراسة – بحمد الله – وفق الخطوات التالية:

١- تصميم الاستراتيجية المقترحة لهذه الدراسة وفق العناصر التالية:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١- تحديد أهداف الاستراتيجية في هذه الدراسة.

٢- تحديد طرائق التدريس والأنشطة (الفردية) و(الجماعية) في أثناء وضع الاستراتيجية في هذه الدراسة.

٣- تحديد الوسائل التعليمية المعينة ، ولاسيما (تقنية الحاسب الآلي) ، في أثناء وضع الاستراتيجية في هذه الدراسة.

٤- تحديد عملية التقويم في الاستراتيجية المقترحة لهذه الدراسة ، مع مراعاة الآتي:

أ- تحديد مستوى كل متعلم ، ومعرفة مدى تحقق الأهداف لديه بشكل مستمر طوال مدة تنفيذ التجربة.

ب- إعطاء (التغذية الراجعة) عبر دروس الاستراتيجية.

ج- شمولية التقويم لكل الأهداف التي تم بناؤها وتحكيمها في إطار حدود الدراسة.

٥- إعداد الدليل الإجرائي لإعداد محاضرات ، وموضوعات ، ومكونات المنهج المدرسي(الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم). انظر الملحق رقم(١).

٦- تطبيق الدراسة التجريبية على عينة البحث، حيث تم خلال ذلك ما يلي :

- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، من أجل تحقيق التكافؤ بين المجموعتين.

- تطبيق مقياس الاتجاه (القبلي) على المجموعتين التجريبية والضابطة، من أجل تحقيق التكافؤ بين المجموعتين.

- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد الانتهاء مباشرة من التدريس على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

- تطبيق مقياس الاتجاه البعدي بعد الانتهاء مباشرة من التدريس على المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد قام الباحث بنفسه – بحمد الله – على تنفيذ الاستراتيجية ، وتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

- استخلاص النتائج ، وتحليلها ، ومقارنتها بالدراسات السابقة ، وتفسيرها ، وكتابة التوصيات والمقترحات في ضوئها.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

قبل البدء بتطبيق التجربة على المجموعة التجريبية، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة)، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين، ثم قام باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة .

والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها :

جدول رقم (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	٦٢	٤٧,٣٨	١٤,٩٢	١,٥٢	٠,١٣٢	غير دالة
الضابطة	٦٤	٤٣,١٠	١٦,٧٠			

❖ تم تحويل الدرجة لتصبح من ١٠٠ درجة .

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيل القبلي. وبذلك يكون الباحث قد تحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتطبيق الدراسة عليهما.

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية ما يلي :

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على معاملات سهولة البنود.
- معامل ارتباط (بيرسون) لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين لحساب الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للأدوات.
- مربع (إيتا) لحساب حجم أثر الاستراتيجية على التحصيل الدراسي.
- معامل كودر ريتشاردسون ـ ٢٠ ، ومعامل ثبات جتمان لحساب ثبات التجزئة النصفية للاختبار.
- معامل ثبات الفاكرونباخ لحساب ثبات مقياس الاتجاه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الفرض الأول:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)، باستخدام استراتيجية العصف الذهني لطلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين عند المستويات المعرفية عند بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب درجات كل مستوى من المستويات المعرفية عند بلوم على حدة ، وذلك بجمع درجات الأسئلة التي تقيس كل مستوى في الاختبار التحصيلي، وبعد ذلك تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) القبلي والبعدي في كل مستوى من المستويات المعرفية ، وفي الدرجة الكلية للتحصيل .

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها :

جدول رقم (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس(ترب ٣٥١)

المستوى	الاختبار	المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	مربع إيتا
التذكر	القبلي	٣٥,٤٨	٢٦,٦١	٨,٨٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٥٦
	البعدي	٧٧,٤٢	٢٧,٠٥				
الفهم	القبلي	٥٠,٣٢	٢٤,٢٢	٩,٧١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٦١
	البعدي	٩٠,٦٥	٢٠,٠٧				
التطبيق	القبلي	٧٢,٠٤	٢٧,١٢	٥,٠٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٢٩
	البعدي	٩٣,٥٥	١٨,٩٣				
التحليل	القبلي	٤١,٩٤	٢٢,٢٤	٨,٩٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٥٧

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المستوى	الاختبار	المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	مربع إيتا
	البعدي	٧٥,١٦	٢١,٩٣				
التركيب	القبلي	٣٩,٧٨	٢٥,٤٩	١٠,٥٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٦٥
	البعدي	٨٢,٨٠	٢٣,١٧				
التقويم	القبلي	٤٩,٦٠	٢١,٩٤	٧,٠٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٤٥
	البعدي	٧٤,١٩	١٥,٦٦				
الدرجة الكلية للتحصيل	القبلي	٤٧,٣٨	١٤,٩٢	١٣,٥٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٥
	البعدي	٨١,٨٥	١٤,٦٧				

❖ تم تحويل الدرجة لتصبح من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥)، في المستويات المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وفي الدرجة الكلية لاختبار التحصيل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) القبلي والبعدي في تلك المستويات ، وفي الدرجة الكلية، وذلك لصالح درجات التحصيل البعدي.

وكذلك يتضح من الجدول أن قيم حجم الأثر (مربع إيتا) تراوحت مابين (٠,٢٩) لمستوى التطبيق ، و(٠,٦٥) لمستوى التركيب، في حين كان حجم الأثر للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (٠,٧٥)، وهذا يعني أن (٧٥٪) من التباين الكلي لدرجات التحصيل البعدي لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) تعود لتأثير طريقة التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام الطالب لاستراتيجية العصف الذهني والتدريب عليها يجعله يركز على الأفكار والمعارف ، ويربط بينها بطريقة إبداعية وابتكاريه، من خلال التصنيف، والترتيب، والمقارنة، وبالتالي استيعاب المعلومات بشقيها النظري والعملي، وهذا يؤدي إلى مزيدٍ من الإبداع، وإنتاج الأفكار، وحل المشكلات، ومن ثمَّ رسوخ المعلومات.

وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، في المستويات المعرفية عند بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق ، التحليل، التركيب، التقويم)".

ثانياً: الفرض الثاني :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي استخدمت استراتيجية العصف الذهني) ، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، لطلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين عند المستويات الدنيا عند بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في درجات التحصيل البعدي لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)، في كل مستوى من المستويات المعرفية ، وفي الدرجة الكلية للتحصيل.

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التحصيل البعدي لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)

المستوى	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	مربع إيتا
التذكر	التجريبية	٦٢	٧٧,٤٢	٢٧,٠٥	١٠,٧٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٤٨
	الضابطة	٦٤	٣٠,٤٧	٢٢,٠٣				
الفهم	التجريبية	٦٢	٩٠,٦٥	٢٠,٠٧	١٠,٧٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٤٨
	الضابطة	٦٤	٤٨,٤٤	٢٣,٨٥				
التطبيق	التجريبية	٦٢	٩٣,٥٥	١٨,٩٣	٨,٠٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٣٤
	الضابطة	٦٤	٥٥,٢١	٣٣,١٨				
التحليل	التجريبية	٦٢	٧٥,١٦	٢١,٩٣	٨,٩١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٣٩
	الضابطة	٦٤	٤٢,١٩	١٩,٥٦				
التركيب	التجريبية	٦٢	٨٢,٨٠	٢٣,١٧	١٠,٧١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٤٨
	الضابطة	٦٤	٣٩,٠٦	٢٢,٦٦				
التقويم	التجريبية	٦٢	٧٤,١٩	١٥,٦٦	٧,٣٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٣٠
	الضابطة	٦٤	٤٦,٤٨	٢٥,٥٤				

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الدرجة الكلية للتحصيل	التجريبية	٦٢	٨١,٨٥	١٤,٦٧	١٥,٢٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٦٥
	الضابطة	٦٤	٤٣,٤٩	١٣,٥٢				

❖ تم تحويل الدرجة لتصبح من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في المستويات المعرفية عند بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وفي الدرجة الكلية لاختبار التحصيل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة ، في درجات التحصيل البعدي لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، في تلك المستويات ، وفي الدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- وكذلك يتضح من الجدول أن قيم حجم الأثر (مربع إيتا) تراوحت مابين (٠,٣٠) لمستوى التقويم ، و (٠,٤٨) للمستويات: (التذكر، الفهم، التركيب)، في حين كان حجم الأثر للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (٠,٦٥)، وهذا يعني أن (٦٥٪) من التباين الكلي لدرجات التحصيل البعدي لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) تعود لتأثير طريقة التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام استراتيجية العصف الذهني كطريقة تدريس جديدة على الطلاب _ في تناول هذه المادة _ ساعدت في زيادة الدافعية لهم نحو التعلم، وأبعدتهم عن الملل الذي يشعرون به أثناء المحاضرة التي تؤدى بطريقة تقليدية، الأمر الذي جعل الطلاب أكثر قدرة على التركيز والانتباه، بحيث أثرت هذه الطريقة تأثيراً فاعلاً في حفزهم نحو التعلم.

وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، في كلٍ من المستويات المعرفية عند بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)".

ثالثاً: الفرض الثالث:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات اتجاه المجموعة التجريبية نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) القبلي والبعدي.

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)

الأبعاد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الاستمتاع بالمادة	القبلي	٣,٨١	٠,٥١	٠,٥٨	٠,٥٦٦	غير دالة
	البعدي	٣,٧٥	٠,٥٩			
أهمية المادة	القبلي	٣,٩١	٠,٥٦	٠,٤٠	٠,٦٨٨	غير دالة
	البعدي	٣,٩٥	٠,٦٥			
طبيعة المادة	القبلي	٣,٧٩	٠,٦٤	٠,٠٦	٠,٩٥٦	غير دالة
	البعدي	٣,٧٨	٠,٦٨			
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه	القبلي	٣,٨٣	٠,٤٧	٠,١٩	٠,٨٤٧	غير دالة
	البعدي	٣,٨٢	٠,٥٧			

- يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ت) غير دالة في الأبعاد: (الاستمتاع بالمادة، أهمية المادة، طبيعة المادة)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاه المجموعة التجريبية نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) القبلي والبعدي في تلك الأبعاد، وقد دلت النتيجة السابقة إلى أن هناك اتجاهاً موحداً نحو المقرر للمجموعة التجريبية (قبلي وبعدي)، الأمر الذي يجعلنا نعلل عدم تأثير استراتيجية العصف الذهني بصورة واحدة وواضحة وجوهرية بين أفراد المجموعة نفسها، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب قد يقل تدريبهم على هذه الاستراتيجية في بعض المحاضرات _ وذلك نظراً لقلتها _ وهذا يجعلهم لا يجدون التشجيع الذاتي والمعنوي من أجل التعامل مع مكونات المقرر، وبالتالي عدم الانسجام مع تسلسل موضوعاته، الأمر الذي يؤثر _بلا شك_ على توجهات الطلاب، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المقرر وخصائصه المتعددة.

وبذلك نقبل الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)".

رابعاً: الفرض الرابع:

"لا توجد علاقة ارتباطية بين تحصيل طلاب المستوى السادس لكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) واتجاههم نحوه".

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين درجات تحصيل طلاب مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، وبين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المقرر. والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول رقم (١٢)

معاملات ارتباط بين درجات تحصيل طلاب مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) وبين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المقرر

البعد	معامل الارتباط
الاستمتاع بالمادة	٠,١٣٨١
أهمية المادة	٠,١٢٧٠
طبيعة المادة	٠,١٤٠٠
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه	**٠,١٤٧٠**

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك علاقة موجبة (طردية) بين تحصيل مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، وبين الأبعاد الفرعية: (الاستمتاع بالمادة، أهمية المادة، طبيعة المادة) والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المقرر، وقد يفسر ذلك إلى أنه كلما ارتفعت درجات التحصيل في المقرر زاد مستوى الاتجاه نحو دراسته ، وقد كانت قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً.

وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على أنه : "لا توجد علاقة ارتباطية بين تحصيل طلاب المستوى السادس لكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمقرر المناهج (ترب ٣٥١) واتجاهاتهم نحوه".

ملخص نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)، باستخدام استراتيجية العصف الذهني في المستويات المعرفية عند بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق ، التحليل، التركيب، التقويم) ، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي استخدمت استراتيجية العصف الذهني) ، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، في كلٍ من المستويات المعرفية عند بلوم: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ، وذلك لصالح درجات المجموعة التجريبية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١).
- توجد علاقة ارتباطية بين تحصيل طلاب المستوى السادس لكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) ، واتجاهاتهم نحوه، أي كلما ارتفع التحصيل زاد اتجاه الطلاب نحو المقرر.

تعقيب على النتائج: ظهر من النتائج السابقة ما يلي:

- أن استخدام استراتيجية العصف الذهني في التدريس له تأثيره الفاعل لدى الطلاب في التفاعل والتحصيل ، واكتساب المعارف والحقائق العلمية.
- أن استخدام استراتيجية العصف الذهني في التدريس قد يكون له أثر لدى الطلاب في بناء اتجاهات إيجابية نحو المقرر.
- أن النتائج السابقة تتسق مع ما تم عرضه في الإطار النظري، حيث أكدت الدراسة على أهمية استخدام العصف الذهني كاستراتيجية تدريس ، وكفاية تدريب على جلسات العصف الذهني طيلة تناول مفردات المقرر.
- تتفق نتائج الدراسة مع نتائج كثير من الدراسات السابقة في فاعلية استراتيجية العصف الذهني في التحصيل والاتجاه ، كدراسة (العشري، ٢٠٠١م) ، ودراسة (دمياطي، ١٩٩٨م) ، ودراسة (عبد الصمد، ٢٠٠١م) ، ودراسة (عبد النبي ،٢٠٠٣م) ، ودراسة (الجابر، ١٤٢٧هـ).

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه النتائج السابقة ، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة - كاستراتيجية العصف الذهني - التي تساعد على التحصيل، وتنمية قدرات التفكير المختلفة ، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو المقررات الدراسية لدى المتعلم.
- ضرورة القيام بدورات تدريبية، وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين؛ لتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ، ولاسيما الأساليب التي تعين على تنمية مهارات التفكير المختلفة.

البحوث المقترحة: يقترح الباحث عدداً من الدراسات المستقبلية ، منها:

- أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس بعض المقررات الدراسية في التعليم الجامعي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس بعض المقررات الدراسية في التعليم العام.
- المقارنة بين استراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني في تدريس مادة أساسيات المناهج في التعليم الجامعي.

المراجع العربية:

١. أبوحطب، فؤاد وآخرون (١٩٩٦م) . علم النفس التربوي . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. أبولبدة، سبع محمد (١٩٩٦م). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
٣. أكسفورد روبيكا (١٩٩٦م). استراتيجيات تعلم اللغة . ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤. الأحمدي، مريم محمد (٢٠٠٨م) . استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط . رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
٥. الجابري، وليد فهاد (١٤٢٨هـ) .أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٦. الدليم، فهد وآخرون (١٤١٨هـ). أسس ومفاهيم القياس والتقويم في مجال التعليم. الرياض: مطابع المجد.
٧. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥م) . الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات . المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
٨. العساف، صالح حمد (١٤١٦هـ) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . الرياض، مكتبة العبيكان.
٩. العشري، فتحي رزق عبيد(٢٠٠١م) . أسلوب العصف الذهني في تدريس التعبير الشفوي وأثره على تنمية بعض مهارات المناقشة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، كفر الشيخ.
١٠. العنزي، مبارك غدير (١٤٢٧هـ) .أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدينة عرعر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١١. الهاشمي، زين عبد العالي (١٤٢٨هـ) .أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٢. الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد (٢٠٠١م).أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم، وتنمية الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد(٧٥). نوفمبر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ١٠٥- ١٥٣.

١٣. بدوي، أحمد زكي (١٩٨٠م).معجم مصطلحات التربية والتعليم (إنجليزي، فرنسي، عربي). القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤. درويش، زين الدين (١٩٨٣م) .تنمية الإبداع منهجه وتطبيقه . القاهرة : دار المعارف.

١٥. عبادة، أحمد عبد اللطيف (١٩٩٢م) . أسلوب العصف الذهني والحلول الابتكارية للمشكلات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. العدد الأول، يونيو، ٢٣٥- ٢٨٣.

١٦. عبد الصمد، هنية (٢٠٠١م) . فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية المستويات المعرفية العليا لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٧. عبد النبي، رزق حسن (٢٠٠٣م) . دراسات وبحوث في تعليم العلوم . محاضرات غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

١٨. عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٦م) . البحث العلمي . الرياض، دار أسامة.

١٩. غازي، إبراهيم توفيق محمود(٢٠٠٢م) . العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية لتنمية مهارات طرح الأسئلة . الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السادس (التربية العلمية وثقافة المجتمع) ، جامعة عين شمس،كلية التربية ، القاهرة.

٢٠. غانم، محمود محمد (١٤١٨هـ). القياس والتقويم. حائل، دار الأندلس.

٢١. قنديل ، أحمد ابراهيم (١٩٢٢م) . التدريس الابتكاري . المنصورة: دار الوفاء.

٢٢. يونس، فتحي وآخرون (١٩٨٧م) . تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته . ج١ ، مطابع الطوبجي.

المراجع الأجنبية:

- Armstrong, D.G., Savage, T.V., (1994). Secondary Education: An Introduction, 3rd., New York: Macmillan Inc.,
- Beebe, S.A., and Masterson, J.T., (1990) Communicating in Small Groups: Principles and Practices, 3rd ed., Illinois Harper Collins Publishers.
- Brecht, L.j. (2000): "The Relatve Offects of Cooperative Learning, manipulatives, and the combination of fourth graders conceprual knowledge, computation knowledge, and solving skills in multiplication" D.A.L. pub No: 9985585.
- Brickbichler, D.W., (1982). Creative Activities for Second Language Classroom. Washington: Center for Applied Linguistics, Eric, No. E D 217702.
- Bono E. (1992) Serious Cteativity, New York: Harper Business.
- Capel, S., Leask, M., and Turner, T., (1995): Learning to Teaching in the secondary Schools: A companion to School Experience, London: Routledge.
- Davis, G.A., (1973). Psychology of Problem Solving: Theory and Practice, New

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

York: Basic Books, Inc.
- Etling, A., and Maloney, T., (1995). "Needs Assessment for Extension Agents and other Nonformal Educator," Pennsylvania: University Park, Cooperative Extension Service, Eric, No. E D 388774.
- Gall, M.D., (1987). "Discussion Methods" In: Michael J. Dunkin, The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Pergamon Books, Ltd.
- Guthrie, J.T., and McCann, A.D., (1996). "Idea Circles, Peer Collaborations for Conceptual Learning". In: Linda B. Gambrell and Janice F. Almasi, Lively Discussions: Fortering Engaged Reading, International Reading Association, Newark, Delaware, ERIC, No. E D 3997387, PP. 87-105.
- Gallagher, J.J, (1985). Teaching the Gifted Child, 3rd ed., Boston Allyn and Bacon, Inc.
- Green. C.F., Vhrictopher E.R, Lam, J., (1997). "Developing Discussion Skills in the ESL Classroom, ELT Journal, Vol. 51, No. 2, PP. 135-143.
- Hoover, K.H., (1982). The Professional Teacher's Handbook: A Guide For Improving Instruction in Today's Middle and Secondary Schools, 3rd., Boston: Allyn and Bacon, inc.
- Jablin, F.M., and Seibold, D.R., (1978)/ "Implications for Problem Solving Groups of Empirical Research On "Brainstorming": A Critical Review of The Literature", The Southern Speech Communication Journal, PP. 43, 327-356.
- Johan Patrick: (1999) The concept of citizenship in Education for democracy " Eric Clearing house for Social Studies, Social Science Education, Bloomington in: Ed 432- 532.
- Kochery, T., (1996). "Inhibitions within Idea Generating Groups: An Alternative Method of Brainstorming", In: Proceedings of Selected Research and Development Presentations at 1996 National Convention of the Association for Education Communications and Technology, (18th, Indiapolis, IN, (1996), PP. 354-362), ERIC, No., ED. 397806.
- Louis,h,o (1999) The effects of individualism collectivism on brain storming acomparison of Canadian taiwanwse samples, MSC . Mal 1656 ,P 37-60.
- Oluwadiya, A., (1992). "Some Prewriting Techniques for Student Writers, "English Teaching Forum, October.
- Osborn, A. F., (1957). Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Thinking, New York: Scriber's.
- Parkins, D., (1981). The Minds Best Work, Cambridge, MA Harvard University Press.
- Parnes, S.J., and Medow, A., (1959). "Effects of Brainstorming Instructions on Creative Problem Solving by Trained and Untrained Subjects". Journal of Education Psychology, Vol. 50, No. 4, PP. 171-176.
- Sappington, A.A. and Farrar, W.E., (1982). "Brainstorming VS. Critical Judgment in the Generation of Solutions Which Conform to Certain Reality Constraints, "The Journal of Creative Behavior, Vol. 16, No. 1, First Quarter.
- Sutherland, N. S., (1995). The International Dictionary of Psychology, 2nd ed., New York: Macmillan Press Ltd.
- Taylor, D.; Berry, P., and Block, C., (1958). "Does Group Participation When Using Brainstorming Facilitate or Inhibit Creative Thinking?" Administrative Science Quarterly, Vol. 3, No. 1, June.
- Ulschak, F.L; Nathanson, L., and Gillan, P.G, (1981). Small Group Problem Solving an Aid to Organizational Effectiveness, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- Ulschake, f.l: Nathanson, l.,and Gillan, p.G.,(1981). Small Group problem Solving an aid to Organizational Effectivenessm Mass: Addison-wesley publishing Company.
- Wakefield, J.F., (1996) Educational Psychology: Learning to Be a Problem Solver, Boston: Houghton Mifflin Company.

ملحق رقم(١)

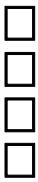
تحكيم الدليل الإجرائي لإعداد محاضرات موضوعات مكونات المنهج المدرسي

(الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم)

مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني

المستوى السادس في كلية أصول الدين – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور/ الأستاذ/ ..... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (فعالية تدريس مقرر المناهج ترب (٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني على تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واتجاههم نحو المقرر) ولتحقيق هذه الدراسة فقد تم إعداد دليل إجرائي لتحضير محاضرات موضوعات مكونات المنهج المدرسي (الأهداف ، المحتوى، طرق التدريس، التقويم)، آمل التكرم بالاطلاع على هذا الدليل المرفق وإبداء الرأي فيه من حيث:

- مدى مناسبة وكفاية الدليل لما هدف له.
- مدى وضوح الدليل وصياغته صياغة سليمة.
- ما يمكن إضافته من أمور مهمة لم ترد في الدليل.
- ما يمكن حذفه من نقاط غير مهمة.
- ملاحظات أخرى يمكن إبداؤها.

أسأل الله بمنه وكرمه أن يجعل ذلك في ميزان حسناتكم ، وجزاكم الله خيرا ، ، ، ،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

الباحث

د.أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كلية العلوم الاجتماعية / قسم التربية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مكونات المنهج المدرسي

(الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم)

الأهداف العامة:

في نهاية دراسة الموضوعات من المتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن :

- يبين المقصود بمكونات المنهج المدرسي.
- يفرق بين طبيعة مكونات المنهج المدرسي في النظام التعليمي.
- يتعرف على عنصر الأهداف كمكون من مكونات المنهج المدرسي.
- يتعرف على عنصر المحتوى كمكون من مكونات المنهج المدرسي.
- يتعرف على عنصر طرق التدريس واستراتيجياته كمكون من مكونات المنهج المدرسي.
- يتعرف على عنصر التقويم كمكون من مكونات المنهج المدرسي.
- يميز الطالب بين المفاهيم المختلفة لمكونات المنهج الدراسي.

الموضوع الأول: مكونات المنهج المدرسي

(الأهداف)

- **الأهداف الإجرائية للمحاضرة:**

- أن يعرف الطالب مفهوم الأهداف.
- أن يحدد الطالب أوجه الشبه بين الأهداف العامة والخاصة والتعليمية والسلوكية والإجرائية.
- أن يقارن الطالب بين مستويات الأهداف في تصنيف بلوم.
- أن يميز الطالب بين مستويات الأهداف في تصنيف كارثول.
- أن يقارن الطالب بين مستويات الأهداف في تصنيف سمبسون.
- أن يستنتج الطالب الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية.

- **الأدوات المستخدمة :**

السبورة – الأقلام الملونة - جهاز عرض (داتا شو) ورقة العمل (١) ورقة العمل (٢) .

جدول (١)

يوضح التوزيع الزمني لموضوع الأهداف

رقم المحاضرة	الموضوع	عدد المحاضرات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١	الأهداف	٢
	عدد المحاضرات	٢

- **عرض المحاضرة:**
  - تبدأ المحاضرة بعرض تمهيدي وتذكيري بمفهوم المنهج المدرسي الحديث ومكوناته.
  - ثم عرضا تمهيديا لموضوع الأهداف ، ثم يتم طرح الأسئلة التالية على شكل أوراق عمل وأنشطة صفية:

س١ : هل للجميع أهداف يطمح إليها؟ ثم يستمع لإجابات الطلاب

س٢ : هل يمكن لنا أن نحدد أكبر عدد ممكن من الأهداف لدراسة مكونات المنهج المدرسي الحديث.

س٣: ميز بين الأهداف العامة والخاصة والتعليمية والسلوكية والإجرائية.

س٤ : أذكر أكبر عدد ممكن من الفروق بين المجالات الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية.

س٥ : استنتج وضع بلوم وكارثول وسمبسون مستويات الأهداف في المجالات الثلاثة على شكل هرمي.

س٦ : قارن بين ما يلي:
- مستويات الأهداف في تصنيف بلوم.
- مستويات الأهداف في تصنيف كارثول.
- مستويات الأهداف في تصنيف سمبسون.

س٧ : أذكر أكبر عدد ممكن من الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية لدى المعلمين.

- **التقويم:**

س١ : ما رأيك في صياغة الهدف السلوكي التالي:

أن يعدد الطالب أركان الصلاة وشروطها وواجباتها.

س٢ : مثل ب:
- هدف عام.
- هدف سلوكي.

س٣: أذكر أكبر عدد ممكن من فوائد تحديد الأهداف السلوكية للمعلم والمتعلم.

- **نشاط لا صفي:**

زر المدرسة القريبة من بيتك واكتب تقريراً عن فهم واستخدام المعلمين للأهداف السلوكية داخل البيئة الصفية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الموضوع الثاني: مكونات المنهج المدرسي

(المحتوى)

- **الأهداف الإجرائية للمحاضرة:**

- أن يعرف الطالب مفهوم المحتوى كعنصر من عناصر المنهج المدرسي بمفهومه الحديث.
- أن يحدد الطالب أوجه الشبه والاختلاف بين المحتوى في المنظور القديم والمحتوى في المنظور الحديث.
- أن يقارن الطالب بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي.
- أن يميز الطالب بين معايير تنظيم المحتوى.
- أن يستنتج الطالب المعايير المهمة عند اختيار المحتوى.

- **الأدوات المستخدمة :**

السبورة – الأقلام الملونة - جهاز عرض (داتا شو) ورقة العمل (١) ورقة العمل (٢)

جدول (٢)

يوضح التوزيع الزمني لموضوع المحتوى

رقم المحاضرة	الموضوع	عدد المحاضرات
٢	المحتوى	٢
	عدد المحاضرات	٢

- **عرض المحاضرة:**

- تبدأ المحاضرة بعرض تمهيدي وتذكيري بالأهداف ومدى ارتباطها بعنصر المحتوى باعتبار أنها منظومة واحدة ذات علاقة مترابطة.

ثم يتم أوراق عمل أو أنشطة صفية طرح التساؤلات التالية:

س١: ما الفرق بين مفهوم المحتوى بالنظرة القديمة ومفهومه بالنظرة الحديثة؟

س٢: يواجه مؤلفي المقررات الدراسية في تأليفهم مرحلتين مهمتين :

مرحلة : اختيار المحتوى مرحلة : تنظيم المحتوى

فما الفرق بينهما.

س٣: أذكر أكبر عدد ممكن من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار المحتوى.

س٤: استنتج الفروق بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي وأي الاتجاهات تختار.

س٥: ميز بين التكامل والاستمرارية والتتابع كمعايير لتنظيم المحتوى.

س٦: أذكر أكبر عدد ممكن من الفوائد إذا تم الأخذ في الاعتبار قدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم وحاجاتهم في ترتيب محتوى المنهج المدرسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **التقويم:**

س١: كيف لنا أن نحقق معيار التكامل في المنهج المدرسي؟

س٢: يجب أن يهتم المحتوى بمشكلات المجتمع ويسعى في تقديم حلول له ، في نظرك أذكر أكبر عدد ممكن من المشكلات المعاصرة التي يجب على المحتوى إيجاد حلول لها.

س٣: في ظل تضاعف المعرفة يوماً بعد آخر كيف يمكن لفرق تأليف المقررات الدراسية أن تختار المحتوى المدرسي.

- **نشاط لا صفي :**

زر وكالة التطوير في وزارة التربية والتعليم واكتب تقريراً مختصراً الكيفية التي يتم من خلالها عملية بناء المحتوى بمرحلتيه (اختيار المحتوى) و(تنظيم المحتوى).

الموضوع الثالث: مكونات المنهج المدرسي

(طرق التدريس)

- **الأهداف الإجرائية للمحاضرة:**

- أن يعرف الطالب مفهوم طرق التدريس كعنصر من عناصر المنهج المدرسي بمفهومه الحديث.
- أن يحدد الطالب أوجه الشبه والاختلاف بين الأسلوب والطريقة.
- أن يقارن الطالب بين طرق التدريس القديمة وطرق التدريس الحديثة.
- أن يكتسب الطالب المهارات التدريسية التي تسهم في رفع مستوى تأهيله التربوي.
- أن يميز الطالب بين طرق التدريس الحديثة.
- أن يستنتج الطالب العوامل المؤثرة التي تجعل المعلم يفضل طريقة تدريس على طريقة أخرى.

- **الأدوات المستخدمة :**

السبورة – الأقلام الملونة - جهاز عرض (داتا شو) ورقة العمل (١) ورقة العمل (٢)

جدول (٣)

يوضح التوزيع الزمني لموضوع طرق التدريس

رقم المحاضرة	الموضوع	عدد المحاضرات
٢	طرق التدريس	٢
عدد المحاضرات		٢

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **عرض المحاضرة:**

- تبدأ المحاضرة بعرض تمهيدي وتذكيري بالأهداف والمحتوى ومدى ارتباطها بعنصر طرق التدريس باعتبار أنها جميعا منظومة واحدة ذات علاقات مترابطة.

ثم يتم طرح أوراق عمل أو أنشطة صفية عبر التساؤلات التالية:

س١: ما الفرق بين مفهوم الأسلوب والطريقة ؟

س٢: للطرق التدريسية القديمة إيجابيات وسلبيات أذكر أكبر عدد ممكن من الإيجابيات والسلبيات المترتبة على الأخذ بالطرق القديمة في التدريس.

يذكر الطلاب ذلك ثم نسأل

س٣: ما أبرز طرق التدريس الحديثة.

س٤: قارن بين الطرق العامة والحديثة في التدريس.

س٥: صنف وصف لنا الطرق التدريسية التالية:

المحاضرة – القياسية – التعليم المبرمج – التعليم بالحاسب – تمثيل الأدوار.

س٦: في نظرك ما العوامل المؤثرة التي تجعل المعلم يفضل طريقة تدريسية على أخرى.

- **التقويم:**

س١: صنف وصف لنا الطرق التدريسية التالية:

الإلقائية – الاستقرائية – التعلم التعاوني – حل المشكلات – الرزم التعليمية.

س٢: أذكر أكبر عدد ممكن من الفوائد في تنويع طرق التدريس في تدريس المواد المختلفة على المعلم والمتعلم.

- **نشاط لا صفي :**

من خلال زيارتك للمدرسة القريبة من منزلك أكتب تقريراً عن أبرز الطرق المستخدمة في التدريس وما المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين للطرق التدريسية الحديثة.

الموضوع الرابع : مكونات المنهج المدرسي

☐(التقويم)

- **الأهداف الإجرائية للمحاضرة:**

- أن يعرف الطالب مفهوم التقويم كعنصر من عناصر المنهج المدرسي بمفهومه الحديث.
- أن يحدد الطالب أوجه الشبه والاختلاف بين الاختبارات والتقويم.
- أن يقارن الطالب بين الأسئلة المقالية والموضوعية.
- أن يميز الطالب بين الصدق والثبات والموضوعية كأسس علمية للتقويم.
- أن يستنتج الطالب أبرز فوائد الاختبارات التحريرية
- أن يعدد الطالب المجالات التي يشملها التقويم في العملية التعليمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **الأدوات المستخدمة :**

السبورة – الأقلام الملونة - جهاز عرض (داتا شو) ورقة العمل (١) ورقة العمل (٢)

جدول (٤)

يوضح التوزيع الزمني لموضوع التقويم

رقم المحاضرة	الموضوع	عدد المحاضرات
٢	التقويم	٢
عدد المحاضرات		٢

- **عرض المحاضرة:**

- تبدأ المحاضرة بعرض تمهيدي وتذكيري بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس ومدى ارتباطها بعنصر التقويم باعتبار أنها جميعا منظومة واحدة ذات علاقات مترابطة.

ثم يتم طرح أوراق عمل أو أنشطة صفية عبر التساؤلات التالية:

س١ : حدد العلاقة بين التقويم والأهداف والمحتوى وطرق التدريس في المنهج المدرسي.

س٢ : هناك فروق كبيرة بين التقويم والاختبارات أذكر أكبر عدد ممكن من هذه الفروق.

س٣: تعتمد الأسئلة المقالية عدد محدد من الأسئلة بخلاف الموضوعية أذكر إيجابيات وسلبيات كل نوع من هذه الأسئلة.

س٤ : صنف وصف لنا الأنواع التالية من الاختبارات:

الصواب والخطأ – ملء الفراغ - الرسم

س٥ : للعملية التربوية أركان ومجالات في نظرك ما المجالات التعليمية التي يمكن أ ن يشملها التقويم.

بعد ذلك يتم وضع خلاصة للدرس على شكل نقاط.

- **التقويم :**

س١ : صنف وصف لنا الأنواع التالية من الاختبارات:

الاختيار من متعدد – المقابلة - الترتيب

س٢ : أكر أكبر عدد ممكن من فوائد التقويم التربوي في العملية التعليمية في كل مجالاتها.

- **نشاط لا صفي:**

من خلال زيارتك لوحدة التقويم والقياس في الوزارة أرصد أكبر عدد ممكن من المعوقات التي تواجه التقويم في الميدان التربوي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملحق رقم (٢)

أداة الاختبار

م	الهدف	تصنيف الهدف	مناسبة الهدف والتصنيف			السؤال وإجابته	ملاحظات
			نعم	لا	البديل		
١	أن يقارن بين معيار التكامل والاستمرارية	الفهم				**س ١ : درست عنصر المحتوى كمكون من مكونات المنهج المدرسي ، قارن بين معيار التكامل والاستمرارية في تنظيم المحتوى المعرفي والمهاري وترتيبه:** أ.أن معيار التكامل يحقق العلاقة الرأسية بينما معيار الاستمرارية يحقق العلاقة الأفقية. ب. أن معيار التكامل يحقق العلاقة الأفقية بينما معيار الاستمرارية يحقق العلاقة الرأسية. ج. أن معيار التكامل يحقق بناء الخبرة الجديدة على الخبرة السابقة بينما معيار الاستمرارية لا يحقق ذلك د. أن معيار التكامل يؤدي إلى النمو المعرفي بينما معيار الاستمرار إلى تجزئة الخبرات المعرفية.	
٢	أن يفسر أسباب اختلاف المناهج	الفهم				**س ٢ : يمكن لنا أن نفسر أسباب اختلاف المناهج من بلد إلى بلد آخر بالنظر إلى:** أ. طبيعة المتعلمين من حيث حاجاتهم وميولهم. ب. طبيعة المادة الدراسية. ج. عقيدة المجتمع وفلسفته. د. التقدم العلمي والانفجار المعرفي.	
٣	أن يعرف الهدف التعليمي	التذكر				**س ٣ : التغيرات المتوقع حدوثها في سلوك المعلم يمكن وصفها بأنها:** أ. أهداف سلوكية. ب. أهداف خاصة. ج. أهداف إجرائية. د. ليس مما ذكر سابقاً.	
٤	أن يميز بين الطريقة والأسلوب	التحليل				**س ٤ : عند التمييز بين الطريقة والأسلوب في (طرق التدريس) فإننا نستطيع أن نقول:** أ. أن الطريقة أعم من الأسلوب. ب. أن الأسلوب أعم من الطريقة. ج. أن الطريقة تعتمد على التدريس المباشر. د. أن الأسلوب يعتمد على التدريس غير المباشر.	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	الهدف	تصنيف الهدف	مناسبة الهدف والتصنيف			السؤال وإجابته	ملاحظات
			نعم	لا	البديل		
٥	أن يحدد اعتماد الطريقة الاستنباطية	التذكر				**س ٥ :تعتمد الطريقة الاستنباطية على الانتقال من:** أ- الكل إلى الجزء. ب- الجزء إلى الكل. ج- العام إلى الخاص. د- ليس مما ذكر.	
٦	أن يتنبأ بما تحققه طريقة تمثيل أمام الطالب	التطبيق				**س ٦: تستخدم طريقة تمثيل الأدوار أمام الطالب لتحقيق:** أ- التعبير عن المشاعر. ب- حل المشكلات. ج- تعميق الاتجاهات. د- جميع ما ذكر.	
٧	أن يستنتج الأسباب التي أدت إلى تطور الحاسوب كوسيلة تعليمية	التحليل				**س ٧: يمكن لنا أن نستنتج أكبر عدد ممكن من الأسباب التي أدت إلى تطور الحاسوب واستعماله كوسيلة تعليمية ومن ذلك:** أ. ثبات أهداف التربية. ب. صعوبة الحصول على أجهزة الحاسوب نظراً لارتفاع أسعارها. ج. التطور في فلسفة تكنولوجيا التعليم. د. ضعف العرض على برمجة المواد التعليمية.	
٨	أن يستنتج إيجابيات الأسئلة المقالية	التحليل				**س ٨ : يمكن أن نستنتج أبرز إيجابيات الأسئلة المقالية ب:** أ- شمولها لجميع عناصر المقرر. ب- سهولة تصحيحها. ج- سهولة إعدادها. د- ليس مما ذكر.	
٩	أن يعطي رأيا بأفضل طريقة تدريس	التقويم				**س ٩: من خلال دراستي لطرق التدريس وأنواعه فإنني يمكن أن أصدر رأياً بأن أفضل طريقة هي:** أ. التعليم المبرمج لأنه يعتمد على التعلم الذاتي. ب. أسلوب حل المشكلات لأنه يعتمد على النشاط الذهني المنظم. ج. التعلم التعاوني لأن المتعلم يكتسب منه المهارات الاجتماعية. د. ليس هناك طريقة أفضل من طريقة بل الأفضل ما ناسب موضوع الدرس وطبيعة المتعلمين وكان وفق الإمكانات المتاحة.	
١٠	أن يستخلص أبرز سلبيات طريقة	التقويم				**س ١٠: تناقشت مع زميلك عن أبرز سلبيات طريقة المحاضرة فخرجتما بأنها :** أ. لا تعين التلاميذ على التركيز طوال وقت الدرس.	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	الهدف	تصنيف الهدف	مناسبة الهدف والتصنيف			السؤال وإجابته	ملاحظات
			نعم	لا	البديل		
	المحاضرة					ب. لا تعين على فهم المعلومات الملقاة عليهم من قبل المعلم. ج. لا تعين على تفاعل التلميذ مع معلمه وبقية زملائه. د. جميع ما ذكر .	
١١	أن يقترح حلاً للمعرفة التي تتضمن المحتوى الدراسي	التقويم				**س ١١: أنت ضمن فريق تأليف مقررات العلوم الشرعية وفي مرحلة اختيار المحتوى واجهتكم مشكلة القدر الهائل من المعارف والمعلومات فكان الحل الأمثل في :** أ. محاولة استيعاب كل المعارف والمعلومات وتضمينها في المقررات الدراسية. ب. اختيار الحقائق والمفاهيم والمعارف وترتيبها على شكل حلزوني تؤدي إلى زيادة وعمق واتساع المعرفة. ج. النظر إلى قدرات الطلاب وميولهم وحاجاتهم بغض النظر عن المعرفة المتضمنة في كل مقرر دراسي. د. جميع ما ذكر .	
١٢	أن يقارن بين التقويم والاختبارات	الفهم				**س ١٢: عندما أقارن بين التقويم والاختبارات فإنني أستنتج:** أ. أن التقويم والاختبار مترادفان لا فرق بينهما. ب. أن التقويم أشمل من الاختبارات لأنه يشمل جميع عناصر العملية التعليمية. ج. أن التقويم جزء من الاختبارات لأنه يعطي قيمة رقمية. د. أن التقويم تشخيصي والاختبار علاجي.	
١٣	أن يستنتج سلبيات طريقة التعلم التعاوني	التحليل				**س ١٣: من سلبيات طريقة التعلم التعاوني :** أ. تمحورها حول الطالب المتقن. ب. أن المتفوق يصرف غيره من الطلاب عن المشاركة. ج. ضعف إدارة الصف ولاسيما للمعلم ذو الشخصية الضعيفة. د. جميع ما ذكر .	
١٤	أن يعطي رأيا عن أفضل التنظيمين	التقويم				**س ١٤: تناقشت مع زميلك عن الأفضل في تنظيم المحتوى التنظيم المنطقي أم السيكولوجي (النفسي) فخرجتما:** أ. أن التنظيم المنطقي أفضل من السيكولوجي. ب. أن التنظيم السيكولوجي أفضل من المنطقي. ج. أن التنظيم السيكولوجي مناسب لطلاب المرحلة الثانوية بينما التنظيم المنطقي مناسب في	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	الهدف	تصنيف الهدف	مناسبة الهدف والتصنيف			السؤال وإجابته	ملاحظات
			نعم	لا	البديل		
						المرحلتين المتوسطة والابتدائية. د. الأولى مراعاة التوازن بين التنظيمين في جميع مراحل التعليم.	
١٥	أن يقارن بين مجالات الأهداف	الفهم				**س ١٥: عندما نوازن بين المجالات الثلاثة المعرفية و المهارية والوجدانية من حيث الاهتمام به للمتعلمين فإننا نرى أن:** أ. أن الأولى التركيز على المجال المعرفي أكثر من غيره من المجالات. ب. أن المجال الوجداني هو الأولى بالتركيز من غيره. ج. أن الأولى مراعاة التوازن بين كل المجالات وذلك للعلاقة الوثيقة بينها. د. الأولى مراعاة المجال المهاري أكثر وذلك نظراً لطبيعة المتعلم ونشاطه.	
١٦	أن يعيد كتابة الهدف السلوكي	التركيب				**س ١٦: عند إعادة صياغة الهدف السلوكي التالي(أن يفهم التلميذ معنى الصلاة وشروطها وأركانها) نجد أن غير صحيح بسبب:** أ. عدم اشتمال الهدف على الحد الأدنى من الأداء. ب. أن الهدف يصف نشاط المعلم. ج. أن الهدف يصف أكثر من ناتج للتعلم. د. أ + ب	
١٧	أن يعطي أمثلة على المهارات التي يسهم المحتوى في تنميتها	التطبيق				**س ١٧: يسهم المحتوى في تنمية عدد من المهارات من أمثلة ذلك:** أ. مهارات التفكير العليا. ب. مهارات التعلم الذاتي. ج. المهارات الاجتماعية. د. جميع ما ذكر.	
١٨	أن يستنتج أساس الطريقة القياسية	التحليل				**س ١٨: بالنظر إلى الطريقة القياسية في التدريس فإننا نجد أنها تعتمد على:** أ. النظرية الجشطلتية في الإدراك الكلي. ب. نظرية الملكات. ج. نظرية سكنر السلوكية. د. ليس مما ذكر سابقاً.	
١٩	أن يتنبأ بما تحدثه الاختبارات الموضوعية	التطبيق				**س ١٩: ظهر لك بعد تداول مع زملائك أن الاختبارات الموضوعية قد تحدث :** أ. إهمال القدرات المعرفية لدى المتعلم. ب. الضعف في تنمية بعض المهارات اللغوية. ج. إتاحة فرص التخمين والغش. د. جميع ما ذكر.	
٢٠	أن يعرف	التذكر				**س ٢٠: انخفاض مستوى التخمين يتحقق في اختبار**	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	الهدف	تصنيف الهدف	مناسبة الهدف والتصنيف			السؤال وإجابته	ملاحظات
			نعم	لا	البديل		
	أنواع الاختبارات التي تنخفض فيها نسبة التخمين					: أ. ملء الفراغ. ب. الاختيار من متعدد. ج. الصواب والخطأ. د. المزاوجة والمقابلة.	
٢١	أن يفسر وضع بلوم مستويات الأهداف على شكل هرمي	الفهم				**س ٢١: وضع بلوم تصنيفه للأهداف على شكل هرمي وذلك لأنه:** أ. يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيداً ب. يعتمد كل مستوى على المستويات السابقة. ج. يتعمد على الميول والاتجاهات والقيم. د. أ + ب .	
٢٢	أن يبدع في تحديد مستوى قدرة المتعلم إذا ابتكر أنماط حركية جديدة	التركيب				**س ٢٢: تشير قدرة المتعلم على ابتكار وتطوير أنماط حركية جديدة إلى مستوى:** أ- التقويم. ب- الإبداع. ج- الاستقبال. د- الاستجابة الآلية	
٢٣	أن يعرف المعايير الأساسية لتنظيم المحتوى	التذكر				**س ٢٣: من المعايير الأساسية لتنظيم المحتوى:** أ- الصدق. ب- الثبات. ج- الموضوعية. د- الاستمرارية.	
٢٤	أن يكتب أهم مؤشرات تحديد المشكلة	التركيب				**س ٢٤ : وضعت مع زملائك مؤشرات لتحديد المشكلة فكان منها:** أ- اقتراح الطالب حلول لها. ب- شعور الطالب بها. ج- فهمه لها. د- ليس مما ذكر.	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تعليمات الاختبار

١. لكل سؤال من الأسئلة التي يتضمنها هذا الاختبار أربع إجابات، وعليك أن تختار منها الإجابة الصحيحة.

٢. الأسئلة التي يُشار إليها بالأرقام (س١)، (س٢)، (س٣)، ... الخ، أما الإجابات فيشار إليها بالحروف (أ)، (ب) ، (ج)، (د).

٣. لديك ورقة إجابة منفصلة عن هذه الكراسة، ابحث فيها عن رقم السؤال الذي أنت بصدد الإجابة عنه، ستجد أمام هذا الرقم الحروف، (أ)، (ب)، (ج)، (د).

٤. لون دائرة على الحرف الذي يدل على الإجابة التي اخترتها.

مثال : نموذج السؤال :

١ - ٥ × ٢ تساوي =

أ) ١٢

ب) ١٠

ج) ١٥

د) ١٣

نموذج الإجابة :

أ	ب	ج	د
○	●	○	○

٥. إذا غيرت رأيك امسح ولون الدائرة التي عند الحرف الذي يشير إلى إجابتك الجديدة.

٦. اقرأ بعناية وفهم مقدمة كل سؤال، قبل أن تبدأ في اختيار إجابة له.

٧. يجب أن تحاول الإجابة بعناية عن جميع الأسئلة، ولكن لا تنفق وقتاً كبيراً في أحد الأسئلة.

٨. بعد الانتهاء من الإجابة عن جميع الأسئلة، عليك أن تقوم بمراجعة إجابتك عن هذه الأسئلة.

٩. لا تكتب أي حرف أو تضع أي علامة في هذه الكراسة، وجميع إجابتك يجب أن تشير إليها في ورقة الإجابة.

١٠. استخدام قلم الرصاص فقط ولا تستخدم القلم الحبر أو القلم الجاف في الإجابة.

١١. يحتوي هذا الاختبار على (٢٤) سؤالاً، وزمن الإجابة ساعة ونصف.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٢. لا تقلب هذه الصفحة حتى يطلب منك ذلك .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ورقة إجابة الاختبار

الاسـم : .....

الشعبة : .....

الرقم	الإجابـــات				الرقم	الإجابـــات			
	(أ)	(ب)	(ج)	(د)		(أ)	(ب)	(ج)	(د)
١	O	O	O	O	١٣	O	O	O	O
٢	O	O	O	O	١٤	O	O	O	O
٣	O	O	O	O	١٥	O	O	O	O
٤	O	O	O	O	١٦	O	O	O	O
٥	O	O	O	O	١٧	O	O	O	O
٦	O	O	O	O	١٨	O	O	O	O
٧	O	O	O	O	١٩	O	O	O	O
٨	O	O	O	O	٢٠	O	O	O	O
٩	O	O	O	O	٢١	O	O	O	O
١٠	O	O	O	O	٢٢	O	O	O	O
١١	O	O	O	O	٢٣	O	O	O	O
١٢	O	O	O	O	٢٤	O	O	O	O

س ١ : درست عنصر المحتوى كمكون من مكونات المنهج المدرسي ، قارن بين معيار التكامل والاستمرارية في تنظيم المحتوى المعرفي والمهاري وترتيبه:

أ.أن معيار التكامل يحقق العلاقة الرأسية بينما معيار الاستمرارية يحقق العلاقة الأفقية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ب. أن معيار التكامل يحقق العلاقة الأفقية بينما معيار الاستمرارية يحقق العلاقة الرأسية.

ج. أن معيار التكامل يحقق بناء الخبرة الجديدة على الخبرة السابقة بينما معيار الاستمرارية لا يحقق ذلك

د. أن معيار التكامل يؤدي إلى النمو المعرفي بينما معيار الاستمرار إلى تجزئة الخبرات المعرفية.

س ٢: يمكن لنا أن نفسر أسباب اختلاف المناهج من بلد إلى بلد آخر بالنظر إلى:

أ. طبيعة المتعلمين من حيث حاجاتهم وميولهم.

ب. طبيعة المادة الدراسية.

ج. عقيدة المجتمع وفلسفته.

د. التقدم العلمي والانفجار المعرفي.

س ٣: التغيرات المتوقع حدوثها في سلوك المعلم يمكن وصفها بأنها:

أ. أهداف سلوكية.

ب. أهداف خاصة.

ج. أهداف إجرائية.

د. ليس مما ذكر سابقاً.

س ٤: عند التمييز بين الطريقة والأسلوب في (طرق التدريس) فإننا نستطيع أن نقول:

أ. أن الطريقة أعم من الأسلوب.

ب. أن الأسلوب أعم من الطريقة.

ج. أن الطريقة تعتمد على التدريس المباشر.

د. أن الأسلوب يعتمد على التدريس غير المباشر.

س ٥ :تعتمد الطريقة الاستنباطية على الانتقال من:

أ. الكل إلى الجزء.

ب. الجزء إلى الكل.

ج. العام إلى الخاص.

د. ليس مما ذكر.

س ٦: تستخدم طريقة تمثيل الأدوار أمام الطالب لتحقيق:

أ- التعبير عن المشاعر.

ب- حل المشكلات.

ج- تعميق الاتجاهات.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

د- جميع ما ذكر.

س ٧: يمكن لنا أن نستنتج أكبر عدد ممكن من الأسباب التي أدت إلى تطور الحاسوب واستعماله كوسيلة تعليمية ومن ذلك:

أ. ثبات أهداف التربية.

ب. صعوبة الحصول على أجهزة الحاسوب نظراً لارتفاع أسعارها.

ج. التطور في فلسفة تكنولوجيا التعليم.

د. ضعف العرض على برمجة المواد التعليمية.

س ٨ : يمكن أن نستنتج أبرز إيجابيات الأسئلة المقالية ب:

أ- شمولها لجميع عناصر المقرر.

ب- سهولة تصحيحها.

ج- سهولة إعدادها.

د- ليس مما ذكر.

س ٩: من خلال دراستي لطرق التدريس وأنواعه فإنني يمكن أن أصدر رأياً بأن أفضل طريقة هي:

أ. التعليم المبرمج لأنه يعتمد على التعلم الذاتي.

ب. أسلوب حل المشكلات لأنه يعتمد على النشاط الذهني المنظم.

ج. التعلم التعاوني لأن المتعلم يكتسب منه المهارات الاجتماعية.

د. ليس هناك طريقة أفضل من طريقة بل الأفضل ما ناسب موضوع الدرس وطبيعة المتعلمين وكان وفق الإمكانات المتاحة.

س ١٠: تناقشت مع زميلك عن أبرز سلبيات طريقة المحاضرة فخرجتما بأنها :

أ. لا تعين التلاميذ على التركيز طوال وقت الدرس.

ب. لا تعين على فهم المعلومات الملقاة عليهم من قبل المعلم.

ج. لا تعين على تفاعل التلميذ مع معلمه وبقية زملائه.

د. جميع ما ذكر .

س ١١: أنت ضمن فريق تأليف مقررات العلوم الشرعية وفي مرحلة اختيار المحتوى واجهتكم مشكلة القدر الهائل من المعارف والمعلومات فكان الحل الأمثل في :

أ. محاولة استيعاب كل المعارف والمعلومات وتضمينها في المقررات الدراسية.

ب. اختيار الحقائق والمفاهيم والمعارف وترتيبها على شكل حلزوني تؤدي إلى زيادة وعمق واتساع المعرفة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج. النظر إلى قدرات الطلاب وميولهم وحاجاتهم بغض النظر عن المعرفة المتضمنة في كل مقرر دراسي.
د. جميع ما ذكر .

س ١٢: عندما أقارن بين التقويم والاختبارات فإنني أستنتج:
أ. أن التقويم والاختبار مترادفان لا فرق بينهما.
ب. أن التقويم أشمل من الاختبارات لأنه يشمل جميع عناصر العملية التعليمية.
ج. أن التقويم جزء من الاختبارات لأنه يعطي قيمة رقمية.
د. أن التقويم تشخيصي والاختبار علاجي.

س ١٣: من سلبيات طريقة التعلم التعاوني :
أ. تمحورها حول الطالب المتقن.
ب. أن المتفوق يصرف غيره من الطلاب عن المشاركة.
ج. ضعف إدارة الصف ولاسيما للمعلم ذو الشخصية الضعيفة.
د. جميع ما ذكر .

س ١٤: تناقشت مع زميلك عن الأفضل في تنظيم المحتوى التنظيم المنطقي أم السيكولوجي (النفسي) فخرجتما:
أ. أن التنظيم المنطقي أفضل من السيكولوجي.
ب. أن التنظيم السيكولوجي أفضل من المنطقي.
ج. أن التنظيم السيكولوجي مناسب لطلاب المرحلة الثانوية بينما التنظيم المنطقي مناسب في المرحلتين المتوسطة والابتدائية.
د. الأولى مراعاة التوازن بين التنظيمين في جميع مراحل التعليم.

س ١٥: عندما نوازن بين المجالات الثلاثة المعرفية و المهارية والوجدانية من حيث الاهتمام به للمتعلمين فإننا نرى أن:
أ. أن الأولى التركيز على المجال المعرفي أكثر من غيره من المجالات.
ب. أن المجال الوجداني هو الأولى بالتركيز من غيره.
ج. أن الأولى مراعاة التوازن بين كل المجالات وذلك للعلاقة الوثيقة بينها.
د. الأولى مراعاة المجال المهاري أكثر وذلك نظراً لطبيعة المتعلم ونشاطه.

س ١٦: صياغة الهدف السلوكي التالي(أن يفهم التلميذ معنى الصلاة وشروطها وأركانها) غير صحيح بسبب:
أ. عدم اشتمال الهدف على الحد الأدنى من الأداء.
ب. أن الهدف يصف نشاط المعلم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج. أن الهدف يصف أكثر من ناتج للتعلم.
د. أ + ب

س ١٧: يسهم المحتوى في تنمية عدد من المهارات من أمثلة ذلك:
أ. مهارات التفكير العليا.
ب. مهارات التعلم الذاتي.
ج. المهارات الاجتماعية.
د. جميع ما ذكر.

س ١٨: بالنظر إلى الطريقة القياسية في التدريس فإننا نجد أنها تعتمد على:
أ. النظرية الجشطلتية في الإدراك الكلي.
ب. نظرية الملكات.
ج. نظرية سكنر السلوكية.
د. ليس مما ذكر سابقاً.

س ١٩: ظهر لك بعد تداول مع زملائك أن الاختبارات الموضوعية قد تحدث :
أ. إهمال القدرات المعرفية لدى المتعلم.
ب. الضعف في تنمية بعض المهارات اللغوية.
ج. إتاحة فرص التخمين والغش.
د. جميع ما ذكر.

س ٢٠: انخفاض مستوى التخمين يتحقق في اختبار :
أ. ملء الفراغ.
ب. الاختيار من متعدد.
ج. الصواب والخطأ.
د. المزاوجة والمقابلة.

س ٢١: وضع بلوم تصنيفه للأهداف على شكل هرمي وذلك لأنه:
أ. يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيداً
ب. يعتمد كل مستوى على المستويات السابقة.
ج. يتعمد على الميول والاتجاهات والقيم.
د. أ + ب .

س ٢٢: تشير قدرة المتعلم على ابتكار وتطوير أنماط حركية جديدة إلى مستوى:
أ- التقويم.
ب- الإبداع.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج- الاستقبال.
د- الاستجابة الآلية.

س ٢٣ : من المعايير الأساسية لتنظيم المحتوى:
أ- الصدق.
ب- الثبات.
ج- الموضوعية.
د- الاستمرارية.

س ٢٤ : وضعت مع زملائك مؤشرات لتحديد المشكلة فكان منها:
أ- اقتراح الطالب حلول لها.
ب- شعور الطالب بها.
ج- فهمه لها.
د- ليس مما ذكر.

ملحق رقم (٣)
مقياس الاتجاه نحو مقرر المناهج
ترب (٣٥١)

اسم الطالب : ..... **الكلية :** .....
التاريخ : ..... **الشعبة :** .....

تعليمات

١. يقيس هذا المقياس اتجاهك نحو مقرر المناهج ، وهو مكون من (٣٠) عبارة ، والمطلوب منك أن تبدى رأيك الخاص في كل عبارة من عبارات المقياس بعد قراءة جيدة ، وستجد أمام كل عبارة خمس اختيارات للإجابة :

أ- ضع علامة (√) تحت كلمة موافق أو موافق جداً إذا كان رأيك يتفق مع العبارة.

ب- ضع علامة (√) تحت كلمة غير موافق أو غير موافق إطلاقاً إذا كان رأيك لا يتفق مع العبارة .

ج- ضع علامة (√) تحت كلمة غير متأكد إذا كنت غير متأكد من شعورك أو

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لا تستطيع أن تجيب إجابة قاطعة على العبارة أي لاستطيع أن تعطي رأياً.

٢. والمثال التالي يوضح كيفية الاختيار أو إبداء رأيك .

م	العبـارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	أحس بسعادة عند الإجابة عن التدريبات في مقرر المناهج	√				

إذا وضعت علامة (√) تحت كلمة موافق جداً كما في المثال فمعنى ذلك أن العبارة تمثل اتجاهك نحو مقرر المناهج وأن رأيك يتفق تماماً مع العبارة.

٣. أجب عن كل العبارات وتأكد من عدم ترك أي عبارة دون إجابة عليها .

٤. لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة فالإجابة تعبر عن رأيك الشخصي .

٥. عند الانتهاء من الإجابة سلم الورقة .

مع تمنياتي بالتوفيق ...،

م	العبـارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	مقرر المناهج ممتع في دراسته.					
٢	أحس بسعادة عند الإجابة عن التدريبات في مقرر المناهج.					
٣	موضوعات المقرر التي أدرسها لا تفيد في حياتي.					
٤	مقرر المناهج سهل وأحبه بدرجة كبيرة.					
٥	تعلمت من دراسة المناهج التخطيط و الدقة وجودة العمل التربوى.					
٦	أحب محاضرة المناهج وأواظب على حضورها.					
٧	المناهج مقرر مهم لجميع الطلاب .					
٨	لا يساعد مقرر المناهج على تنمية القدرة على التفكير .					
٩	لا أرغب مقرر المناهج وأدرسه رغم عني.					

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبـارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١٠	لا أحب أن يتحدث أحد أمامي عن مقرر المناهج.					
١١	نحتاج لمقرر المناهج في مستقبل حياتنا العملية.					
١٢	أخاف من التدريبات العملية في مقرر المناهج التي تحتاج إلى التطبيق والممارسة.					
١٣	أستمتع بالمشاركة في المناقشات المتعلقة بمقرر المناهج.					
١٤	لا يفيد مقرر المناهج في دراسة المواد الأخرى .					
١٥	ليس عندي ثقة بنفسي في الكتابة والمشاركة في تدريبات المقرر بطريقة صحيحة.					
١٦	أحس بضيق شديد في محاضرة المناهج.					
١٧	ما يدرس لنا في محاضرة المناهج مضيعة للوقت.					
١٨	لا أشعر بأي متعة في دراسة المناهج ، لشعوري بالخوف من الإخفاق في الإجابة عن التدريبات المتعلقة بالمقرر.					
١٩	أستمتع بتحويل التدريبات في المقرر من الصورة اللفظية إلى العملية.					
٢٠	أهتم بعمل الواجبات والنشاطات المنزلية لمقرر المناهج بعد العودة إلى المنزل مباشرة.					
٢١	أشعر بثقة بنفسي عندما أترجم ما تعلمته في مقرر المناهج واقعاً في حياتي العملية والتربوية.					
٢٢	أشعر بثقة بنفسي كلما استطعت تحديد القضايا المعاصرة المتعلقة بالمناهج ذات الأهمية البالغة في					
٢٣	المناهج مقرر صعب.					
٢٤	لا يهمني أن أفهم كيفية الإجابة عن تدريبات مقرر المناهج ما دمت أستطيع أن أصل إلى الإجابة الصحيحة					
٢٥	لا أحب أن يحتوي الاختبار على تساؤلات لم نتدرب على تطبيقها في القاعة.					
٢٦	لا أحب قراءة تراجم المنهجين في القديم والحديث.					
٢٧	أحب رؤية كتب المناهج التي على رفوف مكتبة الجامعة.					

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبـارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
٢٨	الألغـاز والتـدريبات العقليـة في مقـرر المنـاهج تسـرني كثيراً .					
٢٩	أحب وضع تدريبات المقرر على وسائل تعليمية وتقنية داخل القاعة.					
٣٠	أشـعر بثقـة كـبيرة أثنـاء تأديـة الاختبـارات في مقـرر المناهج.					

أسماء محكمي الدليل والأدوات

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
١	عبد الله بن سليمان الفهد	أستاذ	قسم التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢	أحمد النشوان	أستاذ مشارك	قسم التربية جامعة محمد بن سعود الإسلامية
٢	محمد بن شديد البشري	أستاذ مساعد	قسم التربية جامعة محمد بن سعود الإسلامية
٣	أحمد بن محمد الحسين	أستاذ مساعد	قسم التربية جامعة محمد بن سعود الإسلامية
٤	صالح بن محمد العريني	أستاذ مساعد	قسم علم النفس جامعة محمد بن سعود الإسلامية
٥	عبد العزيز الدويش	أستاذ مساعد	قسم التربية جامعة محمد بن سعود الإسلامية
٦	أحمد الرومي	أستاذ مساعد	قسم التربية جامعة محمد بن سعود الإسلامية
٧	عبد الله السهلي	أستاذ مساعد	قسم التربية جامعة محمد بن سعود الإسلامية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٨	إبراهيم العيسى	أستاذ مساعد	قسم التربية جامعة محمد بن سعود الإسلامية
٩	عبد العزيز بن عبد الله الريس	دكتوراه مناهج	معلم وزارة التربية والتعليم
١٠	ماجد بن جميل القاضي	ماجستير مناهج	معلم وزارة التربية والتعليم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com