فعالية برنامج تدريبي للتدخل لتنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي

لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود

مقدمة

شهد معظم دول العالم عامة والعالم العربي خاصة تغيرات جذرية في السياسات التعليمية من ذلك اتجاهها نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي الداخلي والخارجي. فخلال العقد الحالي زاد دور التقويم assessment والاعتماد accountability في التعليم زيادة ملحوظه، إن الإهتمام في الجودة والتقويم الذاتي يؤهلان المؤسسات التعليمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي الخارجي مما يؤهل للحصول على الدعم من جهات حكومية وأهلية.

ويبحث التربويون باستمرار في سبل تطوير توصيل المعارف وطرق تقويمها، بالاضافة إلى نشر ثقافات التقويم assessment culture بين معلمي المدارس وأساتذة الجامعات من خلال البرامج والمشاريع والتشريعات مثل التقويم من أجل التعليم "Assessment for learning " ، كما أن الحكومات وصانعي القرار حول العالم زادوا من قوة دور التقويم والإصلاح الخارجي والتأكيد على التقويم لأهداف الإعتماد(Wyatt-Smith & Cumming, 2009). ويوضح المؤلفان "وايت-سميث ,كومنج" أهمية البحث في التقويم التعليمي، بأن التقويم ليس مفتاحاً لنشاط المعلمين فقط وإنما أصبح المفتاح الرئيسي للأبحاث التعليمية حول العالم. وقد ظهرت عدة دراسات ومؤلفات عن التقويم من أجل التعليم مثل (Gardner,2005;Ainsworth et al,2006; Chappuis,2009; William,2009). كما ظهرت نظريات التقويم التي ازداد الاهتمام بها عالمياً، من ذلك ما أوضحه "ستنبيرج و وليمز" في كتابهما Sternberg, Williams,1998)).

وتعد جامعة الملك سعود أحد المؤسسات التعليمية العربية التي أقدمت على إحداث تغيرات جذرية في الخمس سنوات الماضية من تلك التغيرات نشر ثقافة الجودة والتقويم للمقررات والبرامج للحصول على الاعتماد الأكاديمي الداخلي والخارجي لمؤسساتها التعليمية. كما اتجهت الجامعة نحوالإهتمام بالبحث العلمي بشكل يخدم اقتصاد المعرفة، فاستقطبت كراسي البحث العلمي في عدة تخصصات من بينها تخصص علم الاجتماع

الذي نتج عنه كرسيان هما كرسي"إنسان" وكرسي" الأسرة"، سعياً منها على التأكيد على الأهمية القصوى لتعلم المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية. إن البحث العلمي طريقة منظمة لإكتشاف الحقيقة، فالتفكير المنظم لا يقتصرعلى العلماء وإنما جميع فئات المجتمع تحتاج لاستخدام طريقة التفكيرالعلمية لحل ماتواجهه من مواقف ومشكلات. إن أبسط تطبيق للتفكير العلمي هو التخطيط المسبق، و التخطيط هو أحد أهم الخطوات للوصول إلى الحقيقة، لذا فإن دراسة أساليب البحث العلمي ترفع من القدرة على حل المشكلات وتحليل أبعادها، كما أنها تساعد على نقد الأدبيات السابقة أو الاستفادة منها لزيادة الثقة بالنتائج. وقد أوصت عدة دراسات بإعادة النظر في طرق التدريس المتبعة في التعليم العالي والتي تعتمد على التلقين وذلك بتبني أساليب حديثة لتنمية مهارات التخطيط و التفكير المنطقي السليم كالقدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج والتنبؤ وحل المشكلات ليتمكن الدارسون من مواجهة مشكلات وتحديات العالم المتغير(هلال، 1998).

ولأهمية البحث العلمي فقد حرص قسم الدراسات الاجتماعية على طرح مقرر البحث الميداني لتخصص علم الاجتماع منذ نشأته قبل أربعين عاماً، وتعد خريجة هذا التخصص باحثة إجتماعية، حيث تتلقى سبعة مقررات خاصة بالبحث الاجتماعي بواقع(23) ساعة خلال الأربع سنوات الدراسية، من ذلك مقرر مقدمة في الإحصاء الاجتماعي ويدرس في المستوى الثاني (السنة الجامعية الأولى) ومقرري الاحصاء الاجتماعي التطبيقي ومناهج البحث الاجتماعي يدرسان في المستوى الثالث، ومقرري تصميم البحوث الاجتماعية والنظريات الاجتماعية ويدرسان في المستوى الرابع، ومقرر البحث الميداني-1- ويدرس في المستوى السابع بواقع ثلاث وحدات إسبوعياً، ومقرر التدريب الميداني-2- ويدرس في المستوى الثامن (مستوى التخرج) بواقع ثمان وحدات إسبوعياً. ويعد مقرر 316(جمع) البحث الميداني متطلباً سابقاً لمقرر التدريب الميداني-2-، وبالتالي فإن تخصص علم الاجتماع في قسم الدراسات الاجتماعية يهدف إلى إيجاد مخرجات قادرة على تصميم وتطبيق البحوث الاجتماعية.

علماً أن القسم يطرح مقرر البحث الميداني ضمن عدد من الشعب، و شعب هذه المقررات متضخمة العدد بسبب قلة أعداد هيئة التدريس في القسم، إضافة إلى أن أسلوب التدريس قد يختلف من محاضرة إلى أخرى. ونظراً لتأخر تدريس مقرر البحث الميداني عن المتطلبات السابقة لمدة فصلين دراسيين، فإن هناك حاجة إلى تطبيق برنامج تدريبي مكثف يواكب

التطورات الحديثة في تصميم خطط البحث، و وينشط ذاكرة الطالبات عن المعارف السابقة أو تعويضهن عما افتقدنه في المقررات السابقة.

مشكلة الدراسة:

يعاني قسم الدراسات الاجتماعية من تضخم أعداد الطالبات في جميع مستوياته الثمانية، فمقرر 316(جمع) البحث الميداني-1- ، الذي يدرس في المستوى السابع ضمن ستة مقررات أخرى. تتجاوز أعداد الطالبات فيه الثلاثون طالبة على الرغم من أن الحجم المثالي لهذا المقرر يجب أن لا يتجاوز الخمس طالبات، ففي الفصل الأول للعام الدراسي 1430- 1431هـ طرح القسم ثلاث شعب تضم (120) طالبة ، كما أن متوسط عدد الطالبات في شعب المقرر خلال السنتين الماضيتين بلغ (24) طالبة (إحصائيات قسم الدراسات الاجتماعية، 1431هـ). هذه الأعداد لا تسمح بإنفراد كل طالبة ببحث خاص بها، فتلجأ أستاذات شعب هذا المقرر لإشراك جميع الطالبات في تصميم خطة بحث واحدة يتم تطبيقها ميدانياً في المستوى الذي يليه وهو مستوى التخرج. إن الغالبية العظمى من الطالبات لا تتم استفادتهن استفادة كاملة في مقرر البحث الميداني، حيث يتم التركيز على عدد محدود من الطالبات المتميزات وهذا يؤدي إلى إقتصار دور ما تبقى من المجموعة على الإصغاء والبحث عن المراجع والتلخيص بدلاً من توليد المعلومات وتطبيقها وإعادة التدريب عليها حتى تظهر بالشكل الصحيح. وتبرر أستاذات المقرر هذا الأسلوب بعدم وجود وقت كاف لجميع الطالبات حيث تفوق أعدادهن الحجم المثالي للشعبة. وقد تلجأ بعض الأستاذات لطلب أعمال فردية من كل طالبة لبعض خطوات البحث ثم أعمال جماعية ليتم سير العمل بشكل أسرع وتحقيقاً لمبدأ التعلم التعاوني، وهذا الأسلوب أيضاً لايضمن إستفادة كل طالبة من اكتساب جميع مهارات خطوات تصميم خطة البحث. كما تعاني أستاذات شعب مقرر " البحث الميداني" في بداية الفصل الدراسي من عدم تذكرالطالبات للمهارات التي طرحت في المتطلبات السابقة لهذا المقرر في المستويات الأربعة الأولى. لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى استفادتهن من المتطلبات السابقة لمقرر "البحث الميداني" من خلال الاختبار القبلي، ثم تصميم برنامج تدريبي وتطبيقه على مدى (12) اسبوعا على المجموعة التجريبية لمعرفة مدى استفادتهن من خلال الاختبار البعدي.

لذا تكمن مشكلة الدراسة في محاولة معرفة فعالية البرنامج التدريبي للتدخل لتنمية مهارات طالبات البحث الميداني في تصميم خطة البحث الاجتماعي.

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة ذات أهمية علمية لعدم وجود دراسة تجريبية تناولت هذا الموضوع، وبالتالي فإن تناوله بشكل علمي يسد النقص الحاصل في الأدبيات المحلية حول تقديم تصو أو برنامج يهدف لتنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي، كما أنها تدخل ضمن مجال علم الاجتماع التجريبي والذي نادراً مايطبق في دراسات الدول العربية.

و تعد الدراسة الحالية ضمن المحاولات العلمية لنشر ثقافة التقويم والدراسة الذاتية. كماتتضح أهميتها بوصفها محاولة علمية تجريبية لقياس مدى استيعاب وتطبيق الطالبات في المستوى السابع لمهارة تصميم خطة البحث الاجتماعي، كما أنها تعد بمثابة تقويم موضوعى لمحاضرات وبرنامج مهارات مقرر البحث الميداني ومدى ما يتركه من أثر على معلومات الطالبات فيما يتعلق بخطوات تصميم خطة البحث الاجتماعي. ويمكن أن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في تطوير منهج مقررالبحث الميداني سواء في مفرداته أو أساليب تدريسه، وفي توجيه نظر بعض المسؤولين وأصحاب القرار في كلية الآداب وقسم الدراسات الاجتماعية إلى تذليل بعض الصعوبات التي تواجه أستاذات المقرر عند تنفيذ خطة برنامج القسم.

<u>أهداف الدراسة</u> :-

1. تصميم برنامج تدريبي للتدخل لتنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي لدى عينة من طالبات البحث الميداني .
2. اختبار مدى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات البحثية لدى عينة من طالبات البحث الميداني.
3. تحديد إسهامات خطة القسم في تنمية المهارات البحثية.

<u>فروض الدراسة:</u>

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي حصلن على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي (مجموعة تجريبية) وبين متوسطات درجات الطالبات اللاتي لم يحصلن على البرنامج (مجموعة ضابطة).

2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي للطالبات اللاتي حصلن على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي .

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات في القياس البعدي في إختبار التحصيل الدراسي لدى طالبات (المجموعة التجريبية) وطالبات (المجموعة الضابطة).

4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات طالبات في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في إختبار التحصيل الدراسي.

مفاهيم الدراسة:

1- البرنامج التدريبيTraining Programm:

التعريف الإجرائي

برنامج صممته الباحثة بهدف تدريب طالبات قسم الدراسات الاجتماعية على أساليب وآليات مختلفة تساعد على كيفية تصميم وإعداد خطة البحث الاجتماعي وفقاً للأسس المنهجية العلمية، ويشمل بناء البرنامج و مدته وعدد ساعاته الإسبوعية ومحتوى كل ساعه والأساليب المستخدمة لتعليم المهارات، وطرق اختيار المتدربات والشروط الواجب توفرها فيهن وإجراءات تطبيق البرنامج، ثم تقييم فعاليته على المستوى المعرفي .

2- مفهوم المهاره Skill:

تعريف المهارة نظرياً: نشاط عقلي يكتسبه الفرد من خلاله المعلومات، ويساعد على تكوين فكرة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار مناسب (الهطلاني، 1994: 189).

التعريف الإجرائي: وهو قدرة الطالبة المسجلة في مقرر البحث الميداني-1- في قسم الدراسات الاجتماعية على اكتساب آليات وأدوات معرفية لتصميم خطة البحث الاجتماعي.

3- مفهوم تصميم Design :

التعريف الإجرائي: ويقصد بها قدرة الطالبة على وضع إطارعام لجميع خطوات البحث الاجتماعي باستخدام المنهج العلمي .

4- مفهوم البحث Research:

التعريف النظري: هو محاولة لاكتشاف الحقيقة، واختبارها عن طريق التحري والتنقيب والتجريب بشكل دقيق وعميق، ثم عرضها بشكل متكامل

وتفسيرها ومراجعة النظريات والقوانين بضوء حقائق جديدة وقوانين مستحدثة (قنديلجي،2008: 30).

التعريف الإجرائي:

هو مقرر إجباري يحمل الرقم 316(جمع) يدرس لطالبات قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب بجامعة الملك سعود في المستوى السابع وهو متطلب سابق لمقرر التدريب الميداني-2- .

الاطار النظري للدراسة:

استندت الباحثة في تفسيراتها لمشكلة البحث على نظريات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي اللذان تناولا نظريات التنشئة الاجتماعية والتعلم بشكل واف على أنها عمليات سيكو اجتماعية تقوم بها هيئات غير رسمية كالأسرة وهيئات رسمية كالمدرسة، حيث يكتسب الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين المعارف والمهارات والقيم الضرورية ليصبح عضواً فعالاً في المجتمع. إن تحليل " تالكوت بارسونز" للتعليم وعلاقاته مع الأنساق الأخرى يوضح ضرورة التعليم لإعادة التوازن في المجتمع، فنمو التعليم الرسمي والإلزامي في نظره ينتج نوعية من الناس يعملون في مختلف المهن طبقاً لقدراتهم ويؤدي ذلك إلى الاستخدام الأكثر كفاءة للقوة العاملة فيعين الأشخاص طبقاً لما يستطيعون عمله وليس طبقاً لمن يكونون. لذا فهو يرى أن النسق التعليمي يمد المجتمع بالآليات التي تقلل من الصراع المحتمل. كما يصف "بارسونز" قيم المجتمع الصناعي البيروقراطي على أنها تشمل الإنجاز، والتخصص، والعالمية، والحياد العاطفي، والاهتمام بالذات (جلبي، 1991 : 297-301). بالاضافة إلى تحليل "بارسونز" فإن نظريات التعلم أكدت أيضاً على أهمية التفاعل خلال التنشئة الاجتماعية. ولخدمة أهداف هذه الدراسة فإننا نركز على التعلم الإدراكي والتعلم البنائي ونظرية الجشتلت.

يرى منظرو المدرسة الإدراكية " Cognitive School " مثل "جان بياجية" Piaget" و"بروفي" (Brophy) و"سيتلر" (Saettler), أن التعلم عملية داخلية أي عملية عقلية تستخدم فيها الذاكرة والدافعية والتفكير، ويعتمد محتوى التعلم على سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلم، حيث ينظر إليه كمشارك نشط في عملية التعلم، كما تركز هذه العملية على بناء قوالب المعرفة كالتعرف على المتطلبات السابقة للمحتوى الذي يتم تعلمه، والتركيز على البناء والتنظيم والترتيبب لتسهيل المعالجة المثلى للمعلومات، على كيفية التذكر والاسترجاع والتخزين

للمعلومات في الذاكرة(انظر (Piaget,1971.إن مخرجات التعلم لاتعتمد على ما يقدمه المعلم فقط وإنما على ما يفعله المتلقي"المتعلم" من أجل معالجة المعلومات (Anderson and Elloumi, 2004)، يتفق مع ذلك ما يراه " محمد علي" من أن عملية التعلم تعتمد إلى حد كبير على المتعلم (Ally,2008: 19).

أما المدرسة البنائية "Constructivism School "، التي تتداخل مع المدرسة الإدراكية في كثير من النقاط، فإنها تتميز عنها بتأكيدها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي، والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم. وللمدرسة البنائية أكثر من منظور في التعلم وهي بشكل عام تؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير ثم مواءمة المعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد،كما تؤكد على أن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعيه وتطبيقات مباشره لتحقيق المعاني لديه (Anderson and Elloumi, 2004). كما يرى منظرو هذا الاتجاه أن المتعلم نشط في عملية التعلم فهو محور العملية التعليمية، بينما يلعب المعلم درو الميسر للمعلومات والمشرف، و يرون أن المتعلم يجب أن تتاح له الفرصة في المشاركة في بناء المعرفة ولا يعد متلقياً لها فقط (Duffy, 2009). إن أهم نشاط في التعلم البنائي هو التعلم الواقعي، وقد أكدت أعمال " جان بياجيه" (Piaget,1960) و (Piaget,1968) وكذلك "برونر" (Bruner 1996),على فكرة أنه ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تم بناؤه داخل الفرد عن طريق المعرفة بالاكتشاف، مع التركيز على عملية التمثيل "assimilation" والمواءمة "ccommodation" للمعرفة، ويكون الإحساس بالمعنى متلازماً مع التفسير الذاتي للفرد (Bruner 1996: 1-43)., بينما يؤكد "جلاسيرفيلد" "Glasersfeld,2005" أن المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة وفي ربط الأشياء والتي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي (Glasersfeld,2005:5). ويرى "Dewey" أن التعلم عملية نشطة للبناء وليس اكتساب للمعرفة، وأن المعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها وليس لها معنى خارج هذه العلاقات (Hickman et al,2009 : 84,162).

لقد رفضت مدرسة الجشتلت Gestalt Theory أفكار المدرسة البنائية لكونها تحلل الخبرات إلى مجموعة من العناصر المكونة لها بهدف

فهم هذه الخبرات، بينما المدرسة الجشتلتية تؤكد على مبدأ الكلية، حيث أن للكل وظيفة أو معنى يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء المكونة له، فالجزء يكون عديم الفائدة إذا انفصل عن الكل، لأنه يؤدي أدواراً مختلفة باختلاف الكليات التي ينتمي إليها. وترى هذه النظرية أن الكل لا يعمل فقط على توحيد العناصر لخبرة الأفراد بل يتضمن عنصر التنظيم بينها، وهو ما يضيفه الفرد إلى هذه العناصر(الزغول، 2006: 172). ولقد حاولت هذه النظرية توضيح المبادئ الرئيسية التي تحكم عمليات الإدراك من خلال تحديد ما يعرف بآليات التنظيم الإدراكي. وقد اتسع مجال اهتمام النظرية ليشمل مجالات السلوك الاجتماعي والشخصية وديناميات الجماعة والتعلم، إلا أن مفهوم الإدراك يظل المحور الرئيسي لها (الزغول، 2006: 176).

وفي منظور آخر يقدم "فيجوتسكي" Vygotsky"مفهوم التعلم البنائي الاجتماعي "Social constructivism" والذي يؤكد فيها على السياق الثقافي والاجتماعي للتأثير على التعلم من خلال التفاعل الذي يؤدي إلى التطوير الإدراكي cognitive development, Langford). ويؤكد (Cobb,2005 (Cobb,2005:3) أهمية العوامل الثقافية الاجتماعية في بناء الإدراك(Cobb,2005:34). ويرى "بيبين Pepin" أن البنائية تركز أيضاً على أن التعلم عملية بنائية نشطة لا تتم عبر اكتساب سلبي للمعرفة. ويمكن أن تبنى في سياق اجتماعي، كما يرى أن تفسير المعرفة يعتمد على عاملين هما المعرفة والاعتقادات السابقة في الذاكرة " ويقصد بذلك المعارف السابقة"، كما أنها تبنى أيضاً ضمن السياق الثقافي والاجتماعي (Pepin,2009: 173).

و يؤكد "براي" (Bray,2009) في طرحه لنظريات التعلم على أهمية التطبيقات داخل قاعة الفصل الدراسي، حيث تساعد التطبيقات على إسترجاع ما تعلمه والتزود بما لم يدركه في حينه (Bray,2009: 16).

ويوضح " روث دان" (Dann,2002) كيفية اختيار العلاقة بين التعليم داخل قاعة الدرس والتقويم، ويرى أنه يجب أن يوضح للطلاب أن التقويم يحكم على تطور المعارف والمهارات لديهم، ويشرح "روث دان" نظريات التعلم والتقويم من خلال الاختبارات العامة والتقويم الذاتي. ويطرح " روث دان" في كتا "Promoting Assessment as learning " به عدداً من الوسائل التطبيقية لمساعدة التربويين لترجمة متطلبات الاعتماد في متطلبات المقرر، و يقترح طرقاً لمساعدة الطلاب في كيفية تطوير مهاراتهم في التقويم الذاتي من خلال عمليات

التمكين consolidation و الانعكاس reflection و المراجعة revision (Dann,2002)

ولقد حدد كثير من الباحثين مثل (الهطلاني، 1994) و (Ruths,1991) أنواع المهارات التي يكتسبها المتعلم ومنها مهارات التذكروالتنظيم والتحليل والتقويم والتلخيص. ولأهمية مهارة التلخيص لموضوع الدراسة فمن الأهمية ذكر أنواعها وتشمل المقارنة ،الملاحظة، التصنيف، التفسير، النقد، التخيل، تصميم البحث والتنبؤ ووضع الفرضيات وطرح الأسئلة (الهطلاني، 1994: 31-44).

وقد أكد كثير من العلماء والباحثين مثل عالم الاجتماع (Cohn,1994) والباحثة (فوده،2003) على الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني على الاتجهات وبناء الثقة بالنفس وفي بناء اتجاه جيد نحو الزملاء حيث يساعد على تطوير العلاقات الاجتماعية المختلفة بين مجموعات الطلبة، وأكد على الطرق المختلفة التي تعتمد جميعها على مشاركة المجموعة في التعلم.

تستشهد الدراسة الحالية بأفكار "بارسونز" نحو أهمية التخصص، فطالبات قسم الدراسات الاجتماعية يتخرجن باحثات إجتماعيات. كما تستشهد بأفكار نظرية الجشتلت، حيث يتأثر إدراك الطالبة بآليات تنظيمية معينة، فطرح برنامج تدريبي للتدخل يعد من ضمن هذه الأليات. كذلك تستفيد الدراسة الحالية من نظريات التعلم التي تنادي بأهمية التطبيقات داخل قاعة الدرس وأهمية الاختبارات والتقويم الذاتي كتغذية راجعة.

الدراسات السابقة:

لايوجد دراسات سابقة عن برنامج تدريبي لصقل مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي، إلا أنه يوجد عدد قليل من الدراسات التجريبية لاختبار فعالية تدريس مقرر في المرحلة الجامعية غالباً تكون في تخصص المناهج وتخصص علم النفس الاجتماعي وعلم النفس العام. إن تراث هذه التخصصات يزخر بالعديد من الدراسات التي تناولت أثر البرامج الدراسية والتدريبية على تغيير الاتجاهات. وتقوم هذه الدراسات فى الأساس على اتفاق بين العاملين فى المجال على أن عملية تغيير الاتجاهات ليست فى صميمها أكثر من عملية تعلم.

ويرى Hovland" وهو أبرز علماء النفس الاجتماعى أن عملية تغيير الاتجاهات ما هى إلا عملية تعلم ينقل فيها فرد ما (مصدر الاتصال)

مثيرات (عادة لفظية) إلى أفراد آخرين ليعدل من سلوكهم (Hovland et al,1982).. وبناء على ما تقدم، فإن ما ينطبق على التأثير الذى تتركه البرامج الدراسية على مستوى تحصيل الدارسين يمكن أن ينطبق على ما يتوقع من تأثير البرامج الدراسية على اتجاهاتهم.

الدراسة الأولى:

"فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود" دراسة تجريبية، أعدتها الباحثة "فريدة عبدالملك حسن"عام 2004، هدفت الباحثة إلى تصميم برنامج اعتمد على أساليب واستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير النقدي، وعلى التعرف على أثر تنمية المهارات معرفياً ووجدانياً، كما هدفت إلى معرفة أثر البرنامج في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات. وقد استخدمت الباحثة مجموعتين تجريبية وضابطة ، وطبقت المقياس القبلي والبعدي على (40) طالبة ولمدة فصل دراسي واحد.

استنتجت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كذلك استنتجت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية قبل وبعد طرح البرنامج، كما أن الفروق لم تظهر في المجموعة الضابطة، مما يوضح فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد، كما ساعد البرنامج على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي متمثلاً في المعدل الفصلي قبل وبعد البرنامج (حسن،2004).

الدراسة الثانية:

"التعلم التعاوني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود"،أعدتها ألفت فودة" عام 2003 وهدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر إسلوب التعلم التعاوني بالأسلوب التقليدي في التحصيل الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو الحاسب الآلي. وقد وزعت شعب المقرر إلى أربع مجموعات اثنتان تجريبية يتم تدريسها بأسلوب التعلم التعاوني، واثنتان ضابطة يتم تدريسها بالطريقة التقليدية، وكانت عينة الدراسة مكونة من(153) طالبة، وقد استخدمت مقياسين: الأول اختبار لقياس التحصيل الدراسي والآخر استبانة لقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلي يتضمن أربعة محاور (الرأي، والوعي، والقلق، والخوف) تم تطبيقهما مرتين : الأولى في بداية الفصل الدراسي وقد أظهرت النتائج عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات سواء في معلوماتهن عن الحاسب أو في اتجاههن نحوه، ماعدا محور "الخوف من دراسة المقرر" الذي بين تخوفاً كبيراً من دراستة . أما التطبيق الثاني فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كلا المقياسين وفي أبعاد المقياس الثاني ، ماعدا محور"الخوف من دراسة المقرر" والذي لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين إلا أن الفرق ظهر في ارتفاع متوسط الدرجات مابين بداية الفصل الدراسي ونهايته. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أهمية التعلم التعاوني في تقريب المسافة بين الطالبات وتقبل الحاسب الآلي، فقد عزز الاتجاه الايجابي نحو الحاسب الآلي في جميع المحاور الفرعية ، وقد ظهر تغير كبير بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة، إلا أن مجموعة التعلم التعاوني تمتعت برأي إيجابي أفضل بالنسبة للحاسب لدراسة الحاسب الآلي مقارنة بمجموعة التعلم التقليدي. وخلصت الباحثة إلى أن اسلوب التعلم التعاوني يفوق كثيرا اسلوب التعلم الفردي التنافسي، حيث يزيد في التحصيل الدراسي، ويساعد في بناء اتجاه جيد نحو التعلم وبالتالي نحو الحاسب الآلي (فودة،2003: 85-104)

الدراسة الثالثة:

"أثر محاضرات علم النفس الجنائى على تحصيل واتجاهات الدارسين بفرقة تأهيل أمناء الشرطة للترقى لرتب الضباط"، دراسة تجريبية تقييمية أعدها "غريب عبدالفتاح غريب" عام 1989. وطبقها في مدينة دبي على عينة تكونت من (202)طالب ليلي، وقد اعتبر محاضرات علم النفس وعلم النفس الجنائي هي البرنامج التدريبي أي المتغير المستقل، بينما اتجاهات الأفراد نحو هذين المقررين هو ما اعتبره الباحث متغيرا تابعا. استخدم الباحث في هذه الدراسة استبياناً مكوناً من ثلاثة أسئلة لكل سؤال خمس خيارات، تم تطبيق الاختبار القبلي قبل البدء بالمحاضرات (المتغير المستقل أو التجريبي).ويوضح الباحث أنه قد تم تدريس هذه المادة بعدد أربع محاضرات، استغرقت في مجملها أربع عشرة ساعة، ثم طبق الاختبار البعدي لقياس مستوى التحصيل الدراسي لدى الدارسين. وقد استنتج الباحث أن معلومات الدارسين في مجال علم النفس وكذلك علم النفس الجنائي قد ازدادت زيادة ذات دلالة إحصائية بعد طرح البرنامج (غريب،1989).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على متغيرات البرامج التدريبية وفي كيفية طرح تلك البرامج وتصميمها وشروط

تطبيقها، كما استفادت من نتائجها حيث أثبتت تلك البرامج فعاليتها لدى فئة الطالب الجامعي. و تتفق جميع هذه الدراسات فى تأكيد أثر هذه البرامج على تغيير الاتجاهات،وعلى زيادة التحصيل الدراسي لدى المتلقين للبرنامج.

<u>الإجراءات المنهجية</u>:

نوع الدراسة: تقويمية، لتقويم مدى استفادة الطالبات من مقرر 316(جمع) "البحث الميداني-1-" والذي يدرس في المستوى السابع في قسم الدراسات الاجتماعية.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي. والذي يعتمد على إحداث تغير ما في الواقع(المتغير المستقل) وملاحظة نتائج و أثار هذا التغير (المتغير التابع)، حيث تستخدم التجربة في إثبات الفروض (عبيدات و آخرون،1999: 310). إن تطبيق هذا المنهج يتم عندما يكون الهدف من البحث التنبؤ بالمستقبل حول أي تغيير إصلاحي يجب تطبيقه على الظاهرة المدروسة سواء كان تغييراً وقائياً أو تغييراً علاجياً، وتختلف خطوات تطبيق المنهج التجريبي باختلاف تصميمه.

أداة جمع البيانات:

قامت الباحثة بتصميم برنامج يخدم أهداف الدراسة. و تتكون أدوات البرنامج من محاضرات وورش عمل وتطبيقات وجماعات تعلم، بينما تتكون أدوات جمع البيانات من مقياسين وهما :

أولاً) الاستبانة وهي عبارة عن مقياس احتوى على 38 عبارة صممته الباحثة حسب خطوات تصميم خطة البحث الاجتماعي روعى فيها البساطة والوضوح. وقد تم استخدام مقياس ليكرت عدلته الباحثة إلى ثلاثة اتجاهات ليتلاءم مع ماهو متوقع من إجابات، و يحتوي المقياس على 3 قيم من 1-3 (أوافق، أوافق إلى حدما، لا أوافق). وقد روعي في المقياس أن تكون بعض العبارات إيجابية والبعض الآخر سلبية، وعند تحليل المقياس عكست العبارات السلبية. ويتكون المقياس من 4 أبعاد وهي:

1- البعد الأول: عبارات خاصة بمشكلة البحث وأهميته وأهدافه، ويتكون من 9 عبارات.

2- البعد الثاني: عبارات خاصة بالاطار النظري والدراسات السابقة، ويتكون من 9 عبارات.

3- البعد الثالث: عبارات متغيرات الدراسة والعلاقة بينها وتشمل الفروض والتساؤلات، ويتكون من 8 عبارات.

4- البعد الرابع: الاطار المنهجي للخطة ويشمل : منهج الدراسة ونوعها، وأداة وعينة البحث، ويتكون من 12 عبارة.

ثانياً) إختبار تحصيلي للمقرر لتطبيق بعض المهارات تكون من 9 أسئلة موضوعية شملت مفردات المقرر الذي تم تدريسه.

ثبات المقياس:

استخدمت طريقة إعادة التطبيق لحساب معامل ثبات المقياس، طبق على(20) طالبة قبل البدء فى تدريب الطالبات على مهارات تصميم الخطة مرتين بفاصل زمني قدره إسبوعان بين التطبيقين. وكانت قيمة معامل الارتباط بينهما كالتالي :(0,87)بالنسبة للبعد الأول، و(0,88) بالنسبة للبعد الثاني، و(0,83) بالنسبة للبعد الثالث، (0,79) بالنسبة للبعد الرابع، و بالنسبة للإختبار التحصيلي فقد كانت قيمة معامل الارتباط (0,89)، وهى جميعها معاملات ثبات مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05).

صدق المقياس:

استخدمت طريقة صدق المحتوى للتأكد من صدق أبعاد وعبارات المقياس،و وزع المقياس على(6) من المحكمات والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس فى قسمي علم الاجتماع وعلم النفس، وقد تم تعديل بعض الفقرات حسب الملاحظات التي وردت على الأبعاد ثم تم الاتفاق على أن الأبعاد واضحة وشاملة لخطوات تصميم خطة البحث، وأن مضمونها يقيس مايراد قياسه.

مجتمع الدراسة: طالبات قسم الدراسات الاجتماعية من المسجلات لمقررات المستوى السابع(السنة الرابعة) وهو المستوى السابق للتخرج.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من مجموعتين من طالبات المستوى السابع، المجموعة الأولى وهي المجموعة الضابطة وهن طالبات لم يسجلن مقرر البحث الميداني ضمن جداولهن للفصل الدراسي، وقد تم سحب(30)طالبة من طالبات أحد مقررات المستوى السابع من خلال عينة عشوائية منتظمة، والمجموعة الثانية هي المجموعة التجريبية وهن طالبات سجلن مقرر

316(جمع) البحث الميداني-1- ضمن مقرراتهن في هذا الفصل وقد كن (30) طالبة. ويوضح الجدول رقم (1) توزيع العينة.

الجدول رقم (1)

يوضح عدد الطالبات في كل مجموعة

المجموعة	عدد الطالبات	النسبة
التجريبية	30	50,0
الضابطة	30	50,0
المجموع	60	100,0

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي : تصميم خطة البحث الاجتماعي

المتغير التابع: اكتساب مهارة تصميم خطة البحث الاجتماعي.

مجالات الدراسة:

المجال البشري: طالبات المستوى السابع في قسم الدراسات الاجتماعية.

المجال الزمني: الفصل الأول من العام الجامعي 1431/1430هـ ولمدة(12) إسبوعاً.

المجال المكاني: قاعات قسم الدراسات الاجتماعية.

خطوات الدراسة

1- وضعت الباحثة خطة مركزة لصقل مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي لطالبات المستوى السابع فى ضوء المعلومات المتوفرة عن الطالبات، والوحدات المحددة لهذا المقرر فى خطة الدراسة العامة وهي (3)ساعات إسبوعياً على مدى (12) إسبوعاً يستثنى أسابيع التسجيل والاختبارات.

2 – طبقت الباحثة المقياس قبل البدء فى البرنامج مباشرة، في بداية (الساعة) الأولى، وذلك لقياس المتغيرالتابع (مقدار ما لدى الطالبات من معلومات عن تصميم البحث الاجتماعي، ومعلومات عن مناهج البحث الاجتماعي واللذان يدرسان في المستويين الثالث والرابع من خطة قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب جامعة الملك سعود).

3- طبقت الباحثة آليات المهارات البحثية (المتغير المستقل أو التجريبى) على مدى(12)اسبوعاً، و قدمت محاضرات لمدة ساعة وأربعين دقيقة كل يوم أحد من كل إسبوع، ثم تدريبات فصلية وورش عمل خمسون دقيقة كل يوم ثلاثاء من كل إسبوع).

4- طبقت الباحثة المقياس مرة أخرى فى نهاية الاسبوع الثاني عشر من بدء تطبيق البرنامج.

5- أدخلت الباحثة بيانات الاختبار الأول والاختبارالثانى للمجموعتين الضابطة والتجريبية في برنامج SPSS لاستخراج الجداول التكرارية والاختبارات الاحصائية.

6- حللت الباحثة النتائج من خلال مقارنة نتائج المجموعة الضابطة "قبلي" والمجموعة التجريبية" قبلي"، ومقارنة نتائج المجموعة الضابطة "قبلي" و"بعدي" كذلك مقارنة نتائج المجموعة الضابطة "بعدي" والمجموعة التجريبية" بعدي"، كذلك تم تحليل نتائج المجموعة التجريبية" قبلي" و" بعدي".

7- وصف العينة، يوضح الجدول رقم (2) متوسط أعمار الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وعدد سنوات الدراسة، والمعدل التراكمي، كما يوضح اختبار (ت) ومستوى دلالتها.

جدول رقم(2) يوضح قيمة اختبار(ت)

لقياس الفروق بين متوسطات خصائص الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	العمر	30	22.86	0,97	0,247-	58	0,80
التجريبية		30	22,93	0,99			

				3			
الضابطة	عدد سنوات الدراسة	30	4,20	0,41	-0,885	58	0,38
التجريبية		30	4,30	0,46			
الضابطة	المعدل التراكمي	30	3,76	0,58	-0,27	58	0,78
التجريبية		30	3,73	0,60			

توضح بيانات الجدول رقم(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص الطالبات بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

نتائج الدراسة:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Sample T-Test) لفحص فرضية متعلقة بمساواة متوسط متغير ما لعينتين مستقلتين (لمجموعتين)، كما استخدمت Paired Sample Statistics لفحص الفرضيات المتعلقة بمساواة متوسط متغير ما لعينتين مرتبطتين(مجموعة واحدة)، وقد كانت النتائج كالتالي:

أولاً) مقارنة الاختبار القبلي لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية:

أ) مقارنة نتائج المقياس:

جدول رقم (3) يوضح قيمة اختبار" ت"

لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة الضابطة والتجريبية " اختبارقبلي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة قبلي	الأول	30	1,09	0,117	-0,754	58	0,54
التجريبية قبلي		30	1,11	0,111			
الضابطة قبلي	الثاني	30	1,12	0,124	1,688	58	0,97
التجريبية قبلي		30	1,14	0,108			
الضابطة قبلي	الثالث	30	1,15	0,147			
التجريبية قبلي		30	1,14	0,138	0,113	58	0,91
الضابطة قبلي	الرابع	30	1,08	0,08	-1,519	58	0,134

التجريبية قبلي		30	1,12	0,09			
الضابطة قبلي	المقياس	30	1,104	0,071	1,251-	58	0,22
التجريبية قبلي		30	1,125	0,06			

طبقت الباحثة المقياس في بداية الفصل الدراسي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد أظهرت نتائج اختبار" ت Independent Sample T-test" للفروق في العينة الضابطة والعينة التجريبية (قبلي) كما في جدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الطالبات في تصميم خطة البحث الاجتماعي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. حيث بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (-1,25) وهي غير دالة إحصائياً، وجاء متوسط قيم المجموعة الضابطة (1,10) في حين جاء متوسط قيم المجموعة التجريبية (1,125). لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بمساواة متوسط درجات المجموعة الضابطة بمتوسط درجات المجموعة التجريبية، لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أكبر من (0,05).

وعند التعرض بالتفصيل لأبعاد المقياس فإن الدراسة استنتجت التالي:

- البعد الأول- تنمية مهارات صياغة المشكلة وأهميتها وأهدافها :

بلغت قيمة (ت)(-0,754) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,09) في حين بلغ متوسط التجريبية قبلي (1,11).

- البعد الثاني: صياغة الاطار النظري والدراسات السابقة:

بلغت قيمة (ت)(1,688) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,2) في حين بلغ متوسط التجريبية قبلي (1,14).

- البعد الثالث: صياغة متغيرات الدراسة والعلاقة بينها:

بلغت قيمة (ت)(0,113) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,15) في حين بلغ متوسط التجريبية قبلي (1,14).

- **البعد الرابع :**

بلغت قيمة (ت)(-1,519) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0.05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,08) في حين بلغ متوسط التجريبية قبلي (1,12).

ب) مقارنة نتائج التحصيل الدراسي:

جدول رقم (4) يوضح قيمة اختبار" ت" لقياس الفروق بين متوسطات أسئلة التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والتجريبية " اختبارقبلي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة قبلي	االاختبار التحصيلي	30	1,100	0,14	0,351	58	0,727
التجريبية قبلي		30	1,12	0,25			

توضح نتائج جدول رقم (4) أن الفروق في متوسطات إجابات الطالبات غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة(ت) (0,352) عند مستوى أعلى من (0,05)، وجاء متوسط المجموعة الضابطة (1,10) في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية (1,12)، مما يشير إلى تشابه المعارف عن كيفية تصميم خطة البحث الاجتماعي بين عينة المجموعتين الضابطة واالتجريبية قبل البرنامج التدريبي.

وتشير بيانات الجدول رقم (3) والجدول رقم (4) إلى أن معلومات الطالبات عن مهارات تصميم الخطة متشابهه وضئيلة في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية. ويوضح ذلك درجات الطالبات في الاختبار القبلي لكلا المجموعتين .

ثانياً) مقارنة الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

أ) مقارنة نتائج المقياس:

طبقت الباحثة المقياس في نهاية الفصل الدراسي على المجموعة الضابطة ، وقد أظهرت نتائج اختبار " ت" Paired Sample

"Statistics " للفروق في العينة الضابطة (قبلي) و(بعدي) كما في جدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الطالبات في تصميم خطة البحث الاجتماعي في عينة المجموعة الضابطة. حيث بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (-1,1999) وهي غير دالة إحصائياً، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بمساواة متوسط درجات الاختبار القبلي مع متوسط درجات الاختبار البعدي، لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أكبر من (0,05).

جدول رقم (5) يوضح قيمة اختبار" ت"

لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة الضابطة "

اختبارقبلي" و"اختبار بعدي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة قبلي	الأول	30	1,093	0,12	0,597	29	0,56
الضابطة بعدي		30	1,11	0,12			
الضابطة قبلي	الثاني	30	1,12	0,124	2,843-	29	**0,008
الضابطة بعدي		30	1,20	0,147			
الضابطة قبلي	الثالث	30	1,15	0,15	0,867	29	0,39
الضابطة بعدي		30	1,16	0,15			
الضابطة قبلي	الرابع	30	1,08	0,08	0,126-	29	0,90
الضابطة بعدي		30	1,08	0,10			
الضابطة قبلي	المقياس	30	1,108	0,070	1,999-	29	0,055
الضابطة بعدي		30	1,130	0,06			

*** **فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل**

وعند التعرض بالتفصيل لأبعاد المقياس فإن الدراسة استنتجت التالي:

- **البعد الأول- تنمية مهارات صياغة المشكلة وأهميتها وأهدافها :**

بلغت قيمة (ت)(0,975) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,09) في حين بلغ متوسط الضابطة بعدي (1,11).

- **البعد الثاني: صياغة الاطار النظري والدراسات السابقة:**

بلغت قيمة (ت)(-2,843) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,12) في حين بلغ متوسط الضابطة بعدي (1,20). وتوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها أنه يوجد فروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة الضابطة للبعد الثاني ولصالح الاختبار البعدي. على الرغم أن الطالبات لم يدخلنا في البرنامج إلا أن مدة(12)إسبوعا كفيلة أن تؤثر على معلومات الطالبات، وتوضح نتائج الأبعاد أن العبارة (19) من المقياس والخاصة بالبعد الثاني وهي " تعرض الدراسات السابقة للإستفادة من متغيراتها" والعبارة(20) من البعد الثاني أيضاً وهي " تعرض الدراسات السابقة للمقارنة" قد حدث فيها تغييرا في الدرجات بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي. يفسر ذلك بأن من متطلبات المقرر اللاتي سحبت منه عينة المجموعة الضابطة تلزم الطالبات بتقديم تقارير وملخصات نظرية لا تتطلب استخدام المنهج العلمي،إلا أنه يساعدهن ذلك في الاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها في تقاريرهن.

- **البعد الثالث: صياغة متغيرات الدراسة والعلاقة بينها:**

بلغت قيمة (ت)(0,867) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,15) في حين بلغ متوسط الضابطة بعدي (1,16).

- **البعد الرابع :**

بلغت قيمة (ت)(-0,126) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة قبلي (1,08) كما بلغ متوسط الضابطة بعدي (1,08).

أ) مقارنة نتائج التحصيل الدراسي

جدول رقم (6) يوضح قيمة اختبار" ت" لقياس الفروق

بين متوسطات أسئلة الاختباربين المجموعة الضابطة " اختبارقبلي" و"اختبار بعدي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة قبلي	الاختبار التحصيلي	30	1,100	0,14	0,626-	29	0,536
الضابطة بعدي		30	1,122	0,14			

تشير بيانات الجدول رقم(6) إلى أن معلومات الطالبات عن مهارات تصميم الخطة في المجموعة الضابطة لم تتغير في الاختبار البعدي عنه في الاختبار القبلي فقد ظلت ضئيلة، فالفروق بين متوسطات درجات الطالبات غير دالة إحصائياً.

وبالمقارنة بين بيانات الجدول رقم (5) والجدول رقم (6) يتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في عينة الضابطة سواء في نتائج المقياس أو في الاختبار التحصيلي. مما يشير إلى ثبات معارف المجموعة الضابطة.

ثالثاً) مقارنة الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

أ) مقارنة نتائج المقياس:

وحيث أن الباحثة طبقت المقياس في نهاية الفصل الدراسي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، فقد أظهرت نتائج اختبار " ت" " Independent Sample T-test" للفروق بين متوسطات العينتين الضابطة والتجريبية (بعدي) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الطالبات في تصميم خطة البحث الاجتماعي، وقد بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (-47,87) لصالح عينة المجموعة التجريبية "بعدي" ، لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي حصلن على البرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية)وبين متوسطات درجات الطالبات اللاتي لم يحصلن على البرنامج(المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية. لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أقل من (0,05).أي أن البرنامج قد أحدث أثراً في مهارات طالبات المجموعة

التجريبية ومعارفهن في كيفية تصميم خطة البحث الاجتماعي. (انظر جدول رقم (7)).

جدول رقم (7) يوضح قيمة اختبار" ت"

لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة الضابطة و التجريبية " اختباربعدي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة بعدي	الأول	30	1,11	0,12	24,91-	58	0,000**
التجريبية بعدي		30	2,44	0,267			
الضابطة بعدي	الثاني	30	1,20	0,13	25,83-	58	0,000**
التجريبية بعدي		30	2,61	0,29			
الضابطة بعدي	الثالث	30	1,16	0,15	25,47-	58	0,000**
التجريبية بعدي		30	2,62	0,27			
الضابطة بعدي	الرابع	30	1,08	0,10	25,61-	58	0,000**
التجريبية بعدي		30	2,62	0,19			
الضابطة بعدي	المقياس	30	1,130	0,06	47,87-	58	0,000**
التجريبية بعدي		30	2,576	0,15			

** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

وعند التعرض بالتفصيل لأبعاد المقياس فإن الدراسة استنتجت التالي:

- البعد الأول- تنمية مهارات صياغة المشكلة وأهميتها وأهدافها :

بلغت قيمة (ت)(-24,9) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05 وجاء متوسط الضابطة "بعدي" (1,11) في حين بلغ متوسط التجريبية "بعدي" (2,44). أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

العينتين لصالح المجموعة التجريبية،مما يشير إلى استفادة طالبات المجموعة التجريبية من تنمية مهاراتهن في صياغة مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها.

- **البعد الثاني: صياغة الاطار النظري والدراسات السابقة:**

بلغت قيمة (ت)(-25,83) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من(0,05) وجاء متوسط الضابطةبعدي (1,20) في حين بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,61). وتوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها أنه يوجد فروق بين العينتين في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية. على الرغم أن متوسطات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي قد تحسنت نتائجهن عن الاختبار القبلي إلا أنه بالمقارنة بطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي نجد أن طالبات المجموعة التجريبية قد اكتسبن مهارات في معارف الاستخدام الأمثل للنظريات والدراسات السابقة بشكل أفضل من عينة المجموعة الضابطة.

- **البعد الثالث: صياغة متغيرات الدراسة والعلاقة بينها:**

بلغت قيمة (ت)(-25,47) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05) وجاء متوسط الضابطة بعدي (1,16) في حين بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,62). أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

- **البعد الرابع :**

بلغت قيمة (ت)(-25,61) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من(0,05)وجاء متوسط الضابطة بعدي (1,08) كما بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,62). أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

ب) مقارنة نتائج التحصيل الدراسي:

جدول رقم (8) يوضح قيمة اختبار" ت" لقياس الفروق

بين متوسطات أسئلة الاختباربين المجموعتين الضابطة والتجريبية " اختباربعدي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة

الضابطة بعدي	الاختبار	30	1,12	0,14	8,225-	58	*0,000
التجريبية بعدي	التحصيلي	30	1,65	0,32			*

**** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل**

تشير بيانات الجدول رقم (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات الطالبات عن مهارات تصميم الخطة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، فقد بلغت قيمة ت (-8225) بمستوى معنوية أقل من (0,05)، أي أنه يوجد فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. أي أننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في القياس البعدي في إختبار التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ومن خلال بيانات الجدول رقم (7) والجدول رقم (8) يتضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين عينة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي سواء على مستوى نتائج المقياس ككل وأبعاده أوعلى مستوى نتائج الاختبارالتحصيلي. مما يؤكد اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لمهارات تصميم خطة البحث من خلال البرنامج المطروح.

رابعاً) مقارنة الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية:

أ)مقارنة نتائج المقياس:

أما عن نتائج المقياس على المجموعة التجريبية، فقد أوضحت نتائج الجدول رقم(9) اختبار " ت" "Paired Sample Statistics " للفروق في المجموعة التجريبية (قبلي) و(بعدي)، وتوضح تلك النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الطالبات في تصميم خطة البحث الاجتماعي في عينة المجموعة التجريبية بعد تقديم البرنامج. حيث بلغت قيمة (ت) للمقيـــــــاس ككل (-45,02) وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من(0,05)، وقد جاءت الفروق لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية،لذا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بمساواة متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي والقياس البعدي لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أقل من (0,05). ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات المقياس القبلي والمقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

جدول رقم (9) يوضح قيمة اختبار" ت"

لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة التجريبية " اختبارقبلي" و"اختبار بعدي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية قبلي	الأول	30	1,11	0,11	23,21-	29	**0,000
التجريبية بعدي		30	2,44	0,267			
التجريبية قبلي	الثاني	30	1,13	0,11	25,83-	29	**0,000
التجريبية بعدي		30	2,61	0,29			
التجريبية قبلي	الثالث	30	1,14	0,14	27,62-	29	**0,000
التجريبية بعدي		30	2,62	0,27			
التجريبية قبلي	الرابع	30	1,12	0,08	36,11-	29	**0,000
التجريبية بعدي		30	2,62	0,19			
التجريبية قبلي	المقياس	30	1,12	0,06	45,02-	29	**0,000
التجريبية بعدي		30	2,57	0,15			

** ** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

وعند التعرض بالتفصيل لأبعاد المقياس نجد أن هناك فروق في إجابات طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج التدريبي ولصالح المقياس البعدي وذلك في جميع أبعاد المقياس وهي كالتالي:

- **البعد الأول- تنمية مهارات صياغة المشكلة وأهميتها وأهدافها :**

بلغت قيمة (ت)(-23,21) وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من(0,05)وجاء متوسط التجريبية قبلي (1,11) في حين بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,44).

- **البعد الثاني: صياغة الاطار النظري والدراسات السابقة:**

بلغت قيمة (ت)(-25,83)وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05)وجاء متوسط التجريبية قبلي (1,13) في حين بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,61).

- **البعد الثالث: صياغة متغيرات الدراسة والعلاقة بينها:**

بلغت قيمة (ت)(-27,62) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05) وجاء متوسط التجريبية قبلي (1,14) في حين بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,62).

- **البعد الرابع : الاطار المنهجي:**

بلغت قيمة (ت) (-36,1)وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05)وجاء متوسط التجريبية قبلي (1,12) في حين بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,62).

ب) نتائج الاختبار التحصيلي:

جدول رقم (10) يوضح قيمة اختبار" ت" لقياس الفروق بين متوسطات أسئلة الاختبار بين المجموعة التجريبية " اختبارقبلي" و"اختبار بعدي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية قبلي	الاختبار التحصيلي	30	1,12	0,25	7,107	29	*0,000
التجريبية بعدي		30	1,65	0,32			*

**** فروق دالة عند مستوى 0,001 فأقل**

أظهرت بيانات الجدول رقم(10) وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الاختبار التحصيلي القبلي والاختبار التحصيلي البعدي ولمصلحة الاختبار التحصيلي البعدي في المجموعة التجريبية. وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0,05) بين متوسطات درجات الطالبات في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في إختبار التحصيل الدراسي.

وتشير نتائج الجدول رقم(9) والجدول رقم(10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي سواء على مستوى المقياس ككل أو على مستوى الاختبار التحصيلي، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي لإكتساب مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي لدى طالبات البحث الميداني -1- بشكل عام

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة مدى فعالية برنامج تدريبي للتدخل لتنمية مهارات الطالبات في تصميم خطة البحث الاجتماعي في قسم الدراسات الاجتماعية في جامعة الملك سعود. وقد تم اختبار المعارف التي قد تكون اكتسبتها الطالبات من المتطلبات السابقة لمقرر البحث الميداني من خلال الاختبار القبلي، وذلك إستناداً إلى مارأه "بيبين" (Pepin,2009) من أن تفسير المعرفة عملية بنائية تعتمد على المعارف السابقة. وبعد تطبيق البرنامج من خلال محاضرات إسبوعية وورش عمل وتطبيقات إسبوعية داخل قاعة الدرس فردية وجماعية أجري الاختبار البعدي للبرنامج، ويتفق ذلك مع ما رأه "براي" (Bray,2009) من أهمية التطبيقات داخل قاعة الفصل الدراسي حيث تساعد على إسترجاع المعارف قبل فقدانها.

تشير نتائج الدراسة الحالية من خلال نتائج المقياس ككل ونتائج أبعاده ونتائج الاختبار التحصيلي إلى وجود أثر دال إحصائياً لمتغير المستقل "البرنامج التدريبي" على المتغير التابع "تنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي" لدى طالبات مقرر 316(جمع) البحث الميداني -1-، فالفروق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في جميع أبعاد المقياس للمجموعة التجريبية أوضحت أن البرنامج قد نجح في التدخل لتنمية مهارات الطالبات في تصميم خطة البحث الاجتماعي، أي أن فعالية البرنامج عالية في تحقيق أهداف الدراسة، مما يشير إلى أن الطالبات قد يساهمن في تصاميم خطط بحوث مستقبلاً سواء في الدراسات العليا أو في مجالات أعمال مختلفة. ويؤكد ذلك مارأه "تالكوت بارسونز" في تحليله للعلاقة بين التنشئة الاجتماعية والتعليم من أن التعليم ينتج نوعية من الناس يعملون في مختلف المهن حسب قدراتهم، وأن الأشخاص يعينون في المواقع حسب ما يستطيعون عمله. كما أن نتائج هذه الدراسة تؤكد على قيم الانجاز والتخصص التي وصفها "بارسونز" بقيم المجتمع الصناعي. وهذا ما سعى إليه قسم الدراسات الاجتماعية في إعداد مخرجات جامعية متخصصة قادرة على تصميم وإجراء البحوث الاجتماعية. وقد أوضحت نتائج درجات الطالبات في هذه الدراسة تحسناً في مهارات الطالبات كالتالي:

أولاً) أبعاد المقياس:

البعد الأول: مشكلة الدراسة:

كان للبرنامج التدريبي أثر فعال في تنمية مهارات الطالبات في صياغة هذا البعد من خلال جميع عباراته التسع التي شملت صياغة المشكلة

وأهميتها وأهدافها، حيث ظهر تحسن كبير بالنسبة للمجموعة التجريبية، فقد كان هناك زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجات عند بداية الفصل الدراسي، وقد أظهر بعض الأفراد في المجموعة الضابطة تحسناً طفيفا في درجات هذا البعد إلا أنها غير معنوية.، وبالتالي كان التغيير الأكبر لصالح المجموعة التجريبية.

البعد الثاني: الاطار النظري:

كان للبرنامج التدريبي أثر فعال في تنمية مهارات الطالبات في صياغة هذا البعد من خلال جميع عباراته التسع التي شملت كيفية الاستفادة من النظريات والدراسات السابقة، حيث ظهر تحسن كبير بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة، فقد كان هناك زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجة عند بداية الفصل الدراسي،وقد كان التغير معنويا لكلا المجموعتين، إلا أن طالبات المجموعة التجريبية حصلن على درجات أعلى مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، حيث كانت الفروقات بين المجموعتين في هذا البعد معنوية، كما أن جميع طالبات المجموعة التجريبية حصلن على تحسن كبير في الدرجات، بينما بعض طالبات المجموعة الضابطة لم تتغير درجاتهن، وبالتالي كان التغيير الأكبر لصالح المجموعة التجريبية. ويفسر حصول تحسن في درجات الطالبات في المجموعة الضابطة على الرغم من أنه لم يطبق عليهن البرنامج التدريبي، بأن من متطلبات مقرر " الهجرة" الذي تدرسه الطالبات تقديم بحث نظري عن أحد مواضيع الهجرة مما ساعد الطالبات على الاطلاع على كيفية الاستفادة من أدبيات هذا المقرر.

البعد الثالث: متغيرات الدراسة:

أظهر البرنامج التدريبي أثراً فعالاً في تنمية مهارات الطالبات في صياغة هذا البعد من خلال جميع عباراته الثمان والتي شملت المتغيرات والعلاقة بينها من فروض أو تساؤلات، و ظهر تحسن كبير بالنسبة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية، فقد كان هناك زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجة عند بداية الفصل الدراسي، وقد أظهر بعض الأفراد في المجموعة الضابطة تحسناً طفيفا في درجات هذا البعد إلا أنها غير معنوية،وبالتالي كانت الفروقات معنوية و لصالح المجموعة التجريبية.

البعد الرابع: الإطار المنهجي للدراسة:

أوضحت نتائج الاختبار البعدي الأثر الفعال للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الطالبات في صياغة هذا البعد من خلال جميع عباراته الإثني

عشر والتي شملت منهج الدراسة ونوعها وأداتها وعينة الدراسة، وقد ظهر تحسن كبير في درجات طالبات المجموعة التجريبية، وحدثت زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجة عند بداية الفصل الدراسي، وبالتالي كان التغيير الأكبر لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً) الاختبار التحصيلي للمقرر:

أظهرت نتائج التحصيل الدراسي للمقرر أن البرنامج التدريبي كان عاملاً مساعداً في زيادة التحصيل الدراسي في المقرر، فقد ظهر تحسن كبير في نتائج درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (غريب، 1989؛ فودة، 2003؛ حسن،2004) في التأكيد على زيادة درجات التحصيل الدراسي بعد طرح البرنامج التدريبي.

وبمقارنة نتائج الدارسة الحالية بنتائج دراسات كل من (غريب، 1989؛ فودة، 2003؛ حسن،2004)، اتضح أنه على الرغم من اختلاف المقررات الجامعية التي طرحت من خلالها البرامج التدريبية، فإنها جميعها نجحت في استفادة طلاب الجامعة من البرامج التدريبية التي تهدف إلى تزويدهم بمهارات معينة تزيد من حصيلتهم التدريبية والمعرفية، مما يؤكد على أهمية طرح مثل هذه البرامج لطلاب الجامعات.

كما أن استخدام إسلوب التعلم التعاوني في الدراسة الحالية ونجاحه يؤكد النتيجة التي توصلت إليها دراسة (فوده، 2003) في توضيح أهميته في تقريب المسافة بين الطالبات وتقبل المقرر الجامعي، وهذا يؤكد ما أشارت إليه "فوده" أن اسلوب التعلم التعاوني يفوق اسلوب التعلم الفردي التنافسي في زيادة التحصيل الدراسي وبناء اتجاه جديد نحو التعليم.

ونخلص من ذلك إلى أن نتائج الدراسة أظهرت أهمية البرنامج التدريبي في التدخل لتنمية مهارات الطالبات في تصميم خطة البحث الاجتماعي وبالطريقة التي طرحت في البرنامج، فعلى الرغم من تضخم أعداد شعبة مقرر البحث الميداني إلا أن الطالبات التي تعرضن للتجربة استفدن في زيادة مهاراتهن ومعارفهن.

الصعوبات:

1. قلة عدد الساعات المخصصة لمقرر البحث الميداني-1- في قسم الدراسات الاجتماعية وهي (3) ساعات. إلا أن الطالبات يقضين وقتاً أطول لإنجاز متطلبات هذا المقرر.

2. ارتباط الطالبات بـ 17 ساعة دراسية في الاسبوع في نفس المستوى السابع الذي يدرس فيه مقرر البحث الميداني-1-.

التوصيات:

1. إجراء دراسة تتبعية لنفس مجموعة الطالبات في مقرر التخرج "التدريب الميداني" لضمان تطبيق الخطة التي تم تصميمها في الفصل الحالي.

2. إجراء دراسات مماثلة لمقررات أخرى.

3. يجب فرض مقرري مناهج البحث الاجتماعي وتصميم البحوث الاجتماعية كمتطلبات سابقة للتسجيل في مقرر "البحث الميداني"، بحيث لا يسجل في مقرر "البحث الميداني" إلا من أنهى المتطلبات السابقة له.

4. زيادة عدد ساعات مقرر البحث الميداني-1- في قسم الدراسات الاجتماعية في جامعة الملك سعود إلى خمس ساعات إسبوعياً ليتسنى تطبيق الخطة في ميدان البحث.

5. تقليل عدد المقررات التي تدرس مع مقرر البحث الميداني-1- لكي تتمكن الطالبات من تخصيص وقت أكبر لمقرر البحث الميداني، حيث يتطلب هذا المقرر زيارات متكررة للمكتبات والإطلاع على الرسائل العلمية للإستفادة منها ولتجنب الأخطاء التي تقع فيها.

6. العمل على تصنيف موحد وخطة موحدة بين شعب البحث الميداني-1- في قسم الدراسات الاجتماعية.

المراجع:

1. حسن،فريدة بنت عبدالملك(2004). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية، جامعةالملك سعود.

2. جلبي، علي عبدالرزاق. (1991)الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

3. الزغول، عماد عبدالرحيم (2006). نظريات التعلم. دار الشروق. الأردن.

4. السيف، محمد بن إبراهيم (2002). كيفية تصميم خطة و كتابة البحث الميداني في العلوم الإنسانية. دار الخريجي. الرياض.

5. عبيدات، ذوقان. عبدالرحمن عدس وكايد عبدالحق. (1999) البحث العلمي. دار أسامة .الرياض.

6. غريب، عبدالفتاح غريب(1989). أثر محاضرات علم النفس الجنائي على تحصيل واتجاهات الدارسين بفرقة تأهيل أمناء الشرطة للترقي لرتبة الضباط. الكتاب السنوي في علم النفس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. المجلد السادس. القاهرة ، الانجلو المصرية. ص ص 128 – 150).

7. فودة، ألفت محمد. (2003). التعلم التعاوني و أثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، في رسالة الخليج العربي، العدد (86)(ص. ص. 85-108).

8. قنديلجي، عامر (2008). البحث العلمي ملستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإليكترونية، دار المسيرة.الأردن.

9. الهطلاني،صالحة(1994). "تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات التفكير العليا" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

10. هلال، محمد عبدالغني (1998). "التعليم العالي في المملكة العربية السعودية" دراسة مقدمة لندوة وزارة التعليم العالي، الرياض، جامعة الملك سعود.

تقارير

11. قسم الدراسات الاجتماعية، (1430-1431هـ). تقارير إحصائية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

1. Ainsworth,L.B., D.J.Viegut. (2006). Common Formative Assessments: How to Connect Standards-Based Insrruction and Assessment. Corwin Press" Sage", ThousandOak.USA.

2. Ally,Mohamed. 2008. Foundations of Educational Theory For online Learning. In Terry Anderson "Theory and Practice of Online Learning" (Pp. 17-44), Edmonton: Au Press.Canada.

3. Anderson, Terry. And Fathi Elloumi. 2004. Theory and Practice of Online Learning. Athabasca, Alta: Althabasca university.Canada

4. Bray, T. (2009). The Training Design Manual. 2nd edition.U.S.A. Kogan Page Ltd.

5. Chappuis, Jan. (2009). Seven Strategies of Assessment for Learning. Pearson.

6. Cobb, Paul. (2005). "Where is Mind? Acoordination of Sociocultural and Cognitive Constructivist Perspectives'. In Catherine Twomey Fosnot (Ed) Constructivisim: Theory, Perspectives And Practice (pp 34-54). Second Edition.Teachers College Press.New York.

7. Cohn, E. (1994). Designing Group-Work: Strategies for the heterogeneous classroom.New York. Teacher College Press.

8. Dann, Ruth. 2002. Promoting Assessment as learning: improving the learning Process. Routledge Falmer. London.

9. Duffy, Gerald G. (2009) Expleaining Reading: A Resource for teaching Concepts, Skills, and Srategies. Second Edition. Guilford Press. New York.

10. Gardner, John,R. (2005). Assesssment and Learning. Sage. London.

11. Glasesfeld, Ernst von. (2005) Aspects of Construction. In Catherine Twomey Fosnot (Ed) Constructivisim: Theory, Perspectives And Practice (pp 3-7). Second Edition.Teachers College Press.New York.

12. Hovland, Carl Iver, Irving l.Janis, and Harold H. Kelley. (1982). Communiction and Persuation: Psychological Studies of Opinion Change. Greenwood Press. USA.

13. Langford, P. (2005). Vogotsky's Develomental and Educational Psychology. New York: Psychology Press.

14. Piaget, J.(1960). Logic and Psychology. New York: Basic Books.

15. ----------. (1968). Structuralism.New York: Basic Bosks.

16. ----------.(1971). The Theory of stages in cognitive development.In D.Green, M. Ford, & G.Flammer (Eds), Measurment and Piaget (pp. 1-11). New York: Mc Grow-Hill.

17. Ruths , E; Et,Al. 1991. Teaching for Thinking" Teachers college.Colombia university, second Edition, New York , NY.

18. Sternberg, R.J., Williams, W.M. (1998). Intelligence, Instruction, and Assessment: Theory into Practice. New Jersy,U.S.A. Lea Publishers.

19. William, Dylan. (2009). Assessment for Learning: Why, What and How? Institute of Education (IOE). London.

20. Wyatt-Smith, C. and Joy Cumming. 2009. Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice, Springer.London

21. Pepin,Y. (2009).Practical knowledge and shool Knowledge. In M.Larocttelle, N.Bednarz and J.Garrison. Constructivism and Education. Cambridge University Press. New York.