| | |
|---|---|
| العنوان: | أثر طريقة التدريس على تعلم بعض مهارات التشكيل على المانيكان |
| المصدر: | مجلة علوم وفنون - دراسات وبحوث |
| الناشر: | جامعة حلوان |
| المؤلف الرئيسي: | مؤمن، نجوى شكري محمد |
| المجلد/العدد: | مج 5, ع 4 |
| محكمة: | نعم |
| التاريخ الميلادي: | 1993 |
| الشهر: | أكتوبر |
| الصفحات: | 97 - 149 |
| رقم MD: | 67627 |
| نوع المحتوى: | بحوث ومقالات |
| قواعد المعلومات: | HumanIndex |
| مواضيع: | المناهج الدراسية، الاقتصاد المنزلي، تصميم الملابس، تصميم الأزياء، المانيكان، كليات الاقتصاد المنزلي، طرق التدريس، التدريب المهني، التدريبات العملية، تنمية المهارات |
| رابط: | http://search.mandumah.com/Record/67627 |

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

# أثر طريقة التدريس على تعلم بعض مهارات التشكيل على المانيكان

بحث مقدم من
**الدكتورة نجوى شكرى محمد مؤمن**
أستاذ مساعد بقسم الملابس والنسيج
كلية الاقتصاد المنزلى
جامعة حلوان

## مقدمـــة ومشكلة البحث :

توجد الكثير من طرق التدريس التى يستطيع المعلم استخدامها فى تدريسه لمادته، ولكنه لا يستخدم طريقة معينة فى كل المواقف التدريسية. «فإن لكل موقف تدريسى طبيعته وأهدافه، وبالتالى فإن مايستخدم يتبع عادة الأهداف التى يرجو تحقيقها من وراء التدريس، كما أن الدرس الواحد قد يستخدم فيه أكثر من طريقة (١-٢٠). و« الطريقه هى وسيلة أو خطه يرسمها المعلم قبل الدخول إلى الدرس ويطبقها داخل الفصل، ويتوقف على حسن اختيار الطريقة نجاح المعلم فى أداء رسالته» (١٢-١٧) أما التدريس فيركز على كيفية توصيل المادة التعليمية للمتعلم. و يشمل الخطط التدريسية واختيار الترتيب التتابعى للمحتوى، وتوزيع الوقت، واستخدام الوسائط التعليمية وما إلى ذلك (١٠-٣٦). وعلى ذلك فالمقصود بطريقة التدريس الأسلوب الذى يستخدمه المعلم فى معالجة النشاط التعليمى ليحقق وصول المعارف واكساب المهارات إلى الطلاب بأيسر السبل وأقل الوقت والنفقات» (١٢-١٧) ويتوقف إختيار طريقة التدريس الملائمة على

الأهداف التى يحتويها الدرس «فإذا كان الهدف ينص على اكتساب مهارة معينة، فإن المعلم قد يستخدم طرقا مثل التدريب المجزأ، أى أنه يتناول التدريس بصورة جزئية، أو التدريب المجمع أى يقدمها فى إطارها المتكامل حتى يستطيع الطالب أن يدرك الصلة بين العناصر» (١- ١٩٠).

وفى مجال الملابس يستخدم المعلمون طرق تدريسية مختلفة فى تعليم المهارات ومن بين الطرق المستخدمة فى تعليم المهارات فى هذا المجال الطريقة الكلية والطريقة الجزئية. «ويقصد بالطريقة الكلية أن المتعلم يركز على العمل كله فى المرة الواحدة دون أن يتنبه انتباها منفصلا إلى الوحدات التى يتألف منها هذا العمل أو إلى ألوان النشاط الجانبية، أما فى الطريقة الجزئية فإنه يركز على جزء من مادة التعلم أو جانب من جوانب المهارة فى المرة الواحدة، وهى تتضمن تعلم الأجزاء المنفصلة بعد ذلك يمكن انجاز الأداء الكلى» (٣-٤٠٣). كذلك يمكن أن يخضع المتعلم لكل من الطريقتين الكلية والجزئية معا، ويتم فيها تعليم المهارة ( أو التدريب) بأكمله دفعة واحدة من البداية إلى النهاية فى إطاره المتكامل حتى يستطيع الطالب أن يربط بين عناصره، ثم إعادة تعلمه مقسما إلى وحدات صغيرة. وقد أطلقت د. آمال صادق على هذه الطريقة، الطريقة الربطية(٣-٥٢٨) وهى الطريقة الثالثة التى استخدمتها الباحثة فى هذه الدراسة إلى جانب الطريقة الجزئية والطريقة الكلية التى تدرسان بالفعل فى مادة «التطبيقات التشكيلية على المانيكان» للتعرف على أنسب الطرق الثلاثة لإكساب الطلاب بعض مهارات التشكيل على المانيكان.

وقد دلت التجارب على أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية لانها تعتمد على عامل المعنى والفهم، ومع ذلك فلايمكننا الجزم بصحة هذا المبدأ فى كل المواقف التعليمية اذ يتوقف على كبر الوحدة التعليمية ودرجة تعقيدها أى عوامل متعددة، منها عمر المتعلم وقدرته واستعداده وطول المادة المراد تعلمها، هذا وقد دلت الخبرة على أن المتعلم فى مراحله الأولى يفيد من الطريقة الجزئية أكثر ( ٥- ٥٢٩ -٥٣٠) .

ومن خلال قيام الباحثة بتدريس مادة «التطبيقات التشكيلية على المانيكان» لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الملابس والنسيج، لاحظت كثيرا من الاعتبارات التى كانت سببا فى اختيار فكرة هذا البحث منها اختلاف طرق التدريس التى يتبعها أعضاء هيئة التدريس لتعلم المهارات المطلوبة للتشكيل على المانيكان وهى مهارات ذات طبيعة تطبيقية

خاصة، كما أن مستوى أداء الطلبة فى التشكيل لايتناسب مع الجهد المبذول اثناء عملية التعلم، بالأضافة إلى أن الوقت المحدد فى خطة الدراسة لهذا المنهج وهى خمس ساعات أسبوعيا غير كافية لتدريس كل المهارات المتعلقة بالتشكيل على المانيكان.وللاعتبارات السابقة كانت رغبة الباحثة فى إجراء هذا البحث، لمعرفة أفضل طرق التدريس المناسبة للمادة العلمية ولامكانات الطلبة لاستخدامها لتدريس التشكيل على المانيكان، وتتمثل هذه الطرق فى الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة الكلية الجزئية (الربطية).

## أهـداف البحـث :

يهدف البحث إلى :

١ - التعرف على أفضل طرق التدريس لتعليم مهارات التشكيل على المانيكان لطلاب شعبة الملابس والنسيج .

٢ - التعرف على أكثر طرق التدريس الملائمة لمستويات التشكيل على المانيكان من حيث المهارة البسيطة أو المركبة .

٣ - التعرف على العلاقة بين مستوى أداء الطلبة وطريقة التدريس المتبعة .

## الدراسات السابقة :

لقد تناولت الدراسات السابقة فى مجال التشكيل على المانيكان بعض جوانب أو مشكلات التشكيل، ولكن لم تتعرض للمشكلات الخاصة بطرق تدريس وتعلم هذا الأسلوب، وفيما يلى عرض لهذه الدراسات:

### أولا : دراسات عن تعلم التشكيل على المانيكان:

١ - دراسة (Luanne, M.) (١٩٧٢) عن استخدام المانيكان بنصف المقاس فى تعليم وتعديل وضبط الباترون الأساسى . كان الهدف من الدراسة تحديد فعالية استخدام هذا المانيكان لعلاج مشكلات محددة فى تدريس أسس التعديل والضبط . قسم فصل دراسى يتلقى دروسا فى اختيار وتنفيذ الملابس وتصميم الباترون المسطح إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درسوا عشرة مشكلات محددة للضبط وتعديل الباترون على المانيكان بنصف المقاس، ومجموعة ضابطة درست التعديلات باستخدام باترونات ورقية بنصف المقاس . اعطيت اختبارات قبل وبعد الدراسة .

أظهرت النتائج الإحصائية لاختبار (ت)، أن المجموعة التجريبية أعطت نتائج أفضل عند مستوى ٠,٠١ (١٦- ١٨) .

٢ - دراسة (Reich Naomi) ( ١٩٧٥ ) عن الإعلام، والتعليم الفردى، وتصميم الأزياء. تصف هذه الدراسة نظام لتدريس تصميم الأزياء سواء بالنسبة للتشكيل على المانيكان أو للباترون المسطح ويستخدم الأساليب المتقدمة لتركيب الملابس من خلال تعليمات باستخدام أفلام ٨ مم الملونة والمصحوبة بالصوت ( ١٧- ٢٨ - ٢٩) .

٣ - دراسة نجوى شكرى (١٩٨٧) عن مدى فعالية التعلم الذاتى فى تدريس التشكيل على المانيكان للفرقة الرابعة شعبة الملابس والنسيج، وتبين من نتائج الدراسة فعالية أسلوب البرمجة كأحد أساليب التعلم الذاتى فى تعلم المهارات العلمية والمفاهيم النظرية للتشكيل على المانيكان (١٣) .

**ثانيا : دراسات فى مجال طرق التدريس :**

فى مجال طرق تدريس بعض المهارات الحركية والعملية والتى تعتبر قريبة إلى حد ما من المهارات المطلوبة للتشكيل على المانيكان، فقد استخدمت بعض الدراسات الطريقة الكلية والطريقة الجزئية فى التدريس ، وفيما يلى عرض لأحدث هذه الدراسات :

١ - دراسة عبد العزيز عبد المجيد (١٩٧٩) دراسة مقارنة بين الطريقتين الكلية والجزئية فى تعليم مسابقة دفع الجلة لطلبة كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، على (٨٥)طالبا، وأسفرت النتائج على أن الطريقة الكلية فى التدريس تحقق نتائج أفضل من الطريقة الجزئية (٦) .

٢ - دراسة نوال برازى (١٩٨٠) دراسة مقارنة لكل من الطريقتين الكلية والجزئية فى تعليم مهارات الجمباز على مختلف مستويات صعوبتها، أجريت الدراسة على عينة عددها (٦٠) طالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن المهارات البسيطة فى الجمباز تتساوى فى تعليمها مع كل من الطريقتين الكلية والجزئية، أما الطريقة الجزئية فقد أثبتت فعاليةأكثر عند تعليم المهارات الحركية المركبة ( ١٤ ) .

٣ - دراسة اسماعيل حامد(١٩٨٠) تهدف إلى التعرف على أثر كل من الطريقتين الكلية والجزئية فى تعلم الملاكمة للمبتدئين، عينة البحث عددها (٨٠) طالبا،

توصلت النتائج إلى أن الطريقة الكلية أكثر فعالية من الطريقة الجزئية (٢) .

٤ - دراسة فتحية شلقامى (١٩٨٢) عن أثر إستخدام الطريقتين الكلية والجزئية فى التدريس على مستوى الأداء فى رياضة المبارزة على عينة(٩٠) طالبة، وأسفرت النتائج على أن الطريقة الجزئية أفضل فى تعليم المهارات الأساسية لرياضة المبارزة عن الطريقة الكلية ( ٨ ) .

٥ - دراسة فتنات جبريل (١٩٨٤) للتعرف على أثر كل من الطريقتين الكلية والجزئية فى تعليم بعض مهارات المبارزة بسلاح الشيش، العينة عددها(٧٠) طالبة، أشارت النتائج إلى أن الطريقة الكلية حققت نتائج افضل، اما المهارات البسيطة فتساوت الطريقتين (٩) .

٦ - دراسة داود رشاد (١٩٨٨) تهدف إلى التعرف على تأثير طرق التدريس على تعليم مهارة التهديف السلمى بكرة السلة . وقد أسفرت النتائج على أن الطريقة الجزئية أكثر فعالية من الطريقة الكلية(٤) .

٧ - دراسة عصمت محمد سعيد(١٩٩٠) عن مقارنة بعض طرق التدريس المختلفة فى تعليم بعض مهارات الهجوم المركب وتأثيرها على مستوى أداء الطالبات فى مادة المبارزة، حجم العينة(٢١٩) طالبة، قسمت عشوائيا بالتساوى إلى أربعة مجموعات، مجموعة بالطريقة الكلية، مجموعة درست بالطريقة الجزئية، ومجموعة الطريقة الفردية. أوضحت النتائج أن الطريقة الفردية حققت تفوقا فى مستوى الأداء على الطرق الأخرى، يليها الطريقة الكلية الجزئية فى المركز الثانى (٧) .

٨ - دراسة محمد عبد السلام (١٩٩١) عن أثر طريقة التعليم الحركى باختلاف الاستعداد البدنى للتلاميذ من ٩ - ١٢ سنة، بهدف التعرف على أثر الطريقة الكلية والطريقة الجزئية فى تعليم المهارات الحركية لكل من التلاميذ ذوى المستويات البدنية العالية والمنخفضة .تم تطبيق اختبار القدرة البدنية على(١٩٦) تلميذا، ثم ترتيب درجاتهم تنازليا، وأصبح عدد العينة(١٥٢) تلميذا قسموا إلى مجموعتين، مجموعة القدرة البدنية المنخفضة (٧٦) تلميذا، ومجموعة القدرة البدنية العالية(٧٦) تلميذا. ثم تم تقسيم كل مجموعة إلى مجموعتين بالتساوى احدهما تتعلم بالطريقة الكلية والآخرى تتعلم بالطريقة

الجزئية. أسفرت النتائج أن الطريقة الكلية أكثر فعالية عند تعليم المهارات للتلاميذ ذوى القدرة العالية، بينما تتساوى فعالية كل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية عند تعليم المهارات للتلاميذ ذوى القدرة البدنية المنخفضة ( ١١- ٣٦٤ : ٣٧٩) .

**رأى الباحثة فى الدراسات السابقة :**

يتبين من عرض الدراسات الثلاث الأولى التى أجريت فى مجال التشكيل على المانيكان، فعالية استخدام المانيكان بنصف المقاس فى تدريس الطلبة المتخصصين، أيضا فعالية التعليم الفردى لتدريس تصميم الأزياء عن طريق التشكيل على المانيكان، كذلك فعالية طريقة البرمجة كأحد أساليب التعلم الذاتى فى تعليم التشكيل على المانيكان . وهى دراسات فى مجال التعليم والتعلم، ولكن لم تتناول أى منها طرق التدريس المستخدمة فى هذا البحث مما يوضح أهميته .

كما تستخلص الباحثة من الدراسات السابقة التى تناولت طرق التدريس المستخدمة فى البحث الحالى اهتمامها بالتعرف على فاعليتها فى تعليم المهارات الحركية، ولم تتناول علاقة طريقة التدريس بمدى صعوبة هذه المهارات، فيما عدا دراستين ( الدراسة الثانية والخامسة) حيث أكدتا تساوى الطريقة الكلية مع الطريقة الجزئية بالنسبة للمهارات البسيطة، لكنهما اختلفتا بالنسبة لتعلم المهارات المركبة، فقد تفوقت الطريقة الجزئية فى الدراسة الثانية فى حين تفوقت الكلية فى الدراسة الخامسة بالنسبة للمهارات المركبة. أما باقى الدراسات فقد تباينت نتائجها بشكل واضح، فقد أسفرت نتائج الدراسة ( الأولى والثالثة) تفوق الطريقة الكلية أما الدراسة( الرابعة والسادسة) فقد تفوقت فيها الطريقة الجزئية. فى حين كانت فعالية الطريقة الكلية الجزئية( الربطية) فى الدراسة ( السابعة ) فقط، وهى الدراسة الوحيدة التى استخدمت الطريقة الكلية الجزئية وهى الطريقة التى استخدمت فى البحث الحالى. وإذا نظرنا إلى الدراسة ( الثامنة) ، نجدأن الطريقة الكلية كانت أكثر فعالية عند تعليم التلاميذ ذوى القدرات العالية فقط، بينما تساوت الطريقتان الكلية والجزئية عند تعليم التلاميذ ذو القدرات المنخفضة.

وترى الباحثة أن أفضلية استخدام طريقة على آخرى يتوقف على الموقف التعليمى ومدى استعداد الطلاب المهارى ومستوى التدريب من حيث السهولة والصعوبة كما ترتبط بخصائص المتعلم ونموه. ومما دعى الباحثة إلى إجراء البحث الحالى الأختلاف والتباين

الواضح فى نتائج الدراسات السابقة، وذلك للتعرف على تأثير الطرق الثلاث على أداء الطلاب بالنسبة للتشكيل على المانيكان،وأكثرهما ملاءمة لمستويات المهارة المطلوبة للتشكيل.

## فروض البحث :

١ - توجد فروق ذات دلالةإحصائية بين المجموعات الثلاث فى مستوى الأداء تبعا لبساطة أو صعوبة التدريبات .

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث بالنسبة لطرق تدريس التشكيل على المانيكان.

## مصطلحات البحث :

### ١ - التشكيل على المانيكان :Modelling on the Dress Form

هو أسلوب راق من أساليب التصميم والحصول على النماذج، ويتم التشكيل على المانيكان الصناعى أو الجسم البشرى مباشرة ويتطلب مهارة فائقة وخبرة كبيرة(١٨ - ١) كما أنه أسلوب متميز لعمل النماذج باستخدام فن التعامل مع القماش وتطويعه على المانيكان لعمل طراز معين، وعلى من يقوم به أن يكون لديه المعلومات الكاملة عن فن التفصيل وتفهم إتجاه النسيج والإحساس بالخطوط والنسب، والدقة البالغة فى العمل ( ١٥ - ٤٨ ) .

### ٢ - الطريقة الكلية : Progressive Method

الطريقة التى يتم فيها تعليم المهارة ككل دون تجزئتها وتقديمها كوحدة واحدة للمتعلم.

### ٣ - الطريقة الجزئية : Part Method

الطريقة التى يتم فيها تجزئة المهارة عندد تعليمها إلى اجزاء وتعليم كل جزء من الأجزاء بطريقةة منفصلة ثم الربط بين هذه الأجزاء .

### ٤ - الطريقة الكلية الجزئية : Progressive Part Method( الربطية)

الطريقة التى يخضع فيها المتعلم لكل من الطريقتين الكلية والجزئية، ويتم التعليم فيها ككل ثم تقسيم الدرس إلى وحدات صغيرة ويتم تعليم كل جزء على حدة حتى يكتمل الدرس.

## إجـــراءات البحث :

**١ - منهج البحث :** استخدمت الباحثة المنهج التجريبى لمناسبته لتحقيق أهداف البحث والإجابة على فروضه .

**٢ - أدوات البحث :**

١ - تدريبات محددة يتم من خلالها تعلم بعض مهارات التشكيل على المانيكان باستخدام طرق التدريس الثلاثة المقترحة فى هذا البحث وهى الطريقة الكلية، والربطية. وقد تم إختبار أربعة تدريبات متدرجة من البسيط إلى المركب* . حتى يمكن تحديد طريقة التدريس الملائمة للمستويات المهارية المختلفة .

وقد تم تحديد التدرج فى درجة السهولة والصعوبة للتدريبات بواسطة المتخصصين القائمين بتدريس مادة «التطبيقت التشكيلية على المانيكان» وكذلك الأستاذة الدكتورة المشرفة على المادة<-> ،بالإضافة إلى الباحثة باعتبارها أحد المدرسين والمتخصصين فى هذا المجال، وقد اتفق الجميع اتفاقا تاما على هذا التدرج.

٢- اختباران متكافئان أحدهما قبلى والأخر بعدى· .

٣- استمارة تقيم النماذج (التدريبات)[٨]: تضمنت ثلاث عناصر لتقيم التدريبات التى شكلها الطلاب على المانيكان، هذه العناصر هى الأمام، والخلف. والكم وقد روعى فى تصميمها توفر أسس الضبط والمطابقة، وبعض اسس التصميم، والتشكيل على المانيكان المناسبة لتقيم تلك التدريبات. وقد تم وضع ميزان تقدير ثلاثى( غير مضبوط - مضبوط إلى حدما - مضبوط تماما ).

وقد تم التأكد من صدق وثبات استمارة تقيم النماذج كالآتى:

**الصدق :** اعتمد الصدق على صدق المحتوى، حيث عرضت الاستمارة على الأساتذة المتخصصين فى التصميم والتشكيل على المانيكان . وفى ضوء ماأسفرت عنه بعض الملاحظات ، تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستمارة.

(*) توجد التدريبات في ماحق البحث رقم (١) ،(٢) ،(٣) ،(٤) متدرجة من البسيط إلي المركب علي التوالي:

(*) في ماحق لبحث رقم (٥)

(*) في ماحق لبحث رقم (٦)

( ) ترمز الحروف ا،ب،جـ إلي لجنة المصححين د. مني صدقي، د. زينب برهام، م.حنان نبيه، علي التوالي.وتشكر الباحثة اللجنة بما بذلوه من وقت وجهد في عملية تقويم التدريبات علي المانيكان.

(☒ أ.د. انصاف نصر،م.د. مني صدقي ، م. حنان نبيه، الباحثة.

**الثبات:** تحققت الباحثة من ثبات الاستمارة باستخدام ثبات المصححين ، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المصححين الثلاثة لعينة قوامها (١٨) طالب وطالبة، وكانت النتيجة كالآتى:

جدول (١)

معاملات الأرتباط بين المصححين(٩١/٩٢)

| المصححين | التدريب الأول | | التدريب الثانى | | التدريب الثالث | | التدريب الرابع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ☒ | معامل الارتباط | الدلالة | معامل الارتباط | الدلالة | معامل الارتباط | الدلالة | معامل الارتباط | الدلالة |
| أ ، ب | ,٥٠٥ | ,٠٥ | ,٨٥٤ | ,٠١ | ,٧٤١ | ,٠١ | ,٨٨١ | ,٠١ |
| ب ، جـ | ,٧٨٢ | ,٠١ | ,٩٢٣ | ,٠١ | ,٧٨٧ | ,٠١ | ,٨٣٤. | ,٠١ |
| أ ، جـ | ,٧٩١ | ,٠١ | ,٧٧٣ | ,٠١ | ,٧٠٤ | ,٠١ | ,٨٨٩ | ,٠١ |

يشير الجدول السابق إلى أن جميع معاملات الأرتباط دالة على مستوى ٠١ , ٠ , ، فيما عدا معامل الارتباط بين المصححين أ ، ب فى التدريب الأول وهو ارتباط دال وعلى مستوى ٠٥ , ٠ , ، ويتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة وموجبة مما يدل على ثبات الاستمارة (فى العام الدراسى ٩١/٩٢) .

**٢ - عينة البحث :** اشتملت عينة البحث على قسمين :

**( أ ) القسم الأول للعينة** فى العام الدراسى ٩١/٩٢ وعددهم(٥٦) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلى، بعد إستبعاد الطلبة اللذين تغيبوا أثناء تدريس أحد التدريبات الأربعة . وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة عبارة عن فصل دراسى ولم تتدخل الباحثة فى توزيع الطلبة داخل الفصول مما يجعلها عينة عشوائية . وكان الهدف من إجراء الدراسة على هذه العينة هو تحديدأنسب طرق التدريس الملائمة لمستوى المهارة المطلوب للتدريبات المشكلة على المانيكان من حيث كونها بسيطة أو مركبة ، لذلك فقد كان المنهج المتبع مع هذه العينة هو

وضع درجات لكل تدريب على حدة ( أربعة تدريبات متدرجة من البسيط إلى المركب) طبقا لبطاقة التقويم المعده لهذا الغرض وذلك للمجموعات الثلاث .

وقد قسمت المجموعات الثلاثة للعام الدراسى ٩٢/٩١ كالآتى :

١ - **المجموعة الأولى :** عددها (١٩) طالباً وطالبة :

تم التدريس لهم بالطريقة الكلية عن طريق قيام الباحثة بتدريس التدريب الأول بتشكيله على المانيكان ككل وحده واحدة متكاملة من اوله إلى آخره، ثم يقوم الطلاب بتشكيل التدريب بعد إنتهاء الشرح على المانيكان الخاص بهم . وقد اتبعت نفس الطريقة مع التدريبات الثلاث الآخرى .

٢ - **المجموعة الثانية :** عددها (١٨) طالب وطالبة :

تم التدريس لهم بالطريقة الجزئية، بتقسيم التدريب الأول إلى عدة أجزاء كل جزء على حدة ، ثم يقوم الطلاب بتشكيل كل جزء بعد الشرح مباشرة على المانيكان الخاص بهم، ويتم الانتقال إلى الجزء الذى يليه وهكذا حتى الاننهاء من جميع اجزاء التدريب. وقد اتبعت نفس الطريقة مع التدريبات الثلاث الأخرى.

**٣- المجموعة الثالثة: عددها (١٩) طالبا وطالبة:**

تم التدريس لهم بالطريقة الربطية حيث يتم تدريس التدريب ككل لتصور الشكل النهائى له وتعلم الأداء المطلوب لاتمامه، ثم تقوم الباحثة بتجزئة التدريب إلى وحدات صغيرة وتدريسها بالطريقة الجزئية. ثم اتبعت نفس الطريقة بالنسبه للتدريب التالى ثم الثالث ثم الرابع.

هذه التدريبات درست للمجموعات من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبا ، وقد استغرق التدريس خمسة أسابيع ابتداء من ٢٠/١٠/٩١.

## تكافؤ المجموعات (٩٢/٩١) :

لقد راعت الباحثة تكافؤ العينة وتجانسها قبل تطبيق طرق التدريس الثلاث على البحث الثلاث، وذلك عن طريق قياس مستوى الأداء للعينة فى مادتى الأزياء والنماذج لنهاية العام الدراسى السابق ٩١/٩٠ لارتباط هاتين المادتين بالشكل على المانيكان، وقد اعتبرت الباحثة درجاتهما قياس قبلى لمجموعات البحث الثلاث للتأكد من تجانسها قبل

طرق التدريس، وذلك بحساب تحليل التباين لمجموعات البحث، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول (٢)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث فى مادتى التصميم والنماذج

(تكافؤ المجموعات )٩١/٩٢

| الاختبار | مصدر التباين | مجموع المربعات | د . ج | متوسط المربعات | قيمة (ف) (المحسوبة) |
|---|---|---|---|---|---|
| التصميم | بين المجموعات | ١٥٣,٢٦٥٨ | ٢ | ٧٦,٦٣٢٩ | ٢,٣٨١ |
| | داخل المجموعات | ١٧٠٥,٧١٦٤ | ٥٣ | ٣٢,١٨٣٣ | |
| النماذج | بين المجموعات | ١١٦,٠٧٣١ | ٣ | ٥٨,٠٣٦٥ | ١,٧٥٦ |
| | داخل المجموعات | ١٧٥١,٩٢٦٩ | ٥٣ | ٣٣,٠٥٥٢ | |

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥=(٣,١٧)

يتضح من الجدول عاليه أن قيمة (ف) المحسوبه٢,٣٨١ لمادة التصميم وهى أقل من(ف) الجدولية وبالتالى فهى غير دالة إحصائيا، أيضا قيمة(ف) المحسوبة ١,٧٥٦ لمادة النماذج وهى أقل من (ف) الجدولية وغير دالة إحصائيا، بمعنوى تساوى أفراد العينة فى المجموعات الثلاث فى المستوى الأداء، وهذا يشير إلى تكافؤ العينةوتجانسها قبل إجراء التجربة.

(ب) القسم الثانى للعينة فى العام الدراسى ٩٢/٩٣ وعددهم (٦٧) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة الملابس والنسيج، بعد استبعاد الطلاب الذين تغيبوا والذين لم يكملوا الاختبار البعدى. قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات تبعا لترتيبهم فى الفصول الدراسية مما يجعلها عينة عشوائية، كل مجموعة درست أحد طرق التدريس الثلاثة المقترحة فى هذا البحث. وكان الهدف من إجراء الدراسة على هذه العينة هو تحديد أكثر الطرق ملائمة لتعليم

التشكيل على المانيكان بوجه عام ومدى فاعلية كل طريقة، لذلك فقدتم تحديد التصميم التجريبى على أساس تطبيق اختيار قبلى، وبعد الانتهاء من تدريس كل مجموعة جميع التدريبات بإحدى طرق التدريس المقترحة فى هذا البحث، والتى استغرقت خمسة أسابيع ابتداء من (٩٢/١١/١)، تم تطبيق الإختبار البعدى.

**وقد قسمت المجموعات الثلاثة للعام الدراسى ٩٣/٩٢ كالآتى:**

١- **المجموعة الأولى:** عددها (١٨) طالباً وطالبة وتم التدريس لهم جميع التدريبات بالطريقة الكلية.

٢- **المجموعة الثانية:** عددها (٣٠) طالباً وطالبة تم التدريس لهم جميع التدريبات بالطريقة الجزئية.

٣- **المجموعة الثالثة:** عددها (١٩) طالباً وطالبة تم التدريس لهم جميع التدريبات بالطريقة الربطية.

**تكافؤ المجموعات (٩٣/٩٢):**

تم التأكد من تكافؤ المجموعات وذلك بإجراء تحليل التباين بين المجموعات الثلاث للاختبار القبلى وكانت النتيجة كالاتى:

جدول (٣)

تحليل للاختبار القبلى للمجموعات الثلاثة

(تكافؤ المجموعات) ٩٣/٩٢

| التباين | مجموع المربعات | د. ح | متوسط المربعات | قيمة (ف) |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٨,٣١٥ | ٢ | ٩,١٥٨ | ١,٣٧٧ |
| داخل المجموعات | ٤٢٥,٧١٥ | ٦٤ | ٦,٦٥٢ | |

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠٥، =٣,١٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة وهى ٣٧٧ . ١ أقل من قيمة (ف) الجدولية. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلاله احصائيا بين مجموعات البحث فى الإختبار القبلى، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات وتجانسها فى المستوى المهارى قبل تطبيق طرق التدريس.

## نتائج البحث وتفسيرها:

### نتائج الفرض الأول:

للتحقق من الغرض الأول الذى ينص على أنه «توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعات الثلاث فى مستوى الأداء تبعالبساطة أو صعوبة التدريبات» فقد تم تدريس التدريبات الأربعة لكل مجموعة من المجموعات الثلاث، بطريقة تدريس مختلفة وأخذت درجات التدريبات الأربعة فى كل مجموعة طبقا لبطاقة التقييم المعدة لهذا الغرض. ثم تم إجراء تحليل التباين بين المجموعات لكل تدريب على حدة. وجاءت النتائج كما فى الجدول الآتى:

جدول (٤)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث للتدريبات الأربع

| التدريب | مصدر التباين | مجموع المربعات | د. ح | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | بين المجموعات | ٢٤٤,٢٤٥ | ٢ | ١٢٢,١٢٣ | ٥,١٣١ | ٠,٠١ |
| | | ١٢٦١,٤٧٠ | ٥٣ | ٢٣,٨٠١ | | |
| الثانى | داخل المجموعات | ١٠١٦,٣٧٥ | ٢ | ٥٠٨,١٨٧ | ٧,٥٤٠ | ٠,٠١ |
| | | ٣٥٧٢,٠٧٠ | ٥٣ | ٦٧,٣٩٨ | | |
| الثالث | بين المجموعات داخل | ٢٦٩٦,٢٣٥ | ٢ | ١٣٤٨,١١٧ | ١٩,٦٤٨ | ٠,٠١ |
| | | ٣٦٣٦,٥٥٧ | ٥٣ | ٦٨,٦١٤ | | |
| الرابع | المجموعات بين | ٤٦٩٩,٠٤٤ | ٢ | ٢٣٤٩,٥٢٢ | ٢٠,٨٠٠ | ٠,٠١ |
| | | ٥٩٨٦,٦٧٠ | ٥٣ | ١١٢,٩٥٦ | | |

(ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥=٣ . ١٧ عند مستوى ٠,٠١=٥

يشر الجدول السابق أنه توجد فروق داله إحصائية بين مجموعات البحث بالنسبة للتدريبات الأربعة التى تم تشكيلها على المانيكان عند مستوى ١٠ ، لأن قيمة (ف) المحسوبةأكبر من قيمة (ف) الجدولية ،بمعنى أن طريقة التدريس المستخدمة لكل مجموعة لها تأثيرا جوهريا على أداء الطلاب. ولمعرفة هذه الفروق تم إجراء اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات لمجموعات البحث الثلاث فى كل تدريب، كما يتضح من الجداول الأربعة التالية (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨).

جدول (٥)

الفروق بين المتوسطات لمجموعات البحث الثلاث

بالنسبة للتدريب الأول

| المجموعة | ن | م | ع | د.ح | (ت) | مستوى الدالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى (الكلية) | ١٩ | ٥٩,٣٨٦٠ | ٦,٣٣٣ | ٣٥ | -١,٣٨ | غير دالة | -- |
| المجموعة الثانية (الجزئية) | ١٨ | ٦١,٨٧٠٤ | ٤,٣٣٦ | | | | |
| المجموعة الأولى (الكلية) | ١٩ | ٥٩,٣٨٦٠ | ٦,٣٣٣ | ٣٦ | -٣,٠٦ ** | ,٠١ | لصالح الثالثة |
| المجموعة الثالثة (الربطية) | ١٩ | ٦٤,٤٥٦١ | ٣,٤٩٦ | | | | |
| المجموعة الثانية (الجزئية) | ١٨ | ٦١,٨٧٠٤ | ٤,٣٣٦ | ٣٥ | -٢,٠٠ | غير دالة | -- |
| المجموعة الثالثة (الربطية) | ١٩ | ٦٤,٤٥٦١ | ٣,٤٩٦ | | | | |

يتضح من الجدول عاليه أنه بالنسبة للتدريب الأول وهو أبسط التدريبات تفوق طريقة التدريس الربطية فى حدود ثقة ٩٩٪ فى حين تساوت الطريقتان الكلية والجزئية.

جدول (٦)

الفروق بين المتوسطات لمجموعات البحث الثلاث بالنسبة للتدريب الثانى

| المجموعة | ن | م | ع | (ت) | مستوى الدالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى | ١٩ | ٩٨,٠٠٠ | ٦,٦٤٤ | ** ٥,٥٤ | ,٠١ | لصالح الأولى |
| المجموعة الثانية | ١٨ | ٨١,٢٤٠٧ | ١١,٢٨٦ | | | |
| المجموعة الأولى | ١٩ | ٩٨,٠٠٠ | ٦,٦٤٤ | -١,٤٣ | غير دالة | -- |
| المجموعة الثالثة | ١٩ | ١٠٢,٧٨٩٥ | ١٢,٩٦٧ | | | |
| المجموعة الثانية | ١٨ | ٨١,٢٤٠٧ | ١١,٢٨٦ | ** -٥,٣٨ | ,٠١ | لصالح الثالثة |
| المجموعة الثالثة | ١٩ | ١٠٢,٧٨٩٥ | ١٢,٩٦٧ | | | |

تشير بيانات الجدول السابق بالنسبة للتدريب الثانى وهو أكثر تركيبا من التدريب الأول، أن المجموعة الأولى التى درست بالطريقة الكلية تساوت مع المجموعة الثالثة التى درست بالطريقة الربطية فى حين تفوقت كل منها على المجموعة الثانية التى درست بالطريقة الجزئية فى حدود ثقة ٩٩٪، ويمكن تفسير ذلك بأنه عند زيادة صعوبة التدريب اعطت الطريقتان الكلية، الطريقة الربطية نتائج أفضل فى أداء الطلاب للتشكيل على المانيكان من الطريقة الجزئية.

جدول (٧)

الفروق بين المتوسطات لمجموعات البحث الثلاث

بالنسبة للتدريب الثالث

| المجموعة | ن | م | ع | (ت) | مستوى الدالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى | ١٩ | ٩٤,٠١٧٥ | ٦,٣٣٣ | * ٢,١١ | ٠,٠٥ | لصالح الأولى |
| المجموعة الثانية | ١٨ | ٨٨,١١١١ | ٧,٧٩٦ | | | |
| المجموعة الأولى | ١٩ | ٩٤,٠١٧٥ | ٨,٢٥٤ | -١,٧٨ | غير دالة | -- |
| المجموعة الثالثة | ١٩ | ٩٨,٥٧٨٩ | ٧,٥٦٦ | | | |
| المجموعة الثانية | ١٨ | ٨٨,١١١١ | ٨,٧٩٦ | ** -٣,٨٩ | ,٠١ | لصالح الثالثة |
| المجموعة الثالثة | ١٩ | ٩٨,٥٧٨٩ | ٧,٥٦٦ | | | |

يتضح من الجدول السابق بالنسبة للتدريب الثالث، وترتيبة الثالث من حيث الصعوبة، تساوى المجموعة الأولى التى درست بالطريقة الكلية مع المجموعة الثالثة التى درست بالطريقة الربطية لان قيمة (ت) بينهما غيردالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق حقيقية بينهما ، فى حين تفوقتا على المجموعة الثانية التى درست بالطريقة الجزئية فى حدود ثقة ٩٥٪ بالنسبة للمجموعة الأولى، وفى حدود ثقة ٩٩٪ بالنسبة للمجموعة الثالثة فى أداء الطلاب للتشكيل.

ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما زادت صعوبة التدريب كلما أعطت الطريقة الربطية والطريقة الكلية نتائج أفضل فى أداء الطلاب أكثر من الطريقة الجزئية.

جدول (٨)

الفروق بين المتوسطات لمجموعات البحث الثلاث

بالنسبة للتدريب الرابع

| المجموعة | ن | م | ع | (ت) | مستوى الدالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى | ١٩ | ٩٦,٥٢٦٣ | ٨,٣٤٢ | ** ٤,٧١ | ٠,٠١ | لصالح الأولى |
| المجموعة الثانية | ١٨ | ٨١,٤٦٣٠ | ١١,٠٠٧ | | | |
| المجموعة الأولى | ١٩ | ٩٦,٥٢٦٣ | ٨,٣٤٢ | ٠,٢٠ | غير دالة | -- |
| المجموعة الثالثة | ١٩ | ٩٦,١٠٥٣ | ٤,٢٤٦ | | | |
| المجموعة الثانية | ١٨ | ٨١,٤٦٣٠ | ١١,٠٠٧ | ** -٥,٣٩ | ٠,٠١ | لصالح الثالثة |
| المجموعة الثالثة | ١٩ | ٩٦,١٠٥٣ | ٤,٢٤٦ | | | |

الجدول السابق يوضح أنه بالنسبة للتدريب الرابع وهو أصعب التدريبات تساوت المجموعة الأولى التى درست بالطريقة الكلية مع المجموعة الثالثة التى درست بالطريقة الربطية لأن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بمعنى عدم وجود فروق جوهرية بينهما ، بينما تفوقتا على المجموعة الثانية التى درست بالطريقة الجزئية فى حدود ثقة ٩٩٪ لأن قيمة(ت) دالة فى الحالتين على مستوى ٠١ر، ويدل ذلك على أن الطريقة الكلية والطريقة الربطية أعطت أداء وتحصيلاً أفضل للطلاب بالنسبة للتدريبات المركبة . بمعنى أنه كلما زاد التدريب صعوبة كلما نجحت الطريقة الربطية والطريقة الكلية. أما الطريقة الجزئية لاتتناسب مع التدريبات التى تحتاج إلى مهارة عالية .

## نتائــج الفرض الثانــى :

للتحقق من نتائج الفرض الثانى الذى ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث بالنسبة لطرق تدريس التشكيل على المانيكان» فقد تم تطبيق اختبارين متكافئين على المجموعات الثلاث، أحدهما قبلى والآخر بعدى، وقد درست كل مجموعة بأحد طرق التدريس المقترحة لهذا البحث، لذلك فقد تم إجراء تحليل التباين للاختبار البعدى ثم اختبار (ت) فى حالة الدلالة للتعرف على أى الطرق ملاءمة لتعليم مهارات التشكيل على المانيكان بوجه عام، كما يتضح ذلك من الجدولين الآتيين (٩)،(١٠) .

جدول (٩)

تحليل التباين للاختبار البعدى للمجموعات الثلاث

| التباين | مجموع المربعات | د. ح | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٤٧,٥٤٢ | ٢ | ٧٣,٧٢٦ | ٤,٧١١ | ٠,٠٥ |
| داخل المجموعات | ١٠٠١,٦١٦ | ٦٤ | ١٥,٦٥٠ | | |

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠١ر = ٩٥ر٤

٠٥ر = ١٤ر٣

نستشف من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ مما يشير إلى وجود فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث تتعلق بطريقة التدريس ولمعرفة هذه الفروق تم اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات كالآتى :

جدول ( ١٠ )

الفروق بين المتوسطات لمجموعات البحث الثلاث للاختبار البعدى

| المجموعة | ن | م | ع | د.ح | (ت) | مستوى الدالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى (الكلية) | ١٨ | ٢٨,٨٥١٩ | ٢,٦٣٣ | ٤٦ | * ٢,٢٨ | ٠,٠٥ | لصالح الأولى |
| المجموعة الثانية (الجزئية) | ٣٠ | ٢٦,٧١١ | ٣,٤٢٣ | | | | |
| المجموعة الأولى (الكلية) | ١٨ | ٢٨,٨٥١٩ | ٢,٦٣٣ | ٣٥ | ** ٢,٧٩ | ٠,٠١ | لصالح الأولى |
| المجموعة الثالثة (الربطية) | ١٩ | ٢٤,٨٥٩٦ | ٥,٤٩٨ | | | | |
| المجموعة الثانية (الجزئية) | ٣٠ | ٢٦,٧١١١ | ٣,٤٢٣ | ٤٧ | ١,٤٦ | غير دالة | -- |
| المجموعة الثالثة (الربطية) | ١٩ | ٢٤,٨٥٩٦ | ٥,٤٩٨ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن الطريقة الكلية قد أعطت أفضل النتائج من حيث أداء الطلبة للتشكيل على المانيكان، وبالتالى كان تحصيلهم أفضل، فقد تفوقت على الطريقة الجزئيةفى حدود ثقة ٩٥٪ كذلك تفوقت على الطريقة الربطية فى حدود ثقة ٩٩٪ وهذا يؤكد أن أفضل الطرق التى يمكن أن تتبع فى تعليم التشكيل على المانيكان هى الطريقة الكلية، كما نلاحظ تساوى الطريقة الجزئية مع الطريقة الربطية.

## مناقشة النتائج :

من خلال عرض نتائج البحث فى الجداول السابقة تستطيع الباحثة أن تستخلص أهم النتائج الآتية:

- تفوق الطريقة الكلية الجزئية (الربطية) بالنسبة للتدريب الأول البسيط، وتفسر الباحثة ذلك بأن هذه الطريقة تكون أجدي فى المرحلة الأولى للتعلم لأن هذا التدريب هو أول التدريبات التى درسها الطلاب بالنسبة للتشكيل على المانيكان.

- لقد برز تفوق الطريقة الكلية إلى جانب الطريقة الربطية بالنسبة للتدريبات الأكثر صعوبة والتى تحتاج إلى مهارة مركبة إلى حد ما ، وأعطت الطريقتان نتائج أفضل من الطريقة الجزئية فى آداء الطلاب، وتعلل الباحثة ذلك بأنه تزداد فائدة الطريقة الكلية كلما زاد تدريب الطلاب عليها حيث يجعلهم ذلك أكثر ألفة بها.

- كما تحتل الطريقة الكلية والطريقة الربطية تفوقا على الطريقة الجزئية عند تدريس التدريبات الصعبة التى تحتاج إلى مهارة مركبة ، ويعزى ذلك إلى أن التدريبات الصعبة يربطها نوع من الوحدة والاتصال ويصبح بلا معنى عند تجزئة التدريب إلى وحدات صغيرة، فالطالب يريد أن يتعلم التدريب ككل ليتفهم أجزاؤه بطريقة صحيحة ومعرفة التصور الكامل للتدريب كوحدة واحدة، وتقول د. آمال صادق «كلما زاد زكاء المتعلم وكان نموه العقلى أكبر نتيجة للعمر كانت الطريقة الكلية أكثر فعالية، كما تزداد فعالية الطريقة الكلية عندما تكون قدرات الفرد في المواد التى تتطلب ذلك عالية» (٣-٤٠٤).

- كما تؤكد الطريقة الكلية والطريقة الربطية تفوقهما على الطريقة الجزئية عند تدريس أصعب التدريبات في التشكيل علي المانيكان والتى تحتاج إلى مهارة أكثر تركيبا. فقد أعطت الطريقتان نتائج أفضل فى أداء الطلاب وقد يرجع ذلك إلى أن الأجزاء التى يتكون منها التدريب الصعب تكون أكثر ترابطا ويصعب على الطلاب فهمه إذا تم تجزئته.

- كما تدل النتائج أن أداء الطلاب بالنسبة للمجموعة التى درست جميع التدريبات بالطريقة الكلية كان تحصليهم أفضل من المجموعة التى درست بالطريقة الجزئية والطريقة الربطية. مما يدل علي أن الطريقة الكلية هى أنسب طرق التدريس للتشكيل على المانيكان، وهى الطريقة التى توصى بها الباحثة بوجه عام بجانب الطريقة الربطية

بالنسبة للتدريبات التى تحتاج مهارة مركبة، وتعتقد الباحثة أن فعالية إحدى الطريقتين يتوقف على مقدار مادة التعلم، ويبدو أنه يوجد حد أقصى لمقدار المادة الذى يمكن للمتعلم أن يدركه كوحدة، وحد أدنى لايجوز بعده تقسيم المادة إلى اجزاء فرعية ، وإلا أصبح التقسيم غير ملائم» (٣-٥٠٤).

وقد اتفقت النتيجة الأخيرة مع دراسة عبد العزيز عبد المجيد ، دراسة اسماعيل حامد حيث تفوقت الطريقة الكلية. وقد اختلفت نتائج البحث الحالى مع دراسة فتحية شلقامى، داود رشاد التى تفوقت فيهما الطريقة الجزئية، وقد يرجع السبب إلي اختلاف نوع المهارة المطلوب اكتسابها ، فالطريقة الجزئية لم تتفوق في أى من التدريبات أو المجموعات فى البحث الحالى. وبالنسبة للدراسات التى تناولت قياس فعالية طرق التدريس بالنسبة لتعلم المهارات البسيطة والمركبة، فقد اختلفت نتائج البحث الحالى مع دراسة نوال برازى التى أسفرت نتائجها على فعالية الطريقة الجزئية. فى حين اتفقت مع دراسة فتنات جبريل فى أن الطريقة الكلية أثبتت فعاليةفى تعليم المهارات المركبة، أما دراسة عصمت سعيد وهى الدراسة الوحيدة التى استخدمت الطريقة الربطية فقد اتفتقت مع البحث الحالى فى أنها أكثر فعالية فى تدريس المهارات المركبة الخاصة بكلا الدراستين.

كما يعتبر البحث الحالى أول من تناول قياس فعالية الطريقة الجزئية والكلية والربطية فى مجال تدريس بعض مهارات التشكيل على المانيكان.

## التوصيـــــات :

فى ضوء ما أسفرت عنه النتائج توصى الباحثة بما يلى:

١ - تعليم مهارات التشكيل على المانيكان التى تحتاج إلى مهارة مركبة بالطريقة الكلية والطريقة الربطية.

٢ - استخدام الطريقة الكلية فى تعليم المستويات المختلفة للتشكيل على المانيكان.

## المراجـــــع


١- أحمد حسين اللقانى ، فارعه حسن: «**التدريس الفعال**» عالم الكتب - القاهرة د.ت.

٢- اسماعيل حامد عثمان : «**اثر كل من الطريقتين الكلية والجزئية فى تعليم الملاكمة للمبتدئين**» مجلة دراسات وبحوث جامعة حلوان - المجلد الثالث- العدد الثالث - ديسمبر ١٩٨٠.

٣ - آمال صادق ، فؤاد أبوحطب : «**علم النفس التربوى**» - مكتبة الأنجلو - ط ٣ - القاهرة - ١٩٨٤.

٤- داود محمد رشاد : «**تأثير الطرق المسنعملة فى التدريس على تعلم مهارة التهدي السلمى بكرة السلة**» مجلد المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية الرياضية للبنان - القاهرة ١٩٨٨.

٥- رمزية الغريب : «التعليم ، **دراسة نفسية تفسيرة توجيهية**» مكتبة الأنجلو - ط ٤ - القاهرة ١٩٧١.

٦ - عبد العزيز عبد المجيد : «**مقارنة بين الطريقتين الكلية والجزئية فى تعليم مسابقة دفع الجلة لطلبة كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة**» رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة حلوان ١٩٧٩.

٧ - عصمت محمد سعيد محمود : «**مقارنة بين طرق التدريس المختلفة فى تعليم بعض مهارات الهجوم المركب وتأثيرها على مستوى أداء الطالبات فى مادة المبازة**» - مجلة دراسات وبحوث جامعة حلوان - المجلد الثانى - العدد الثانى - ابريل ١٩٩٠.

٨ - فتحية طه محمود شلقامى : «**أثر استخدام طريقتين فيالتدريس على مستوى الأداء فى رياضة المبارزة**» مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٨٢.

٩ - فتنات محمد جبريل : «**أثر كل من الطريقتين الكلية والكلية الجزئية فى**

**تعليم بعض مهارات المبارزة بسلاح الشيش**» مجد المؤتمر العلمى الرابع للتربية الرياضية بالاسكندرية - فبراير ١٩٨٤.

١٠- مجدى عزيز إبراهيم : «**منهاج البحث العلمى فى العلوم التربوية والنفسية**» - مكتبة الانجلو - القاهرة ١٩٨٩.

١١ - محمد عبد السلام سالم : «**مجلد بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر**» كلية عين شمس - مكتبة الانجلو - القاهرة - ١٩٩١.

١٢ - محمد عبد القادر أحمد : «**طرق التدريس العامة**» - مكتبة نهضة مصر - القاهرة ١٩٩٠.

١٣ - نجوى شكرى محمد : «**فاعلية التعليم الذاتى فى تعلم مادة التصميم والتشكيل على المانيكان للفرقة الرابعة شعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلى**» - رسالة دكتوراة غير منشورة - كلية الاقتصاد المنزلى - جامعة حلوان - القاهرة ١٩٨٧.

١٤ - نوال عبد الوهاب برازى : «**دراسة مقارنة لكل من الطريقتين الكلية والجزئية فى تعليم بعض مهارات الجمباز على مختف مستوياتها**» رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية الرياضية للبنات - جامعة حلوان - ١٩٨٠.

15- Hollen,N,R :PatternMaking By The Flat Pattern Method Burgess publishing Company-4th ed.- U.S.A. 1975,

16- Luann, M. : The Use of Half-Scale Dress- Forms and Fabric in Teaching pattern Alteraion and Fit of a Basic Garment-Home Economic Research Abstracts, Publishes by the American Home Economics Association, 1972.

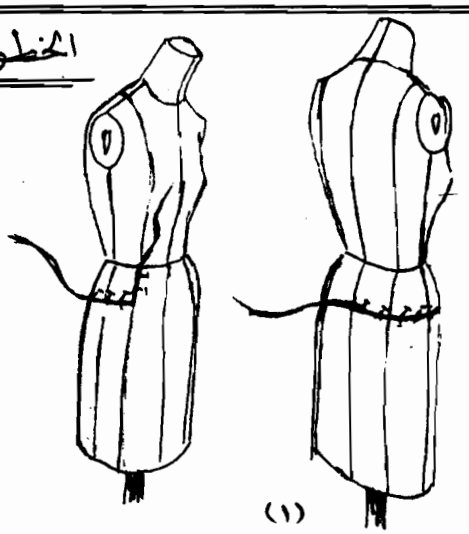
17- Reich Naomi: So Adudiovisual Instruciton, ¡Vol. 20, No.9,

18- Shelden, M.G: Design Through Draping- Burgess Publishing Company- U.S.A- 1967,

ملحق رقم (١)

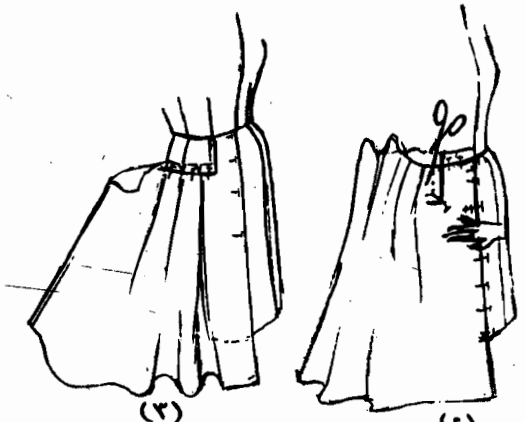
تدريب رقم (١)

الخطوات



(١)

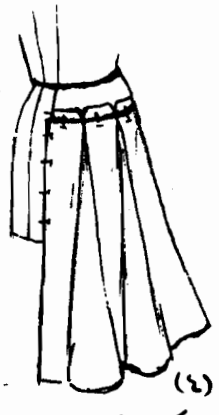
رسم مكان القصة بالشريط على المانيكان



(٢)

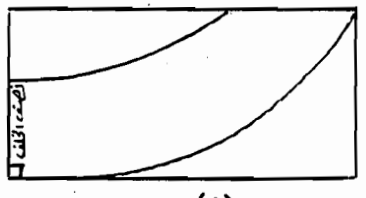
(٣)

تشكيل الامام وعمل التوسيعات



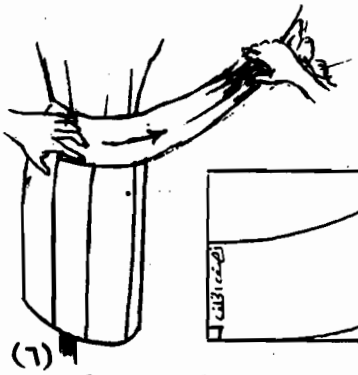
(٤)

تشكيل الخلف



(٥)

اعداد الدمور وقصة لتشكيل الخزام



(٦)

تشكيل الخزام

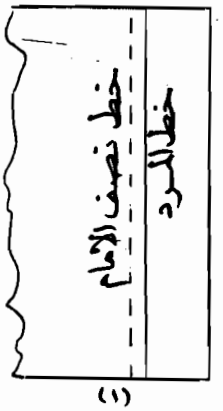
(٧)

ضبط الذيل

ملحق رقم (٢)

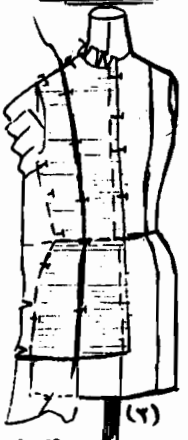
تدريب رقم (٢)

الخطوات

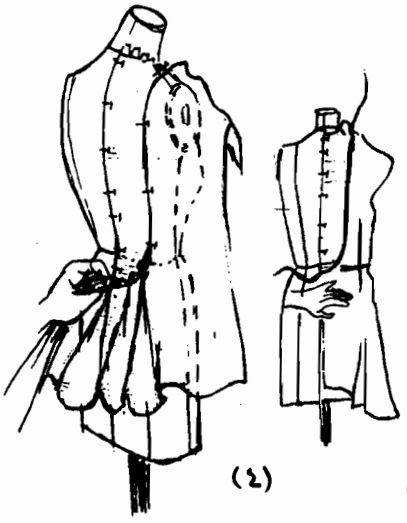



(١)
اعداد الدمور

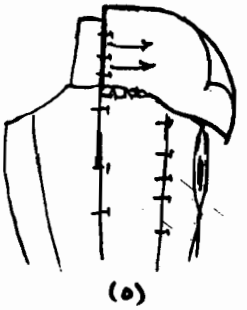
(٢)
تشكيل قصة الامام



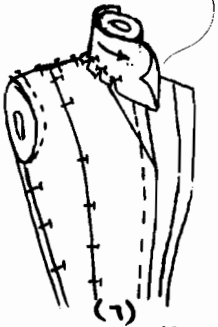
(٣)
تشكيل قصة الامام الجانبية



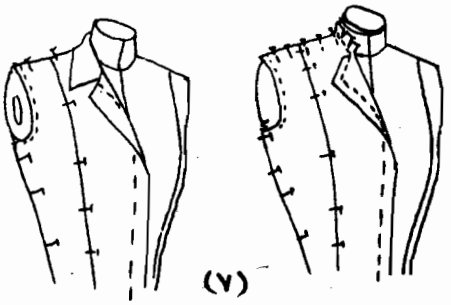
(٤)
تشكيل الخلف وعمل التوسيعات



(٥)
تشكيل الياقة من الخلف



(٦)
تشكيل الياقه حول الرقبة من الامام



(٧)
الياقة فى شكلها النهائى

ملحق رقم (٣)

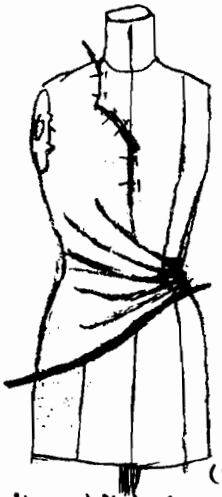
تدريب رقم (٢)

## الخطوات

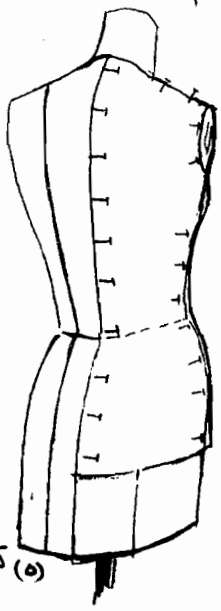
(١)
رسم الديكولتيه بالشريط
والبدء فى تشكيل الامام

(٢)
تشكيل الأمام

(٣)
قص الزياده عند الكسرات



(٤)
رسم خط البلوزه بالشريط
وقص الزيادة

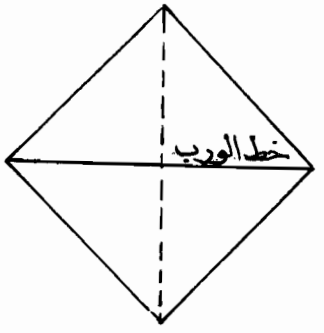


(٥) تشكيل الخلف

ملحق رقم (٤)

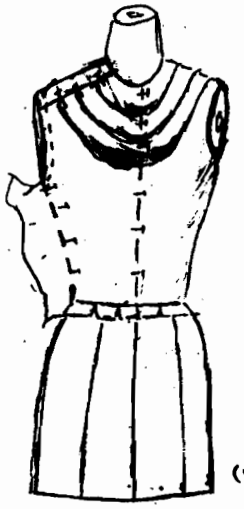
تدريب رقم (٤)

## الخطوات

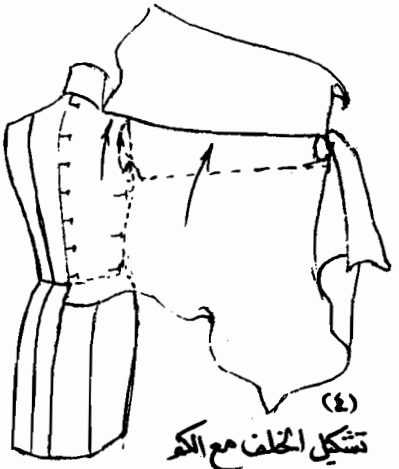


(١) اعداد القماش وتحديد خط الورب

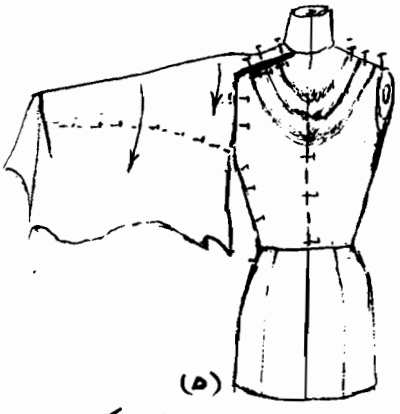
(٢) تشكيل الامام



(٣) الشكل النهائى للامام بعد قص الزيادة



(٤) تشكيل الخلف مع الكم وقصة الكتف الامامية (قطعة واحده)



(٥) الانتهاء من تشكيل الكم وقص الزيادة

## ملحق رقم (٥)

### الاختبـاران المتكافئـــان

الاختبار القبلى

نفذ الموديل الذى أمامك
بالدمور على المانيكان .

الاختبار البعدى

نفذ الموديل الذى أمامك
بالدمور على المانيكان .

ملحق رقم (٦)

اسم الطالب : ..... اسم المحكم : .....

الفصـــــل : ..... التاريـــخ : .....

| | عناصر التقويم | غير مضبوط | مضبوط إلي حدما | مضبوط تماما |
|---|---|---|---|---|
| الامام | ١- اسس الضبط والمطابقة:<br>- اتجاه النسيج. - مقدار الراحه .<br>- الانسدال. - الاتزان .<br>٢- المطابقة « للموديل » :<br>-النسب. - اتقان التشكيل (دقه ونظافة التشكيل)<br>- الشكل الخارجي. - الشكل العام.<br>٣- تفاصيل « الموديل» :<br>- الياقة او خط العنق او « الديكولتيه» (جاكت او بلوزه).<br>- البنسات او القصات او «الدرابية».<br>-منطقة الوسط - من الوسط إلي خط البطن(في الجونلة).<br>- الذيل (نهاية الجاكت او الجونلة).<br>-خطب الجنب . | | | |
| الخلف | ١- اسس الضبط والمطابقة:<br>- اتجاه النسيج. - مقدار الراحه .<br>- الانسدال. - الاتزان .<br>٢- المطابقة « للموديل » :<br>-النسب. - اتقان التشكيل (دقه ونظافة التشكيل)<br>- الشكل الخارجي. - الشكل العام.<br>٣- تفاصيل « الموديل» :<br>- الياقة او خط العنق او « الديكولتيه» (جاكت او بلوزه).<br>- البنسات او القصات او «الدرابية».<br>-منطقة الوسط - من الوسط إلي خط البطن(في الجونلة).<br>- الذيل . | | | |
| الكم | ١- اسس الضبط والمطابقة:<br>- اتجاه النسيج. - مقدار الراحه .<br>- الانسدال. - الاتزان .<br>٢- المطابقة « للموديل » :<br>-النسب. - اتقان التشكيل .<br>- الشكل الخارجي. - الشكل العام.<br>٣- تفاصيل « الموديل» :<br>-قمة الكم.<br>-الجزء العلوي (اعلي الكوع).<br>-منطقة الكوع (البنسه او التشريب).<br>-الجزء السفلي (اسفل الكوع) | | | |

لقياس الاتجاهات الإجتماعية ومنها الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية ـ الذاتية بصفة خاصة لدى الأطفال والمراهقين ـ وذلك باعتبار أن الاتجاه النفسى غالبا ما ينعكس فى سلوك الفرد سواء فى أقواله أو أفعاله، ويعبر عن مسايرة الفرد لما يسود فى مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات (٢)، (١) ومن هنا تأتى أهمية دراسة وقياس الاتجاه نحو المسئولية (الإجتماعية ـ الذاتية) لأنه غالبا مايفيدنا فى توسيع نظرتنا للشخصية، وبالتالى يتيح للقائمين على العملية التربوية من إعطاء إعتبارات هامة لتطوير البرامج التربوية التى تعمل على زيادة نمو المسئولية لدى الأفراد (٩). وقد بدأت هذه المحاولات الجادة عندما أشار هاريس (Harris) ١٩٥٧(١٦:٣٢٢- ٣٢٦) فى دراستيه - قياس المسئولية لدى الأطفال، علاقة واجبات الأطفال المدرسية بالاتجاه نحو المسئولية اللتان صدرتا عام ١٩٥٤ إلى المحاولات السابقة التى بذلت لإعداد مقياس لقياس الاتجاه نحو المسئولية عند أطفال المرحلة المتأخرة وبدايات مرحلة المراهقة، أى الفترة من (٩ - ١٨) سنة، وعلى الرغم من التعديلات التى أجريت على المقياس* القديم - الذى أعده العالم جوخ (Gough) عام ١٩٥٢ لقياس مسئوليات وواجبات الفرد المواطن فى مقابل حقوقه وامتيازاته - إلا أن نتائج هذا المقياس لم تكشف عن صلاحيته للاستخدام على نطاق كبير وذلك لعدة إعتبارات منها: عدم وجود النظرية أو الإطار النظرى المناسب الذى يدل على أن عبارات المقياس تقيس المسئولية، وقد استدعى هذا الأمر تطوير وتعديل هذا المقياس، حيث قام هاريس ١٩٥٧ (١٦) بإعداد صورة معدلة وجديدة، مكونة من (٨٩) عبارة لقياس الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية لدى الأطفال Ascale for measuring Attitudes of social responsibility in children حيث أضيفت وعدلت بعض العبارات بما يتلاءم ويرتبط بتصور هاريس عن الاتجاه نحو المسئولية، والذى يتمثل فى البعدين الآتيين:

١ - **بعد المسئولية الإجتماعية** : (وتقيسه عبارات الإطار غير الشخصى non personal Refrences items ويقصد بالاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية: بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض المتعلق بسلوك الفرد نحو الجماعة التى ينتمى إليها، والمجتمع، ونحو العلاقات والواجبات الإنسانية والإجتماعية، (١٦ : ٣٢٦).

# استمد جوخ بعض عبارات هذا المقياس مينيسوتا (الشخصية المتعددة الأوجه) ويذكر شاى Schaie ١٩٧٤ أن قائمة كاليفورنيا النفسية قد شملت هذا المقياس أخيرا (٢٢:٤٨٥)

٢ - **بعد المسئولية الذاتية :** وتقيسه عبارات الإطار الشخصى personal refer-ences items ويقصد بالاتجاه نحو المسئولية الذاتية: بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض المتعلقة بسلوك الفرد نحو ذاته أى بالتصرف الذى يسلكه الفرد الذى يقرر سلوكه الشخصى وعاداته الشخصية ومشاعره التى يحددها ضميره، (١٦: ٣٢٦).

وفى ضوء ماسبق تمكن هاريس من وضع أربعة محكات لكشف ملامح وخصائص السلوك المسئول لدى كل من الذكور والإناث من الأطفال والمراهقين، فى دراسته التى نشرها عام ١٩٥٧ (١٦ : ٣٢٢ - ٢٦)، وهذه المحكات هى:

(أ) أن يكون الشخص موثوقا به، ويعتمد عليه dependon him دائما، مسئول دائما عندما يعد، ومن ثم فإنك تثق فى عمله وتعتمد على كلامه.

(ب) الفرد المسئول إجتماعيا هو شخص أمين squar shooter فى اللعب لا يحاول الغش، أوغش الآخرين cheat ، ولا يأخذ شيئا على حساب الآخرين، وعندما يفعل شيئا خطأ يكون مسئولا عنه، ولايلقى باللوم على الآخرين.

(جـ) الفرد المسئول يفكر فى الخير للآخرين بصرف النظر عما يجنيه أو ما يحققه ويحصل عليه، عنده ولاء وإخلاص loyal للجماعة التى ينتمى إليها.

(د) كما أنه يستطيع إنهاء أعمال المشروع المدرسى، أو أعمال اللجنة أو الأعمال التى توكل إليه بصورة صحيحة ودقيقة تدل على مسئوليته عن نتائج هذه الأعمال.

وقد أطلق هاريس على مقياسه اسم مقياس الاتجاهات الإجتماعية social attitudes scale، بعد أن قام بحذف واستبعاد المفردات التى يقل معامل تمييزها عن ٤, ، وبالتالى أصبحت الصورةالنهائية للمقياس مكونة من ٥٠ عبارة منها ٢١ عبارة من المقياس القديم، ٢٩ عبارة جديدة، هذا ويشتمل البعد الثانى (بعد مسئولية الفرد تجاه ذاته) - على ١٨ عبارة، وقد وجد هاريس أن معامل الارتباط بين بعدى المقياس يتراوح بين ٢٩, ٠ ، ٥٣, ٠ ، وحسب ثبات إعادة التطبيق بالنسبة للدرجة الكلية بفترة زمنية ٤ شهور بين التطبيقين وتراوحت قيمته بين ٦٠, ، ٧٠, ، لدى المجموعات المختلفة الأعمار التى تبدأ من الثامنة إلى العاشرة من العمر، كما وجد أن ثبات البعد الأول (بعد المسئولية الإجتماعية) ٦٣, ٠ ، وثبات بعد المسئولية الذاتية كان ٤٧, ٠ .

## الدراسات السابقة لقياس الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية :

فى دراسة قامت بها روزمارى Rosmeary ١٩٥٥ (فى ١٦) استخدمت فيها مقياس الاتجاهات الإجتماعية على أطفال العاشرة والسابعة عشر، قسمت الأطفال إلى مجموعتين إحداهما تقضى ٤ ساعات كمشاركين فى أنشطة النادى الذى ينتمون إليه، والأخرى لاتقضى أى وقت بالنادى للمشاركة فى الأنشطة وقد وجدت قدرا كبيرا من الاتساق بين نتائجها ونتائج هاريس حيث حصل المشاركون من الجنسين فى الأنشطة على متوسطات درجات أعلى من غير المشاركين فى مقياس الاتجاهات الإجتماعية.

كما وجد هاريس ١٩٥٧ أن الإناث فى جميع الأعمار من سن ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ يحصلن على متوسطات درجات أعلى من الذكور فى مقياس الاتجاهات الإجتماعية، سواء كان ذلك بالنسبة للدرجة الكلية أوبعدى المسئولية الإجتماعية والذاتية، مما يدل على انهن أكثر مسئولية إجتماعية أو أكثر اتجاها نحوها، كما أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط دال بين درجات المقياس، باختبار التوافق الشخصى والإجتماعى social personal adjustmnent (١٦ : ٤٢٥)، كما وجد ميشيل Mishel ١٩٦١ (١٨ : ١-٧) أن درجات الأفراد على مقياس هاريس المعدل ترتبط ايجابيا بالقدرة على تأجيل الأشباع Gratification.

وعندما طبق بيركويتز، دانلز Daniels ١٩٦٤ (١١ : ٢٧٥-٨١) مقياس هاريس المعدل مع بعض المهام التى تظهر فيها مواقف التعاون التى تبرز سلوك المسئولية الاجتماعية، على عينة من طالبات الجامعة، تبين أن الإناث ـ اللاتى تم مساعدتهن ومعاونتهن من خلال طبيعة المهام المقدمة إليهن ـ أنهن قد أجبن بطريقة أفضل من الإناث اللائى لم يتم تقديم المعاونة إليهن خلال المهام، مما يدل على أن المعاونة السابقة تزيد الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية كما تزيد من معرفة المفحوصات وإدراكهن لمعايير المسئولية الإجتماعية.

وقد كشفت نتائج دراسة توماس Thomas ١٩٧٠ (٢٥) عن وجود فروق دالة فى الأداء على مقياس هاريس بين الناجحين وغير الناجحين المتطوعين للعمل ضمن برنامج للخدمات الإجتماعية، ولم يجد برشنو prochnow ١٩٧١ (٢١ : ١٢٦٣ ـ ٦٤) أن هناك فروق دالة

احصائياً بين المشاركين وغير المشاركين فى الأنشطة الطلابية فى سمة المسئولية لدى طلاب الصفين الأول والثانى الثانوى حيث ن = ٧٠٣

وعلى الرغم من أن المحاولات السابقة تمثل قيام العديد من الباحثين بدراسة الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية من خلال الاتجاه اللفظى المقاس، إلا أن محاولات تيليكر Tilker ١٩٧٠، وجرين جلاس Green glass ١٩٦٩، ومليجرام Millgram ١٩٦٥ ، ١٩٦٦ وجان جولدمان Jane Goldmann ١٩٨١ ( ٢٤ : ٩٥ ـ ١٠٠ ) ( ١٥ : ٢٢٤) ( ١٧) (١٤) تؤكد على أهمية التيقن من الاتجاه اللفظى من خلال السلوك الفعلى، وذلك عن طريق دراسة سلوك المسئولية كما يظهر من خلال توجيهات المجرب للمفحوص والتى تظهر خلال تداعى السياق فى مواقف التعلم اللفظى Verbal learning situations ومن خلال المهام التى يكون فيها للتغذية المرتدة Feed Back دورا فى إحداث وتكوين سلوك المسئولية ومع ذلك فإن هذه المحاولات لا تمنع نتائجها من محاولة بناء مقياس لقياس الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية بما يمكننا من الحصول على مؤشرات عامة عن الظاهر. وقد قام نادلر وآخر.Nadler et al ١٩٧٩ (١٩ :٥٧ ) بتعديل وتقنين مقياس هاريس إلى اللغة العبرية hebrew وحصل على ثبات إعادة التطبيق.

أما عن صدق المقياس فقد ارتبطت درجات المقياس بدرجات المحك ( تقدير المعلمين للمسئولية الإجتماعية لدى المفحوصين ) .وكان مساويا ٣٦ , . ،وكشفت نتائج الدراسةأيضاعن تفوق الإناث فى سلوك المسئولية الإجتماعية عن الذكور وأن أطفال مجتمع الكيبوتز أعلى مسئولية من أطفال مجتمع المدينة حيث التركيز فى الأول على الإنجاز الجماعى، والتعاون والتربية التعاونية والمشاركة، ومناصرة السلوك المؤيد للجوانب الإجتماعية وقيم التعاون ومساعدة الآخرين وإيثار الغير، فى مقابل الإنجاز والعمل الفردى والمنافسة، والمكسب الفردى، والأنانية Egoistic وفى دراسة قامت بها مارجريت Margaret وأخرى ١٩٨٢ ( ٢٠: ٣٣ - ٤٥) تبين أن الأطفال من الجنسين الأفضل من حيث السلوك الإجتماعى الموجه نحو الأقران وفقا لتقدير معلم الفصل قد حصلوا على درجات أعلى فى مقياس الأتجاه نحو المسئولية الإجتماعية لهاريس، وقد وجدتا أن ثبات إعادة تطبيق المقياس ( ن = ١١٦) كان مساويا ٧٣ , . ، وأن معامل الارتباط الجزئى بين درجات الأطفال فى المسئولية الإجتماعية مع درجاتهم فى السلوك الإجتماعى ( ن = ١٤٩ ) كان

مساويا ٣٥ر٠ ، ومع سلوك الجزم ( التوكيد asseration behaviour ) والذى يمثل الإصرار على الحق والدفاع عنه - ويقاس عن طريق تقدير المعلمين - كان مساويا ٣١ر٠ ، حيث ن = ١١٢ . أما بالنسبة لمتغيرات الذكاء والاستدلال الإجتماعى social Reasoning فقد وجد أنهما يرتبطان إيجابيا بالاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية، وفى المقابل وجد أن القلق، الانبساط، الإنطواء يرتبطون سلبيا مع المسئولية الإجتماعية.

## عينة التقنين :

### أولا : الدراسة الاستطلاعية:

**(أ) عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية لهاريس فى صورته الأولية بعد تعريبه وإعداده وعرضه على المحكمين، على عينة عشوائية من التلاميذ عددهم ٣٨٥ منهم ٢٠٣ تلميذا، ١٨٢ تلميذة من تلاميذ المدارس الإبتدائية، والمتوسطة والثانوية بمنطقتى أبها وخميس مشيط بجنوب المملكة العربيةالسعودية .

**(ب) وصف المقياس وتطبيقه فى صورته الأولية:** يتكون المقياس الأصلى الذى أعده هاريس ١٩٥٧ من ٥٠ عبارة تقيس الاتجاه نحو البيئة ecology ، والتعاون الدولى International Coopeeation وتدنيس القيم والأخلاق Pollution ( ٢٠ : ٣٤ ) ويتكون المقياس من بعدين أساسيين الأول : خاص بالعبارات التى تقيس مسئولية الفرد تجاه الجماعة (٣٢ عبارة) ، والثانى : خاص بالعبارات التى تقيس مسئولية الفرد تجاه الذات (١٨عبارة) ، والمطلوب من المفحوص أن يوضح استجابته نحو كل عبارة إما بالموافقة أو عدم الموافقة وقد استدعى الأمر أن يقوم الباحثان بتعريب وتعديل عبارات المقياس، وقد أصبح عدد العبارات بعد هذا الإجراء (٥١)* عبارة منها ١٩ عبارة خاصة ببعد مسئولية الفرد تجاه ذاته، وبعد ذلك تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على المحكمين للحكم على صلاحية العبارات لقياس البعدين السابقين والاتجاه نحو المسئولية الاجتماعية، وللحكم على مدى ملاءمة الصياغة لأطفال المرحلة المتأخرة (أى تلاميذ المرحلة الإبتدائية) . وتم وضع

* قام الباحثان فى ضوء آراء المحكمين - عددهم ١٤ متخصصا فى المجال - بجعل العبارة رقم (٣٨) مكونة من عبارتين فى المقياس الذى ترجماه وذلك نظرا لطولهما ولكونهما تحملان فكرتين فى وقت واحد وبذلك أصبح عدد العبارات = ٥١ عبارة.

ثلاثة مستويات للحكم أمام كل عبارة هى : أوافق ،الى حد ما ، لا أوافق ، بحيث يأخذ مستوى الحكم « أوافق » على الدرجة (٣) وإلى حد ما (٢)، لا أوافق على الدرجة (١) ، ويتضمن المقياس عبارات موجبة عددها ٢٠ ، وأخرى سالبةعددها (٣١) وتقدير درجاتها هكذا: أوافق (١) ، ومستوى إلى حد ما (٢) لا أوافق الدرجة(٣) وقد حسبت تكرارات الموافقة على العبارات الملائمة والصادقة التى قررها المحكمين بحيث تم الاستقرار على العبارات التى تصل نسبة الاتفاق على صلاحيتها ٨٠٪ ، وفى ضوء هذا الإجراء تم حذف واستبعاد أربع عبارات لعدم صلاحيتها .

وبذلك أصبح عدد عبارات القياس ٤٧ عبارة وتلا ذلك الإجراء تطبيق المقياس على عينةالدراسة الاستطلاعية السابق إيضاحها ومع ذلك تم تصحيح المقياس، ومن أجل تحديد العبارات الثابتة والمميزة والصادقة قام الباحثان بحساب المعاملات الآتية:

١ ـ معاملات الثبات المنوالى لكل مفردة بالنسبة لعينتى البنين والبنات والعينة الكلية.

٢ ـ مؤشر الصدق لكل مفردة بطريقة جونسون بالنسبة لعينتى البنين والبنات والعينة الكلية.

وفيما يلى شرحا مختصرا لهذه الاجراءات:

١ - **معاملات الثبات المنوالى للمفردات :** تم حساب معاملات الثبات المنوالى (٦) (٧) لكل مفرده بالنسبة لعينتى البنين والبنات كل على حدة والعينة الكلية، ويوضح الجدول الأول رقم (١) هذه المعاملات ودلالتها الإحصائية حيث ن = ٢٠٣ مفحوصاً لعينة البنين، ١٨٢ لعينة البنات ، ٣٨٥ للعينة الكلية.

ويتضح لنا من الجدول رقم (١) أن هناك عبارتين غير دالتين احصائيا وبالتالي غير ثابتتين وتم بالتالى حذف هاتين العبارتين واستبعادهما من الصورة النهائية للمقياس.

جدول رقم (١) يوضح معاملات الثبات المنوالى لمفردات مقياس الاتجاه نحو المسئولية الاجتماعية الذاتية لعينة الدراسة الاستطلاعية

| رقم المفردات | الثبات | | العينة الكلية | رقم المفردات | الثبات | | العينة الكلية | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البنات | البنين | | | البنات | البنين | | |
| ١ | ,٦٥ | ,٤٧ | ,٥٦ | ٢٥ | ,٩١ | ,٨٧ | *,٨٩ | دالة عند ٠,٥ ثقة اما بقية العبارات فهي دالة عند ٠,١ |
| ٢ | ,١٧ | ,١٧ | ,١٧ | ٢٦ | ,٥١ | ,٥١ | ,٥١ | |
| ٣ | ,٧٩ | ,٦٣ | ,٧٠ | ٢٧ | ,٦٤ | ,٥٩ | ,٦١ | |
| ٤ | ,٥٢ | ,٤٨ | ,٥٠ | ٢٨ | ,٤٠ | ,١٩ | ,٢٩ | |
| ٥ | ,٢٣ | ,٢١ | ,٢٢ | ٢٩ | ,٣٤ | ,٥٥ | ,٤٥ | |
| ٦ | ,٨٥ | ,٥١ | ,٦٧ | ٣٠ | ,٨٧ | ,٦٧ | ,٧٦ | |
| ٧ | ,٢٧ | ,٢٨ | ,٢٧ | ٣١ | ,٤٠ | ,٢٩ | ,٣٤ | |
| ٨ | ,١٨ | ,٤١ | ,٣٠ | ٣٢ | ,٨٤ | ,٧٣ | ,٧٩ | |
| ٩ | ,٧٥ | ,٦٥ | ,٧٠ | ٣٣ | ,٢٩ | ,٢٥ | ,٢٧ | |
| ١٠ | *,١٤ | ,١٩ | ,١٦ | ٣٤ | ,٨٥ | ,٨١ | ,٨٣ | |
| ١١ | ,١٨ | ,٢٩ | ,٢٤ | ٣٥ | ,٣٢ | ,٣٨ | ,٣٥ | |
| ١٢ | ,٢٣ | ,٢٥ | ,٢٤ | ٣٦ | ,٩٢ | ,٨٤ | ,٨٨ | |
| ١٣ | ,٨٤ | ,٧٧ | ,٨١ | ٣٧ | *,١٢ | غيردالة ٠,٠٣ | غيردالة ٠,٠٧ | |
| ١٤ | ,١٩ | ,٢٤ | ,٢٢ | ٣٨ | ,٦٥ | ,٥٢ | ,٥٨ | |
| ١٥ | ,١٥ | ,٢٠ | ,١٨ | ٣٩ | ,٩٣ | ,٨٧ | ,٩٠ | |
| ١٦ | ,٩٧ | ,٨٨ | ,٩٢ | ٤٠ | ,٩٦ | ,٨٥ | ,٩٠ | |
| ١٧ | ,٣٢ | ,٥٣ | ,٤٣ | ٤١ | ,٣٨ | ,١٠ | ,٢٣ | |
| ١٨ | *,١٤ | غيردالة ٠,٠٨ | ,١٠٤ | ٤٢ | ,٤٤ | ,٤٦ | ,٤٥ | |
| ١٩ | ,٧٥ | ,٥٢ | ,٦٣ | ٤٣ | ,٥٦ | ,٣٤ | ,٤٥ | |
| ٢٠ | ,٧٧٠ | ,٤١ | ,٥٨ | ٤٤ | ,٤٤ | ,٤٠ | ,٤٢ | |
| ٢١ | ,١٨ | ,٢٦ | ,٢٣ | ٤٥ | ,٩١ | ,٧٧ | ,٨٤ | |
| ٢٢ | ,٥٦ | ,٢١ | ,٣٨ | ٤٦ | ,٦٥ | ,٣٩ | ,٥١ | |
| ٢٣ | ,٦٦ | ,٤٥ | ,٥٥ | ٤٧ | ,٨٩ | ,٨٧ | ,٨٨ | |
| ٢٤ | ,٨٦ | ,٥٨ | ,٧١ | | | | | |

٢- مؤشر الصدق للمفردات:تم حساب مؤشرات الصدق للمفردات بطريقة جونسن Gohnsn (٥ :١٤٩) حيث تم حساب الخطأ المعيارى للفرق بين نسبتين واستخدمت طريقة كوهين choen ١٩٧٧ (١٢) لحساب الدلالة الإحصائية، كما تم حساب الدلالات الإحصائية للفروق بين النسب (٣ :٣٣٧) ولذلك بالرجوع لجداول مساحات المنحنى الاعتدالى المعيارى. وتم تحديد نسبتى الـ ٣٣٪ الأعلى والـ٣٣ ٪ الأدنى بالنسبة لعينتى البنين والبنات والعينة الكلية.

هذا وتوضح الجداول التالية أرقام (٢ ، ٣ ، ٤) هذه القيم ودلالاتها حيث ن = ٦٥ للبنين، ٧٤ للبنات، ١٣٩ للعينة الكلية.

جدول رقم (٢) مؤشر صدق المفردات و دلالة الفرق بين نسبتين بالنسبة لعينة البنين

| الرقم | المؤشر (الفرق) | الخطأ المعياري | الفرق ـ الخطأ | الرقم | المؤشر | الخطأ المعياري | الفرق الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٣٩ | ٠,٠٧٤ | ٥,١٨ *** | ٢٤ | ٠,٢٣ | ٠,٠٥٢ | ٤,٤١ *** |
| ٢ | ٠,١٤ | ٠,٠٨٧ | ١,٦٠ | ٢٥ | ٠,٣٧ | ٠,٠٧٦ | ٤,٨٣ *** |
| ٣ | ٠,٢٢ | ٠,٠٧٨ | ٢,٧٨ ** | ٢٦ | ٠,٢٦ | ٠,٠٧٦ | ٣,٤٥ *** |
| ٤ | ٠,٢٥ | ٠,٠٧٩ | ٣,١١ *** | ٢٧ | ٠,١٤ | ٠,٠٨٦ | ١,٦١ |
| ٥ | ٠,١١ | ٠,٠٨٧ | ١,٢٤ | ٢٨ | ٠,٢٢ | ٠,٠٨١ | ٢,٦٧ ** |
| ٦ | ٠,٣٥ | ٠,٠٧٧ | ٤,٦٣ *** | ٢٩ | ٠,٢٢ | ٠,٠٧٠ | ٣,١٠ *** |
| ٧ | ٠,٤٠ | ٠,٠٨٠ | ٤,٩٩ *** | ٣٠ | ٠,٥١ | ٠,٠٧٥ | ٦,٧٩ *** |
| ٨ | ٠,٢٥ | ٠,٠٨٠ | ٣,٠٧ ** | ٣١ | ٠,٢٩ | ٠,٠٦٦ | ٤,٤٠ *** |
| ٩ | ٠,٣٤ | ٠,٠٧١ | ٤,٧٦ *** | ٣٢ | ٠,٢٥ | ٠,٠٨٥ | ٢,٩٠ ** |
| ١٠ | ٠,٣٧ | ٠,٠٧٧ | ٤,٧٧ *** | ٣٣ | ٠,٢٥ | ٠,٠٥٧ | ٤,٣٥ *** |
| ١١ | ٠,٢٠ | ٠,٠٧٩ | ٢,٥٥ ** | ٣٤ | ٠,٢٥ | ٠,٠٨٢ | ٣,٠١ ** |
| ١٢ | ٠,٤٨ | ٠,٠٧٨ | ٦,١٢ *** | ٣٥ | ٠,١٥ | ٠,٠٥٦ | ٢,٧٥ ** |
| ١٣ | ٠,٢٣ | ٠,٠٦٤ | ٣,٦٢ *** | ٣٦ | ٠,٢٩ | ٠,٠٧٩ | ٣,٦٨ *** |
| ١٤ | ٠,٣٩ | ٠,٠٨١ | ٤,٧٧ *** | ٣٧ | ٠,١٢ | ٠,٠٥٧ | ٢,١٨ * |
| ١٥ | ٠,١٥ | ٠,٠٨٦ | ١,٧٩ * | ٣٨ | ٠,١٩ | ٠,٠٥٢ | ٣,٥٦ *** |
| ١٦ | ٠,١٤ | ٠,٠٤٧ | ٢,٩٣ ** | ٣٩ | ٠,٢٩ | ٠,٠٨٢ | ٣,٥٨ *** |
| ١٧ | ٠,٣٢ | ٠,٠٧٤ | ٤,٣٧ *** | ٤٠ | ٠,٢٥ | ٠,٠٧٩ | ٣,١١ *** |
| ١٨ | ٠,٢٥ | ٠,٠٧٩ | ٣,١١ *** | ٤١ | ٠,٠٥ | ٠,٠٧٨ | ٠,٥٨ |
| ١٩ | ٠,٣٤ | ٠,٠٨١ | ٤,١٩ *** | ٤٢ | ٠,٣٤ | ٠,٠٨١ | ٤,١٩ *** |
| ٢٠ | ٠,٣٧ | ٠,٠٨١ | ٤,٥٥ *** | ٤٣ | ٠,٢٩ | ٠,٠٥٩ | ٤,٩٣ *** |
| ٢١ | ٠,١١ | ٠,٠٨٠ | ١,٣٥ | ٤٤ | ٠,٤٢ | ٠,٠٧٨ | ٥,٣٦ *** |
| ٢٢ | ٠,٤٢ | ٠,٠٧٦ | ٥,٤٧ *** | ٤٥ | ٠,٠٣ | ٠,٠٢١ | ١,٤٤ |
| ٢٣ | ٠,٢٩ | ٠٧٠ | ٤,١٦ *** | | | | |

*** دال عند ٠,٠٠١ ** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

جدول رقم (٣) مؤشر صدق المفردات لعينة البنات ن = ٧٤(٢٧٪)

والدلالة/فرق بين نسبتين

| الرقم | المؤشر (الفرق) | الخطأ المعياري | الفرق : الخطأ | الرقم | المؤشر | الخطأ المعياري | الفرق الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤٢ | ٠,٠٦٢ | ٦,٧٦ *** | ٢٤ | ٠,٢٣ | ٠,٠٤٩ | ٤,٦٩ *** |
| ٢ | ٠,٢٨ | ٠,٠٧٨ | ٣,٦٤ *** | ٢٥ | ٠,٣٤ | ٠,٠٦٨ | ٤,٩٧ *** |
| ٣ | ٠,١٥ | ٠,٠٥١ | ٢,٩٢ ** | ٢٦ | ٠,٢٨ | ٠,٠٧٠ | ٤,٠٦ *** |
| ٤ | ٠,٣٤ | ٠,٠٧١ | ٤,٧٥ *** | ٢٧ | ٠,٣٩ | ٠,٠٧٣ | ٥,٣٧ *** |
| ٥ | ٠,٣٩ | ٠,٠٧٢ | ٥,٤٤ *** | ٢٨ | ٠,٥٥ | ٠,٠٦٥ | ٨,٥٢ *** |
| ٦ | ٠,١٥ | ٠,٠٥١ | ٢,٩٢ ** | ٢٩ | ٠,١٨ | ٠,٠٤٨ | ٣,٦٧ *** |
| ٧ | ٠,١٩ | ٠,٠٨١ | ٢,٣٥ ** | ٣٠ | ٠,٥٧ | ٠,٠٦٧ | ٨,٤٦ *** |
| ٨ | ٠,٤٢ | ٠,٠٧٤ | ٥,٦٦ *** | ٣١ | ,٢٤ | ٠,٠٥٠ | ٤,٨٦ *** |
| ٩ | ٠,٢٣ | ٠,٠٥٧ | ٤,٠٤ *** | ٣٢ | ٠,٣٩ | ٠,٠٧٥ | ٥,٢٣ *** |
| ١٠ | ٠,٤٣ | ٠,٠٧٣ | ٥,٩٣ *** | ٣٣ | ٠,٠٣ | ٠,٠٤٥ | ٠,٦٠ |
| ١١ | ٠,١٨ | ٠,٠٧٥ | ٢,٣٣ ** | ٣٤ | ٠,٣١ | ٠,٠٧٦ | ٤,٠٩ *** |
| ١٢ | ٠,١٢ | ٠,٠٨١ | ١,٥١ | ٣٥ | ٠,١٠ | ٠,٠٣٩ | ٢,٤٤ ** |
| ١٣ | ٠,١٥ | ٠,٠٥١ | ٢,٩٢ ** | ٣٦ | ٠,٢٠ | ٠,٠٦٣ | ٣,٢١ *** |
| ١٤ | ٠,٦٨ | ٠,٠٦١ | ١١,٠٨ *** | ٣٧ | ٠,٠٥ | ٠,٠٣٢ | ١,٧٢ * |
| ١٥ | ٠,١٥ | ٠,٠٨١ | ١,٨٤ * | ٣٨ | ٠,٠٥ | ٠,٠٢٦ | ٢,٠٨ * |
| ١٦ | ٠,١٠ | ٠,٠٣٤ | ٢,٧٩ ** | ٣٩ | ٠,٠٤ | ٠,٠٧٥ | ٠,٥٥ |
| ١٧ | ٠,١١ | ٠,٠٨٢ | ١,٣٢ | ٤٠ | ٠,٤٣ | ٠,٠٧١ | ٦,٠٩ *** |
| ١٨ | ٠,٢٠ | ٠,٠٦٣ | ٣,٢١ *** | ٤١ | -٠,٠٥ | ٠,٠٦٤ | -٠,٨٤ |
| ١٩ | ٠,١٦ | ٠,٠٥٧ | ٢,٨٤ ** | ٤٢ | ٠,٣٩ | ٠,٠٧٣ | ٥,٣٧ *** |
| ٢٠ | ٠,٤١ | ٠,٠٧٥ | ٥,٤٠ *** | ٤٣ | ٠,١٢ | ٠,٠٣٨ | ٣,٢١ *** |
| ٢١ | -٠,١١ | ٠,٠٦٢ | -١,٧٤ | ٤٤ | ٠,٣٨ | ٠,٠٦٠ | ٦,٣٠ *** |
| ٢٢ | ٠,٤٥ | ٠,٠٦١ | ٧,٣١ *** | ٤٥ | ٠,٠٥ | ٠,٠٣٢ | ١,٦٩ * |
| ٢٣ | ٠,١٢ | ٠,٠٥٤ | ٢,٢٤ * | | | | |

*** دال عند ٠,٠١ ** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

جدول رقم (٤) مؤشر صدق المفردات لعينة الكلية ( ن = ١٣٩ (٢٧٪)

ودلالة الفرق بين نسبتين

| الرقم | المؤشر (الفرق) | الخطأ المعياري | الفرق ÷ الخطأ | الرقم | المؤشر | الخطأ المعياري | الفرق الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤٢ | ٠,٠٤٧ | ٨,٨٤ *** | ٢٤ | ٠,٢١ | ٠,٠٣٥ | ٦,٠٥ *** |
| ٢ | ٠,٢٢ | ٠,٠٥٨ | ٣,٧٠ *** | ٢٥ | ٠,٣٨ | ٠,٠٥٠ | ٧,٦٤ *** |
| ٣ | ٠,١٧ | ٠,٠٤٧ | ٣,٦٧ *** | ٢٦ | ٠,٢٧ | ٠,٠٥١ | ٥,٣٧ *** |
| ٤ | ٠,٣٠ | ٠,٠٥٣ | ٥,٦٩ *** | ٢٧ | ٠,٢٧ | ٠,٠٥٧ | ٤,٧٦ *** |
| ٥ | ٠,٢٢ | ٠,٠٥٨ | ٣,٧٠ *** | ٢٨ | ٠,٤٠ | ٠,٠٥٢ | ٧,٧٥ *** |
| ٦ | ٠,٣٧ | ٠,٠٤٨ | ٥,٧٢ *** | ٢٩ | ٠,٢٠ | ٠,٠٤١ | ٤,٨٩ *** |
| ٧ | ٠,٢٩ | ٠,٠٥٧ | ٥,٠١ *** | ٣٠ | ٠,٥١ | ٠,٠٥١ | ١٠,٠٦ *** |
| ٨ | ٠,٢٨ | ٠,٠٥٧ | ٤,٩١ *** | ٣١ | ٠,٣٠ | ٠,٠٤٢ | ٧,٢٦ *** |
| ٩ | ٠,٣٣ | ٠,٠٤٥ | ٧,٣٢ *** | ٣٢ | ٠,٢٧ | ٠,٠٥٧ | ٤,٧٦ *** |
| ١٠ | ٠,٤١ | ٠,٠٥٣ | ٧,٧٨ *** | ٣٣ | ٠,١٤ | ٠,٠٣٨ | ٣,٧٦ *** |
| ١١ | ٠,١٨ | ٠,٠٥٥ | ٣,٢٩ *** | ٣٤ | ٠,٢٦ | ٠,٠٥٨ | ٤,٤٨ *** |
| ١٢ | ٠,٣٠ | ٠,٠٥٧ | ٥,١٥ *** | ٣٥ | ٠,١٢ | ٠,٠٣٤ | ٣,٦٥ *** |
| ١٣ | ٠,١٩ | ٠,٠٤٠ | ٤,٨٦ *** | ٣٦ | ٠,٢٧ | ٠,٠٥١ | ٥,١٩ *** |
| ١٤ | ٠,٠٥٣ | ٠,٠٥١ | ١٠,٣٢ *** | ٣٧ | ٠,٠٩ | ٠,٠٤٠ | ٢,٣٤ ** |
| ١٥ | ٠,١٤ | ٠,٠٥٩ | ٢,٣١ * | ٣٨ | ٠,١٢ | ٠,٠٢٩ | ٤,١٦ *** |
| ١٦ | ٠,١٢ | ٠,٠٣١ | ٣,٩٩ *** | ٣٩ | ٠,١٤ | ٠,٠٥٧ | ٢,٥٤ ** |
| ١٧ | ٠,١٤ | ٠,٠٥٨ | ٢,٤٨ ** | ٤٠ | ٠,٣٦ | ٠,٠٥٣ | ٦,٨١ *** |
| ١٨ | ٠,٢٥ | ٠,٠٥١ | ٤,٨١ *** | ٤١ | ٠,٠١ | ٠,٠٥٠ | ٠,٢٩ |
| ١٩ | ٠,٣٠ | ٠,٠٥٠ | ٥,٨٨ *** | ٤٢ | ٠,٣٢ | ٠,٠٥٥ | ٥,٩١ *** |
| ٢٠ | ٠,٣٧ | ٠,٠٥٦ | ٦,٥٩ *** | ٤٣ | ٠,٢٠ | ٠,٠٣٥ | ٥,٧٢ *** |
| ٢١ | -٠,٠٤ | ٠,٠٥١ | -٠,٧٠ | ٤٤ | ٠,٥٠ | ٠,٠٤٧ | ١٠,٤٧ *** |
| ٢٢ | ٠,٤٤ | ٠,٠٤٩ | ٩,٠٣ *** | ٤٥ | ٠,٠٤ | ٠,٠٢٠ | ٢,١٧ * |
| ٢٣ | ٠,٢٧ | ٠,٠٤٤ | ٦,٠١ *** | | | | |

*** دال عند ٠,٠١ ** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

ويتضح لنا من الجداول السابقة أرقام (٢ ،٣ ، ٤) أن هناك (١٠) عبارات غير صادقة وقد تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس.

وبالتالى ففى ضوء الإجراءات السابقة أصبح عدد عبارات المقياس الصالحة للاستخدام (٣٥) عبارة منها (١٩) عبارة للبعد الأول، و(١٦) عبارة للبعد الثانى (أنظر الملاحق ص (١٩ - ٢١).

**ثانيا : الدراسة الأساسية :**

**(أ) عينة الدراسة الأساسية :**

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية الذاتية فى صورته النهائية على عينة أخرى عشوائية من التلاميذ بلغ عددها ٥٠٦ منهم ٢٤٠ تلميذا ، ٢٦٦ تلميذة من تلاميذ المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية بمنطقتى أبها وخميس مشيط بجنوب المملكة العربية السعودية ، ويوضح الجدول رقم (٥) بيان بمتوسطات أعمار وأعداد عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم (٥) يوضح بيان بأعداد ومتوسطات أعمار عينة الدراسة الأساسية فى مقياس الاتجاه نحو المسئولية (الإجتماعية - الذاتية)

| اسم المدرسة | البنين | | اسم المدرسة والمرحلة | البنات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | متوسط العمر | | العدد | متوسط العمر |
| الفيصلية - ابتدائي<br>السعودية - ايتدائي | ٤٥<br>٢٠ | ١٢,٤٥ | الإبتدائية الأولي<br>الثانية عشر الأبتدائية | ٤٦<br>٤٨ | ١١,٨٥ |
| المتوسطة الأولى<br>الشـــلفاء | ٦٤<br>٢٦ | ١٤,٥٧ | المتوسطة الأولـــى | ٩٣ | ١٣,٨٧ |
| الثانوية الأولـى<br>ثانـويةحـــنين<br>ثانوية الشـلفاء | ٢٤<br>٣٦<br>٢٥ | ١٦,٣٨ | الثانوية الأولى بأبها | ٧٩ | ١٦,٣٦ |

**(ب) تصحيح المقياس :**

يصحح المقياس باستخدام مفتاح مثقب، حيث استخدمت ورقة إجابة فارغة وتم تثقيب الفراغات التى تحصل على الإجابة فيها على الدرجة (٣) حسب إيجابية أو سالبية العبارة،

ثم وضع هذا المفتاح على ورقة الإجابة، وتم عد العلامات التى تظهر من خلال ثقوب المفتاح وليكن عددها (س)، ثم تم نزع مفتاح التصحيح وتم عد العلاماتالتى تحصل على الدرجة (٢) - ( خانة إلى حد ما ) أى العلامات الموجودة فى الفراغ الأوسط لكل عبارة وليكن عددها (ص)، ويجب على المصحح أن يدقق فى ورقة الإجابة للتأكد من أن المفحوص أجاب على جميع العبارات بعلامة واحدة لكل عبارة، وبعد ذلك يتم تطبيق المعادلة التالية: التى استنبطها الباحث الثانى لتسهيل عملية تصحيح المقياس والحصول على الدرجة الكلية.

الدرجة الكلية = ٢س + ص + ٣٥

ويمكن أن ينسحب ذلك على البعد الأول والثانى للمقياس حيث يستخدم لكل بعد مفتاح خاص به وتكون درجة البعد الأول هكذا البعد الأول =٢س١ +ص١+١٩ حيث س١ (عدد العلامات التى يظهر من خلال ثقوب المفتاح والتى تأخذ الدرجة(٣)، ص١= عدد العلامات التى تحصل على الدرجة(٢).

أما البعد الثانى فدرجته =٢ س ٢+ ص٢+١٦ حيث س٢ عدد العلامات التى تظهر من خلال ثقوب المفتاح والتى تأخذ الدرجة (٣)، ص٢= عدد العلامات التى تحصل على الدرجة(٢)، أما الدرجات = (٣٥، ١٩، ١٦) فهى أرقام ثابتة تمثل عدد عبارات المقياس، وعدد عبارات البعد الأول، وعدد عبارات البعد الثانى على الترتيب ويمكن الرجوع لدليل الإجابات بالملحق رقم (٢) حيث تم فيه تحديد أرقام عبارات كل بعد، وأرقام العبارات السالبة .

ولما كان عدد عبارات المقياس (٣٥) عبارة فإن أكبر درجة على المقياس تساوى (٣×٣٥=١٠٥) وأصغر درجة تساوى ١X٣٥ = ٣٥ والدرجة المرتفعة تدل على اتجاه موجب ومرتفع نحو المسئولية الإجتماعية والذاتية لدى الطفل أو المراهق والعكس صحيح.

**(جـ) زمن التطبيق:**

لا يوجد للمقياس زمن محدد للتطبيق، ولكن تبين أن الأفراد العادين يستطعون الإجابة فى مدة من ١٥ دقيقة حتى ٢٥ دقيقة وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة وقد يستغرق أطفال المرحلة الابتدائية زمنا أطول من غيرهم حيث قد يحتاجون لمزيد من الوقت لقراءة الأسئلة، وقد يطلبون من الفاحص قراءة بعض الأسئلة وعلى الفاحص قراءة الأسئلة دون أن يوحى للطفل بإجابة معينة.

**(د) ثبات المقياس:**

تم حساب معاملات الثبات جميعها بالطريقة العامة ( معامل &) (٥:٣٧٤) ووجد أنها مساوية ٦٣ر. لعينة البنات.

ن = ٢٦٦ ، ٥١ والعبنة البنين حيث ن = ٢٤٠ ، ٥٩ ،للعينة الكليةن = ٥٠٦ كما وجد أن ثبات عينة الإبتدائى ٥٢ر، ولعينة المرحلة المتوسطة ٥٦ , ٠ وللثانوى٦٩ر. حيث ن =١٥٩، ١٨٣ ، ١٦٤ علي الترتيب، أما عن المعاملات الثبات لدي عينة البنين فكانت ٥٦. للإبتدائي، ٦٢. للمرحلة المتوسطة،٥٣.. للثانوي حيث ن = ٦٥ ، ٩٠ ،٨٥ علي الترتيب.

هذا ويوضح الجدول رقم (٦) معاملات الارتباط الموضحة للاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

جدول رقم(٦) يوضح العينات ومعاملات الارتباط للاتساق الداخلى للمقياس

| المرحلة الدراسية | العينة | البعد الأول مع الدرجة الكلية | البعد الثانى مع الدرجة الكلية | البعدين معا |
|---|---|---|---|---|
| ابتدائى / بنين | ٦٥ | ٨٠ ر | ٨٧ ر | ٤٠ ر |
| متوسط / بنين | ٩٠ | ٨٣ ر | ٨٧ ر | ٤٥ ر |
| ثانوى / بنين | ٨٥ | ٨٢ ر | ٨٣ ر | ٣٥ ر |
| ابتدائى / بنات | ٩٤ | ٨١ ر | ٨٣ ر | ٣٥ ر |
| متوسط / بنات | ٩٣ | ٨٧ ر | ٨٠ ر | ٤٠ ر |
| ثانوى / بنات | ٧٩ | ٩١ ر | ٨٤ ر | ٥٤ ر |

ويتضح لنا من الجدول رقم(٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ١٠ , ٠

**(هـ) صدق المقياس :**

يفترض المنطق النفسى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الأ فراد ذوى مصدر الضبط الخارجى والمسئولية، ومن ثم تم حساب قيم الصدق التنبؤى وكانت - ٤٢ , ٠ لدى عينة البنات بالمرحلة المتوسطة، - ٢٢ , ٠ لبنات الثانوى (دالة عند ٥ , ٠ )، -٣٥ , ٠ لعينة

البنين بالمرحلة المتوسطة، - ٤١ , ٠ لعينة البنين بالثانوى، وكل هذه القيم دالة عند ١٠ , ٠

كما حسبت قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات الأداء على المقياس على أساس التقسيم للعينة وفقا للأداء على درجة المحك - ( اختبار مركز التحكم )إعداد :فاروق عبد الفتاح ١٩٨١ (٥) - حيث تم حساب متوسطات الأداء على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية للـ ٢٧٪ الأعلى والـ ٢٧٪ الأدنى من عينة كل مرحلة دراسية بالنسبة للجنسين، ويوضح الجدول التالى رقم (٧) هذه القيم .

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن أغلب قيم «ت» دالة وتتفق مع المنطق النفسى، وإن كانت هناك بعض القيم غير دالة كما فى المرحلة الإبتدائية حيث لم يتبلور ويتكون الاتجاه بصورة قوية فى هذه المرحلة من العمر.

## (و) بناء معايير الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية الذاتية :

اشتقت المعايير التائية من نتائج تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية ( جدول رقم ٣)، كما حسب متوسط العينة الكلية وكان ٦٥٤ر٩٠ ، والانحراف المعيارى وكان ٦,٧١٣ ( ٨١:٧ - ٨٣ ، ١٦٠- ١٦٢).

ويوضح الجدول رقم (٨) الدرجات الخام والدرجات المعيارية والتائية المقابلة لها.

جدول رقم (٧) يوضح قيم «ت» ودلالتها الاحصائية لمتوسط الأداء على مقياس الاتجاه نحو المسئولية الإجتماعية الذاتية

| المرحلة الدراسية | البنات (درجات المسئولية) | | ت | المرحلة الدراسية | البنين (درجات المسئولية) | | ت |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذوات مصدر الضبط الداخلى | ذوات مصدر الضبط الخارجى | | | ذوات مصدر الضبط الداخلى | ذوات مصدر الضبط الخارجى | |
| ن | ٢٥,٠٠ | ٢٥,٠٠ | | ن | ١٨,٠٠ | ١٨,٠٠ | |
| الابتدائية م | ٩٤,٧٠ | ٩٦,٢٠ | ١,١٩ | الابتدائية م | ٨٧,٧٠ | ٩٠,٣٠ | ١,٤ |
| ع | ٤,٤٨ | ٢,٥٩ | غير دالة | ع | ٦,٠٨٣ | ٥,٠٤٤ | غير دالة |
| ن | ٢٥,٠٠ | ٢٥,٠٠ | ٢,٢٣ | ن | ٢٤,٠٠ | ٢٤,٠٠ | ٤,٤١ |
| المتوسطة م | ٩٢,٥٢ | ٨٨,٨٨ | (٠,٠٥) | المتوسطة م | ٩٣,١٧ | ٨٦,٥٤ | (٠,٠١) |
| ع | ٥,١٩ | ٦,٠٨ | | ع | ٥,٥٤ | ٥,٣١ | |
| ن | ٢١,٠٠ | ٢١,٠٠ | | ن | ٢٣,٠٠ | ٢٣,٠٠ | |
| الثانوية م | ٩١,٦٢ | ٨٧,١٤ | ٢,١٠٣ | الثانوية م | ٩١,٨٧ | ٨٥,٩٦ | ٣,٦٧ |
| ع | ٦,٠٨ | ٧,٣٥ | (٠,٠٥) | ع | ٤,٧٧ | ٥,٨٥ | (٠,٠١) |

جدول رقم (٨) يوضح الدرجات الخام والمقابلات المعيارية والتائية لها

| الدرجة الخام | الدرجة المعيارية | الدرجة التائية | الدرجة الخام | الدرجة المعيارية | الدرجة التائية |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥٨ | -٤,٨٦٤ | ١,٣٥٧ | ٨٢ | -١,٢٨٩ | ٣٧,١٠٩ |
| ٥٩ | -٤,٧١٥ | ٢,٨٤٧ | ٨٣ | -١,١٤٠ | ٣٨,٥٩٨ |
| ٦٠ | -٤,٥٦٦ | ٤,٣٣٦ | ٨٤ | -٠,٩٩١ | ٤٠,٠٨٨ |
| ٦١ | -٤,٤١٧ | ٥,٨٣٠ | ٨٥ | -٠,٨٤٢ | ٤١,٥٨٠ |
| ٦٢ | -٤,٢٦٨ | ٧,٣١٦ | ٨٦ | -٠,٦٩٣ | ٤٣,٠٦٧ |
| ٦٣ | -٤,١٢٠ | ٨,٨٠٥ | ٨٧ | -,٥٤٤ | ٤٤,٥٥٧ |
| ٦٤ | -٣,٩٧١ | ١٠,٢٩٥ | ٨٨ | -٠,٣٩٥ | ٤٦,٠٥٠ |
| ٦٥ | -٣,٨٢٢ | ١١,٧٨٥ | ٨٩ | -٠,٢٤٦ | ٤٧,٥٣٦ |
| ٦٦ | -٣,٦٧٣ | ١٣,٢٧٤ | ٩٠ | -٠,٠٩٧ | ٤٩,٠٢٦ |
| ٦٧ | -٣,٥٢٤ | ١٤,٧٦٤ | ٩١ | -٠,٠٥٢ | ٥٠,٥١٥ |
| ٦٨ | -٣,٣٧٥ | ١٦,٢٥٤ | ٩٢ | -٠,٢٠١ | ٥٢,٠٠٥ |
| ٦٩ | -٣,٢٢٦ | ١٧,٧٤٣ | ٩٣ | -٠,٣٥٠ | ٥٣,٤٩٥ |
| ٧٠ | -٣,٠٧٧ | ١٩,٢٣٠ | ٩٤ | -٠,٤٩٨ | ٥٤,٩٨٤ |
| ٧١ | -٢,٩٢٨ | ٢٠,٧٢٢ | ٩٥ | -٠,٦٤٨ | ٥٦,٤٧٤ |
| ٧٢ | -٢,٧٧٩ | ٢٢,٢١٢ | ٩٦ | -٠,٧٩٦ | ٥٧,٩٦٤ |
| ٧٣ | -٢,٦٣٠ | ٢٣,٧٠٢ | ٩٧ | -٠,٩٤٥ | ٥٩,٤٥٣ |
| ٧٤ | -٢,٤٨١ | ٢٥,١٩١ | ٩٨ | -١,٠٩٤ | ٦٠,٩٤٣ |
| ٧٥ | -٢,٣٣٢ | ٢٦,٦٨١ | ٩٩ | -١,٢٤٣ | ٦٢,٤٣٣ |
| ٧٦ | -٢,١٨٣ | ٢٨,١٧١ | ١٠٠ | -١,٣٩٢ | ٦٣,٩٢٢ |
| ٧٧ | -٢,٠٣٤ | ٢٩,٦٦٠ | ١٠١ | ١,٥٤٢ | ٦٥,٤١٢ |
| ٧٨ | -١,٨٨٥ | ٣١,١٥٠ | ١٠٢ | -١,٦٩٠ | ٦٦,٩٠٢ |
| ٧٩ | -١,٧٣٦ | ٣٢,٦٤٠ | ١٠٣ | -١,٨٣٩ | ٦٨,٣٩١ |
| ٨٠ | -١,٥٨٧ | ٣٤,١٢٩ | ١٠٤ | -١,٩٨٨ | ٦٩,٨٨١ |
| ٨١ | -١,٤٣٨ | ٣٥,٦١٩ | ١٠٥ | -٢,١٣٧ | ٧١,٣٧١ |

## أولا : المراجع العربية :


١ - **أحمد عزت راجح : أصول علم النفس**، القاهرة، المكتب المصرى الحديث للطباعة والنشر، ط ٨، ١٩٧٠.

٢ - **حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى**، القاهرة، عالم الكتب، ط٤، ١٩٧٧.

٣ - **رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى**، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧١ .

٤ - **سيد أحمد عثمان : المسئولية، كراسة التعليمات**، القاهرة، الانجلو المصرية،١٩٧٣.

٥ - **صفوت فـــــرج : القياس النفسى**، القاهرة، دار الفكر العربى، ط ١، ١٩٨٠.

٥- **فاروق عبد الفتاح موسى : كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم**، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، ١٩٨١.

٦ - **فؤاد البهى السيد: علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى**، القاهرة، دار المعارف، ط ٥، ١٩٨٦ .

٧ - **: الجداول الاحصائية لعلم النفس والعلوم الانسانية الأخرى**، القاهرة، دار الفكر العربى، ط ، ١٩٥٨ .

٨ - **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، سيد عثمان، آمال صادق: التقويم النفسى**، القاهرة، الأنجلو، ط ٣، ١٩٨٧ .


## ثانيا : المراجع الأجنبية :


9 - **Alex an der., P.,G.** Astudy of future time perspective and its Relationship to the self Esteem an social responsibility of High school students, Diss. abst. inter. 1977, 38, 4-8 1969 - 1970.

10 - **Berkowitz, L.K Daniels, L.** Responsibility and dependency J., adnorm ., & soc. psychol. 1968 , 66 , 428-436.

11 - **Berkowitz, I., & Daniels, L.** Affecting the salience of the social Reesponsibility Norm. J. of abn. & soc. Psychol. 1964, 68, 275 - 281..

12 - **CHoen, J.** Sttistical power Analysis for the Behavior Science. Rev., Ed., Academic Press, in , 1977.

13 - **Enrico.t., Federighi:** extended tables of the percentage Points of students Distribution. J. of the Amnerican stastical Ass., 1959, 53, 267 - 283.

14 - **Goldman., J.A.** Social participation of preschool children in Same versus-mixed - Age - Groups. child Development, 1981, 52, 644 ; 650.

15 -**Green glass. E.** effects of prior help and hindrance on willingness to help an-

other, recipro city or social responsibility . J., of pers . & soc. psychol 1969 .11,224 - 231.

16 - **Harris ., B.D.** Ascale for mesuring Attitudes of social responsibility inchildern. J. of abn. & soc., Psychol., 1957 , 55, 322-326.

17 - **Milgram.s.** Liberating effects of Group pressure. J. of Pers & soc. psychol. 1965. 1. (A). 127-134.

18 - Mischel. W Preference for delayed reinforcement and social responsibility. J. of Abn., & soc. Psychol. 1961, 62. 1-7.

19 - **Nadler, A. et al.,** Giving in the Kibbutz prosocial Behavior of city and Kibbutz children as Affected by social Responsibility and social Pressure. J. of cross - cultureal Psych., 1979, 10 : 57-72.

20 - **O. connor, M. & C. J.** the relationship of childrens prosocial Behavior to social responsi bility pro social resoning and personality. the J. of Gen., Psychol., 1982, 140, 33 - 45.

21- **Pro chonw, G.H.** Analysis of selected personal characteristics of Participants and non participants in Junior high school student activites. Diss. abst. inter. 1971, (3-A) 1263 -1264.

22- **Schie. W.K. & Parham. I.** A social responsibility in Adulthood. onto genetic socio cultur al change. J. of pers. soc. Psychol 1974, 30, 483-492.

23 - **T. Etlock. P.H.E.** Accountability and complexity of thought. J. of pers onality & soc. Psych. 1983, 45, 1 74-83.

24 - **T iL ker. H. A.** Sociolly responsible Behavior as a function of observer responsibility and victim feedback. J. of the Amer. Psychol. Assoc. 1970, 14. 2, 95-100.

25 - **T. homas., M, O.** Organization and personal variables Associated with teacherole srain. Diss. abst. inter. 1970. 30 No. 7-8., P. 3549. A.

## ملحق رقم (١)

## مقياس الأتجاه نحو المسئولية

**تعليمات :** أمامك مجموعة من العبارات تتناول بعض الآراء أو الأفكار، والمطلوب منك أن توضح استجابتك نحو كل عبارة منها بوضع علامة ( ✓ ) داخل أحد المربعات الثلاثة التى أمام رقم العبارة بورقة الإجابة المخصصة لذلك، ضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة، كما يتضح من المثال التالى :

| العبـــــارة | أوافق | إلى حد ما | لا أوافق |
|---|---|---|---|
| عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدى | | | |

فاذا كنت توافق على مضمون هذه العبارة، ضع العلامة ( ✓ ) هكذا .

| العبـــــارة | أوافق | الى حد ما | لا أوافق |
|---|---|---|---|
| عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدى | ✓ | | |

وإذا كنت لا توافق فضع العلامة ( ✓ ) هكذا .

| العبـــــارة | أوافق | الى حد ما | لا أوافق |
|---|---|---|---|
| عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدى | | | ✓ |

فاذا كنت توافق إلى حد ما فضع العلامة ( ✓ ) هكذا .

| العبـــــارة | أوافق | الى حد ما | لا أوافق |
|---|---|---|---|
| عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدى | | ✓ | |

أجب بصراحة، ولا تفكر كثيرا فى العبارة، وتذكر أنك تضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة، ولا تترك أى عبارة بدون وضع علامة واحدة أمامها فى مربع واحد فقط حسب إجابتك.

نريد منك أن تجيب بسرعة وحسب ما يعبر عن رأيك أو سلوكك ، وتذكر أن نتائج هذا المقياس لن يطلع عليها أحد، فهى خاصة بالبحث العلمى فقط.

| م | عبـــارات المقيـــاس |
|---|---|
| ١ | يجب أن ينشغل التلاميذ بعمل مفيد عندما لا يعطيهم المعلم واجبات كافية. |
| ٢ | أشعر بالضيق والملل بسبب انتظامى فى طابور الصباح بالمدرسة. |
| ٣ | اعتقد أنه يجب أن ينهى الفرد أى شى قد بداه. |
| ٤ | الفرد الذى لا يؤدى الزكاة يشبه من يسرق حقوق الفقراء. |
| ٥ | تقودنى تصرفاتى مع الآخرين نحو المشكلات . |
| ٦ | يجب أن يفهم كل مواطن الأخبار المحلية والعالمية. |
| ٧ | أجد صعوبة فى المحافظة على المواعيد. |
| ٨ | يمكن أن يعتمد على الناس فى عمل الأشياء دون مراقبتى. |
| ٩ | لا يزعجنى أن يلقى بعض المقمين الأجانب معاملة سيئة من الناس. |
| ١٠ | نتيجة اخلاصى لله، يجب أن أكون مخلصا مع الناس. |
| ١١ | أجد صعوبة فى أنهاء واجباتى المدرسية فى موعيدها. |
| ١٢ | يلومنى الناسعادة على اضاعتى للوقت. |
| ١٣ | استمرار العمل النافع أهم عندى من أزعاج من يقومون به أو جرح مشاعرهم. |
| ١٤ | عندما أعمل مع جماعة، فأننى عادة أترك الأعضاء الآخرين يقومون بالجزء الأكبر من خطة اعمل. |
| ١٥ | لا أهتم بالاشتراك فى اختيار تلاميذ جماعة النشاط المدرسى مادام رأيى لن يؤثر الاتأثيرا قليلا. |
| ١٦ | يجب أن يشارك كل فرد بأفكاره للنهوض بالمجتمع. |
| ١٧ | يتم ارسالى أحيانا إلى مدير المدرسة بسبب سوء تصرفاتى |
| ١٨ | اننى شخص من النوع الذى يمكن للناس الاعتماد عليه. |
| ١٩ | يجب أن يعطى كل فرد بعض وقته من اجل بلدته أو مدينته. |
| ٢٠ | التخلى عن الاصدقاء وقت الشدة لايعتبر تصرفا سيئا بدرجة كبيرة. |
| ٢١ | أننى واحد من التلاميذ الذين يستطعون الاستمرار فى العمل بالرغم من خروج المعلم من حجرة الدراسة. |

| م | عبـــارات المقيـــــاس |
|---|---|
| ٢٢ | أنه لشيء جيد أن تقدم معاونتك لجارك. |
| ٢٣ | يجب ألا ننشغل بأمور البلاد الأسلامية التى تفصلنا عنها مسافات بعيدة. |
| ٢٤ | أؤدى أعمالى بمهارة كبيرة تعجب الأخرين. |
| ٢٥ | يجب أن يعتنى الناس بآبائهمعند الكبر حتى لوكلفهم ذلك الكثير. |
| ٢٦ | يتم اختيارى كثيرا لمعاونة الآخرين أو تقديم الخدمات لهم. |
| ٢٧ | سوف يكون حال الناس أفضل إذا استطاعو أن يعيشوا فى عزلة عن بعضهم. |
| ٢٨ | عندما يتم اعطائى عملا فأننى أقوم به حتى لوكانت أمامى آعمال وأشياء أحبها. |
| ٢٩ | أداء الاعمال الهامة يجب أن يأتى قبل البدء فى ممارسةالهويات. |
| ٣٠ | اتأخر عادة عن الوصول إلى المدرسة صباحآ. |
| ٣١ | سوف لا أتخلى عن صديقى وقت الشدة عندما يتوقع منى المساعدة. |
| ٣٢ | يشتكى المعلم منى كثيرا لعدم انهائى لاعمالى المدرسية. |
| ٣٣ | يجب أن يشترك تلاميذ الفصل فى اختيار رئيسهم. |
| ٣٤ | أتطوع عادة للمشاركة ى الاعداد للأ نشطة المدرسية. |
| ٣٥ | الغش فى الامتحانات لابعتبر تصرفا سيئا طالما لم يعلم به أحد أبدا. |

## ملحق رقم (٢)

«ورقة الاجابة»

## «مقياس الاتجاه نحو المسئولية لدى الأطفال والمراهقين»

الاســـــم :  المدرسة :  الصف الدراسى:

العمـــــر :  الجنس :  تاريخ التطبيق :  /  /  ١٩

| م | أوافق | الى حد ما | لا أوافق | م | أوافق | الى حد ما | لا أوافق | م | أوافق | الى حد ما | لا أوافق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | | | | ١٣ | | | | ٢٥ | | | |
| ٢ | | | | ١٤ | | | | ٢٦ | | | |
| ٣ | | | | ١٥ | | | | ٢٧ | | | |
| ٤ | | | | ١٦ | | | | ٢٨ | | | |
| ٥ | | | | ١٧ | | | | ٢٩ | | | |
| ٦ | | | | ١٨ | | | | ٣٠ | | | |
| ٧ | | | | ١٩ | | | | ٣١ | | | |
| ٨ | | | | ٢٠ | | | | ٣٢ | | | |
| ٩ | | | | ٢١ | | | | ٣٣ | | | |
| ١٠ | | | | ٢٢ | | | | ٣٤ | | | |
| ١١ | | | | ٢٣ | | | | ٣٥ | | | |
| ١٢ | | | | ٢٤ | | | | | | | |

**دليل الاجابات : أرقام عبارات البعد الأول :**

١ ، ٤ ، ٦ ، ٨، ٩ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٥.

**أرقام عبارات البعد الثانى :**

٢ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٤ .

**أرقام العبارات السالبة :**

٢ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣٢