٩٠

دراسات عربية في ASEP التربية وعلم النفس

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية
(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. وغيرها)
((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد التسعون.. أكتوبر ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ.د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((**هيئة تحرير المجلة**)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ إسراء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة)	سكرتيرة التحرير

((**أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم**)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : ***International Advisory Editorial Board***

أ.د/ الان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	***Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland***
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	***Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).***
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	***Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY***
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	***Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore***
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	***Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.***

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*
أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، المانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*
أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((**الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي**)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد

أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بنى سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس

أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم

أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان

أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

أ.د / كوثر حسين كوجك - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / ابتهاج محمود طلبة بدوي - جامعة القاهرة

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقى - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادرالرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية

أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسينى - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية

أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٩٠):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	درجة حوكمة عمليات التخطيط التربوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض .. د/ لينا بنت سليمان علي الخليوي ، أ/ هند بنت منصور عالى المالكى ، أ/ وفاء غرم الله سعد الغامدي.	٢١ – ٤٧
٢)	معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية .. د/ سحر عبد الفتاح خير الله ، د/ محمد على مفرح القحطانى.	٤٩ – ٩٥
٣)	أثر موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد على تقديرات معالم الفقرات والقدرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة.. د/ شاهر خالد سليمان ، د/ على محمد الصالح.	٩٧ – ١٢٠
٤)	برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل رياض الأطفال .. د/ صباح عبد الله عبد العظيم السيد .	١٢١ – ١٥٦
٥)	الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.. د/ أحمد فوزي جنيدي .	١٥٧ – ١٩٣
٦)	فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.. أ/ شيماء فاروق عبد اللطيف أمين ، أ. د/السيد محمد عبد المجيد ، أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل.	١٩٥ – ٢٢٤
٧)	واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جده.. د/ رانيه يوسف صدقة سليم.	٢٢٥ – ٢٧٧
٨)	استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج مقياس جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة .. د/ليلى عابد حسن طوخى.	٢٧٩ – ٢٩٦
٩)	أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكفايات اللغوية.. أ/ ماجدة بنت ناصر الغفيص، د/ غادة بنت ناصر التميمى .	٢٩٧– ٣٥٠
١٠)	محددات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة "دراسة تنبؤية.. أ.د/ بندر بن عبد الله الشريف ، د/ ناصر بن عبدالله الأحمدي.	٣٥١ – ٣٧٩
١١)	الحاجات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي أنماط الشخصية المهنية .. أ/ ريحاب موسى موسى عطية، أ. د/السيد محمد عبد المجيد ، أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل.	٣٨١ – ٤٠٩
١٢)	الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية : التأصيل والتطبيق ".. د/تركى بن على حمود المطلق .	٤١١ – ٤٤١
١٣)	مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر ونماذج دولية ".. د / نجلاء مجد مجد محمود النحاس ، د/ مروة صلاح أنور العدوى.	٤٤٣ – ٤٨٧

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- المجلة ليس لها أية توجهات سياسية أو حزبية أو مذهبية دينية ولا تقبل للنشر البحوث ذات الموضوعات السياسية والدينية خارج نطاق التربية.
- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2016.com

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التسعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثا :

أولها بعنوان: **درجة حوكمة عمليات التخطيط التربوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض** .. د/ لينا بنت سليمان علي الخليوي ، أ/ هند بنت منصور عالي المالكي أ/ وفاء غرم الله سعد الغامدي .

وثانيها بعنوان : **معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية**.. د/ سحر عبد الفتاح خير الله ، د/ محمد على مفرح القحطاني.

وثالثها بعنوان : **أثر موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد على تقديرات معالم الفقرات والقدرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة**.. د/ شاهر خالد سليمان ، د/علي محمد الصالح.

ورابعها بعنوان : **برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل رياض الأطفال** .. د/ صباح عبد الله عبد العظيم السيد .

وخامسها بعنوان: **الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم** .. د/ أحمد فوزي جنيدي.

وسادسها بعنوان : **فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية**.. أ/ شيماء فاروق عبد اللطيف أمين ، أ. د/السيد محمد عبد المجيد ، أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل.

وسابعها بعنوان : **مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة**.. د/ رانيه يوسف صدقة سليم.

وثامنها بعنوان : **استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج مقياس جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة** .. د/ ليلى عابد حسن طوخي.

وتاسعها بعنوان : **أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكفايات اللغوية** .. أ/ ماجدة بنت ناصر الغفيص، د/ غادة بنت ناصر التميمي .

وعاشرها بعنوان : **محددات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة "دراسة تنبؤية..** أ. د/ بندر بن عبد الله الشريف ، د/ ناصر بن عبدالله الأحمدي .

والبحث الحادى عشر بعنوان : **الحاجات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي أنماط الشخصية المهنية..** أ/ ريحاب موسى موسى عطية ، أ. د/السيد محمد عبد المجيد ، أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل.

والبحث الثانى عشر بعنوان : **الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية : التأصيل والتطبيق** ".. د/تركي بن علي حمود المطلق .

والبحث الثالث عشر بعنوان : **مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر ونماذج دولية** ".. د / نجلاء مجد مجد محمود النحاس ، د/ مروة صلاح أنور العدوى.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" درجة حوكمة عمليات التخطيط التربوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض"

إعداد :

د/ لينا بنت سليمان علي الخليوي
أستاذ مساعد في الإدارة التربوية جامعة الملك سعود كلية التربية
أ. هند بنت منصور عالي المالكي
معيد بجامعة جدة كلية التربية قسم الإدارة التربوية
أ. وفاء غرم الله سعد الغامدي
طالبة دراسات عليا بجامعة الملك سعود كلية التربية قسم الإدارة التربوية

" درجة حوكمة عمليات التخطيط التربوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض "

د/ لينا بنت سليمان علي الخليوي أ/ هند بنت منصور عالي المالكي

أ/ وفاء غرم الله سعد الغامدي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة التعرّف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي في وزارة التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (٢٢) فقرة، وقد وزعت على مجتمع الدراسة المكون من (٢٢٣) مديرة في المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض للعام الدراسي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، تم استعادة (٤٥) منها. تم تحليل البيانات إحصائيا، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن درجة حوكمة عمليات التخطيط التربوي جاءت بدرجة كبيرة في جميع الأبعاد عدا اللامركزية فقد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة أفراد عينة الدراسة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي حول الدرجة الكلية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي فيما يتعلق بالكفاءة والفاعلية مَن مؤهلهن العلمي بكالوريوس. وأوصت الدراسة بالاستمرار بتطبيق الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم وضرورة وجود آليات محددة للرد على شكاوى الجهات المستفيدة والاهتمام بإعادة هيكلة القطاع التعليمي بما يتناسب مع الاعتماد على اللامركزية في الإدارة والحد من البيروقراطية فيها.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة، التخطيط التربوي، التعليم في المملكة العربية السعودية.

Governance in the Operations of Educational Planning in Ministry of Education in Saudi Arabia from the View Point of Governmental Schools Headmasters in Northern of Riyadh.

Dr.Leena Sulaiman Ali Alkhlewi

Hend Mansour Aali Almalki

Wafa Ghurmullah Saad Alghamdi

Abstract:

This study aimed at identifying the degree of applying the principles of governance in the operations of educational planning in ministry of education from the view point of governmental schools headmasters in northern of Riyadh. To achieve this, researchers designed the questionnaire that contained (22) article and distributed it to the population of the study who are (223) governmental school headmasters while (45) were returned. The samples of the study indicated that the degree of governance of educational planning operations came with a big degree in all dimensions expect the non-centralization that came in a middle degree from the view points of the samples of the study. The study recommended to continue in applying the governance in the educational planning operations in the

ministry of education and that it is necessary to create a specific mechanism to respond the complaints of the benefited directions and to redesign the structure of the educational sector.

Key words: Governance, educational planning, education in KSA.

- **المقدمة** :

يرتكز التقدم والازدهار في الأمم على تقدمها واهتمامها بأنظمتها التعليمية ولا نبالغ حين نقول: إن التعليم من أقدم الأشياء التي انفتح عليها وعي البشرية ولهذا فإن نقده وتقويمه باستمرار كان الشغل الشاغل للأسر والمجتمعات، وما ذلك إلا بسبب مركزية الرهان على العلم بوصفه المدخل والشرط لكل نهضة حضارية مرتقبة (بكار، ٢٠١٤، ص ٨٥).

وقد ظهرت العديد من التحديات المحلية والعالمية بسبب التغير والانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي وثورة المعلومات، لذا كان لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن التخطيط هو السبيل الأمثل لمواجهة تلك التحديات، فهو ضرورة إنسانية وحتمية تاريخية (عون والخثلان، ٢٠١٥، ص ٥١).

ويقصد بالتخطيط التربوي النظرة الشاملة للمشكلات التربوية، أي رسم السياسة التربوية في كامل صورتها رسما يستند إلى الإحاطة الشاملة بأوضاع البلد السكانية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، وعرفه عبابنة (٢٠١٥، ص٣٥) بأنه: عملية واعية ومقصودة لتحقيق صورة مستقبلية مأمولة للنظام التربوي وعرف كذلك بأنه: عملية منظمة لتحقيق أهداف مستقبلية في وسائل مناسبةٍ تقوم على مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقا لأولويات مختارة بعناية بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة ولعناصر الزمن والتكلفة كي يصبح نظام التربية بمراحله الأساسية أكثر كفاءة وفعالية للاستجابة لحاجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة وبما شأنه الإسراع بمعدلات تنموية مرتفعة وخلق الرغبة في التقدم المستمر (صالح ٢٠١١، ص ١١٦٢ ــ ١١٦٣)، ويعرفه سمنودي (٢٠١٠، ص ٥٦) بأنه الوسيلة التي تتيح وضع مخطط منهجي لأوجه النشاط التربوي التي ينبغي الاضطلاع بها بغية تحقيق الأهداف التربوية في حدود إمكانات وتطلعات كل قطر في سبيله نحو التنمية المستمرة.

ويعد التخطيط التربوي أهم مجالات التخطيط القومي وقاعدة ارتكازه حيث يقوم بتنمية القوى البشرية وصقل وصياغة القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات للكفاءات البشرية في جوانبها العلمية والعملية، والفنية والسلوكية، على أساس أن العنصر البشري أصبح الركيزة والأساس في بناء التقدم الاقتصادي والاجتماعي، ومن خلال علاقة التربية بالتنمية تبرز أهمية التخطيط التربوي فيما يقوم به من ترجمة لتلك العلاقة، وتتمثل في وفاء

النظام التعليمي باحتياجات خطط التنمية من القوى العاملة المؤهلة والمدربة وفي حالة وجود عجز فيها يبرز دور التخطيط لتوفير القوى العاملة المؤهلة والمدربة، بأكبر قدرة وسرعة ممكنة ، ويتم ذلك من خلال العديد من الإجراءات والعمليات لإصلاح التعليم وحل مشكلاته، والاختيار الواعي للأهداف التي ينبغي الوصل إليها (صالح ،٢٠١١ ،ص١١٦٤)، وهو جزء لا يتجزأ من التخطيط العام بل إنه عامل أساسي، وفاعل وهام في الحراك التربوي والتعليمي لأنه يتناول شريحة هامة من شرائح المجتمع التي يرتكز عليها البناء التنموي والاقتصادي والاجتماعي ومدى أثره في الحراك التكنولوجي والتقني في حياة المواطنين (السقا،٢٠١٥، ص٧١)، ويحقق التخطيط التربوي رقابة فعالة للعمل، ويوفر وسائل الرقابة الداخلية والخارجية، فالأهداف التي يتم تحديدها في مرحلة التخطيط ينظر إليها على أنها بمثابة معايير، أو مقاييس رقابية، تقاس بموجبها نتائج الأعمال (مجاهد، ٢٠١٣، ص٣٢٩).

- **الإطار النظري** :

لقد مر التخطيط التربوي بمراحل تطور متعددة حيث لم يكن التخطيط التربوي في مرحلة ما قبل القرن العشرين واضح كوضوحه في الجوانب العسكرية والمعمارية، وبالرغم من وجود فكرة الإعداد للمستقبل والعمل لحل المشكلات التي تواجه الأفراد والمجتمعات في الحضارات السابقة، إلا أنه في جميع المجالات كان يعتمد على الموهبة والخبرة والقدرة الشخصية للإداري، ولم يكن له قواعد ومفاهيم محدده يتم تعليمها للمهتمين. إلا أنه لم يبق على ذلك فقد ظهرت أول خطة لتطوير التعليم وكانت خمسية في الفترة (١٩٢٨ ـ ١٩٢٣) ضمن خطة التنمية الشاملة للاتحاد السوفيتي، وكانت تجيب عن أسئلة بسيطة مثل: كم سيصبح عدد الطلبة بعد عدد من السنوات، وكم نحتاج من معلمين ومدارس ومناهج، وغيرها من مستلزمات العملية التربوية. وقد شهد التخطيط التربوي تطورات متسارعة إلى أن وصل للمرحلة الحالية (مرحلة التخطيط المعاصر) المعروف بالتخطيط الاستراتيجي من عام (١٩٨٦) حتى الآن، وجاء هذا النوع من التخطيط ليواكب التغيرات الهائلة التي حدثت في مجالات السياسة والاقتصاد وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك بتفعيل تقنيات واتجاهات حديثة تتلاءم وتلك التغيرات.

وتعتبر الحوكمة أحد مداخل الإصلاح التعليمي بشكل عام والتخطيط التربوي بشكل خاص، ويقوم هذا المدخل على مسلمة مفادها أن التنظيم الهيكلي هو أساس كل تطوير وإصلاح، وأن الثقافة السائدة في الهيكل الإداري أوفي المؤسسة التعليمية هي الضامنة لإرساء مناخ يدفع في اتجاه إصلاح المنظمة التعليمية (البراهيم، ٢٠١٥، ص١١).

وتعمل الحوكمة على إيجاد نظم تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء، كما تشمل مقومات تقوية المؤسسة التربوية على المدى

البعيد وتحديد المسئول والمسؤولية وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الحوكمة المؤسسية في التعليم وقد اختلفت هذه التعريفات نظرا لاختلاف التوجهات الفكرية التي استندت إليها، فقد عرفتها مؤسسة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بأنها نظام يتم بواسطته توجيه المؤسسات، والرقابة عليها حيث تحدد هيكل وإطار توزيع الواجبات والمسؤوليات بين المشاركين في المؤسسة مثل مجلس إدارة المؤسسة، والمديرين، وغيرهم من ذوي المصالح، وتضع القواعد والأحكام لاتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المؤسسة، وبهذا تشجيع المؤسسات على استخدام مواردها المتاحة بشكل كفء، والحوكمة المؤسسية هي الممارسة الرشيدة لسلطات الإدارة من خلال الارتكاز على القوانين، والمعايير والقواعد المنضبطة التي تحدد العلاقة بين إدارة المؤسسة من ناحية، وأصحاب المصالح أوالأطراف المرتبطة بالمؤسسة من ناحية أخرى (المليجي،٢٠١١، ص٢٥٣ ـ ٢٥٦).

وتتمثل أهمية الحوكمة المؤسسية في: تمكين المؤسسة من التمتع بمركز تنافسي جيد بالنسبة لمثيلاتها في سوق التعليم العالمي وتقييم أداء الإدارة العليا وتعزيز المساءلة ورفع درجة الثقة (المليجي،٢٠١١، ص٢٥٩)، وكذلك الحصول على التمويل المناسب و التنبؤ بالمخاطر المتوقعة تعزيز العدالة والشفافية ومحاربة الفساد ومراعاة مصالح الأطراف المشتركة وتفعيل التواصل معهم (الزعانين، ٢٠١٥، ص٤٨)؛ لذا يعد تطبيق الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي أحد أبرز عوامل التميز للإصلاح التعليمي والذي من خلاله يسهل تحقيق أهداف التخطيط التربوي المتعددة سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أوسياسية أو اقتصادية.

ومن الضروري كما ذكرت السقا (٢٠١٥، ص ٨٧ ـ ٨٨) قيام جهاز تخطيطي في وزارة التربية يستقل إلى حد كبير عن جهاز التخطيط العام خاصة بعد نمو التخطيط التربوي واتساع مهماته، والإدراك المتزايد لدور التربية الكبير في التنمية الاقتصادية ـ فيكون مستقلا عن جهاز التخطيط العام، ويكون مرتبطا به ارتباطا عضويا، لذا فإننا نرى هذا الجهاز في الدول المتقدمة يستقل إلى حد بعيد ويتصل مباشرة بالوزير أو بأحد الموظفين الكبار في وزارة التربية أوبحاكم الدولة، وجهاز التخطيط التربوي في عمله لا يقتصر على التواصل مع مؤسسته فقط بل يتعداه إلى كافة هيئات الدولة والمؤسسات التي تعمل على تحقيق عملية التنمية على حد سواء. كما يجب أن يكون هذا الجهاز ثابتا ومستمرا لوضع الخطط باستمرار ومتابعة عمليات تنفيذها، حيث لا يعقل أن يقوم بكل ذلك جهاز مؤقت أو مرحلي، بالإضافة إلى التأكيد على أن يكون لهذا الجهاز علاقة بأجهزة الدولة الأخرى بحكم أن الخطط التربوية لا يمكن أن تؤتي ثمارها الحقيقية بمعزل عن خطط الدولة الأخرى الاجتماعية والاقتصادية والسياسة، وبالتالي يجب أن يكون على علاقة بجهاز التخطيط العام في الدولة.

ولفعالية جهاز التخطيط التربوي ينبغي أن يكون: جهاز منظم وعلى درجة كبيرة من الخبرة والمرونة والمعرفة والكفاية، يحوي العدد الكافي من التربويين والإداريين الذين مارسوا جوانب العملية التربوية التعليمية بنجاح، ضمن إدارة قوية ذات كفاية فنية وإدارية، ويتميز بالقدرة على البت في المسائل بفهم وسرعة لديه دراية بالمشكلات التربوية، ويستطيع ربطها بالجوانب الاجتماعية، وله الشخصية التي تمكنه من أن يتصل بغيره من الأجهزة والإدارات في وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات، يؤمن بفلسفة الدولة وسياستها، وله القدرة على التطور، جهاز كبير متكامل مقسم بطريقة علمية إلى قسم للتخطيط يتكون من دوائر، وفروع وأقسام، وقسم للمتابعة والتقويم، مكون من دوائر (حافظ في: السقا، ٢٠١٥، ٨٨).

وتمر عملية إعداد الخطط بعدة مراحل ولا تتوقف عند واحدة منها بل هي عمليات مستمرة تبدأ بمرحلة التحضير والإعداد، وتتضمن هذه الخطوة تقويم التجارب (الخطط) السابقة، وجوانب نجاحها أو فشلها، وأسباب ذلك وتشخيص الواقع الراهن والعوامل المؤثرة فيه سلباً أو إيجاباً، ثم القيام بدراسات تفصيلية لواقع النظام التربوي في بيئته الاجتماعية، ومتطلبات تطويره واتجاهات توسعه كماً وكيفاً. ثم مرحلة تحديد أهداف الخطة، حيث يتم وضع مجموعة من الأهداف العامة في ضوء ما سبق، ومستمدة من فلسفة المجتمع ومبنية على سياسة الدولة، وتوجهها الاقتصادي والاجتماعي، وتحديد أهداف عملية دقيقة لوصفها المحدد الرئيس، ولاتجاه سير عملية التخطيط. يأتي بعد ذلك مرحلة وضع الخطة (بناء الخطة)، وتتضمن ترجمة الصورة العامة والأهداف، إلى صور رقمية ومؤشرات، في هيئة برنامج عمل مفصل لأولويات المشاريع وبرامج العمل والحركة، بناء على ما تقترحه كافة وحدات التعليم. ثم مرحلة إقرار الخطة، وتأتي بعد وضع الصورة النهائية لمشروع الخطة تقوم الجهة العليا المخولة باتخاذ القرار بدراسة الخطة بدقة مع غيرها من مشاريع الخطط القطاعية الأخرى. ومناقشتها على المستوى القومي وتعدل في ضوء الاعتبارات الخاصة بظروف كل قطاع، وغالباً ما تعرض الخطة على السلطة التشريعية أو مجلس الشورى لإقرارها تمهيداً لاعتمادها من جانب السلطة المختصة. ثم مرحلة تنفيذ الخطة ومتابعتها، ويجب أن يتم تنفيذ الخطة وفق خطة زمنية وتوقيت زمني مرسوم ووفق ميزانية محددة، ومشروع مفصل، وتقع مسئولية تنفيذ الخطة بالدرجة الأولى على عاتق الموظفين التنفيذيين في التعليم قبل أن تقع على عاتق المخططين غير أن لهؤلاء المخططين دوراً ينبغي أن يقوموا به في هذه المرحلة، وأهم عناصر هذا الدور المراقبة والمتابعة، وتتم هذه الرقابة عن طريق تقديم المشورات والتوجيهات الفنية، وعن طريق متابعة الأعمال متابعة دائمة مستمرة. تقويم الخطة وإعداد الخطة التالية، وتتضمن وضع معايير للتقويم، والمتابعة: من شأنها أن تشيع في جو التخطيط الحرارة

والتجدد، وأن تحول دون سيطرة العمل الآلي والروتيني، والتغذية العكسية أوالمرتدة: وهي علمية تتم بها الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة في تعديل مسار الخطة وتكييفها وفقا للأوضاع والمتطلبات الجديدة والظروف المتغيرة. ووضع الأهداف الجديدة: حيث أن من مهام هذه المرحلة تهيئة الظروف للخطة الجديدة وذلك عن طريق تحديد أهداف جديدة ينبغي بلوغها مع الاستناد إلى النتائج السابقة للخطة بعد أن يتم تقويمها.

ولإنجاح عملية التخطيط التربوي هناك العديد من المقومات يمكن إجمال أهمها في (السقا، ٢٠١٥، ص١٢٠؛ وأبو النصر، ٢٠١٥، ص٢٢ ـ ٢٣): مشاركة كافة مستويات الإدارة في عملية التخطيط: من المشرفين والمدراء بغض النظر عن مكانهم في الهيكل التنظيمي، إلا أنه من المفترض أن يقضي المدراء وقتا أطول في التخطيط فبينما يقوم المشرفون للمستقبل القريب (المرحلي) يقوم المدراء غالبا بالتخطيط على المدى البعيد(الاستراتيجي)، والغاية ألا يتفرد فرد واحد أوجهة واحدة بعملية التخطيط بل لا بد من مشاركة كافة الأطراف في هذه العملية والأخذ بمبدأ البعد عن التعصب وتلافي النقص. والتعاون والتنسيق بين المخططين ومنفذي الخطة: ومن الأفضل تشكيل فريق مرتبط بإعداد الخطة للقيام بمهام ومتابعة وإرشاد المنفذين عند الحاجة أو لدى حدوث عقبات في التنفيذ. وللأفراد قيم يتمسكون بها تم تبنيها من واقعهم الاجتماعي والاقتصادي وتؤثر على سلوكهم وأدوارهم ومواقفهم الإنسانية. لذا توجب معرفة هذه القيم والمبادئ والتعامل معها من أجل تناسق وفعالية فريق العمل. وإشراك الرأي العام في الخطة؛ فمن أهم عوامل نجاح الخطة التربوية إسهام الرأي العام إسهاما فعالا في وضعها وإدراك مقاصدها وفي متابعة تنفيذها، إذ أن إذاعة الخطة بين الجمهور ونشرها والتعريف بأهدافها وشرح الخطوات التي تخطوها أثناء التنفيذ، تظل على رأس المهمات التي تقع على واضعي الخطة وعلى جهاز التخطيط، ومن هنا نرى أن إشاعة الوعي التخطيطي وإشراك الرأي العام في الخطة أمران ينبغي أن يصاحبا عملية التخطيط منذ بدايتها حتى نهايتها كذلك من اللازم أن يشترك في اللجان الخاصة التي تدرس أهداف الخطة وأسسها ممثلون عن الهيئات والمنظمات التي تلعب دورا في السياسة التعليمية وفي إنفاذها، والقيام بسبر الرأي العام حول المشكلات الأساسية الحساسة التي تتطلب الحذر والدقة والتي يقف منها هذا الرأي العام موقفا خاصا. وكذلك مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ: حيث يقوم الجهاز المركزي للتخطيط (مثل الوزارة)، باتخاذ القرارات المتعلقة بنمط استخدام الموارد، أما ما يتعلق بالتنفيذ فيترك المجال للمستويات الدنيا (مثل الإدارة التعليمية)، ولا يعني ذلك أن تعمل كل جهة دون الاتصال بالأخرى، بل لابد من الاتصال المستمر. وممارسة عملية التقييم بشكل مستمر للخطة بهدف

إجراء التعديلات اللازمة وطرح البدائل المتوفرة يعتبر من أهم مقومات نجاح التخطيط.

ومن خلال تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي، تتحقق المقومات السابقة، ويتمثل تطبيق تلك المبادئ في: المشاركة بحيث يحق للجميع المشاركة في اتخاذ القرارات بشكل مباشر أو عبر ممثلين يعبرون عن مصالحهم (مطير، ٢٠١٣، ص٦٤)، سيادة القانون حيث تتطلب الحوكمة المؤسسية هياكل قانونية عادلة يتم فرضها بشكل نزيه بحيث تتضمن حماية كاملة لحقوق الإنسان، الشفافية وتعني أن المعلومات متوفرة ومتاحة للأشخاص المتأثرين بالقرارات، التجاوب حيث إن الحوكمة المؤسسية تتطلب التجاوب مع متطلبات جميع الأفراد العاملين ضمن أطر زمنية معقولة ومحددة (المليجي، ٢٠١١ ص٢٦٠)، التوافق وهو تسوية المصالح المختلفة للوصول إلى توافق عام حول مصلحة العمل (مطير،٢٠١٣، ص٦٤)، العدل والشمولية فوجود نظام عادل يعتمد على ضمان أن الجميع لديهم دور في هذا النظام (شركاء) وأنهم ليسوا بعيدين عن النظام ويتطلب ذلك المشاركة من جميع فئات المجتمع (المليجي،٢٠١١ ص٢٦٠)، الكفاءة والفاعلية وهي تقديم مخرجات تلبي الاحتياجات ضمن استخدام أمثل للموارد، المساءلة والمحاسبة فلا يكون الفرد مسؤول أمام نفسه، بل يجب المحاسبة على تحقيق الآخرين لمسؤولياتهم أي يتحمل الفرد ما يسند إليه من أعمال وما يتبعها من مهام تتطلبها تلك المسؤولية (مطير، ٢٠١٣، ص٦٥) الاستقلالية حيث لا توجد تأثيرات وضغوط غير لازمة للعمل (الشويخ،٢٠١٣ ص١٢٦).

وتهدف الحوكمة المؤسسية إلى تحسين وتطوير أداء المؤسسة التعليمية ومساعدة إدارة المؤسسة على صياغة وبناء استراتيجية سليمة، وضمان اتخاذ قرارات فعالة بما يؤدي إلى كفاءة الأداء، وكذلك تجنب حدوث أية مخاطر أوصراعات داخل المؤسسة تعوق جودة الأداء، وتحقيق العدالة والنزاهة والشفافية في جميع تعاملات المؤسسة، وتعزيز المحاسبية والمساءلة وعدم الخلط بين المهام والمسئوليات الخاصة بأعضاء المؤسسة التعليمية، والمراجعة المستمرة والتعديل والتطوير للقوانين الحاكمة لأداء المؤسسة التعليمية، وتوفير الإرشادات للمؤسسة التعليمية حول كيفية تحقيق التزام أفضل بالمعايير والممارسات القياسية، وحماية حقوق أصحاب المصالح وتزويدهم بالمعلومات اللازمة وخاصة المعنيين بشكل مستمر وعلى المدى الطويل، والتأكد من وجود هيكل إداري تنظيمي جيد داخل المؤسسة، بحيث يكون كل عضو في المؤسسة في مكانه المناسب، مع تحديد سلطاته ومسؤولياته، وخلق حوافز ودوافع لدى مجلس إدارة المؤسسة نحو متابعة تحقيق الأهداف التي تحقق مصالح المؤسسة (المليجي،٢٠١١، ص٢٥٨).

ولحوكمة العمليات التربوية بما فيها التخطيط التربوي، محددات خارجية وأخرى داخلية تتكون المحددات الخارجية من العلاقات بين المؤسسات التعليمية والمجتمع الخارجي والمستفيدين منها وأيضا المناخ العام المنظم للتعليم في الدولة مثل: اللوائح والقوانين والإجراءات المنظمة للعملية التعليمية وكفاءة القطاع المالي الذي يوفر الأموال اللازمة للقيام بالمشروعات التعليمية وكفاءة الأجهزة الرقابية على المؤسسات التعليمية، أما المحددات الداخلية فتتكون من التعليمات والأسس التي تحدد أسلوب وشكل القرارات داخل المؤسسة التعليمية إضافة إلى توزيع السلطات والمهام من أجل تخفيف التعارض بين مصالح هذه الأطراف (البليهي،٢٠١٥، ص٥١).

وعلى الرغم من المزايا المتعددة لتطبيق الحوكمة في المؤسسات التربوية إلا أن هناك معوقات تعترضها كغياب الممارسة الديمقراطية واستغلال النفوذ (قويدر ٢٠١٥، ص٢٠)، والانحرافات القيادية ومخالفة القانون، وعدم المساواة أمامه والنفاق الإداري وضعف الانتماء الوطني، والمحسوبية والوساطة وشراء المراكز الإدارية، وعدم التوصيف الدقيق والعلمي للوظائف، وعدم تطبيق مبدأ المحاسبة على النتائج وعدم استخدام التقنية والحوكمة الإلكترونية في المعاملات وعدم تفعيل الجوانب الأخلاقية المرتبطة بالاستقامة، وعدم إصدار قوانين صارمة لمكافحة الفساد (شعبان، ٢٠١٣، ص٢٩١).

- **الدراسات السابقة** :

من خلال تتبع الباحثات للدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية لوحظ ندرة وجود دراسات تربط بين الحوكمة وعمليات التخطيط التربوي، إلا أن هناك دراسات مقاربة بحثت في كل منهما، ومن الدراسات العربية في مجال التخطيط الاستراتيجي التربوي:

دراسة عون والخثلان (٢٠١٥)، بعنوان تحديات التخطيط الاستراتيجي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديرات المدارس في غرب مدينة الرياض، وهي دراسة ميدانية هدفت للكشف عن التحديات التي تواجه التخطيط الاستراتيجي في الإدارة المدرسية، والتعرف على سبل التغلب على تلك التحديات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداتها الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من مديرات غرب مدينة الرياض وعددهن (٨٠) مديرة، بلغت العينة (٥٠) مديرة من المجتمع الأصلي للدراسة، كان من أهم نتائج الدراسة أن التحديات التي تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر عينة الدراسة هي تحديات تتعلق بالدرجة الأولى بالإدارة العليا ثم بالمدرسة والعاملين فيها، ثم التحديات التي تتعلق بمديرة المدرسة، وكان من أهم المقترحات زيادة الصلاحيات الممنوحة لمديرة المدرسة، ووضع مزايا تشجيعية وتحفيزية للمدارس التي تهتم بتطبيق التخطيط الاستراتيجي، وأوصت بزيادة الاهتمام بعقد الدورات التدريبية

المتخصصة بالمهارات الإدارية عامة وبالتخطيط الاستراتيجي على وجه الخصوص لمديرات المدارس، وتخفيف الأعباء الإدارية عن مديرة المدرسة، والعبء التدريسي عن فريق التطوير المدرسي.

وجاءت دراسة الليمون (٢٠١٤) للكشف عن واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام في منطقة أبو ظبي التعليمية، تكون مجتمع البحث من المشرفين التربويين ومديري المدارس، والبالغ عددهم (٢٠٦) أفراد خلال العام الدراسي ٢٠٠٨ ــ ٢٠٠٩ . اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكذلك الاستبانة كأداة للبحث، وأبرزت الدراسة أن وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارات مدارس التعليم العام بمنطقة أبو ظبي التعليمية كانت بدرجة مرتفعة، وأبرزت الدراسة أن نسبة ٧٥.٨٩) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي ويعتبرونه خطوة مهمة لتحقيق الجودة الشاملة. وأوصى الباحث بضرورة إشراك أكبر عدد ممكن من العاملين في المدرسة في إعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

وفي السياق السابق جاءت دراسة القحف (٢٠١٣) للكشف عن واقع التخطيط التربوي لأهداف التعليم الأساسي ومشكلاته في الجمهورية العربية السورية واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (١١٤) عاملا وعاملة في التخطيط التربوي بوزارة التربية، وفي مديريتي التربية بمحافظة دمشق وريفها، وبلغت العينة (٨٤) عاملا وعاملة، وقد كانت العينة قصدية لصغر حجم المجتمع، وبتحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبانة تبين أن أكثر المشكلات التي كانت تقف عائقا أمام التخطيط التربوي الفعال هي مشكلات إدارية ومن أهمها ضعف التنسيق بين وحدة التخطيط المركزية وبين دوائر التخطيط الفرعية، والمركزية الشديدة في التخطيط وقد فسرت الباحثة تلك النتائج بتمسك العاملين بالروتين وبالأفكار القديمة وعدم قبول الأفكار الإبداعية لدى الكثير منهم. وكانت أهم التوصيات تكثيف الدورات التدريبية الإلزامية والمجانية للعاملين في مجال التخطيط التربوي، وتشجيع المشاركين في التخطيط التربوي على مواكبة التطور ومتابعة كل ما هو جديد في مجال التخطيط، وذلك بإطلاعهم على الندوات وورشات العمل المنعقدة في العديد من البلدان المتقدمة للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال.

ومن الدراسات السابقة التي بحثت في الحوكمة في التعليم بمختلف مجالاته: دراسة البراهيم (٢٠١٥) وهي دراسة ميدانية بعنوان: الحوكمة كآلية للإصلاح المؤسسي ورفع مستوى الأداء في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم حاليا)، وقد هدفت إلى تقصي واقع الحوكمة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة التحديات التي تواجه تطبيقها والحلول الممكنة لتحسين الأداء من خلالها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

لمناسبته موضوع الدراسة، والاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وطبقت على عينة من القيادات التربوية بوزارة التعليم تكونت من ١٣٩ فردا اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من المستويات الثلاث للقيادة العليا والوسطى والتنفيذية، وقد أوصت الدراسة بالعمل على مواءمة السياسات والتشريعات في وزارة التربية والتعليم (وزارة التعليم حاليا) مع متطلبات الحوكمة الجيدة، وأن يتم تطوير الهياكل التنظيمية في الوزارة لتعزيز دورها في تطبيق اللامركزية، وأن تعمل على وضع اختبارات معيارية لضمان استمرارية تحقيق مستويات تعليمية عالية في جميع مستويات النظام التعليمي.

وهدفت دراسة حسن (٢٠١٥) إلى تحديد الواقع الفعلي لتطبيق مؤشرات الحوكمة الرشيدة في المنظمات الحكومية، وتحديد العلاقة بين تطبيق العاملين لمؤشرات الحوكمة الرشيدة ومشاركة الشباب في صنع القرارات التخطيطية وهي دراسة مسحية طبقت على عينة مكونة من ٩٨موظف بمديرية الشباب والرياضة بمحافظة أسيوط ممن يتم التعامل بينهم وبين الشباب مباشرة وجمعت البيانات بواسطة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق العاملين بالمنظمات الحكومية لمؤشرات الحوكمة الرشيدة ومشاركة الشباب في صنع القرارات التخطيطية. وكان من المقترحات اللازمة لتفعيل تطبيق الحوكمة عقد الدورات التدريبية للعاملين لتدريبهم على آليات تنفيذ الحوكمة، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية، وتفويض السلطة في اتخاذ القرارات ونشر ثقافة حقوق الإنسان لتعزيز مشاركة الشباب في صنع القرار.

وجاءت دراسة بالحارث (٢٠١٥) للتعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران، ومفاهيم الحوكمة، والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، باستخدام المنهج الوصفي المسحي وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة، وقد تم توزيعها على عينة مكونة من ٥٥مدير ومديرة. وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمحور تطبيق الحوكمة وأبعادها وبين الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لإدارة الجودة الشاملة، وقد كانت علاقة طردية.

وهدفت دراسة السديري (٢٠١٥) والتعرف على واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الملك سعود، ومعوقات تطبيقها في إدارة الجامعات السعودية من وجهه نظر عينة الدراسة. وقد كانت بعنوان: تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية "جامعة الملك سعود أنموذجا". وقد استعرضت الباحثة مجموعة من التجارب العالمية حول تطبيق نهج الحوكمة في إدارة الجامعات واختيار النموذج الأمثل لتطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تم جمع البيانات الخاصة بالدراسة من خلال استبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة

الدراسة محايدين في موافقتهم على واقع تطبيق الشفافية كأحد مفاهيم الحوكمة في جامعة الملك سعود وكذلك فيما يتعلق ببعدي المسائلة والمشاركة، وأن أفراد عينة الدراسة موافقين بشدة على أهمية تطبيق كل من الشفافية والمسائلة والمشاركة كمفاهيم للحوكمة في إدارة الجامعات السعودية، وقد كانت أكثر المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة من وجهة نظر عينة الدراسة المعوقات الخاصة ببعد المشاركة، يليها المعوقات الخاصة ببعد الشفافية يليها المعوقات الخاصة ببعد المساءلة.

وجاءت دراسة أبو معليش (٢٠١٣) في سياق مقارب، تهدف إلى تقديم فكرة واضحة حول مفهوم الحاكمية وأهميتها ومعرفة أثر الحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية، بعنوان: الحاكمية المؤسسية ودورها في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة مكون من أعضاء مجالس الجامعات الأردنية وعددهم (٥٥) عضواً، وزعت الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (٢٢٠) تم استرداد (١٩٠) استبانة، (١٨١) منها صالحة للتحليل، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للحاكمية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية، وأهمية تطبيقها في الجامعات حيث أنها تساعد على توضيح الإجراءات والتأكد من شفافيتها للتأثير بشكل إيجابي على صنع القرارات الأكاديمية والإدارية وقد أوصت الدراسة بالاطلاع على تجارب دولية ناجحة في آليات التعاون التكنولوجي في الجامعات، وكذلك تعزيز فكرة إنشاء كراسي الأستاذية في الجامعات الحكومية والخاصة من خلال استقطاب خبرات متميزة عالميا في العديد من المجالات الأكاديمية والإدارية لتحسين مخرجات التعلم.

وهدفت دراسة ميلر "Miller" (٢٠١٠) للكشف عن مدى تحقيق قدر من الشراكة بين إدارة الجامعة والمدارس التابعة لها، من خلال معايير محددة وهي: "مناخ المنظمة، تبادل المعلومات، المشاركة الفعالة، اتخاذ قرارات جماعية احترام وجهات النظر، وقد جمع الباحث البيانات من خلال المقابلات العميقة مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والموظفين بجامعة سياتل " Seattle University"، ومسح الوثائق الرسمية، ومحاضر الاجتماعات، والمقابلات والتقارير الصحفية، وأفادت نتائج هذه الدراسة إلى وجود عدة تحديات أهمها قدرة الجامعات على الحصول على السلطة المطلوبة، واستقلاليتها للتحكم في كافة السياسات التي تؤثر في تفعيلها لمبدأ الشراكة وأوصت الدراسة بضرورة أن تمثل المجالس الإدارية بمجموعة من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات في كلية التربية بما يتيح إيجاد قدر من الشراكة في اتخاذ القرارات المشتركة وحل المشكلات وسهولة مواجهتها لكافة أطرافها.

وجاءت دراسة البليهي (٢٠١٥) تهدف للتعرف على واقع ممارسة الحوكمة في أداء مديري إدارات التعليم في ضوء إطار (جي كواف) في المملكة العربية السعودية وإلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى للمتغيرات: (المؤهل الدراسي، القطاع التعليمي بنين/بنات، العمل الحالي، سنوات الخبرة في العمل الإداري، الخلفية العلمية عن الحوكمة وحضور البرامج التدريبية في مجال الحوكمة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على أداتين: الأولى: الاستبانة وطبقت على عينة بلغ عددها (٣٦٠) ،والثانية: أسلوب مسح الخبراء، وجاءت النتائج على النحو التالي: اتفاق غالبية أفراد الدراسة على أن الحوكمة في أداء مديري إدارات التعليم في ضوء إطار (جي كواف) في المملكة تمارس بدرجة عالية وكذلك اتفاقهم على متطلبات الارتقاء بممارسة الحوكمة في أداء مديري إدارات التعليم من خلال رؤية مشتركة لتصور مقترح.

وكذلك هدفت دراسة شرف (٢٠١٥) التعرف على واقع تطبيق الحوكمة ومعوقات ذلك في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الضفة الغربية، كما هدفت التعرف إلى أثر بعض المتغيرات: مثل: (الجنس ، المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة والجامعة) في واقع تطبيق نظم الحوكمة ومعوقات ذلك التطبيق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ووزعت الاستبانة على عينة عددها (١٠٥) من العمداء ورؤساء الأقسام في جامعات الضفة الغربية، وأشارت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق نظم الحوكمة أتى بدرجة كبيرة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام لدرجة واقع تطبيق نظم الحوكمة تعزى للمتغيرات: (الجنس، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة)، في حين وجدت فروق عند نفس مستوى الدلالة تعزى لمتغير الجامعة، خلصت الدراسة بنتائج كان على إثرها جملة من التوصيات من أهمها ضرورة أيجاد قوانين وأنظمة ملزمة لنظم الحوكمة والعمل على تعزيز الرقابة على منظومة العمل الجماعي.

وجاءت دراسة محمود (٢٠١٦) للتعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (٣٧٠) مدير ومديرة. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاءت درجة جودة إجراءات العمل بدرجة كبيرة بشكل عام، كما تبين عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تطبيق مبادئ الحوكمة ومتوسطات جودة إجراءات العمل تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية، جنس المدرسة وتقييم الأداء السنوي) كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في المجالات: (الشفافية الإدارية، التمكين والمساءلة) ودرجة جودة إجراءات العمل.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية تفعيل الحوكمة في العمليات التربوية، وتحسين جودة مخرجاتها، وضرورة البعد عن البيروقراطية فيها، إلا أنها تختلف عنها بتركيزها على تفعيل تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي، وهو ما تشابهت فيه مع دراسة البراهيم (٢٠١٥) التي أوصت بالعمل على مواءمة السياسات والتشريعات في وزارة التربية والتعليم (وزارة التعليم حاليا) مع متطلبات الحوكمة الجيدة، وأن يتم تطوير الهياكل التنظيمية في الوزارة لتعزيز دورها في تطبيق اللامركزية.

وبشكل عام فالدراسة الحالية يمكنها الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب التطبيقي العلمي في الإجراءات المتبعة لجمع البيانات وتحليلها لمثل هذا النوع من الأبحاث، إضافة لتشكيل قاعدة متنوعة للمصادر التي يمكن أن تثري معلومات الدراسة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بإبرازها لأهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في العمليات التخطيطية على وجه الخصوص، وضرورة تفعيلها في وزارة التعليم لتحسين جودة مخرجاتها.

- **مشكلة الدراسة وسؤالاها** :

يعد التخطيط جوهر الإدارة الفعالة، ويعتبر أيضا إحدى المهارات الهامة التي يجب على المديرين بل وعلى العاملين أيضا اكتسابها وممارستها وتحسين مستواها باستمرار كذلك يعتبر التخطيط مرحلة أساسية من مراحل العملية الإدارية فهو يمثل مرحلة التفكير والتقدير والمفاضلة بين الأساليب وطرق العمل لاختيار أفضلها وأكثرها ملاءمة مع الإمكانيات المتاحة من ناحية وطبيعة الأهداف المرغوب تحقيقها من ناحية أخرى (أبو النصر، ٢٠١٥، ص ٢٠).

وتبرز أهمية التخطيط في كافة مجالات الحياة ولا سيما المجال التربوي فتحسين التعليم وحل مشكلاته والتغلب على التحديات التي تواجهه بحاجة لبراعة وإبداع في عمليات التخطيط التربوي وتفعيل للتقنيات الحديثة والتوجه نحو الاتجاهات المعاصرة في علم الإدارة والبعد عن التقليدية فيها.

إلا أن ما سبق بحاجة إلى جهاز ضخم معد إعدادا جيدا في مجال التخطيط التربوي، إعدادا وتنفيذا ومتابعة، يجيد ربط الإدارات والمؤسسات ببعضها وربط جميع تلك المؤسسات بالخطط التربوية المعدة، حيث لا تقر دون عرضها

على الجهات المنفذة، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن كثيرا من العاملين لا يعلمون شيئا عن الخطط الاستراتيجية بل هم أقرب إلى آلات بشرية مسيرة للقيام بمهام تعودت على تنفيذها دون تفكير (عقل، ٢٠١٦، ص٣٨) وذلك يحول دون تلك الخطط ودون التنفيذ الجيد لها، ومتابعة تقدمها.

وقد أوصت دراسة البراهيم (٢٠١٥) بالعمل على مواءمة السياسات والتشريعات في وزارة التربية والتعليم (وزارة التعليم حاليا) مع متطلبات الحوكمة الجيدة، وأن يتم تطوير الهياكل التنظيمية في الوزارة لتعزيز دورها في تطبيق اللامركزية، وأن تعمل على وضع اختبارات معيارية لضمان استمرارية تحقيق مستويات تعليمية عالية في جميع مستويات النظام التعليمي. وذلك ما يبرز أهمية توظيف مبادئ الحوكمة من المشاركة والشفافية والكفاءة والفاعلية واللامركزية والمساءلة في عمليات التخطيط التربوي.

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في معرفة درجة حوكمة عمليات التخطيط التربوي في وزارة التعليم بمدينة الرياض.

لذا سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة حول حوكمة عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض وذلك باختلاف متغيري الدراسة (عدد سنوات الخبرة ـ المؤهل العلمي)؟

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تسعى إلى تقديم فكرة واضحة حول مفهوم الحوكمة وأهم مبادئ تطبيقها في التعليم والتي تبرز أهميتها في إتاحة الفرصة لمزيد من الديمقراطية والمشاركة والشفافية في رسم الخطط التربوية وصياغة التوجهات، وصناعة القرارات، ما يشكل أكبر الأثر في جودة مخرجات العملية التعليمية، وإصلاحها وتطويرها.

- **حدود الدراسة** :

تم تطبيق الدراسة الحالية في ظل الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** درجة حوكمة عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** مديرات المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت هذه الدراسة على بيانات ومعلومات تم جمعها العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

- **التعريفات بالمصطلحات** :

تدور الدراسة الحالية حول المصطلحات التالية:

- **الحوكمة**:

وهي مجموعة الآليات، والإجراءات، والقوانين والنظم، والقرارات التي تهدف إلى تحقيق العدالة، والشفافية، وتضمن الحوكمة إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق تفعيل تصرفات إدارة المؤسسة، فيما يتعلق باستغلال الموارد المتاحة لديها، بما يحقق أفضل منافع ممكنة لكافة الأطراف ذوي المصلحة وللمجتمع ككل (المليجي،٢٠١١، ص٢٥٣ ـ ٢٥٦).

وتعرف إجرائيا بأنها: تفعيل كل من المشاركة والشفافية والمساءلة والمحاسبية واللامركزية في مستويات الإدارة المتعددة التي تقوم بالتخطيط التربوي في وزارة التعليم.

- **عمليات التخطيط التربوي**:

وتعرف إجرائيا بأنها: عمليات مستمرة يقوم بها مسؤولون بوزارة التعليم تتضمن التحضير والإعداد للخطط، ثم الإقرار والتنفيذ والمتابعة والتقويم وإعداد الخطة التالية لتحقيق صورة مستقبلية مأمولة للنظام التربوي.

- **مديرة المدرسة**:

وتعرف إجرائيا بأنها: هي مسؤولة تقوم وزارة التعليم بتعيينها، تمتلك قدرات وخبرات مهنية عالية تؤهلها لإدارة العملية التربوية وتطويرها في المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية شمال مدينة الرياض.

- **الطريقة والإجراءات** :

يتضمن هذا الجزء توضيحا لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها والإجراءات العملية لتطبيقها، ومتغيراتها.

- **منهجية الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لمجال الدراسة الحالية. وهو كما عرفه كل من "Fraenkle & Wallen" المذكوران في ملحم (٢٠١٥، ٣٧٠) أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من مديرات المدارس الحكومية لمدارس شمال مدينة الرياض، لعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، وعددهن (٢٢٣) مديرة، وقد قامت الباحثات بتوزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من المديرات، وتم استرداد (٤٥) استبانة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل. لذا بلغت عينة الدراسة (٤٥) مديرة، وتمثل نسبة ٢٠٪ من حجم المجتمع الأصلي، وهو ما يناسب الدراسات الوصفية المسحية

للمجتمعات الصغيرة نسبيا. ويوضح الجدول (١) توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٧	١٥.٦
	٥ إلى ١٠ سنوات	٨	١٧.٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٦٦.٧
	الإجمالي	٤٥	١٠٠.٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٦	٨٠.٠
	ماجستير	٩	٢٠.٠
	دكتوراه	-	-
	الإجمالي	٤٥	١٠٠.٠

- **أداة الدراسة** :

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثات بتطوير استبانة اعتمادا على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، في مجالي الحوكمة والتخطيط التربوي، تكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (٢٤) فقرة مغلقة الإجابة، في خمسة مجالات، وتم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة على النحو التالي:

- **أولا: صدق الأداة**:

- **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على سعادة الدكتورة المشرفة على البحث د. لينا بنت سليمان الخليوي، وكذلك عدد من أعضاء هيئة التدريس من قسم الإدارة التربوية وعدد من المختصين من وزارة التعليم، لأخذ آرائهم والاستفادة من ملاحظاتهم، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبديت، قامت الباحثات بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها الغالبية، من تعديل بعض العبارات، والاستغناء عن بعضها، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية ملحق رقم (١).
- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثات بتطبيقها ميدانيا، وعلى بيانات العينة قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول (٢):

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محاور (درجة تطبيق الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور

المشاركة		المساءلة والمحاسبية		الكفاءة والفاعلية		الشفافية		اللامركزية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٢٣**	٥	٠.٧١٨**	٩	٠.٦٧٢**	١٦	٠.٧٩٩**	٢٠	٠.٨٣٤**
٢	٠.٨٠٨**	٦	٠.٨٤٣**	١٠	٠.٨٣٠**	١٧	٠.٨٧٩**	٢١	٠.٨١٨**
٣	٠.٨٥٤**	٧	٠.٥٢٨**	١١	٠.٨٠٤**	١٨	٠.٨٣٦**	٢٢	٠.٨٤٢**
٤	٠.٨١٩**	٨	٠.٥٦٤**	١٢	٠.٦٣٧**	١٩	٠.٦١٧**	-	-
-	-	-	-	١٣	٠.٦٥٨**	-	-	-	-
-	-	-	-	١٤	٠.٧٢٩**	-	-	-	-
-	-	-	-	١٥	٠.٨١٥**	-	-	-	-

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من النتائج السابقة أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها.

- **ثانيا: ثبات أداة الدراسة**:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة، وقد تم قياس ثبات الدراسة باستخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	المشاركة	٤	٠.٨٣٠
٢	المساءلة والمحاسبة	٤	٠.٨٤٤
٣	الكفاءة والفاعلية	٧	٠.٨٧٢
٤	الشفافية	٤	٠.٨٥٧
٥	اللامركزية	٣	٠.٨١٠
	الثبات الكلي	٢٢	٠.٩٠٥

وهذه النتائج تشير إلى أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٠٥) وهي درجة ثبات عالية كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠.٨١٠، ٠.٨٧٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجاءت فئات المقياس الخماسي المستخدم في الدراسة على النحو التالي:

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفاكرونباخ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- تم استخدام الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

- تم استخدام اختبار كروسكال واليس للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير (عدد سنوات الخدمة).
- تم استخدام اختبار مان ويتني للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير (المؤهل العلمي).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

- **أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

الذي نصه: ما درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لكلا منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤) درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض

م	مبادئ الحوكمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المشاركة	٣.٧٣	١.٣١	٢
٢	المساءلة والمحاسبة	٣.٤٤	١.٢٥	٤
٣	الكفاءة والفاعلية	٣.٨٠	١.١٣	١
٤	الشفافية	٣.٥٧	١.٢٦	٣
٥	اللامركزية	٣.٣٩	١.١٢	٥
	المتوسط الحسابي العام	٣.٥٨	١.٠٦	-

ويلاحظ من الجدول (٤) ما يلي:

- أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة، حيث تأتي الكفاءة والفاعلية بالمرتبة الأولى، يليها المشاركة، وبالمرتبة الثالثة تأتي الشفافية، وتأتي المساءلة والمحاسبية بالمرتبة الرابعة، وفي الأخير تأتي اللامركزية كأقل أبعاد مبادئ الحوكمة المطبقة في عمليات التخطيط التربوية بوزارة التعليم.
- أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم فيما يتعلق بالمشاركة جاءت بدرجة كبيرة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على كل من:
  - ✓ السماح لمنفذي الخطط والمستفيدين منها بإبداء آراءهم عن جودة المدخلات والعمليات التربوية.
  - ✓ وجود نظام اتصال فعال ومستمر في مختلف الاتجاهات بين الإدارات بمختلف مستوياتها.
  - ✓ عقد الاجتماعات الدورية مع الطلاب والمعلمين لمعرفة رضاهم عن مستوى العمليات التربوية.

- أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم فيما يتعلق بالمساءلة والمحاسبية جاءت بدرجة كبيرة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على كل من:
  - ✓ يوجد بالأجهزة التخطيطية لجان لمتابعة إجراءات المحاسبة والمساءلة.
  - ✓ أن جهات التخطيط التربوي ترحب بمراجعة الخطط والسياسات من جهات الرقابة.
  - ✓ تقبّل العاملون بأجهزة التخطيط النقد الموجه لهم من الجهات المستفيدة.
- أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم فيما يتعلق بالكفاءة والفاعلية جاءت بدرجة كبيرة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على كل من:
  - ✓ تحديد الأولويات التربوية والتحديات والفرص بفعالية لتحقيق الأهداف.
  - ✓ إجراء عمليات التقييم بدقة وانتظام وفق مؤشرات الأداء.
  - ✓ تحديد مؤشرات الأداء المناسبة لكل عملية.
  - ✓ مراجعة مؤشرات الأداء باستمرار.
- أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم فيما يتعلق بالشفافية جاءت بدرجة كبيرة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على كل من:
  - ✓ قيام جهاز التخطيط ببناء وثيقة تحوي جميع النصوص والسياسات والتشريعات.
  - ✓ نشر الثقافة التنظيمية التي تساعد العاملين على فهم السياسات والتشريعات المختلفة.
  - ✓ إيضاح الجهات المسؤولة عن تنفيذ الخطط بما يكفل تجنب تضارب المصالح والمسؤوليات.
- أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوية بوزارة التعليم فيما يتعلق باللامركزية جاءت بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من:
  - ✓ اتباع سياسة مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ في عمليات التخطيط التربوي.
  - ✓ أن هناك حد من البيروقراطية في اتخاذ القرارات التخطيطية لتسريع إنجاز الأعمال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض وأبعادها الفرعية المتمثلة في (المشاركة ــ المساءلة والمحاسبية ــ الكفاءة والفاعلية ــ الشفافية ــ اللامركزية) باختلاف متغير سنوات الخدمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات

التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض وأبعادها الفرعية المتمثلة في (المشاركة ـ المساءلة والمحاسبية ـ الشفافية ـ اللامركزية) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم فيما يتعلق بالكفاءة والفاعلية بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس.

وقد تفسر الدرجة المرتفعة للحوكمة في عمليات التخطيط التربوي التي توصلت لها الدراسة من وجهة نظر أفرادها، بوجود مرحلة انتقالية في التخطيط للتعليم بالمملكة العربية السعودية، وتبني الوزارة لعملية تطوير شاملة لمراحل التعليم المختلفة، إلا أن هناك نوع من المركزية حيث جاءت الموافقة فيها بدرجة متوسطة، قد يقف عائقا أمام تحقيق الأثر الفعال للحوكمة وما تسهم به من تحسين للأداء ورفع من جودة العملية التربوية ومخرجاتها، وقد كان من أهم مقترحات دراسة عون والخثلان (٢٠١٥) زيادة الصلاحيات الممنوحة لمديرة المدرسة حتى لا تتعارض مع مقتضيات التطوير والتحسين. وقد جاء مبدأ الكفاءة والفاعلية في المرتبة الأولى في درجة موافقة عينة الدراسة مما يدل على أن نظام المؤشرات التعليمية أحد المتطلبات الرئيسية للأنظمة المتكاملة لتقويم وتطوير التعليم، يليه مبدأ المشاركة وذلك يعكس اتجاهات عينة الدراسة الإيجابية وجهود الوزارة وجديتها في تطوير الميدان التربوي، حيث تعد المشاركة من أهم عناصر التطوير، وهو ما أوصت دراسة الليمون (٢٠١٤) عند إعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة، حيث أكدت على ضرورة إشراك أكبر عدد ممكن من العاملين في المدرسة في إعداد خططها الاستراتيجية.

وقد تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج أغلب الدراسات السابقة (البراهيم، ٢٠١٥؛ والبليهي، ٢٠١٥؛ وشرف، ٢٠١٥) التي كانت فيها درجة الحوكمة كبيرة، واختلفت مع نتائج دراسة (السديري، ٢٠١٥؛ ومحمود، ٢٠١٦) فقد جاءت درجة تطبيق مبادئ الحوكمة متوسطة، وظهر بوضوح محايدة أفراد دراسة السديري حول تطبيق نهج الحوكمة في إدارة الجامعات فيما يتعلق بالشفافية والمساءلة والمشاركة، وأن أفراد عينة الدراسة موافقين بشدة على أهمية تطبيق كل من الشفافية والمسائلة والمشاركة كمفاهيم للحوكمة في إدارة الجامعات السعودية.

- **ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

الذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة حول حوكمة عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض وذلك باختلاف متغيري الدراسة (عدد سنوات الخبرة ـ المؤهل العلمي)؟**

- **أولاً: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة:**

وقد تم استخدام اختبار كروسكال والاس بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير سنوات الخدمة وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
المشاركة	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٥.٢٩	٣.٦١٢	٠.١٦٤
	٥ إلى ١٠ سنوات	٨	٣٠.٠٦		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٢٠.٥٨		
المساءلة والمحاسبية	أقل من ٥ سنوات	٧	٢١.٢١	٠.٥٢٢	٠.٧٧٠
	٥ إلى ١٠ سنوات	٨	٢٥.٨١		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٢٢.٦٧		
الكفاءة والفاعلية	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٢.٧١	١.٦٨٢	٠.٤٣١
	٥ إلى ١٠ سنوات	٨	٢٨.٣١		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٢١.٦٥		
الشفافية	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٣.٦٤	٣.٠١٢	٠.٢٢٢
	٥ إلى ١٠ سنوات	٨	٢٩.٩٤		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٢١.٠٠		
اللامركزية	أقل من ٥ سنوات	٧	١٧.٣٦	٥.٠٥٠	٠.٠٨٠
	٥ إلى ١٠ سنوات	٨	٣١.٦٩		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٢٢.٠٠		
الدرجة الكلية للمحور	أقل من ٥ سنوات	٧	٢٢.٥٠	٢.٨٧٣	٠.٢٣٨
	٥ إلى ١٠ سنوات	٨	٣٠.٠٦		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٢١.٢٣		

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض وأبعادها الفرعية المتمثلة في (المشاركة – المساءلة والمحاسبية – الكفاءة والفاعلية – الشفافية – اللامركزية) باختلاف متغير سنوات الخدمة، حيث بلغت جميع قيم مستوى الدلالة للأبعاد الفرعية قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائيا، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شرف (٢٠١٥م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الفلسطينية باختلاف متغير سنوات الخبرة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمود (٢٠١٦م) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وقد يعزى ذلك إلى أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة حصلوا على أكثر من (١٠) سنوات، الأمر الذي يجعلهن متجانسات من حيث سنوات الخبرة، مما يجعلهن متفقات في آرائهن حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض.

- **ثانيا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:**

تم استخدام اختبار مان ويتني بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير المؤهل العلمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (٦):

جدول رقم (٦) نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المشاركة	بكالوريوس	٣٦	٢٤.٧٢	٨٩٠.٠٠	– ١.٧٧٧	٠.٠٧٦
	ماجستير	٩	١٦.١١	١٤٥.٠٠		
المساءلة والمحاسبية	بكالوريوس	٣٦	٢٤.٢٥	٨٧٣.٠٠	– ١.٢٨٥	٠.١٩٩
	ماجستير	٩	١٨.٠٠	١٦٢.٠٠		
الكفاءة والفاعلية	بكالوريوس	٣٦	٢٥.١٠	٩٠٣.٥٠	– ٢.١٧٧	٠.٠٣٠
	ماجستير	٩	١٤.٦١	١٣١.٥٠		
الشفافية	بكالوريوس	٣٦	٢٤.٧٦	٨٩١.٥٠	– ١.٨٢٢	٠.٠٦٨
	ماجستير	٩	١٥.٩٤	١٤٣.٥٠		
اللامركزية	بكالوريوس	٣٦	٢٣.٢٨	٨٣٨.٠٠	– ٠.٢٨٦	٠.٧٧٥
	ماجستير	٩	٢١.٨٩	١٩٧.٠٠		
الدرجة الكلية للمحور	بكالوريوس	٣٦	٢٤.٦٩	٨٨٩.٠٠	– ١.٧٣٣	٠.٠٨٣
	ماجستير	٩	١٦.٢٢	١٤٦.٠٠		

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض وأبعادها الفرعية المتمثلة في (المشاركة ـ المساءلة والمحاسبية ـ الشفافية ـ اللامركزية) باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت جميع قيم مستوى الدلالة للأبعاد الفرعية، وللدرجة الكلية قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمود (٢٠١٦م) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية باختلاف متغير المؤهل العلمي.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم فيما يتعلق

بالكفاءة والفاعلية بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس يوافقن بدرجة أكبر على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم فيما يتعلق بالكفاءة والفاعلية.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- الاستمرار بتطبيق الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم، حيث أن من شأنها تطوير العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- إلزام كافة الإدارات الفرعية بوزارة التعليم بمعايير الافصاح والشفافية وعرض مخرجات عمليها على المستفيدين من تلك الخدمات.
- ضرورة وجود آليات محددة للرد على شكاوى الجهات المستفيدة.
- ضرورة الاهتمام بإعادة هيكلة القطاع التعليمي بما يتناسب مع الاعتماد على اللامركزية في الإدارة، حيث بينت النتائج أن درجة تطبيق اللامركزية جاءت بدرجة متوسطة.

- **مقترحات الدراسة** :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدمت الدراسة الحالية بعض التوصيات لدراسات مستقبلية والتي تأمل أن تساهم في إثراء المجال التربوي في ذلك المجال:

- إجراء دراسة مماثلة تتناول المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة في عمليات التخطيط التربوية بوزارة التعليم في مدينة الرياض.
- إجراء دراسة مماثلة تتناول درجة تطبيق الحوكمة في عمليات التخطيط بمنطقة أخرى بخلاف منطقة الرياض.

- **المراجع**:

- أبو معليش، أماني محمد محمد. (٢٠١٣). الحاكمية المؤسسية ودورها في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٥). مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز. ط٢. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- بالحارث، مريم حسين محمد. (٢٠١٥). العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وتطبيق مفهوم الحوكمة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، ٢٦(١٠٢)، ٢٧٩ - ٣٤٠.
- البراهيم، هيا عبد العزيز. (٢٠١٥). الحوكمة كآلية للإصلاح المؤسسي ورفع مستوى الأداء في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. مستقبل التربية العربية - مصر، ٢٢(٩٦)، ١١ — ٧٢.

- بكار، عبد الكريم. (٢٠١٤). مقدمة لمشروع نهضوي. ط١. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- البليهي، محمد صالح محمد. (٢٠١٥). الحوكمة في أداء مديري إدارات التعليم في ضوء إطار جي كواف (GEQAF) بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حسام الدين، غضبان. (٢٠١٥). محاضرات في نظرية الحوكمة. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حسن، سعودي محمد. (٢٠١٥). الحوكمة الرشيدة كمدخل لمشاركة الشباب في صنع القرارات التخطيطية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر، (٣٨)٨، ١٦٠١ - ١٦٥٩.
- الزعانين، رامز محمد عبد الكريم. (٢٠١٥). دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.
- السديري، هند محمد. (٢٠١٥). تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية "جامعة الملك سعود أنموذجا". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- السقا، امتثال أحمد. (٢٠١٥). أساسيات التخطيط التربوي. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سمنودي، صالح إبراهيم عبد الحليم. (٢٠١٠). التخطيط الإداري التربوي في المجال التعليمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٤(٣)، ٥٣ - ٧١.
- شعبان، أحمد كمال. (٢٠١٣). قياس التقدم في أداء الحكم والإدارة الرشيدة. مؤتمر حالة الحوكمة والإدارة العامة في الدول العربية: خيارات وتحديات ومتطلبات جديدة. الأردن: عمان.
- الشويخ، كارم فاروق. (٢٠١٣). الدمج بين الجودة والحوكمة مدخل جديد لتحسين أداء المؤسسات. مؤتمر حالة الحوكمة والإدارة العامة في الدول العربية: خيارات وتحديات ومتطلبات جديدة. الأردن: عمان.
- صالح، يوسف أمحمد. (٢٠١١). دور الادارة التربوية والتخطيط التربوي في التنمية البشرية. المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل) – الأردن، جرش، الأردن: كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، ١١٦٠ - ١١٧١.
- عبابنة، صالح أحمد. (٢٠١٥). التخطيط التربوي المعاصر النظرية والتطبيق. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عقل، محمد عقل. (٢٠١٦). تنفيذ الخطط الاستراتيجية وحوكمتها. ط١. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- عون، وفاء محمد؛ والخثلان، ابتسام إبراهيم. (٢٠١٥). تحديات التخطيط الاستراتيجي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديرات المدارس في غرب مدينة الرياض. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية - السعودية، (٧)، ٤٥ - ٩٠.
- القحف، فدى محمد بسام. (٢٠١٣). واقع التخطيط التربوي لأهداف التعليم الأساسي ومشكلاته في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

- قويدر، أكرم محمد. (٢٠١٥). مدى التزام الشركات المساهمة العامة في فلسطين بمبادئ الحوكمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.
- الليمون، نواف عطية. (٢٠١٤). واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام في منطقة أبو ظبي التعليمية. مجلة جامعة دمشق ،٣٠(٢)، ٢٦٣ -٢٧٣.
- مجاهد، صفاء محمد علي. (٢٠١٣). أساسيات في الإدارة والتخطيط التربوي. ط١. الرياض: دار الزهراء.
- محمود، جما ل معزوز سليم. (٢٠١٦). درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- مطير، سمير عبد الرزاق. (٢٠١٣). واقع تطبيق معايير الحكم الرشيد وعلاقتها بالأداء الإداري في الوزارات الفلسطينية. مؤتمر حالة الحوكمة والإدارة العامة في الدول العربية: خيارات وتحديات ومتطلبات جديدة. الأردن: عمان.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠١٥). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط٧. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- المليجي، رضا إبراهيم. (٢٠١١). جودة واعتماد المؤسسات التعليمية "آليات لضمان تحقيق الجودة والحوكمة المؤسسية". القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- Miller, J. N. (2010). Perceptions of university faculty, administrators, and
- Staff engaged in the shared governance of university -school district partnerships (Order No. 3420548). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (748284619)

البحث الثاني :

" معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية"

إعداد :

د/ سحر عبد الفتاح خير الله

أستاذ التربية الخاصة المساعد جامعة تبوك

د/ محمد على مفرح القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المساعد جامعة الملك سعود

" معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية"

د/ سحـــر عبد الفتاح خـــير الله د/ محمـــد على مفرح القحطاني

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية لذوى اضطرابات التوحد، والكشف عن أهم المعوقات التي تقف حائلا دون تحقيق تطبيق الخطة التربوية الفردية للأهداف من وجهة نظر العاملين وعلاقتها ببعض المتغيرات .وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت عينة الدراسة على(٨٢) من العاملين فى مجال التربية الخاصة، (١٤) ذكورا، (٦٨) إناثا، وتم تصميم أداة الدراسة في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة. أوضحت نتائج الدراسة أن هناك أهداف حصلت على درجة تحقق عالية وهي الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي بناء على تلك النتائج، وإعداد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في الحالات الأكاديمية. بينما الأهداف الخاصة بتقديم الخدمات المساندة، والأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في عملية بناء وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية حصلت على درجة تحقق متدنية .كما توصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من المعوقات الموجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية والتي تعترض تحقق تطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية، ومن أهم تلك المعوقات عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود المساعدة، وقلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة وعدم مشاركة الأسرة، وقلة الدورات التدريبية للعاملين، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواء في إعداد أو تنفيذ البرامج التربوية الفردية.

Obstacles to the Application of the Individual Educational Plan with Autistic as Perceived by Workers and its Relationship with some Variables in Tabuk, Saudi Arabia.

Dr. sahar abdelfattah kheirallah

Dr. Mohammed Ali Alkahtani

Abstract

The present study aimed to identify the obstacles to application of the individual educational plan in institutes and intellectual education programs for people with autism disorders, the detection of the most important obstacles that stand a barrier to achieving the application of individual educational plan for goals from the perspective of workers and its relationship with some variables. To investigate the use of descriptive and analytical approach, and the study sample included (82) employees in the field of special education,(14) men, (68) woman, it has been designed study tool in the light of what has been formulated objectives and study questions. Results of the study showed that there are goals got high check the degree of which the objectives relating to the analysis results for the identification of needs and strengths assessment, described the current level of performance

based on those results, and the preparation of long-term and short-term goals objectives, and to provide educational services in academic situations. As for the provision of support services goals, and objectives for the participation of the family in the process of building and implementing and evaluating educational program singles got a check low degree. The study also found that there are a lot of obstacles in institutes and programs of intellectual education and encountered verify the application of the goals of the individual educational plan, and most important of these obstacles not to activate the idea of a multi-disciplinary team, and the lack of assistance, the lack of availability of qualified human resources to provide support services, and the lack of participation family, lack of personnel training courses, and distance from the use of computer technology, both in the preparation and implementation of individual educational programs.

- **مقدمة** :

إن قضية تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم تمثل تحديًا حضاريًا للأمم والمجتمعات؛ لأنها قضية إنسانية بالدرجة الأولي والاهتمام بتلك الفئة مطلب ديني لجميع الأديان، ومطلب سياسي عملا بمبدأ تكافؤ الفرص والتعليم للجميع ، ومطلب اقتصادى لأنهم فئة غير قليلة، والاهتمام بهم يساعد في دفع عجلة الاقتصاد وزيادة الدخل القومي، ومطلب اجتماعي لأنهم جزء من نسيج المجتمع ، ينعكس صلاحهم على صلا ح المجتمع ككل ، ومطلب تربوى لأنهم أبناؤنا، ومن حقهم علينا أن نحسن تربيتهم وتعليمهم.

والاهتمام المتزايد بالفئات الخاصة على المستويين المحلى والعالمي فرض اتجاهات حديثة في كافة المجالات وعلى رأسها مجال التربية الخاصة (شقير ٢٠٠٥ ، ١٧٤).

وإعاقة التوحد تعد من الاضطرابات النمائية، وهى إعاقة ليست نادرة وتمثل نسبة لا يمكن تجاهلها، ولكنها لم تنل حظها من الاهتمام على المستوى البحثى فى الدول النامية، فى حين أننا نجد اهتماما متزايدا فى الدول المتقدمة، وقد زاد الاهتمام نسبيا بهذه الفئة فى البلاد العربية خلال السنوات العشرة الأخيرة، وقد استخدمت مسميات كثيرة ومختلفة لهذه الإعاقة منها الذاتوية، التوحدية الإجترارية، الأوتيسية، والأنغلاق الذاتى، والذهان الذاتوى، وفصام الطفولة ذاتى التركيب، والانغلاق الطفولى وذهان الطفولة، لنمو (أنا) غير سوى (خطاب ٢٠٠٥، ٩)

فضلاً عن ما سبق لابد من متابعة التطورات الحديثة فى التعامل مع ذوى التوحد حيث اتضح أن هناك عدة أنواع من أساليب التعلم، تختلف كل منها حسب اختلاف التلاميذ وتنوع خصائصهم الشخصية .ومن هذه الأساليب ما يسمى بالأسلوب الفردي، وهذا الأسلوب في التعليم يعد من الأساليب الحديثة التي تم تطبيقها في كثير من الدول المتقدمة مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات

التربوية الخاصة .ويعرفه (سلامه ،أبو مغلي ،٢٠٠١) بأنه" أسلوب من أساليب التعليم الذي يتيح لكل تلميذ أن يصل بشكل مستقل، ويتعلم بالطريقة التي تناسبه والسرعة التي تنسجم مع قدراته، حيث يراعي هذا النوع من الأساليب ظاهرة الفروق الفردية .وكنتيجة للقانون الأمريكي العام ٩٤ / ١٤٢الصادر عام ١٩٧٥ في الولايات المتحدة الأمريكية وهو القانون المعروف بالتربية لجميع الأطفال المعوقين Education of All The Handicapped Children Act، والذي يستند على ثلاثة عناصر أساسية أولها أن يتم متابعة وتقييم الحالة بشكل يتناسب مع ظروف الإعاقة، وثانيها أن يتم تقديم التربية الخاصة والخدمات المساندة ضمن إطار تطبيق برنامج تربوي فردي، وثالثها تزويد الأطفال المعوقين بالخدمات التربوية الخاصة وما يصاحبها من خدمات مساندة لمواجهة احتياجاتهم التربوية على أن يكون ذلك بالمقدار نفسه الذي يتم من خلاله معالجة احتياجات الأطفال العاديين(الو ابلي، ١٩٩٦).

من هنا خطت المملكة العربية السعودية خطوات جادة و متطورة في مجال تعليم ذوى التوحد ووضع الخطط التربوية الفردية المناسبة لهم، حيث انه اضطراب نمائى ، التوحد يصنف من فئة الاضطرابات النمائية الشاملة فهو اضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي وظيفي بالدماغ، يظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الفرد ويُظهر فيه الأطفال صعوبات في التواصل (التأخر في اللغة) والتفاعل الاجتماعي والأنماط المقيدة والتكرارية والنمطية للسلوك ، ويظهر قبل فى مرحلة الطفولة (بعد ٣٦ شهر) كما وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية.(العثمان و آخرون، ٢٠١٢: ١٤٢)

لذا كان إلزامي على المؤسسات التعليمية تقديم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تصميم برنامج تربوي فردي (individualized education program) لكل تلميذ، لمناسبة هذا الأسلوب في تلبية الاحتياجات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، فمن الصعوبة أن نتعامل معهم كوحدة واحدة فهناك عدم تجانس في الاحتياجات حتى بين أفراد الفئة الواحدة فهم مختلفون في القدرات والميول ولا يتعلمون بالسرعة نفسها وغير قادرين على التعلم من تلقاء أنفسهم خصوصا التلاميذ ذوى التوحد (الوابلي،٢٠٠٠)

وقد أصدرت الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين (APA) الإصدار الخامس الجديد للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية (DSM-5)، مما أدى لحدوث تغييرات جديدة في تشخيص التوحد حيث نص على أن الطفل ذوي اضطراب التوحد يتصف بما يلي:

- صعوبة مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي مع المواقف المختلفة ويظهر فى صعوبة التبادل "الاجتماعي ، العاطفي" و ضعف في تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي.

- سلوك أو اهتمامات أو أنشطة تتصف بالتحديد ـ نمطية وتكرار في حركات الجسم أو استخدام الأشياء أو الكلام.والحركات.
- يجب أن تظهر الأعراض في الفترة المبكرة من نمو الطفل (لكن قد لا تظهر الأعراض بشكل واضح حتى تظهر الحاجات الاجتماعية مدى القدرات المحدودة للطفل التوحدي، أو قد لا تظهر أبدا لحلول استراتيجيات مكتسبة لتحل محلها خلال الفترات الأخيرة من النمو).
- يجب أن تسبب الأعراض ضررا واضحا في الفعاليات الاجتماعية والوظيفية والفعاليات الحياتية الأخرى المهمة.
- هذه الاضطرابات يجب ألا تكون بسبب نقص في الذكاء (اضطرابات الذكاء التطورية) أو تأخر النمو العام ويعتبر أن نقص الذكاء واضطراب طيف التوحد يظهران معا عادة، ولعمل تشخيص ثنائي للمرضين في مرض واحد يجب أن تكون القابلية للتواصل الاجتماعي أقل من المستوى المتوقع في النمو الطبيعي وتجمع الأعراض السابقة تحت مسمى واحد هو متلازمة اضطراب التوحد (ASD). (Kristine & et al, 2014)

ويظهر التوحد في جميع أنحاء العالم وبمختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعيه بالتساوي.لم تجر حتى الان أي دراسات تدل على مدى انتشار التوحد في العالم العربي.ولكن بناء على الدراسات التي اجريت في اوروبا وامريكا تراوحت نسبة انتشار التوحد بجميع درجاته بين ٥ ـ ١٥ من كل ١٠,٠٠٠مولود بينما تقدر بـ ٥ من كل١٠,٠٠٠ مولود لاضطراب التوحد الشديد (الشامى ، ٢٠٠٤).

ويعد التوحد من أكثر الفئات حاجة للخدمات التخصصية التي تساعد في تنمية قدراتهم الاجتماعية والتواصلية مع الآخرين والتي يجب أن تشملها الخطط التربوية الفردية المعدة لهم حيث ان أهم العوامل التي تؤثر على مدى تقدم الطفل التوحدي الخبرات والمهارات التي يتعرض لها الطفل من خلال البرامج التربوي الفردي. (مصطفى، الشربينى، ٢٠١٠).

ومع صدور القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم حاليا في المملكة العربية السعودية بقرار وزاري رقم ١٦٧٤/ ٢٧ وتاريخ ٤ /٥/ ١٤٢٢هـ ، وبناء على ما ورد في الباب التاسع منها الخاص بالخطة التربوية الفردية، قامت الإدارة العامة للتربية الخاصة بإصدار تعميم برقم ١٧٤٩/ ٢٧ تاريخ ١٥/ ٧/ ١٤٢٢هـ. موجه لمدراء التعليم بجميع المناطق والمحافظات في المملكة العربية السعودية ينص على ضرورة تطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية في جميع معاهد وبرامج التربية الفكرية، وكانت الغاية الأساسية من تطبيق البرنامج التربوي الفردي تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميذ الخاصة من خلال إتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.

- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.
- تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حده.
- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة لكل تلميذ على حده.
- تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة التلميذ والأسرة لمناقشة ووضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات التلميذ.
- قياس مدى تقدم التلميذ في البرنامج (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة).

فيجب أن يتم إعداد خطة تربوية فردية تعكس الاحتياجات الفردية التي يحتاجها طفل التوحد، وتعتبر الخطة التربوية وسيلة إرشادية للولدين الطفل التوحدى وأيضا وسيلة إدارية تضمن حصوله على كل ما يحتاجه.

وتشمل الخطة الأهداف التربوية السنوية للطفل والخدمات اللازمة لمساعدته على تحقيق هذه الأهداف؛ وطريقة لتقويم مدى تقدمه وحيث أن التوحد اضطراب غير متجانس لا توجد خطة تربوية فردية واحدة تناسب جميع الأطفال التوحديين. (الشامي، ٢٠٠٤، ٣٩٥).

ومن المرتكزات التى تتضمنها الخطة التربوية الفردية (هارون، ٢٠٠٤) ما يلى:

- يجب أن تعتمد عمليات الخطة التربوية الفردية بناء على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي والخدمات المساندة .
- جب ان يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على احتياجات التلميذ المحدد في مستوى أدائه الحالي .
- يجب أن تعتمد الخطة التربوية الفردية على عمل الفريق المتعدد التخصصات .
- يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.
- يجب أن يقترن عمل الخطة التربوية الفريدة بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة .
- يجب أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقويم المستمر والنهائي .

وتتضمن خطوات إعداد البرنامج التربوي الفردي للطفل ذى التوحد دراسة حالته ، وجمع معلومات أولية عنه وملاحظته، ووضعه فى مكان تربوى مؤقت وتطبيق اختبارات مقننه لدراسة الحالى وكتابه تقارير عن حالة الطفل ذى التوحد، والاجتماع مع الأسرة لتحديد خطة تربوية للطفل ذى التوحد ومراجعتها وتحديد أهداف الخطة وتطبيقها على الطفل (الحصان، ٢٠١١، ٨٨).

وأصبح إقرار وتطبيق أسلوب الخطة التربوية الفردية سهل وميسور بعد تفعيل التشريعات السياسات التعليمية التي تؤكد على أهمية تطبيق الخطة ضمن فريق عمل الخطة التربوية الفردية ، كثير من البرامج التربوية يتوقف نجاحها على بعض الخدمات المصاحبة والتي تعتبر ضرورية مثل البرامج العلاجية الطبية و النفسية.هذه الخدمات المصاحبة تعمل على تقدم مستوى اداء الطفل ، وتساعد في تقييم البرنامج بشكل واضح كما ورد في الدليل الإجرائي للخطة التربوية الفردية ٤/٢/٥ التنسيق بين الأعضاء القائمين بتنفيذها.

وأيضا تم إدراج فريق عمل الخطة التربوية الفردية من ضمن تشكيل لجنة إعداد الخطط كما ورد في الدليل التنظيمى للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ.

تأسيسا على ذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وكذلك الكشف عن أهم الصعوبات التي تقف حائلا دون عدم تحقيق البرنامج لأهدافه، والتوصل لأهم المقترحات التي قد تؤدي إلى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر العاملين فى مجال التربية الخاصة.

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال عمل الباحثان أثناء تدريب طلبة الجامعة قسم التربية الخاصة مسار التوحد في برامج التربية الخاصة بالمملكة وجدوا من بين الصعوبات التي قد تواجه العاملين في تطبيق الخطة التربوية الفردية قلة التزام البعض منهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بتطبيق الخطة التربوية الفردية ، وقصور من قبل الإدارة في البديل التربوي لتنمية قدرات فريق العمل القائم على وضع وتنفيذ ومتابعة الخطة مع أسرة الطفل التوحدى ، ومن أهم الصعوبات أيضا قلة وعى أسرة الطفل بأهمية الشراكة في تدريب ومتابعة الطفل ؛ مما يؤثر على المهام المكلف بها العاملين على وضع وتطبيق الخطة و قد يؤدي إلى نتائج تربوية وتعليمية أقل كفاءة لهذا تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الخطة التربوية الفردية في برامج التربية الخاصة التابعة للوزارة التي تشمل المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة في منطقة تبوك ومعرفة أهم معوقات تطبيقها. تلك المعوقات تقف حائل دون تحقيق تطبيق الخطة التربوية الفردية لأهدافها المرجوة منها .لذلك رأى الباحثان أهمية أجراء دراسة تقويمية لهذه التجربة من حيث تحقق الأهداف والمعوقات التي تعترض ذلك من أجل تحديد نقاط القوة والضعف .وهو أيضا ما أوصت به الدراسات السابقة بإجراء دراسات لكشف واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية لدى اضطراب التوحد .ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: " **ما واقع معوقات تطبيق الخطة**

التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية؟"

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوى اضطراب التوحد كما يدركها العاملون فى مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالعاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى التوحد تعزى لمتغير (المرحلة العمرية المؤهل العلمى ، سنوات الخبرة ، المكان التعليمى ، الجنس،المسمى الوظيفي).؟
- ما أهم المعوقات التى تحول بين العاملين فى تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى التوحد ؟
- ما أهم المعوقات التى تحول بين البديل التربوى فى تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى التوحد ؟
- ما أهم المعوقات التى تحول إلى قلة وعى الأسرة فى تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى التوحد ؟

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية الراسة فى النقاط التالية:

- **الأهمية النظرية** :

اهتمت الدراسة الحالية بتناول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الأطفال التوحديين التي تواجه العاملين في المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة وعلى وجه الخصوص في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

- **الأهمية التطبيقية**:

- إن نتائج هذه الدراسة قد تفيد المسؤولين في الإدارة العامة للتربية الخاصة والعاملين فى مجال التربية الخاصة في التعرف على مستويات تحقق الأهداف والمعوقات التي تحول دون تحقيق برنامج الخطة التربوية الفردية والاستفادة من الحلول المقترحة في هذه الدراسة للتغلب على تلك المعوقات.
- تشكل هذه الدراسة دافعا قويا للقيام بدراسات أخرى تتناول بدراسة جوانب أخرى من تطبيق الخطة التربوية الفردية.

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية فى منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهه نظر العاملين فى مجال التربية الخاصة.
- تحديد العوامل التي تساعد في تنفيذ الخطط التربوية الفردية للأطفال ذوى التوحد.

- التوصل لأهم المقترحات والحلول التى تساعد فى تحقيق تطبيق الخطة التربوية الفردية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية .

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية :

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على العاملين مع ذوي اضطراب التوحد في فصول التوحد التابعة للمدارس الحكومية والمراكز الخاصة في منطقة تبوك.
- **الحدود المكانية:** اقتصرتطبيق هذه الدراسة على فصول التوحد التابعة للمدارس الحكومية والمراكز الخاصة فى منطقة تبوك.
- **الحدود الزمنية :** تم تطبيق هذه الدراسة فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ.
- **من حيث الموضوع:** تقتصر هذه الدراسة على التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية، والتعرف على المقترحات التى قد تؤدى إلى تطبيق الخطة التربوية الفردية وتحقيق أهدافها.
- **من حيث القياس:** تقتصر هذه الدراسة على إعداد استبانة الكترونية توضح معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوى التوحد. تتضمن ثلاثة أبعاد (إعداد الباحثان).

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الخطة التربوية الفردية**: **Individualized Educational Plan (IEP):**

يعرفها (هارون، ٢٠٠٤ : ٣٣) بأنها "وثيقة مكتوبة تعبر عن واقع احتياجات التلميذ الفريدة والخاصة، وكيف تحدد تلك الاحتياجات ؟ وما الذي يميز برنامج التلميذ ؟ وكيف سينفذ البرنامج الخاص ؟ وبعبارة أخرى يعتبر بمثابة منهج فردي لكل تلميذ معاق والذي يصمم بشكل خاص له لكي يقابل احتياجاته التربوية وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة".

ويذكر(الحصان،٢٠١١، ١٥) بمفهومها الإداري بأنها " وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق بين أطراف العملية التعليمية والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج التلميذ ، و بمفهومها التربوي وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة".

- **العاملون** : **Industrious** :

يذكر (الوابلى، ١٩٩٦، ٢٠٥) العاملون فى مجال التربية الخاصة بأنهم " أولئك الأشخاص الذين يتعاملون مع الطلاب ذوى التوحد من خلال المواقف التعليمية "المعلمون" والتشخيصية والإرشادية "الاختصاصي النفسي والاجتماعي والمرشد التربوي"والتأهيلية العلاجية "اختصاصي معالج اللغة والكلام".

ويعرف الباحثان العاملين فى مجال التربية الخاصة إجرائياً بأنهم: القائمون (المعلمون، المديرون، الأخصائيون، المرشدون) على العمل مع التلاميذ ذوي التوحد من خلال المواقف التعليمية فى المعاهد،و برامج التوحد التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة تبوك

- **ذوى اضطراب التوحد**: **Autistic disorder** :

يعرفه (الشامى ، وفاء، ٢٠٠٤) بأن التوحد هو "اضطراب في النمو العصبي يؤثر على التطور في ثلاث مجالات أساسيه: التواصل، والمهارات الاجتماعيه والتخيل".

- **الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة** :

سوف نناقش الموضوعات المتعلقة بموضوع الدراسة في جانبها النظري ويشمل ذلك مفهوم الخطة التربوية الفردية وأهدافها وأهميتها، ومراحل إعدادها والأعضاء المشاركين في إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها ومحتويات الخطة التربوية الفردية، والمعوقات التي تحول دون تحقق تطبيق الخطة التربوية الفردية لأهدافها.

- **أولا : مفهوم الخطة التربوية الفردية**:

إن حصول التلاميذ المعوقين على تربية خاصة وخدمات مساندة حق من حقوقهم يجب أن تقدم لهم ضمن برامج تربوية مصممة بشكل فردي لكل تلميذ على حده، لتلبي احتياجاته وتتناسب مع قدراته .وهذا ما نراه واضحا في تعريف القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة للخطة التربوية الفردية حيث تعرفه إداريًا بأنها" وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ، فريق العمل المدرسي، الأسر ة (والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج التلميذ).

كما تعرف تربوياً بأنها " وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، مبني على نتائج التشخيص والقياس. (الحصان ، ٢٠١١).

كما تشير مكلافلين (Mclaughlin, 1995) إلى تعريف قانون تربية الأفراد المعوقين للخطة التربوية الفردية بأنها " خطة مكتوبة تعد لكل تلميذ معوق في حاجة إلى تربية خاصة وخدمات مساندة".

وقد أورد (الوابلي، ٢٠٠٠) للخطة التربوية الفردية بأنها" ذلك الوصف المكتوب لكل طفل معوق، والذي يتم إعدادها في أي مقابلة، من قبل ممثلي المؤسسة التعليمية المحلية، أو الوحدة التعليمية المباشرة، وممن ينبغي أن يكونوا مؤهلين للإشراف على تقديم البرنامج التعليمي المصمم بهدف مواجهة الاحتياجات الفريدة، والخاصة بالأطفال المعوقين، كما يشارك أيضا في هذا

الإعداد المعلم، الوالدان أو ولي أمر الطفل، وكذلك حضور الطفل المقابلة إذا كان ذلك ممكنا.

عليه فإن ذلك الوصف يشتمل على:

- تحديد الأداء الحالي للطفل.
- تحديد الأهداف السنوية بما في ذلك الأهداف التعليمية قصيرة المدى.
- تحديد الخدمات التعليمية والمساندة للطفل.
- تعيين الخيارات أو البدائل التعليمية العادية التي يمكن للطفل أن يشارك من خلالها.
- تحديد بداية تقديم الخدمة (البرنامج) والمدة المتوقع استغراقها للانتهاء منها.
- تحديد المعايير الموضوعية المناسبة للأداء مع تحديد إجراءات التقويم والمواعيد السنوية التي .يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق الطفل للأهداف المحددة له.

وكما جاء في(الخطيب، ٢٠٠٥، ١٠٢) بأن هاورد التربوي (Heward) يعرف الخطة التربوية الفردية بأنها " نظام يحدد موقع التلميذ حاليا، وإلى أين سيصل، وكيف سيصل إلى هناك، وكم من الوقت سيستغرق للوصول، وكيف سنعرف أنه قد وصل فعلا إلى الموقع .

مما سبق يتضح أن الخطة التربوية الفردية هو وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل تلميذ على حده، حيث يحتوي على الخدمات التربوية الخاصة مثل تغييرات وتعديلات على المنهج، أو في طرق التدريس، أو مساعدات تقدم للتلميذ، كذلك يحتوي على الخدمات المساندة التي تساعد التلاميذ على الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة .

- **ثانيا :أهداف وأهمية الخطة التربوية الفردية**:

تعد الخطة التربوية الفردية حجر الأساس لتقديم تربية مناسبة للتلاميذ ذوى التوحد .كما توفر الخطة التربوية الفردية الفرصة للمعلمين والآباء ومديري المدارس ومقدمي الخدمات وللتلاميذ أنفسهم للعمل سويا لتصميم برامج تربوية وفقا لاحتياجات التلاميذ الفردية للارتقاء بالنتائج التربوية لهؤلاء التلاميذ .كما أن الخطة التربوية الفردية تعطى الدليل على أن التلاميذ يحققون تقدمًا نحو الأهداف بعيدة المدى، والأهداف قريبة المدى المسجلة في الخطة (Heumann & Warlick, 2000).

إضافة إلى ذلك ذكر (الوابلي، ٢٠٠٠) إلى أن الخطة التربوية الفردية لها أهميتها من الناحية الأسرية والتربوية .أما من جانبٍ أهميتها الأسرية فعملية بناء وإعداد البرامج التربوية الفردية توفر مناخاً اجتماعياً يضمن ويتيح

الفرصة للأسرة للمساهمة والمشاركة في جميع فعاليات تطوير الخطة التربوية الفردية المناسبة لأطفالهم، كما أن لهذا الجانب دورا آخر مهما في دعم الجانب التربوي الذي يعد محور العملية التعليمية في هذه البرامج، وخصوصًا عندما تشارك الأسرة بأدوار معينة ومحددة تساعد العاملين من معلمين واختصاصيين على القيام بمهامهم التعليمية بالشكل المطلوب، كما تعينهم على تقديم خدمات التربية الخاصة المناسبة، والخدمات المساندة التي تمكن التلميذ من الاستفادة من برنامجه التربوي الخاص به.

من جانب آخر طرح (الوابلي، ٢٠٠٠) مجموعة من الأسس تنبثق منها أهمية استخدام الخطة التربوية الفردية كأسلوب مناسب في تربية وتعليم تلاميذ التوحد ومن أهمها مايلي:

- يعكس البرنامج التربوي الفردي أفضل توجه فكري لمعلمي التربية الخاصة.
- إن وجود الخطة التربوية الفردية هى بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الطفل الفريدة والتي على ضوئها ينبغي مواجهة احتياجاته الخاصة.
- تعتبر الخطة التربوية الفردية مظلة وقائية ليس للطفل فقط، بل أيضا لأسرته.
- بطبيعة الحال تعتبر الخطة التربوية الفردية طريقة لقياس وتقييم أداء الطفل وكذلك وصف البرنامج المناسب.
- تحول الخطة التربوية الفردية المعلم وغيره من المختصين التربويين فرصة مساعدة الطفل على تنمية قدراته بشكل جيد، لأن هذا يعتبر أحد وأهم عناصر النجاح في المدرسة.
- إن الخطة التربوية الفردية تعمل على تمكين المدرسة وكذلك الأسرة من مراقبة تقدم الطفل وقياس نموه وتحديد مواطن الضعف بالإضافة إلى التركيز على علاج المشكلات.
- تعتبر الخطة التربوية الفردية أداة فعالة وقوية لما ترتكز عليه من مسؤولية لأنها تضع المدرسة أمام مسؤولياتها تجاه الطفل من حيث القيام بجميع العمليات الكفيلة بتقديم الخدمة المطلوبة وفق معايير القياس المحددة وأهداف التدريب واستراتيجياته المتنوعة والتقييم.

وقد أورد (هارون ، ٢٠٠٤) أن للخطة التربوية الفردية ثلاثة أهداف أساسية وهي على النحو التالي:

- تساعد الخطة التربوية الفردية في تقديم تعليم مخطط ومنظم، من خلال الأهداف المكتوبة والتي تمثل مجموعة من الخبرات التعليمية التي يتم تقديمها للتلميذ من أجل الحصول على ما يسمى بالتدريس الجيد.
- تعمل الخطة التربوية الفردية كقاعدة للتقييم، حيث تساعد الأهداف التعليمية المعدة سلفا للتلميذ في تحديد فاعلية المعلم ومدى تمكنه.

- تؤدي الخطة التربوية الفردية إلى تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات وخاصة بين المعلم والأسرة.

- **ثالثاً :الخطة التعليمية التربوية الفردية**:

يعـــرف (الروسان ، ١٩٩٩ ، ٢٨٧) الخطة التعليمية الفردية بأنها" الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة التربوية تكتب الخطة التعليمية الفردية، والتي تتضمن هدفا واحداً فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل".

ويرى الباحثان من التعريف أن الخطة التعليمية الفردية عبارة عن تعليم هدف واحد من الأهداف بعيدة المدى الموجودة في الخطة التربوية الفردية لمادة من المواد، كالقراءة مثلا.

- **رابعاً: المعوقات التي تحول دون تطبيق الخطة التربوية الفردية**:

إن الخطة التربوية الفردية هو أسلوب أساسي لتعليم وتدريب الأطفال المعوقين،حيث يتم من خلاله تدوين وتوثيق الاحتياجات لضمان تقديم خدمات تربوية خاصة،ومناسبة لهم، فقد قام ماكينكولس (Mcnicholes,2000) بدراسة بعنوان" تقييم التلاميذ ذوو الصعوبات التعليمية المتعددة والشديدة حيث ركزت هذه الدراسة على كيف يخطط المعلمون البرامج التربوية الفردية لتلاميذهم والعلاقة بين المنهج الدراسي والبرنامج التربوي الفردي والتقييم . ولقد كانت أداة الدراسة استبيان لمعلمي التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية المتعددة والشديدة وعددهم (١١٤) ، ومقابلات شبه منظمة مع المعلمين الأساسيين وعددهم (٢٠)، وملاحظة التلاميذ المشتركين في الدراسة في صفوفهم في (٤) مدارس بريطانية.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

- لم تكن البرامج التربوية الفردية تقوم على أسس سليمة في (٥٠٪) من المدارس التي زارها فريق البحث كما أنها لم تتطابق مع الممارسة المهنية الجيدة.
- كان هناك اختلافات واضحة بين المدارس فيما يتعلق بتفاصيل الخطة التربوي الفردي، وغالبا ما كانت هذه البرامج غير مرتبطة بخطط الدرس . Lesson plans
- كانت مراجعة البرنامج التربوي الفردي تتم كل فصل دراسي، وقرر آخرون أنها تراجع إذا لزم الأمر.
- كانت أهداف البرنامج التربوي الفردي طويلة المدى وليست قصيرة المدى.
- وجد ما يقرب من (٤٥ %) من المشتركين يرون أن تقارير الأخصائيين النفسيين psychologists والمستشارين consultants غير مفيدة.

- لم يتم تطبيق البرامج التربوية الفردية في جميع المواد الدراسية، ورغم مرور ما يقارب الثلاثين عاما على تطبيقه في الولايات المتحدة الأمريكية منذ ظهور قانون التربية لجميع الأطفال المعوقين المتحدة ٩٤/ ١٤٢ إلا أنه لم يحقق النتائج المرغوبة، أو يرتقي للآمال المنعقدة عليه؛ وذلك بسبب الكثير من العوائق والمشكلات التي تواجه الخطة التربوية الفردية سواء في إجراءات الأعداد أو في التطبيق، وتحول دون ذلك، وهذا ما أكد عليه الكثير من الكتاب والباحثين في هذا االمجال حيث أورد ويتوورث (Whitworth, 1994) بعض تلك العوائق والمشكلات التي توصلوا لها وهي:
- أن الممارسات الواقعية في الصفوف الدراسية لا تقابل أو تتوافق مع المحتوى الأصلي الخطة التربوية الفردية حيث أشارت دراسة (الحرز، ٢٠٠٨) إلى التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والكشف عن أهم الصعوبات التي تقف حائلا دون تحقيق البرنامج لأهدافه من وجهة نظر المعلمات .وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٣٣) معلمة وتم تصميم أداة الدراسة في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك أهداف حصلت على درجة تحقق عالية وهي الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى ا لأداء الحالي بناء على تلك النتائج، وإعداد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات .بينما الأهداف الخاصة بتقديم الخدمات المساندة، والأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في عملية بناء وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي حصلت على درجة تحقق متدنية .كما توصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من المشكلات الموجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية والتي تعترض تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي .من أهم تلك المشكلات عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات ، وعدم وجود مساعدة معلمة، وقلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة، وكثرة عدد التلميذات في الصف، وعدم مشاركة الأسرة، وقلة الدورات التدريبية للمعلمات، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواء في إعداد أو تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

ويتفق مع دراسة الحرز دراسة ستروجلز واكسنساكو (Stroggilos & Xanthacou, 2006) إلى استقصاء آراء أعضاء فريق الخطة الفردية تجاه واقع الخطة التربوية الفردية وأهميتها لذوي الاحتياجات الخاصة، تكونت العينة من (٣٩) فردا كان منهم (١١) معلما، و(١١) أب، و (٧) أخصائي لغة ، و (٢) أخصائي علاج طبيعة، و (٤) أخصائي نفسي، و(٣) أخصائي علاج وظيفي، و(١) مساعد

معلم، وتم تطبيق استبانة عن واقع الخطة التربوية الفردية ، أشارت النتائج إلى أهمية مشاركة آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الخطة التربوية الفردية، وان اتجاهات الآباء تجاه واقع الخطة التربوية الفردية تختلف باختلاف نوع إعاقة الابن، وباختلاف مستوى تعليم الأب، وحسب المعلومات المتوافرة لدى الآباء عن الخطة التربوية الفردية.

أن الكثير من المعوقات المرتبطة بالخطة التربوية الفردية ذات طبيعة إجرائية . فقد وصف العديد من الكتاب الإجراءات الميكانيكية والروتين الوظيفي في التربية الخاصة كمعوقات لإعداد الخطة التربوية الفردية الفعالة.

أن العديد من المشاكل لها صلة بالفريق المشترك في إعداد الخطة التربوية الفردية، ومن أهم هذه المشاكل الجدولة، وضغط الوقت، وتوجس الوالدين، والحرج المهني عندما يختلف العاملين في المدرسة مع بعضهم البعض .

لا يوجد تدريب منظم للعاملين في المدرسة الذين يجب أن تتكامل معرفتهم مع مهاراتهم لتطوير برامج تربوية فردية ذات معنى. ويؤكد ذلك دراسة لسمبسون وإيمى (Thompson & Amy, 2010) عن المعوقات التي تعيق تطبيق الخطة التربوية الفردية في منطقة الأبالاشيان في أوهايو وتوصلت الى وجود حواجز بين المعلمين و أولياء الأمور أثناء عملية تنفيذ الخطة الفردية وكذلك حواجز من ناحية الإدارة و معلمي التعليم العام : أي ان الإدارة و معلمي التعليم العام لديهم توقعات منخفضة في مدى استجابة طلاب الخطة الفردية، وفى هذا الصدد أشارت دراسة (العتري، ٢٠٠٤) بدراسة تجريبية بعنوان" فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في السعودية "هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمتخلفين عقليا .وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً .وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومكونة من (٣٠) تلميذا ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذا .وقد استخدم الباحث منهاج المهارات الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للتلاميذ .وعلى أساس النتائج تم إعداد الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية لتلاميذ العينة التجريبية.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي: بعد معالجة البيانات الناتجة عن تدريس منهاج المهارات الحركية والرياضية وبمقارنة نتائج المجموعتين أظهرت النتائج أن هناك تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية حيث اختلف أداؤها بين القياس القبلي والقياس البعدي وذلك على جميع المهارات .لذلك فقد خلصت الدراسة إلى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية

والحركية للتلاميذ المتخلفين عقليا .وهذا يعني تحقق الأهداف المرسومة لتلك الخطط التربوية الفردية.

أن معلمي الفصول العادية ومعلمي الفصول الخاصة لا يحاورن ولا يناقشون بعضهم مع البعض بخصوص الخطة التربوية الفردية، وإذا فعلوا فإن الحديث يكون سطحياً خلال اجتماعات الخطة التربوية الفردية، وأن معلمي الفصول العادية ينظر إليهم كأعضاء مهمين في تلك الاجتماعات، ولكنهم اعتبروا أقل الأعضاء في إسهاماتهم وتأثيرهم في تلك الاجتماعات.

أن الآباء والأمهات يتحدثون قليلا جدا في اللقاءات الخاصة بالخطة التربوية الفردية وعادة ما ينظر إليهم العاملون في المدرسة باعتبارهم مجرد متلقين للمعلومات، وأكدت دراسة دابكوسكي (Dabkowski, 2004) إلى التعرف على العوامل التي تشجع الآباء على المشاركة الفعالة في الخطة التربوية الفردية من خلال الإجابة على بعض التساؤلات ومنها : هل الآباء يتاح لهم فرص متساوية للمشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية لأبنائهم؟ هل يحصل الآباء على دعوات وجدول الإعمال قبل الاجتماع؟، هل يتم تجنب العوامل الثقافية والبيئية التي تثير غضب الآباء؟ هل تتاح فرص لمشاركة الآباء في صنع القرارات الخاصة بأبنائهم؟ أشارت النتائج إلى أن من أهم العوامل التي تشجع الآباء على المشاركة بفعالية في الخطة التربوية الفردية هو : إتاحة فرص متساوية للآباء للمشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية لأبنائهم، توجيه دعوات وجدول الأعمال إلى الآباء قبل الاجتماع بوقت كاف.

لا يوجد لدى العاملين في المدارس مفهومًا واضحًا عن الخطة التربوية الفردية وبنيتها، فقد تحولت تلك البرامج إلى مطلب إداري يتمثل في مجموعة أوراق، أو شيء ما من اللازم عمله تلبية للقوانين ، وقد سعت دراسة (عبد الله ٢٠٠٣) فى كيفية إعداد الخطة التربوية بعنوان دراسته "الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية " بهدف التعرف على خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية في مدارس ومعاهد التلاميذ المتخلفين عقلياً، ومدى تطابقها مع الخطوات العلمية .شملت عينة الدراسة (٨٣) معلماً وأخصائي تربية خاصة . كانت أداة الدراسة استمارة خاصة تتضمن خطوات ومحتوى الخطة التربوية الفردية بحيث يستجيب لها أفراد العينة وفق ما هو مطبق في المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: هناك ضعف في جانب الفريق المتخصص والمشارك في الخطة التربوية الفردية، حيث تبين أن معظم المشاركين هم معلمو التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين .كما أن هناك غياب لمشاركة الأسرة

في الخطة .والاعتماد في الحصول على المعلومات من خلال الملاحظة والمقابلة بنسبة عالية، وعدم الاعتماد على الاختبارات الرسمية وغير الرسمية إلا بنسبة قليلة .و أن الغالبية تقوم بإعداد الخطة بعد فترة زمنية من إلحاق الطفل بالفصل أو المكان التربوي .أما عن تعاون الموظفين والأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، فظهر أن العاملين في المؤسسات التعليمية أكثر تعاونا ومشاركة من الأسرة .وأشار الباحث أن نصف أفراد العينة أكدوا على ضرورة أقامة دورات تدريبية، وضرورة إدخال البرامج الحاسوبية لتطوير البرامج والخطط التربوية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقليا، وقد أتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الخشرمي ، ٢٠٠٣) في دراستها التقويمية بعنوان" بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض "وذلك بهدف التعرف على خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية ومدى انسجامها مع الخطوات المتعارف عليها عالميا .التعرف على مضامين البرامج التربوية الفردية المعدة للأطفال المعوقين ومدى ملاءمتها مع المضامين المتعارف عليها عالميا .شملت عينة الدراسة (٨٢) معلمة ، (٢٣) برنامجاً تربوياً فرديا .أعدت الباحثة استمارة لجمع المعلومات تمثل الإجراءات الأساسية المطبقة في المؤسسات والمراكز لإعداد البرامج التربوية الفردية.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:أظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من المشكلات المتصلة بالخطة التربوي الفردي والمتعلقة بإجراءات الإعداد فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وإن دور معلمة التربية الخاصة هو الأكثر فاعلية في إعداد الخطة التربوية الفردية، بالإضافة إلى التركيز على الأساليب التي تخلو من الموضوعية في تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل كأسلوبي الملاحظة والمقابلة، وعدم توظيف نتائج التقييم في إعداد الخطة التربوية الفردية، وبينت النتائج أيضا عدم إشراك الأسرة في الخطة التربوية الفردية، وعدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد تلك الخطط، و رغبتهن في وجود برامج حاسوبية معدة مسبقا للخطة التربوية الفردية لتساهم في تطوير وإعداد خطة فردية للتلاميذ.

أما بالنسبة لأهم المشكلات التي تتعلق بمحتوى البرامج التربوية الفردية هي المعلومات العامة التي تخص الطفل فلم تكن مكتملة أو أنها مفقودة ، أما من ناحية الأهداف قصيرة المدى تبين أن هناك ضعفا واضحا في هذا الجانب من البرنامج إما لنقص تلك الأهداف، أو عدم ملاءمتها من حيث المضمون،أما بخصوص التعديلات التي يفترض أن تشملها محتويات البرنامج لتحدد ما يحتاجه الطفل من مساندة ودعم على مستوى الوسائل والأدوات والمنهج وطرق التعليم تبين أن معظم مؤسسات التربية الخاصة لا تهتم بذلك في خططها التربوية.

دراسة أسبان وآخرون (Spann& et al, 2003) بالتعرف على مشاركة الآباء وإدراكهم لخدمات التربية الخاصة لأطفالهم، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) أبا من آباء الأطفال التوحديين، وتم تطبيق استبانة لاستقصاء آراء الأسر تجاه خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالهم، أشارت النتائج إلى أن (٧٨ ٪) من الآباء لديهم معلومات جيدة عن الخطة التربوية الفردية ، ولديهم رضا عن الخدمات المقدمة لأطفالهم، ولديهم مشاركة عالية في البرنامج التربوي لطفلهم، وكان آباء الأطفال الأصغر سنا هم الأكثر مشاركة في برنامج أطفالهم.

كما سعت دراسة ميلز (Miles, 2002) إلى التعرف على رضا الآباء عن واقع الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) أبا من آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ممن تلقوا خدمات التربية الخاصة ومن حصل أبنائهم على خدمات الخطة التربوية الفردية ، أشارت النتائج إلى أهمية مشاركة الآباء في إنجاح الخطة التربوية الفردية، وأن من العوامل التي تؤثر على تفعيل الخطة التربوية الفردية دخل الأسرة، مستوى تعليم الآباء، ونوع إعاقة الابن، وأوصت الدراسة أهمية تزويد الآباء بمعلومات كافية عن الخطة التربوية الفردية.

- **خامساً: متطلبات الخطة التربوية الفردية:**

توجد ثلاث جوانب ذات أهمية خاصة في وثيقة الخطة التربوية الفردية وهي:

- يجب أن تلبي كل المتطلبات التنظيمية والأسرية.
- يجب أن تعكس بدقة العمليات الجارية.
- يجب أن تكون الخطة مفيدة ومرتبطة بالهدف ويمكن استخدامها وترجمتها إلى خدمات تربوية مناسبة.

ومن المهم أن تعكس الخطة التربوية الفردية وبدقة ما حدث أثناء عملية تطويرها أو إعدادها وتصف بدقة الخدمات التي يتلقاها التلميذ، ولماذا يتلقى هذه الخدمات ويحتوي التدريب في هذا البعد على ممارسة كتابة أهداف بعيدة وقريبة المدى مناسبة وفعالة، ومرتبطة بعملية التقييم، واتخاذ القرارات بالخدمات المناسبة، والبيئة التعليمية المناسبة، والأسرة وقد حصر سميث (Smith, 2001) فوائد مشاركة الأسرة فى الخطة التربوية الفردية في الآتي:

- زيادة فهم المعلم لبيئة الطفل.
- معرفة الآباء عن وضعية تربية طفلهم.
- تحسن التواصل بين المدرسة والآباء.
- زيادة فهم المدرسة عن الطفل.
- زيادة إمكانية تحسن الفهم بين المدرسة والبيت، حيث يكون هناك اتفاق متبادل على الأهداف التربوية التي سوف تحقق وتنجز.

ورغم كل تلك الفوائد السابقة الذكر إلا أن هناك عدداً من المعوقات التي تحول دون مشاركة فعالة للآباء في اللقاءات الخاصة بإعداد الخطة التربوية الفردية، تطرق سكينر (Skinner ,1991) لبعض هذه المعوقات واقترح لها بعض الحلول وهي:

- **إدراك الأسرة والمتخصصين للخطة التربوية على أنه وثيقة راكدة**:

إن الكثير من العاملين في التربية الخاصة يقومون بإكمال الخطة التربوية الفردية قبل الاجتماع لمناقشته .هذا يوحي للآباء بأن الخطة التربوية الفردية مجرد وثيقة راكدة، فالقرارات الهامة قد اتخذت وهذا يؤدي إلى إثباط المشاركة النشطة من قبل الآباء .والحل لهذه المشكلة هو الحفاظ على وقت الآباء، فليس بإمكان المتخصصين المكلفين بإعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ من معلمين وأخصائيي الخدمات المساندة و لا الآباء الجلوس في اجتماع مطول بينما يكتب البرنامج التربوي الفردي من بدايته.

- **قلة المعلومات المعطاة للأسرة والخاصة بعملية الخطة التربوية الفردية**:

يدخل الكثير من المتخصصين اللقاءات الخاصة بإعداد البرامج التربوية الفردية مفترضين أن الأسرة لديهم المعرفة والمهارة للمشاركة مشاركة تامة . وهذا الافتراض عادة لا يكون صحيحاً.

إن استخدام منظمين من الممكن أن يفيد في تحضير الآباء وإعدادهم لمثل هذه اللقاءات .فمثلا، إعداد وثائق مختصرة مكتوبة بوضوح تشرح للوالدين ما يمكن أن يتوقعوه أثناء اللقاء الخاص (بالخطة التربوية الفردية) مثل ما المستندات التي يجب إحضارها في اللقاء، ما البنود التي ستناقش، ما حقوق الآباء.

- **إعداد المتخصصين**:

أغلب برامج كليات التربية لا توفر تدريباً كافيًا لطلبة التربية الخاصة حول أهمية مشاركة الآباء في إعداد البرامج التربوية الفردية، وفي المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بطفلهم .لذلك ليس من المستغرب أن لا يكون لدى معظم المعلمين تلك المهارات المطلوبة لتشجيع الآباء للمشاركة في الخطة التربوية الفردية، وقد قامت دراسة جيرستين(ersten& et al ،2001) على عينة من ٨٨٧ معلم تربية خاصة من مدينة سيلنر ويشبون وصوفيا، فقد أظهرت النتائج بأن هناك عدد من العوامل المعيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لزيادة الالتزام وإبقاء المعلمين في التربية الخاصة مرتبطين بعملهم، فالضغوط الناتجة عن طبيعة العمل ، و الحاجة إلى التطور المعرفي بشكل ستمر، و الدعم الذي يتلقاه هؤلاء المعلمين من قبل معلمين آخرين يحتاج إلى تطوير أكثر.

لذلك قد يكون من الأفضل أن تحتوي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على بعض المواد الإضافية التي من شأنها تنمية كفاءة المعلمين في التواصل الاستشاري مع الآبا ء، والتحضير أو التخطيط لما قبل اللقاءات الخاصة بإعداد الخطة التربوية الفردية.

- **شعور الأسرة بالخوف**:

عدة عوامل قد تسهم في شعور الآباء بالخوف أثناء اللقاءات الخاصة بالخطة التربوية الفردية منها شعورهم بأن تأثيرهم ضعيف في صنع القرارات، أو أن عددهم أقل من المتخصصين، أو شعورهم بالذنب بسبب إعاقة طفلهم.

أحد الحلول المقترحة لهذه المشكلة هو تقديم الاستشارة للأسرة من خلال العاملين في المدارس ممن لهم خبرة في مجال التربية الخاصة والذين ليس لهم صلة مباشرة بحالة الطفل فيستطيع هؤلاء المستشارون تقديم الدعم للأسرة خلال اللقاءات بتوضيح المصطلحات،وبشرح الحقوق، وتقديم الأسئلة، وشرح خيارات تحديد موقع الطفل.

- **تدريب المعلمين**:

جانب كبير من الخطة التربوية الفردية يقع على عاتق المعلمين سواء في إعداد الخطة أو في تنفيذه .وهذا ليس بالأمر الهين بل يتطلب من المعلمين امتلاك المهارة الضرورية التي تمكنهم من القيام بذلك بنجاح أيضا يمكن العمل في جماعات صغيرة مكونة من معلمي الصف العادي ومعلم ي تربية خاصة يشتركون في إعداد برنامج تربوي فردي لتلميذ واحد .فبمرور المعلمين بخبرة العمل في جماعات يصبحون أكثر ثقة في قدرهم الفردية على إعداد الخطة التربوية الفردية .أيضا كان من ضمن الحلول المقترحة، أن لا يكتب المعلم الخطة التربوية الفردية لكل تلاميذه المعوقين في الصف دفعة واحدة، بل يمكن تقسيم هذه المهمة إلى فئات من الخطوات الصغيرة.

وقد قامت دراسة قامت دراسة (حميدى، ٢٠١٣) بعنوان درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات: الجنس، الخبرة، والمؤهل التعليمي لمعلمي التوحد. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) من معلمي التوحد في المراكز الحكومية والخاصة تم اختيارهم بصورة عشوائية. وقد تم بناء أداة للتعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية، حيث تكونت الأستبانه من (٣٢) فقرة، وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه ينظر إلى الخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية وروتينية بعيدة كل البعد عن التطبيق العملي" في المرتبة الأولى : "أقوم بمناقشة نتائج الخطة التربوية الفردية مع ولي الأمر في نهاية العام الدراسي" جاء بالمرتبة . كما بينت نتائج الدراسة المتعلقة بمتغير الجنس أنه لا توجد فروق تعزى لأثر الجنس لدى معلمي التوحد، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة

الخبرة اقل من ٥ سنوات وبين أكثر من ١٠ سنوات، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة اقل من ٥ سنوات. كما بينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي لمعلمي التوحد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير فأعلى من جهة، وكل من دبلوم وبكالوريوس من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

سوف نعرض لمتغير ذوى اضطرابات التوحد (ما هيه التوحد، خصائص التوحد، أسباب التوحد) كما يلى:

- **أولاً: ما هية التوحد**:

كلمتا التوحد Autism وتوحدى Autistic مشتقتان من الأصل اليونانى Autos وتعنى النفس، واليوم تطبق بشكل استثنائى على اضطراب تطورى نسميه التوحد، وقد أعطت التسمية المفضلة توحد الطفولة المبكرة أو توحد الأطفال من قبل كانر Kanner (الزريقات، ٢٠٠٤، ٢٤).

والتوحد إعاقة نمائية تطورية تتضح قبل الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، وتتميز بقصور فى التفاعل الاجتماعى والاتصال ، والأفراد التوحديين يبدون سلوكيات نمطية متكررة ومفيدة (Crepeau & et al, 2003).

ويعرف (الشخص، الدماطى، ١٩٩٢، ٢٨٠) التوحد على أنه من اضطرابات النمو والتطور الشامل ، بمعنى أنه يؤثر على عمليات النمو بصفة عامة، وعادة ما يصيب الأطفال فى الثلاث سنوات الأولى، ومع بداية ظهور اللغة، حيث يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذى المعنى الواضح ، كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم وعدم الاهتمام بالآخرين، وتبلد المشاعر.

أما (فراج، ٢٠٠٢، ٥٢) فيعرفه بأنه مصطلح يطلق على أحد اضطرابات النمو الارتقائى الشاملة التى تتميز بقصور أو توقف فى نمو الإدراك الحسى واللغوى وبالتالى فى نمو القدرة على التواصل، والتخاطب، والتعلم، والنمو المعرفى والاجتماعى، وتصاحب ذلك نزعة انسحابية انطوائية، وانغلاق على الذات مع جمود عاطفى وانفعالى، فيصبح وكأن جهازه العصبى قد توقف تماما عن العمل، وكما لو كانت قد توقفت حواسه الخمس عن توصيل أو استقبال أية مثيرات خارجية أو التعبير عن عواطفه وأحاسيسه، وأصبح الطفل يعيش منغلقا على ذاته فى عالمه الخاص، فيما عدا اندماجه فى أعمال أو حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترة طويلة، أو فى ثورات غضب عارمة كرد فعل لأى تغيير أو ضغوط خارجية لإخراجه من عالمه الخاص.

عن ما سبق يرى الباحثان أن التوحد هو مصطلح يطلق على اضطرابات النمو الارتقائى الشاملة التى تتميز بقصور أو توقف فى نمو الإدراك الحسى واللغوى.

- **ثانياً : خصائص وسمات التوحدين** :

أن الوصف العام لسمات شخصية الطفل التوحدى ومكوناتها لا تجعله مختلفا اختلافا جوهريا عن سمات شخصية الطفل العادى ، غير ان ما يعانية الطفل التوحدى من قصور فى اللغة يعد اهم العوامل المميزة لسلوكة عن الطفل العادى. (الفوزان، ٢٠٠٦)

والاطفال التوحديين ليس لديهم نفس الدرجة والشدة من الاضطرابات فالتودد قد يكون بعلامات بسيطة وقد يكون شديدا باضطراب فى كل مجالات التطور العادة ، وعادة ما تظهر الاعراض المرضية بعد اكمال الطفل السنة الثانية من العمر وبشكل تدريجى ومتسارع ويقل بدء حدوثه بعد الخامسة من العمر.(مصطفى، الشربينى، ٢٠١١).

وبوجه عام يمكن الأشارة الى الخصائص التالية فى إعاقة التوحد (حمدان ٢٠٠١)، (كامل، ٢٠٠٣)، (الفوزان، ٢٠٠٦) ، (الروسان، ٢٠١١):

- **الخصائص السلوكية**:

الطفل التوحدى سلوكة محدود كما انه يشيع فى سلوكه نوبات انفعالية حادة وسلوكه هذا لا يؤدى الى نمو لذات ويكون فى معظم الاحيان مصدر ازعاج الاخرين، ومعظم سلوكيات الطفل التوحدى تبدو وبسيطة مثل تكوير قطعة من اللبان بيديه او تدوير قلم بين اصابعه أو تكرار فك وربط رباط حذائه وهذا يجعل الملاحظ لسلوك الطفل التوحدى يراه وكافة مقهور على أدائه حيث ان التغيير فى اى صورة من صورة يؤدى الى استثارة مشاعر مؤلمة لديه.

وفى هذا الصدد يرى كاروثرس وتايلور (Carothers & Taylor, 2004) فى دراسته والتى بعنوان كيفية التعاون بين المدرسين والآباء معا لتدريس مهارات العناية بالذات للأطفال التوحديين، وكان هدفها تدريب الأطفال التوحديين الذين لديهم عيوب فى القدرات الوظيفية على اتمام أعمالهم بأنفسهم لإتقان مهارات العناية بالذات، واستخدمت الدراسة ثلاث فنيات يمكن استخدامها فى كل من المدرسة والمنزل للتدريب على مهارات العناية بالذات للأطفال التوحديين هى :

- النمذجة بالفيديو.
- الجداول المصورة.
- تدريس الأقران أو الأشقاء.
- وقد أسفرت النتائج عن أن عمل الآباء والمعلمين معاً واستخدام الفنيات السابقة كان له التأثير الفعال فى تحسين مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين.

يرى روث سوليفان Sullivan فى (الروسان ، ٢٠١١) أن الافراد التوحديين يتميزون بمجموعة من السلوكيات والتى تختلف من فرد لآخر من حيث الشدة وهى:

- قصور شديد فى الارتباط والتواصل مع الاخرين.
- قصور شديد فى الكلام حيث نجد بعض الاطفال يهمسون عندما يريدون الكلام والبعض يتكلم بشكل رجعى او بنغمة ثابتة دون تغيير.
- حزن شديد لا يمكن ادراك سببه لأى تغييرات بسيطة فى البيئة.
- التأخر فى قدرات معينة واحياناً يصاحب التوحد مهارات فائقة فى بعض القدرات مثل الرياضيات او الموسيقى او الذاكرة .
- اللعب بشكل متكرر وغير معتاد.
- الحركات الجسمية الغريبة مثل الهز المستمر للجسم او الرفرفة بالذراعين.
- استجابات وردود افعال غير مناسبة للمثيرات الادراكية فمثلاً اذا سمع صوتاً عادياً قد يضع يديه على أذنيه.
- يتجنب النظر الى العيون.
- البعض منهم لديهم قدرات جيدة فى المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة ولكن بعضهم قد يمشى بشكل غريب كان يمشى على أطراف أصابعة.
- حوالى ٢٥٪ منهم يعانون من الاصابة بنوبات الصرع عند البلوغ.
- حوالى ٦٥٪ منهم لا يستخدمون اليد اليمنى .

ويدلل على ذلك دراسة(عبد الله ، ٢٠٠٠) التى هدفت إلى التأكيد على فعالية برنامج سلوكى للحد من السلوك العدوانى لدى الطفل التوحدى، وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج السلوكى فى حدوث انخفاض فى السلوك العدوانى، وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية التى تعرضت للبرنامج.

- **الخصائص الحركية**:

يصل الطفل التوحدى الى مستوى من النمو الحركى يكاد يماثل الطفل العادى من نفس سنة الا ان هناك بعض جوانب النمو الحركى تبدو غير عادية فالاطفال التوحديين لديهم طريقة خاصة فى الوقوف وعندما يتحركون فإن كثيراً منهم لا يحرك ذراعيه الى جانبه وقد يكررونه حكات معينة مرات ومرات فهم مثلاً يضربون الارض بأقدامهم الى الامام او الى الخلف بشكل متكرر وتلك السلوكيات المتكررة ترتبط بأوقات يكونون فيها مبتهجين، ويعد فرط الحركة Hyperkinesisمشكلة حركية شائعة لدى الاطفال التوحديين الصغارة ونلاحظ العدوانية ونوبات الغضب وغالباً ما تكون بدون أى سبب ظاهر، ويؤكد (العتري، ٢٠٠٤) بدراسة تجريبية بعنوان" فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في السعودية "هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمتخلفين عقليا .وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا .وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومكونة من (٣٠) تلميذا ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذا .وقد استخدم الباحث

منهاج المهارات الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للتلاميذ .وعلى أساس النتائج تم إعداد الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية لتلاميذ العينة التجريبية.

وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

بعد معالجة البيانات الناتجة عن تدريس منهاج المهارات الحركية والرياضية وبمقارنة نتائج المجموعتين أظهرت النتائج أن هناك تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية حيث اختلف أداؤها بين القياس القبلي والقياس البعدي وذلك على جميع المهارات .لذلك فقد خلصت الدراسة إلى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للتلاميذ المتخلفين عقليا .وهذا يعني تحقق الأهداف المرسومة لتلك الخطط التربوية الفردية.

- **الخصائص البدنية**:

غالباً ما يكون المظهر العام مقبولاً ولكنهم يختلفون عن الطفل السليم فى عد اثبات على استخدام يد معينة بحيث يتبادلون استعمال اليد اليمنى واليسرى مما يدل على اضطراب وظيفى بيد نصفى المخ الأيمن والأيسر.

كما يتعرض أطفال التوحد لأمراض الجزء العلوى من الجهاز التنفسى وحالات الربو والحساسية والسعال ما يعانون من اضطرابات معوية وحالات امساك ، كما يختلفون عن الطفل السليم فى تجاوبهم مع تلك الامراض فقد لا ترتفع درجة حرارة جسم الطفل التوحدى المصاب بالحمى والبعض لا يشكو مما يعانيه من آلام ومع هذا فإن سلوكيات الطفل التوحدى تكون أكثر رقة وهدوء أثناء حالات المرض والألم مما يستدل من الأبوين أوالمدرس على أن الطفل يعانى مرضا او ألما .

- **الخصائص العقلية ، المعرفية**:

- يغلب على الأطفال التوحديين انتقائية الانتباه فيما يتعلق بأحداث البيئة التى يعيشون فيها ، كما ان حواس الطفل التوحدى ليست متمايزة مثل حواس الطفل العادى وكذلك يستجيب لخبراته بطريقة شاذة غريبة فقد لا يستجيب لصوت مرتفع، وقد يستجيب بشكل مقصودإلى مصدر الضوء.
- أن حوالى ٤٠٪ من الاطفال المصابين بالتوحدية نسب ذكائهم ادنى من ٥٠ ـ ٥٥ ٪ ، ٣٠٪ نسبة ذكائهم ٧٠٪ اوأكثر.

وهناك تفسيرين محتملين للأداء المنخفض على اختبارات الذكاء بالنسبة للاطفال التوحدين:

- الأول : أن الطفل التوحدى ربما يعرف الاجابة ولكنه يتعمد تجنب أعطائها.
- الثانى : أن أداء الطفل التوحدى يكون عادة محكوما بطبيعة موقف الاختبار وليس بصعوبة المهمة المطلوبة منه .

- **الخصائص الاجتماعية** :

يشير الباحثون الى انه من الخصائص الاجتماعية المتداولة عن الطفل التوحدى هى الانسحاب من المواقف الاجتماعية ولكن هذا الامر لا ينطبق على جميع الحالات فالبعض منهم قد يقترب من الاشخاص المألوفين لديهم بل أن بعضهم قد يجلس فى حجر شخص مألوف لديه .

ونجد ان الطفل التوحدى لا يظهر أدنى قدر من الاهتمام بوجود الاخرين كما أنه لا ينظر أبداً فى وجه احد وليس بمقدور الطفل التوحدى أن يبتسم للأخر الذى يبتسم له وفى كل الأحوال من الواضح ان مصدر الاخفاق لدى الاطفال التوحديين فيما يتعلق بلسلوك الاجتماعى هو عدم قدرتهم على تبادل المشاعر فى المواقف الاجتماعية فهم يعجزون عن تفسير مشاعر الأخرين. ويرى الباحثان أن كل الاطفال التوحديين يفشلون فى اظهار علاقات عادية مع والديهم ومع الناس الأخرين ويظهرون الفشل فى نمو التعاطف Empathy بصورة ملحوظة.ويتفق ذلك مع ما قامت به دراسة (Abe, 1997) بعنوان " التدريب على الحياة اليومية لدى التوحديين ومساعدتهم على حماية أنفسهم" واستهدفت الدراسة تصميم برنامج تدريبى على المهارات اليومية للتوحديين حول كيفية الذهاب إلى المدرسة بواسطة الأتوبيس مستقلين بأنفسهم، وتكونت العينة العينة من طفل ذكر يابانى (٨ سنوات و٧ شهور) وآخر (٩سنوات و٦ شهور) وقد اشترك الآباء مع المدربين أثناء التدريب باستخدام برنامج محاكاة من خلال الفيديو الذى يوضح كيفية الذهاب إلى الأتوبيس واحتياطات الأمان بالذات ، وقد أشارت النتائج إلى حدوث تحسن فى مهارات الحياة اليومية للتلاميذ التوحديين حول كيفية الذهاب إلى المدرسة بواسطة الاتوبيس مستقلين بأنفسهم، كما تتفق مع دراسة (محمد، ١٩٩٨) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية أساليب التعديل السلوكى فى خدمة الفرد فى تعديل سلوك الطفل التوحدى، وأظهرت النتائج فعالية أساليب تعديل السلوك من خلال زيادة التواصل، وقلة حدة النشاط الزائد.

- **الخصائص الانفعالية**:

هناك مجموعة من ردود الانفعالية لدى التوحدى مثل نقص المخاوف من الاخطار الحقيقية، وليس لديه قدرة على فهم مشاعر الأشخاص من حوله فقد يضحك لوقوع شخص أمامه وقد يتعرض لنوبات من البكاء والصراخ ومن سبب واحد اى ان هناك تقلب مزاجى مرتفع لدى الطفل التوحدى.

- **خصائص أخرى مثل**:

  - **مشكلة النوم** : حيث القلق والنوم المتقطع غير المتواصل.
  - **مشكلة الأكل والشرب** : الأكل بشراهة دون شعور بالشبع وشرب مشروبات معينة.

- **مشكلة السلامة :** لا يعرف الخوف من الاشياء الخطرة.
- **مشكلة التعميم :** فلا يستطيع نقل تعميم ما تعمله من بيئة لأخرى.
- **نقص القدرة على الاستجابة :** بسبب عدم الفهم.

• **ثالثاً : أسباب التوحد:**

- **العوامل الجينية:** يرجع حدوث التوحد إلى وجود خلل وراثى، فأكثر البحوث تشير إلى وجود عامل جينى ذى تأثير مباشر فى الإصابة بهذا الاضطراب حيث تزداد نسبة الإصابة بين التوائم المتطابقة (خليل، ٢٠٠٦، ٢٨).
- **العوامل المناعية:** أشارت الدراسات إلى وجود خلل فى الجهاز المناعى، فالعوامل الجينية وكذلك شذوذات فى منظومة المناعة (Krause & et al, 2002).
- **العوامل العصبية:** النسبة الكبيرة فى الحجم حدثت فى كل من الفص القفوى ، والفص الجدارى، وأظهر الفحص العصبى للأطفال الذين يعانون من التوحد انخفاضاً فى معدلات ضخ الدم لأجزاء من المخ التى تحتوى على الفص الجدارى مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية والاستجابة السوية واللغة، أما باقى الأعراض فتتولد نتيجة اضطراب فى الفص الأمامى (قطب ٢٠٠٧، ٥٩).
- **عوامل كيميائية حيوية:** العديد من الدراسات بينت ارتفاعاً فى مادة حمض الوموفانيليك فى السائل النخاعى وهذه المادة هى الناتج الرئيس لأيض الدوبامين مما تشير إلى احتمالات ارتفاع مستوى الدوبامين فى مخ الأطفال المصابين وكذلك أيضاً ارتفاع لمستوى السيروتونين فى دم ثلث الأطفال التوحديين وعلى العكس من هذا الارتفاع نجد انخفاضاً فى مستوى السيروتونين فى السائل النخاعى بالمخ فى ثلث الأطفال التوحديين (المهدى ٢٠٠٧، ٥٨).
- **التلوث البيئى :** ثبتت علاقة الإصابة بالتوحد كنتيجة للتلوث البيئى ببعض الكيماويات ، وتركيزات مرتفعة من الهواء المملوء بالزئبق والكاديوم.
- **العقاقير:** يعزز هذا السبب زيادة التطعيمات التى تعطى للأطفال إلى أن وصلت إلى (٤١) تطعيماً قبل بلوغ الأطفال العامين، كما أن وجود نسبة عالية من المعادن الثقيلة داخل جسم الأطفال المصابين بالتوحد والتى هى من مصادر بيئية ومن ضمنها اللقاحات، أعطت دعماً قوياً للفرضية (قطب ٢٠٠٧، ٥٧ ـ ٥٨).
- **الخمر والمخدرات:** اهتمت مقالات حديثة بوصف متلازمة الكحول الجينى والتوحد فالأثينول معروف على أنه سبب للإصابة قبل الولادة للجهاز العصبى المركزى (Nason, 1992).
- **التدخين :** أشارت دراسة هيلتمن وآخرون (Hultman & et al, 2002) إلى ارتباط التدخين الأموى فى أثناء الحمل بإصابة الطفل بالتوحد.

إصابة الأم بالأمراض المعدية : أوضحت بعض الدراسات بأن الأعراض التى تراها فى الأطفال المصابين باضطراب الطيف التوحدى ASD من المحتمل أن تكون ناتجة عن العدوى (عسلية، ٢٠٠٦، ٢٧٦ - ٢٧٧).

- **الطريقة والإجراءات**:
- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحثان فى الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلى، والذى هدف إلى جمع البيانات عن الظاهرة المراد دراستها، وذلك بواسطة توزيع استبانة على عينة الدراسة تم من خلالها استطلاع رأي العينة حول مدى تطبيق الخطة التربوية الفردية،والمعوقات التي تعترض تحقيق الخطة التربوية الفردية، ثم تصنيف النتائج وتنظيمها ووصفها، وتبع ذلك تحليل النتائج وتفسيرها.

- **مجتمع الدراسة**:

تم اختيار العينة التي طبقت عليها الاستبانة من العاملين بالإدارات التابعة لمديرية التعليم في منطقة تبوك، وتم اختيارها بطريقة عشوائية وتم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من الذكور والإناث ضمن تلك الإدارات ، بلغت عينة الدراسة (٨٢) ذكورا وإناثا بواقع (١٤) ذكورًا و (٦٨) إناثًا.

- **خصائص عينة الدراسة**:

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة كما يلى:

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة العمرية**:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة العمرية

المرحلة العمرية	العدد	النسبة
من (٢٥ ــ ٣٥) سنوات	٦٤	٧٨,٠٥٪
من (٣٦ ــ ٤٥) سنوات	١٦	١٩,٥٪
من (٤٦ ــ ٥٦) سنوات	٢	٢,٤٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (١) أن أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم من (٢٥ ــ ٣٥) سنوات يمثلون أعلى نسبة حيث بلغت نسبتهم (٧٨,٠٥٪) من إجمالى عينة الدراسة. وجاء فى المرتبة الثانية المرحلة العمرية من (٣٦ ــ ٤٥) سنوات حيث بلغت نسبتهم (١٩,٥٪) من حجم العينة. وفى المرتبة الثالثة المرحلة العمرية من (٤٦ ــ ٥٦) سنوات حيث بلغت نسبتهم (٢,٤٪) من حجم العينة.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمى**:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمى

المؤهل العلمى	العدد	النسبة
بكالوريوس تربية	٩	١١٪
بكالوريوس تربية خاصة	٦١	٧٤,٤٪
دبلوم متوسط تربية خاصة	١	١,٢٪
دبلوم عالى تربية خاصة	٢	٢,٤٪
ماجستير	٢	٢,٤٪
دكتوراة	٧	٨,٥٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٢) أن العاملين فى مجال التربية الخاصة الحاصلين على بكالوريوس تربية خاصة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية يمثلون أعلى نسبة حيث بلغت نسبتهم (٧٤,٤٪) من إجمالى عينة الدراسة. وجاء فى المرتبة الثانية بكالوريوس تربية حيث بلغت نسبتهم (١١٪) من حجم العينة.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة**:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
من (١ ــ ٣) سنوات	٥٣	٦٤,٦٪
من (٤ ــ ٦) سنوات	٢٠	٢٤,٤٪
من (٧ ــ ٩) سنوات	٩	١١٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٣) أن العاملين فى مجال التربية الخاصة لديهم خبرة فى مجال العمل من (١ ــ ٣) سنوات أعلى نسبة حيث بلغت نسبتهم (٦٤,٦٪) من إجمالى عينة الدراسة. وجاء فى المرتبة الثانية الأفراد الذين لديهم خبرة من (٤ ـ ٦) سنوات حيث بلغت نسبتهم (٢٤,٤٪) من حجم العينة.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المكان التعليمى**:

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المكان التعليمى

المكان التعليمى	العدد	النسبة
حكومى	٤٧	٥٧,٣٪
خاص	٣٥	٤٢,٧٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٤) أن نسبة العاملين في برامج التربية الفكرية الحكومية تمثل نسبة كبيرة وهي (٥٧,٣٪) من أجمالي عدد أفراد عينة الدراسة، أما نسبة العاملين في معاهد التربية الفكرية الخاصة تمثل (٤٢,٧٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس**:

جدول (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة
ذكور	١٤	١٧,١٪
إناث	٦٨	٨٢,٩٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يبين الجدول (٥) أن نسبة العاملين فى مجال التربية الخاصة من الإناث تمثل نسبة كبيرة وهى (٨٢.٩٪) من اجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ، أما نسبة العاملين في مجال التربية الخاصة من الذكور تمثل (١٧.١٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة .

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفى.**

جدول (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفى

المسمى الوظيفى	العدد	النسبة
مدير	٤	٤,٨٪
مرشد	١	١,٢٪
أخصائى اضطرابات النطق والكلام	٣	٣,٦٪
أخصائى نفسى	٥	٦,١٪
معلم تربية خاصة	٥٩	٧١,٩٪
أخرى	١٠	١٢,٢٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٦) أن نسبة العاملين فى مجال التربية الخاصة تحت مسمى معلم تربية خاصة يمثلون أعلى نسبة حيث بلغت نسبتهم (٧١,٩٪) من إجمالى عينة الدراسة. وجاء فى المرتبة الثانية المسمى الوظيفى (أخصائى نفسى) حيث بلغت نسبتهم (٦,١٪) من حجم العينة.

- **أداة الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة (استبانة) في صورتها الأولية، وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما توفر فيها من استبانات مستخدمة، وبعد مقابلة بعض العاملين في مجال التربية الخاصة والذين يطبقوا الخطة التربوية الفردية.

وقد تكونت الاستبانة من جزئيين هما :

- **الجزء الأول** : ويمثل بيانات عامة عن عينة الدراسة توضح (المرحلة العمرية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المكان التعليمى، الجنس،المسمى الوظيفى)
- **الجزء الثاني :** ويشمل الأبعاد التالية:
  - ✓ **البعد الأول:** مشكلات تتعلق بالعاملين على تنفيذ الخطة التربوية مع الطفل ذى التوحد، ويشمل هذا البعد (١٢) عبارة.
  - ✓ **البعد الثانى:** مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية، ويشمل هذا البعد (١٠) عبارات.
  - ✓ **البعد الثالث:** مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها، ويشمل هذا البعد (١٠) عبارات.

وقد تم التحقق من الصدق والثبات على النحو التالي:

- **حساب الصدق**:
  - **صدق المحتوى :** للتحقق من صدق المحتوى تم استخدام صدق المحكمين للأداة حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال التربية الخاصة والإدارة التعليمية وتقنيات التعليم في بعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية.

- **صدق الاتساق الداخلى :** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومدى علاقة العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسونٍ .ويتضح من الجدول رقم (٧) أن كل عبارة من العبارات ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى($\alpha < ٠,٠١$) مع جميع العبارات التي يتضمنها المحور الذي تنتمي إليه، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة في كل محور.

جدول (٧) صدق الاتساق الداخلى لأداة الدراسة

البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط
مشكلات تتعلق بالعاملون على تنفيذ الخطة التربوية مع الطفل ذى التوحد	١	٠.٩٢	مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية	١	٠.٨١	مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية لطفلها	١	٠.٦٨
	٢	٠.٨١		٢	٠.٤٤		٢	٠.٧٩
	٣	٠.٤٣		٣	٠.٩٢		٣	٠.٧٥
	٤	٠.٨٩		٤	٠.٨١		٤	٠.٨٧
	٥	٠.٧٢		٥	٠.٦٧		٥	٠.٧٢
	٦	٠.٨١		٦	٠.٧٤		٦	٠.٤٨
	٧	٠.٧٣		٧	٠.٨١		٧	٠.٧٦
	٨	٠.٧٢		٨	٠.٦٤		٨	٠.٨٤
	٩	٠.٤٨		٩	٠.٦٧		٩	٠.٦٥
	١٠	٠.٦٨						
	١١	٠.٧٧						
	١٢	٠.٧٤		١٠	٠.٧٧		١٠	٠.٧١

دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **حساب معامل الثبات :** للتحقق من الثبات استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ، ومن خلال الأساليب الاحصائية (spss) ، تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة كما فى الجدول التالى :

جدول (٨) يوضح ثبات أبعاد الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	أبعاد الاستبانة	معامل الثبات
الأول	مشكلات تتعلق بالعاملون على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد.	٠,٧٥١
الثاني	مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوى لتنفيذ الخطة التربوية الفردية.	٠,٩٤١
الثالث	مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها.	٠,٩٣٨
	الاستبانة ككل	٠,٩٣٤

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الثبات لأبعاد الاستبانة يتراوح بين (٠,٧٥ـ ٠,٩٤)، وهذا يدل على الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع ومقبول.

- **تطبيق الأداة (الاستبانة):**

تم تطبيق الاستبانة بشكلها النهائي على أفراد عينة الدراسة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة تبوك وذلك في الفصل الدراسي الأول من عام

١٤٣٧هـ ، استغرقت عملية توزيع الاستبانة واستعادتها أسبوعين، وبعد ذلك أدخلت البيانات إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة .

- **أساليب المعالجة الإحصائية:**

استخدم الباحثان أساليب إحصائية في حساب الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معادلة الفاكرونباخ لحساب الثبات الكلي للاستبانة.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين للمقارنة بينهما، وتحليل التباين الأحادى الاتجاه (ONE WAY ANOVA)، والمقارنات البعدية.

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها** :

سوف يتم عرض وتحليل ومناقشة النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة من إجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة، وقد تم عرض وتحليل كل سؤال من أسئلة الدراسة على حده على النحو التالى:

- **السؤال الأول : ما واقع معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لدى ذوى اضطرابات التوحد فى مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟** للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد من وجهه نظر العاملين فى المجال ، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي ، والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩) مستوى التمكن لواقع معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين بالمجال.

م	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	مستوى التمكن
١	مشكلات تتعلق بالعاملون على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد.	٣٥٢,٦	٢٤٦,٧	٠,٦٩
٢	مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية.	٤٨٠,٨	١٤٦,٤	٠,٣٠
٣	مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها.	٤٨٨,٩	١٧٢,٠١	٠,٣٥
	واقع معوقات الخطة التربوية الفردية فى الاستبانة ككل	٤٠٠,٤٥	١٧٢	٠,٤٣

يتضح من الجدول (٩) أن مستوى التمكن الفعلى لواقع معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوى اضطرابات التوحد من وجهة نظرالعاملين فى مجال التربية الخاصة فى البعد الثانى (مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية) حيث بلغ (٠,٣٠)، وبانحراف معياري (١٤٦.٧) وهذا يدل على وجود معوقات بالإدارة فى البديل التربوى لتنفيذ الخطة التربوية الفردية ، وجاء البعد الأول " مشكلات تتعلق بالعاملون على تنفيذ

الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد." في المرتبة الأولى حيث بلغ مستوى التمكن (٠.٦٩) وانحراف معيارى (٢٤٦.٧) وفى المرتبة الثانية البعد الثالث " مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها". حيث بلغ مستوى التمكن (٠.٣٥) وانحراف معيارى (١٧٢.٠١) وجاء الاستبيان ككل حيث بلغ مستوى التمكن (٠.٤٣) وانحراف معيارى (١٧٢).

السؤال الثانى : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير (المرحلة العمرية ،المؤهل العلمى ، سنوات الخبرة ، المكان التعليمى الجنس،المسمى الوظيفي) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيس يتفرع منه التساؤلات التالية:

- ✓ **أولا: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المرحلة العمرية.**

- **نتائج الفرض الأول**:

الذى ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المرحلة العمرية، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه (ONE WAY ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تبعاً لمتغير المرحلة العمرية ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادى (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة العاملين على الخطة التربوية الفردية تبعا لمتغير المرحلة العمرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٥٨٠.٩٥٥	١٢٩٠.٤٧٧	٢	٧.٤٣٣	دالة (٠.٠٠١)
داخل المجموعات	١٣٧١٥.٩٨٤	١٧٣.٦٢٠	٧٩		
الكلى	١٦٢٩٦.٩٣٩		٨١		

يتضح من الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠١) بين درجات متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المرحلة العمرية. أي أنه يوجد اختلاف بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المرحلة العمرية ، ولمعرفة اتجاه هذا الفرق ودلالته تم استخدم اختبار(scheffe- test) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه فى الجدول (١١):

جدول(١١) نتائج اختبار(scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المرحلة العمرية

المرحلة العمرية	المتوسط الحسابى	من ٢٥ إلى ٣٥	من ٣٦ إلى ٤٥	من ٤٦ إلى ٥٦
من (٢٥ - ٣٥) سنوات	٥٩.٨٩	-	١٣.٩٨	٩.١١
من (٣٦ - ٤٥) سنوات	٧٣.٨٧	-	-	٤.٨٧
من (٤٦ - ٥٦) سنوات	٦٩.٠٠	-	-	-

❖عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد فروق ذى دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المرحلة العمرية ؛ وذلك لصالح العاملين فى المجال ذوي الخبرة من الفئة العمرية (من ٣٦ إلى ٤٥ سنوات). أي أن تنفيذ الخطة التربوية الفردية عند العاملين ذى الفئة العمرية (من ٣٦ إلى ٤٥ سنوات) أكبر من تلك عند العاملين من الفئات الأخرى.

✓ ثانياً: لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمى.

- **نتائج الفرض الثانى** :

الذى ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمى، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه (ONE WAY ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تبعاً لمتغير المؤهل العلمى ويوضح الجدول (١٢) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادى (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة العاملين على الخطة التربوية الفردية تبعا لمتغير المؤهل العلمى

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠٥٩.٨	٤١١.٠٤	٥	١.٥٤	غير دالة (٠,١٨٦)
داخل المجموعات	٢٠٢٥.٢٨	٢٦٦.٤٨	٧٦		
الكلى	٢٢٣١٢.٠٩		٨١		

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين درجات متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمى. أي أنه لا يوجد اختلاف بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمى.

✓ ثالثا: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **نتائج الفرض الثالث** :

الذى ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه (ONE WAY ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ويوضح الجدول (١٣) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادى (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكور والإناث لديهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٨٤٠.١٧	١٩٢٠.٠٨	٢	٨.٢١٢	دالة (٠,٠٠١)
داخل المجموعات	١٨٤٧١.٩٣	٢٣٣.٨٢٢	٨٠		
الكلى	٢٢٣١٢.٠٩		٨٢		

يتضح من الجدول (١٣) أنه توجد فروق ذى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١) بين درجات متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة. أي أنه يوجد اختلاف بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، ولمعرفة اتجاه هذا الفرق ودلالته تم استخدم اختبار(scheffe- test) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه فى الجدول (١٤):

جدول(١٤) نتائج اختبار(scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابى	من ١ إلى ٣	من ٤ إلى ٦	من ٦ إلى ٩
من ١ إلى ٣	١٥.٢٣	-	٦٠.٧١	٧٢.٥٥
من ٤ إلى ٦	٣.٣٩	-	-	٧٥.٩٥
من ٦ إلى ٩	١١.٨٤	-	-	-

❖عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذى دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين درجات متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؛ وذلك لصالح العاملين فى المجال ذوي الخبرة من الفئة (من ٦ إلى ٩ سنوات). أي أن تنفيذ الخطة التربوية الفردية عند العاملين ذوى الخبرة الطويلة أكبر من تلك عند العاملين من الفئات الأخرى.

- ✓ رابعا: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المكان التعليمى.

- **نتائج الفرض الرابع**:

الذى ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المكان التعليمى، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار قيمة (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تبعا لمتغير المكان التعليمى ويوضح الجدول (١٥) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المكان التعليمى

المكان التعليمى	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة (٠.٠١)
حكومى	٤٧	٥٧.٩	١٣.٢٩	٨٠	٣.٩٨	دالة
خاص	٣٥	٦٩.٥	١٢.٤٨			

يتضح من الجدول (١٥) أنه توجد فروق ذى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١ ≥ α) بين متوسطى درجات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المكان التعليمى لصالح برنامج التوحد الخاص.

- ✓ خامسا: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير الجنس.

- **نتائج الفرض الخامس**:

الذى ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير الجنس، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار قيمة (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تبعا لمتغير الجنس ويوضح الجدول (١٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	١٤	٥٠,٠٧	١٧.٢	٨٠	٤.٠٣	دالة
أنثى	٦٨	٦٥,٤٧	١٢.٠٢			

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١ ≥ α) بين متوسطى درجات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- ✓ سادسا : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المسمى الوظيفى.

- **نتائج الفرض السادس**:

الذى ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المسمى الوظيفى، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه (ONE WAY ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تبعاً لمتغير المسمى الوظيفى ويوضح الجدول (١٧) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادى (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكور والإناث لديهم تبعا لمتغير المسمى الوظيفى

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٤٠٢.٧	١٠٨٠.٥	٥	٧.٥٤	دالة (٠,٠٥)
داخل المجموعات	١٠٨٩٤.٢	١٤٣.٣	٧٦		
الكلى	١٦٢٩٦.٩		٨١		

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين درجات متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المسمى الوظيفى. أي أنه يوجد اختلاف بين العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المسمى الوظيفى ، ولمعرفة اتجاه هذا الفرق ودلالته تم استخدم اختبار(scheffe- test) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه فى الجدول (١٧):

جدول(١٧) نتائج اختبار(scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير المسمى الوظيفى

المسمى الوظيفى	المتوسط الحسابى	مدير	مرشد	أخصائى اضطرابات النطق	أخصائى نفسى	معلم تربية خاصة	أخرى
مدير	٤٨.٢٥	–	–	١٢.٧٥	٣.٠٥	١٥.٢٩	٢٨.٧٥
مرشد	٣٢	–	–	–	–	–	–
أخصائى اضطرابات النطق	٦١	–	–	–	١٥.٨	٢.٥	١٦
أخصائى نفسى	٤٥.٢٠	–	–	–	–	١٨.٣٤	٣١.٨
معلم تربية خاصة	٦٣.٥٤	–	–	–	–	–	١٣.٤٥
أخرى	٧٧	–	–	–	–	–	–

❖عند مستوى الدلالة (٠,٠١ ≥ α)

يتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق ذى دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١ ≥ α) بين درجات متوسطات تقدير العاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؛ وذلك لصالح العاملين فى المجال ذوي الخبرة فى المسمى الوظيفى (أخصائى نفسى). أي أن تنفيذ الخطة التربوية الفردية عند العاملين ذى المسمى الوظيفى الأخصائى النفسى أكبر من تلك عند العاملين من الفئات الأخرى، حيث لا توجد المسمى الوظيفى (مرشد) داخل المقارنات البعدية لأنه أقل من (٢).

◄◄ السؤال الثالث: ما أهم المعوقات التى تحول بين العاملين فى تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى التوحد ؟

يبين الجدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الأول: " مشكلات تتعلق بالعاملون على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد". وعددها (١٢) عبارة .ومن أجل تحديد معيار استجابات عينة الدراسة اتبع الباحثان التقسيم التالى فى تحليل البيانات جدول (١٨ ـ ب).

جدول (١٨ -أ) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الأول " مشكلات تتعلق بالعاملون على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد "

م	العبارات	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪		
١	ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين فى البديل التربوي حول تنفيذ وتطبيق الخطة التربوية الفردية	٦٠	٨.٦	٢١	٩.٤	١	١١.١	٢٧.٣	٣٠
٢	اختلاف وجهات النظر بين العاملين فى البديل التربوى فيما يخص الخطة التربوية الفردية	٥٩	٨.٥	١٩	٨.٦	٠	٠	٢٦	٣٠.١
٣	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التوحد	٤٩	٧.١	٩	٤.١	٠	٠	١٩.٣	٢٦.١
٤	ضعف مستوى التعاون بين العاملين في البديل التربوي عند إعداد الخطة التربوية الفردية	٦٥	٩.٤	١٣	١.٩	٠	٠	٢٦	٣٤.٤
٥	اختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طفل لأخر	٦٤	٩.٣	١٣	١.٩	١	١١.١	٢٦	٣٣.٥
٦	تداخل وعدم وضوح الأدوار المنصوص عليها في الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.	٦١	٨.٨	١٦	٢.٣	١	١١.١	٢٦	٣١.٢
٧	عدم تقبل معلم التوحد آراء و وجهات نظر العاملون المشاركون له فى الخطة التربوية الفردية	٣١	٤.٥	٤٥	٢٠.٥	٢	٢٢.٢	٢٦	٢١.٩
٨	عدم وجود دورات تدريبية في مجال تطبيق ومتابعة الخطة التربوية الفردية الخاص بذوى التوحد.	٦٥	٩.٤	١٢	٥.٥	١	١١.١	٢٦	٣٤.٢
٩	عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من قبل إدارة البديل التربوى	٦٢	٨.٩	١٤	٢.٠٢	٢	٢٢.٢	٢٦	٣١.٧
١٠	عدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد الخطة التربوية الفردية	٦٥	٩.٤	١٢	٥.٥	١	١١.١	٢٦	٣٤.٢
١١	عدم الالتزام بقرارات فريق التشخيص والتقويم المعد للخطة التربوية الفردية	٥٨	٣.٨	٢٠	٩.١	٠	٠	٢٦	٢٩.٥
١٢	ضعف التقويم والمتابعة المستمرة للخطة التربوية الفردية	٥٢	٧.٥	٢٦	١١.٨	٠	٠	٢٦	٢٦
	المجموع	٦٩١		٢٢٠		٩			

جدول (١٨ -ب) تحليل البيانات لتحديد أهم معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوى اضطرابات التوحد

م	الدرجة	تحليل البيانات
١	كبيرة	٢٩,٥١ - ٣٤,٤٠
٢	متوسطة	٢٦,١١ - ٢٩,٥٠
٣	ضعيفة	٢١,٩٠ — ٢٦,١٠

يتضح من الجدول (١٨ ـ أ) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الدراسة حول عبارات البعد الأول " مشكلات تتعلق بالعاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد". تراوحت (٢١,٩٠ ـ ٣٤,٤٠)، وهذا يدل على أن هناك معوقات توجد بدرجة كبيرة، ومعوقات بدرجة متوسطة، ومعوقات بدرجة ضعيفة، ويتضح من الجدول السابق (١٨ ـ أ) أن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التى تتعلق بالعاملين رقم (١٠،٩،٨،٦،٥،٤،٢،١) تقع ضمن فئة المعوقات بدرجة كبيرة، ومتوسطاتها الحسابية ما بين (٢٩,٥١)، (٣٤,٥)، بينما المعوقات (١١) تقع ضمن فئة الدرجة المتوسطة، ومتوسطاتها الحسابية (٢٩,٥)، بينما المعوقات الخاصة بتطبيق الخطة التربوية الفردية رقم (١٢،٧،٣) تقع ضمن فئة الدرجة الضعيفة، ومتوسطاتها الحسابية ما بين (٢١,٩٠)، (٢٦,١٠) ، بينما كانت المعوقات التى تتعلق بالعاملين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع الطفل ذى التوحد العبارات رقم (١) بمتوسط حسابى (٢٧,٣) وانحراف معيارى (٣٠) رقم (٢) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٠,١) ، رقم (٣) بمتوسط حسابى (١٩,٣) وانحراف معيارى (٢٦,١) ، رقم (٤) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٤,٤) ، رقم (٥) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٣,٥) ، رقم (٦) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣١,٢) ، رقم (٧) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٢١,٩) ، رقم (٨) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٤,٢) ، رقم (٩) بمتوسط حسابى (٢٤,٣) وانحراف معيارى (٣١,٧) ، رقم (١٠) بمتوسط حسابى (٢٦,٦) وانحراف معيارى (٣٤,٢)، رقم (١١) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٢٩,٥)، رقم (١٢) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٢٦)، وعند النظر إلى معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التى تحققت بدرجة عالية نجدها جميعها تقوم بشكل فردى فى ظل غياب فريق العمل، الذى يفترض أن تكون فيه الجهود جماعية فى انجاز بعضها على الأقل مثل " عدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد الخطة التربوية الفردية، عدم الالتزام بقرارات فريق التشخيص والتقويم المعد للخطة التربوية الفردية ، ضعف التقويم والمتابعة المستمرة للخطة التربوية الفردية،ضعف مستوى التعاون بين العاملين في البديل التربوي عند إعداد الخطة التربوية الفردية"، كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوى التوحد يتطلب الالتزام بالأسس التى تقوم عليها بناء وتطبيق الخطة التربوية الفردية لذوى اضطرابات التوحد والمنصوص عليها فى القواعد التنظيمية، وكذلك الالتزام بمتطلبات إعدادها وتنفيذها.

◄◄ السؤال الرابع: ما أهم المعوقات التى تحول بين البديل التربوى فى تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى التوحد ؟

يبين الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الثانى " مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية". وعددها (١٠) عبارات . ومن أجل تحديد معيار استجابات عينة الدراسة اتبع الباحثان التقسيم التالى فى تحليل البيانات جدول (١٩ـ ب).

جدول (١٩ -أ) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الثانى " مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية."

م	العبارات	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪		
١	عدم وجود فريق عمل خاص بالخطة التربوية الفردية داخل البديل التربوى.	٦٢	١٠,٢	١٦	١٠	٠	٠	٢٦	٣٢,٢
٢	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على العاملين بإعداد الخطة التربوية الفردية	٦١	١٠	١٧	١٠,٦	٠	٠	٢٦	٣١,٥
٣	قلة الدورات التدريبية لإعداد كوادر متخصصة في تصميم الخطة التربوية الفردية.	٧١	١١,٧	٨	٥	٠	٠	٢٦,٣	٣٨,٩
٤	ضعف قدرة مديري المدارس على متابعة البرامج التربوية	٦٤	١٠,٥	١٣	٨,١	١	١١,١	٢٦	٣٣,٥
٥	قلة أعداد العاملين القائمين على إعداد الخطة التربوية الفردية نسبة لعدد الأطفال	٦٤	١٠,٥	١٤	٨,٨	٠	٠	٢٦	٣٣,٦
٦	غياب معايير اختيار المعلمين الأكفاء	٤٩	٨,٠٥	٢٨	١٧,٥	١	١١,١	٢٦	٢٤,١
٧	عدم توافر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات والبرامج	٥٠	٨,٢	٢٥	١٥,٦	٣	٣٣,٣	٢٦	٢٣,٥
٨	عدم معرفة العاملون بالأدوار المنوطة بهم كما نصت عليها الإجراءات التنظيمية للتربية الخاصة.	٦٣	١٠,٣	١٤	٨,٨	١	١١,١	٢٦	٣٢,٧
٩	قلة الوسائل التعليمية المساعدة للمعلمين	٥٧	٩,٤	١٤	٨,٨	٢	٢٢,٢	٢٤,٣	٢٨,٩
١٠	ضعف وعى المديرين بتطوير أداء العاملين	٦٨	١١,٢	١١	٦,٩	١	١١,١	٢٦,٦	٣٦,١
	المجموع	٦٠٩		١٦٠		٩			

جدول (١٩ -ب) تحليل البيانات لتحديد أهم معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوى اضطرابات التوحد

م	الدرجة	تحليل البيانات
١	كبيرة	٣٢,٢١ – ٣٨,٩
٢	متوسطة	٢٨,٩١ – ٣٢,٢٠
٣	ضعيفة	٢٣,٥ – ٢٨,٩٠

يتضح من الجدول (١٩ ـ أ) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الدراسة حول عبارات البعد الثانى " مشكلات تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية ". تراوحت (٢٣,٥٠ – ٣٨,٩٠)، وهذا يدل على أن هناك معوقات توجد بدرجة كبيرة، ومعوقات بدرجة متوسطة، ومعوقات بدرجة ضعيفة ويتضح من الجدول (١٩ ـ أ) أن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التى تتعلق بالإدارة فى البديل التربوى لتنفيذها رقم (٨،٥،٤،٣) تقع ضمن فئة المعوقات بدرجة كبيرة، ومتوسطاتها الحسابية ما بين (٣٢,٢١)، (٣٨,٩)، بينما المعوقات التى تتعلق بالإدارة فى البديل التربوى لتنفيذها رقم (٢،١) تقع ضمن فئة الدرجة المتوسطة، ومتوسطاتها الحسابية (٢٩,٥) ، (٢٦)، بينما المعوقات التى تتعلق بالإدارة فى البديل التربوى لتنفيذها رقم (١٠،٩،٧،٦) تقع ضمن فئة الدرجة الضعيفة، ومتوسطاتها الحسابية ما بين (٢٦,٦)، (٢٦)، فقد كانت المعوقات التى تتعلق بالإدارة فى البديل التربوى لتنفيذها لذوى اضطرابات التوحد العبارات رقم (١) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٢,٢) ، رقم (٢) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣١,٥) ، رقم (٣) بمتوسط حسابى (٢٦,٣) وانحراف معيارى (٣٨,٩) ، رقم (٤) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٣,٥) ، رقم (٥) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٣,٦) ، رقم (٦) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٢٤,١) ، رقم (٧) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٢٣,٥) ، رقم (٨) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٢,٧) ، رقم (٩) بمتوسط حسابى (٢٤,٣) وانحراف معيارى (٢٨,٩) ، رقم (١٠) بمتوسط حسابى (٢٦,٦) وانحراف معيارى (٣٦,١) ، وعند النظر إلى المعوقات التى تتعلق بالإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية لذوى اضطرابات التوحد التى تحققت بدرجة عالية نجدها جميعها تقوم بشكل فردى ، الذى يفترض أن تكون فيه الجهود جماعية فى انجاز بعضها على الأقل مثل " ضعف وعى المديرين بتطوير أداء العاملين ، كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على العاملين بإعداد الخطة التربوية الفردية ، قلة الدورات التدريبية لإعداد كوادر متخصصة في تصميم الخطة التربوية الفردية ، ضعف قدرة مديري المدارس على متابعة البرامج التربوية ،كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوى التوحد يتطلب الألتزام بتطوير جوانب أداء الإدارة في البديل التربوي لتنفيذ الخطة التربوية الفردية ، وكذلك الالتزام بالقواعد التنظيمية.

◄◄ السؤال الخامس : ما أهم المعوقات التى تحول إلى قلة وعى الأسرة فى تطبيق الخطة التربوية الفردية مع الأطفال ذوى التوحد ؟

يبين الجدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث " مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ

الخطة التربوية الفردية لطفلها". وعددها (١٠) عبارات .ومن أجل تحديد معيار استجابات عينة الدراسة اتبع الباحثان التقسيم التالى فى تحليل البيانات جدول (٢٠ ـ ب).

جدول (٢٠ ـ أ) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث " مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها."

م	العبارات	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪		
١	ضعف فهم الأسرة للنظام المدرسي الخاص بالتوحد وبالخطة التربوية الفردية المقدمة للطفل .لمديرين بتطوير أداء العاملين	٦٨	١٠,٥	١٠	٧,٨	٠	٠	٢٦	٣٦,٧
٢	ضعف وعى الأسرة بإجراءات الشراكة فى تنفيذ الخطة التربوية الفردية.	٦٩	١٠,٧	٩	٦,٩	٠	٠	٢٦	٣٧,٥
٣	قصور التعاون والتشاور بين الأسرة وإدارة المدرسة	٦٢	٩,٦	١٤	١٠,٩	٠	٠	٢٥,٣	٣٢,٥
٤	عدم وجود آليات تحث الأسرة على المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية.	٦٣	٩,٨	١٤	١٠,٩	١	١٠٠	٢٦	٣٢,٧
٥	ضعف وعى الأسرة بطبيعة التوحد و بأساليب تدريب طفلهم.	٦١	٩,٥	١٧	١٣,١	٠	٠	٢٦	٣١,٤
٦	انخفاض المستوى الثقافي لدى أسرة الطفل التوحدى.	٥٦	٨,٧	٢٢	١٧,١	٠	٠	٢٦	٢٨,٢
٧	انخفاض المستوى الاجتماعي الذى يؤثر بشكل كبير على مشاركة الاسرة .	٥٩	٩,٢	١٩	١٤,٧	٠	٠	٢٦	٣٠,١
٨	الأفكار السلبية للأسرة من عدم تقدم الطفل ذى التوحد تؤثر فى تدريب طفلهما.	٧٠	١٠,٩	٨	٦,٢	٠	٠	٢٦	٣٨,٣
٩	الافتقار لوجود ورش تدريبية للأسر داخل المدرسة لتوضيح كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية.	٦٧	١٠,٤	٦	٤,٧	٠	٠	٢٤,٣	٣٧,١
١٠	ضعف فهم الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية المقدمة للطفل.	٦٨	١٠,٥	١٠	٧,٨	٠	٠	٢٦	٣٦,٧
	المجموع	٦٤٣		١٢٩		١			

جدول (٢٠ـ ب) تحليل البيانات لتحديد أهم معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوى اضطرابات التوحد

م	الدرجة	تحليل البيانات
١	كبيرة	٣٤,٥١ — ٣٨,٥٠
٢	متوسطة	٣١,٤١ — ٣٤,٥٠
٣	ضعيفة	٢٨,٢ — ٣١,٤٠

يتضح من الجدول (٢٠ ـ أ) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الدراسة حول عبارات البعد الثالث " مشكلات تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها ". تراوحت (٢٤,٣ ـ ٢٦)، وهذا يدل على أن هناك معوقات توجد بدرجة

كبيرة، ومعوقات بدرجة متوسطة، ومعوقات بدرجة ضعيفة، ويتضح من الجدول السابق (٢٠ ـ أ) أن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التى تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها لتنفيذها رقم (١,٢,٨,١٠) تقع ضمن فئة المعوقات بدرجة كبيرة، ومتوسطاتها الحسابية (٢٦)، بينما المعوقات التى تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها لتنفيذها رقم (٣، ٤) تقع ضمن فئة الدرجة المتوسطة، ومتوسطاتها الحسابية (٢٥,٣) ، (٢٦)، بينما المعوقات التى تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها لتنفيذها رقم (٥,٦,٧,٩) تقع ضمن فئة الدرجة الضعيفة، ومتوسطاتها الحسابية ما بين (٢٤,٣)، (٢٦)، فقد كانت المعوقات التى تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها ذوى اضطرابات التوحد العبارات رقم (١) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٦,٧) ، رقم (٢) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٧,٥) ، رقم (٣) بمتوسط حسابى (٢٥,٣) وانحراف معيارى (٣٢,٥) ، رقم (٤) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٢,٧) ، رقم (٥) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣١,٤) ، رقم (٦) بمتوسط حسابى (٢٦،) وانحراف معيارى (٢٨,٢) ، رقم (٧) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٠,١) ، رقم (٨) بمتوسط حسابى (٢٦) وانحراف معيارى (٣٨,٣) ، رقم (٩) بمتوسط حسابى (٢٤,٣) وانحراف معيارى (٣٧,١) ، رقم (١٠) بمتوسط حسابى (٢٦,٦) وانحراف معيارى (٣٦,٧) ، وعند النظر إلى المعوقات التى تتعلق بالأسرة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية لطفلها ذوى اضطرابات التوحد التى تحققت بدرجة عالية نجدها جميعها تقوم على انخفاض المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى للأسرة، الذى يفترض أن تكون فيه كل الجهود فى التعاون والتشاور بين الأسرة وإدارة المدرسة مثل " ضعف فهم الأسرة للنظام المدرسي الخاص بالتوحد وبالخطة التربوية الفردية المقدمة للطفل .لمديرين بتطوير أداء العاملين انخفاض المستوى الاجتماعي الذى يؤثر بشكل كبير على مشاركة الاسرة وكذلك الثقافى.،كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوى التوحد يتطلب الألتزام بتطوير فهم الأسرة للنظام المدرسى الخاص بالتوحد وبالخطة التربوية الفردية المقدمة للطفل من خلال التعاون فى إعدادها وتنفيذها.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي الباحثان بمايلي:

- أن تقوم الإدارات التعليمية بتقديم برامج إرشادية وتدريبية للأسرة تهدف تحقيق مشاركة فعالة للأسرة فيما يخص إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية لذوى اضطرابات التوحد -.التأكيد على ضرورة احتواء الخطة التربوية الفردية على الخدمات المساندة، مع العمل على توفير متخصصين ذوي كفاءة لتقديم تلك الخدمات.

- عقد دورات تدريبية للعاملين فى أثناء الخدمة لتعريفهم بأسس ومتطلبات بناء الخطة التربوية الفردية لمساعدتهم على تطوير برامج فردية تكون ذات فاعلية حقيقية.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل للعاملين وتوفير البديل التربوى ،فيما يخص طرق التدريس الفردية .لضمان وصول التلميذ لتحقيق وانجاز أهدافه التربوية المقررة له في برنامجه التربوي الفردي.
- أن توفر الكليات التربوية لطلاب وطالبات أقسام التربية الخاصة مقررات في الخطط التربوية الفردية لتزويدهم بالمعرفة العلمية والمهارة اللازمة لإعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية.
- العمل على تفعيل فكرة عمل الفريق متعدد التخصصات بشكل مهني وعلمي يعمل فيه المديريين والمعلمين والأخصائيين والأسرة ضمن فريق واحد لإعداد وتنفيذ خطة تربوية فردية مناسبة لتلميذ التوحد.
- يجب على الجهات المختصة قبل أن تفرض تطبيق الخطة التربوية الفردية في تربية وتعليم تلاميذ االتوحد لابد أن تتأكد أن كافة المتطلبات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية لمقابلة عملية تطوير ناجحة للخطة التربوية الفردية.
- بالرغم من فشل الخطط التربوية الفردية في تحقيق أهدافها لمواجهتها للكثير من المعوقات .
- نتيجة للطريقة التي تستخدم بها الخطة التربوية الفردية.

- **المراجـــع** :

- إبراهيم العثمان وآخرون (٢٠١٢) : مدخل الى اضطرابات التوحد، الرياض، دار الزهراء .
- إبـراهيم عبـد الله الزريقـات (٢٠١٠): التوحـد السـمات والعـلاج، الأردن، دار وائـل للطباعـة والنشر.
- أسامة فاروق مصطفى ،السيد كامل الشربينى (٢٠١٠): سمات التوحد، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الدليل الإجرائي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية : ١٤٣٦، ١٤٣٧هـ.
- جمال محمد الخطيب (٢٠٠٥): استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة، عمان ، دار وائل.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٥): خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- سحر الخشرمي (٢٠٠٣): تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع٣، ١٠٣ - ١٣٢.
- صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤): البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة(دليل المعلمين)، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠): بعض أماط الأداء السلوكى الاجتماعى للأطفال التوحديين وأقرانهم المعوقين عقليا، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٣٥، مايو، ٩ – ٣٥.

- عبد الحافظ سلامة، سمير أبو مغلي، (٢٠٠١): المناهج والأساليب في التربية الخاصة ، عمان، الأردن، دار اليازوردي.

- عبد الله محمد الوابلي (١٩٩٦): واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، ع٢٠، ١٩١ – ٢٣٢

- عبد الله محمد الوابلي (٢٠٠٠): متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ع ١٢،١ – ٤٧.

- عبد العزيز السيد الشخص، عبد الغفار الدماطى (١٩٩٢): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير الأسوياء، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- عبد العزيز العتري (٢٠٠٤): فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عبد الصبور منصور محمد: (٢٠١١) واقع الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الخاصة واهم معوقاتها من وجهة نظر آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، العدد ٧١.

- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢) : الإعاقات الذهنية فى مرحلة الطفولة، القاهرة، المجلس العربى للطفولة والتنمية.

- عمر بن الخطاب خليل (٢٠٠٦): الأساليب العلاجية الفعالة فى التوحد، مجلة معوقات الطفولة، العدد ٩، مايو، جامعة الأزهر.

- فاروق الروسان (١٩٩٩): مقدمة في الإعاقة العقلية ، عمان، الأردن، دار الفكر.

- فاروق الروسان (٢٠١١) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة فى التربية الخاصة)، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- كوثر حسن عسلية (٢٠٠٦): التوحد ، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

- محمد أحمد خطاب (٢٠٠٥): سيكولوجية الطفل التوحدى، تعريفها – تصنيفها – أعراضها – تشخيصها – أسبابها – التدخل العلاجى، عمان ، دار الثقافة.

- محمد حسيب الدفراوى (١٩٩٨): الطفولة الذاتوية فى الأطفال المصريين، التقيمات والمصاحبات الاكلينيكية، المجلة المصرية للطب النفسى، العدد٢١، ٨٥ – ٩٣.

- محمد زياد حمدان (٢٠٠١): التوحد لدى الأطفال اضطرابه وتشخيصه وعلاجه، القاهرة، دار التربية الحديثة.

- محمد عبد العزيز الفوزان (٢٠٠٦) : التوحد ، المفهوم والتعليم والتدريب، السعودية، ط٢، دار عالم الكتب.

- محمد على كامل (٢٠٠٣): الأوتيزم (التوحد) الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج ، القاهرة، مركز الأسكندرية للكتاب.

- محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣): الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية، مجلة الطفولة العربية، ع ١٧، ٩ - ٢٥.
- مؤيد عبد الهادي حميدى (٢٠١٣): التوحد، المجلة التربوية الدولية المتخصصة: مجلد. ٢ عدد١٢، كانون الأول. عمان الأردن.
- منى صالح الحصان (٢٠١١) : المرشد الأول لبرامج التوحد، مكتبة الملك فهد الوطنية الرياض.
- نرمين قطب (٢٠٠٧) : برنامج سلوكى لتوظيف الانتباه الانتقائى وأثره فى تطوير استجابات التواصل اللفظية وغير اللفظية لعينة من أطفال التوحد ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- وفاء على الشامي (٢٠٠٤): سمات التوحد ، مجلة الجمعية الخيرية النسوية، مركز جدة للتوحد.

- Abe, H. (1997). The social life training of autistic children helping then to travel to school independently. Japanese, Journal of Special Education. 34, 5, pp. 117-123.
- AL-Kahtani, Mohammed Ali.(2015): The Individual Education Plan (IEP) Process for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia: Challenges and Solutions. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Lincoln.
- Carothers, D. & Taylor, R. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism, Journal; Peer, Reviewed, Journal Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19, 2, pp. 102-104.
- Crepeau, G. & et al (2003): Willard & Sparkman's occupation therapy, occupational therapy, Rehabilitation and Vocational, Philadelphia, Lippincott.
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meeting, Teaching Exceptional Children, 36, 3, pp 34-39.
- Gersten, R., (2001): Working in- special Education: Factors that enhance special educators' intent to stay, Council for Exceptional Children, 67, 4, pp 549-567.
- Heumann, J., & Warlick, K., (2000): Guidance Regarding the Requirements of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) on Individualized Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC.
- Hultman, Y. & et al (2002): Perinatal risk factors for infantile autism, Epidemiology, 13, pp 417 – 423.
- Krause, F. & et al (2002): Brief report: Immune factors in autism, a critical review, Journal Autism Developing Disorders, 32,pp 337 – 345.

- Kristine M. & et al (2014): How Will DSM-5 Affect Autism Diagnosis? A Systematic Literature Review and Meta-analysis, Journal of Autism and Developmental Disorders, DOI / :s10803-014-2065-2
- Mclaughlin, J., &Lewis, R., (1995): Assessing Special Students. Macmillan Publishing Collage, 4 TH, ED, New Yourk, USA.
- Mcnicholas, J., (2000): The Assessment of Pupils with Profound and Multiple Learning, British Journal of Special Education, 27, 3, pp. 53-150.
- Miles- Bonart, S., (2002): A look at variables affecting parent Satisfaction with IEP meeting. Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education, March, 7-9.
- Nanson,J (1992) : Autism in fetal alcohol syndrome: a report of six cases, Alcohol Clin Exp Res, 16 ,pp 558 – 565.
- Skinner, M., (1991): Facilitating Parental Participation During Individualized Education Program Conferences, Journal of Educational and Psychological consultation, 2, 3, PP. 285-289.
- Smith, S., (2001): Involving Parents in the IEP Process, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA, PP. 1-7.
- Spann, Sammy. J. & et al (2003): Examining parent's involvement and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support Group. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 18, 4, pp 228-239.
- Stroggilos, Vasilis & Xanthacou, Yota (2006): Collaborative IEP s for education of pupils with profound and multiple learning difficulties. European Journal of special needs education, 21, 3, pp 339-349.
- Thompson, Amy M. (2010): Barriers to Individualized Education Planning in the Appalachian Region of Ohio. A Master's Research Project Presented to The Faculty of the College of Education Ohio University.
- Whitworth, J., (1994): Training in Developing Effective IEP's: The Illinois Experience, U.S, Department of Education Office of Educational Research and Improvement, PP. 1-15.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" أثر موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد على تقديرات معالم الفقرات والقدرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة "

إعداد :

د/ شاهر خالد سليمان د/ علي محمد الصالح
جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

" أثر موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد على تقديرات معالم الفقرات والقدرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة "

د/ شـــاهر خالـــد سليمـــان د/ علـــي محمـــد الصـــالـــح

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اختلاف موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد أربعة بدائل على الخصائص السيكومترية للفقرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة (الصعوبة ، والتمييز ، والتخمين) ، وعلى تقديرات معلمة القدرة للأفراد ودالة معلومات الاختبار، ولتحقيق أهدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي اختيار من متعدد أربعة بدائل في القياس والتقويم التربوي المقرر لطلاب دبلوم التربية العام مكون من (35) فقرة بصورته النهائية ، وقد أشتمل على ثلاثة نماذج لها نفس المحتوى والمتغير هو موقع البديل الصحيح ، النموذج الاول يكون فيه موقع البديل الصحيح على البديلين أ، ب ، والنموذج الثاني يكون فيه موقع البديل الصحيح على البديلين ج ، د، والنموذج الثالث توزيع البديل الصحيح عشوائيا على مختلف البدائل الأربعة، وطبقت النماذج الثلاثة على عينة عشوائية من طلاب وطالبات جامعة تبوك عدد أفرادها (1541) طالبا وطالبة ، استخدم برنامج Bilog-Mg3لتحليل البياناتٍ لكل نموذج من نماذج الاختبار الثلاثة. دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لمعاملات تمييز وتخمين الفقرات والثبات الامبريقي للاختبار تعزى لموقع البديل الصحيح ، ولا يوجد فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لمعاملات صعوبة الفقرات وتقديرات معلمة القدرة للأفراد تعزى لموقع البديل الصحيح ، كما يوجد تباين في كمية دالة معلومات الاختبار تبعا لتغير موقع البديل الصحيح .

الكلمات المفتاحية : موقع البديل الصحيح ، اختبار اختيار من متعدد ، معالم الفقرات ، قدرة الأفراد ، النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة .

The Impact of Correct Alternative Position in the Multiple-Choice Test on Items Parameters and the Ability According to the Three-Parameter Logistic Model

Dr. Shaher Khalid Suleiman

Dr .Ali Mohammad Al-Saleh

Abstract

The aim of the study is to detect the effect of differing correct alternative positions in multiple-choice test of four alternatives on the psychometric properties of an item according to the three-parameter logistic model (difficulty, discrimination and guessing), and on estimates of persons ability parameter and test information function. To achieve the aims of the study, it was built a multiple-choice achievement test of four alternatives in educational measurement and evaluation which scheduled for students of General Education Diploma consisted of (35) item in its final image. It included the three forms which have the same content and the variable is the

correct alternative position. The first form consists of the correct alternative position focusing on the two alternatives a and b. The second form consists of the correct alternative position focusing on the two alternatives c and d. The third form distributed correct alternative randomly at various four alternatives. The three forms have been applied on a random sample of students at the University of Tabuk which includes (1541) students. The Bilog-Mg3 program was used to analyze the data for each of the three tests forms. Results of the study indicated that there were statistically significant differences between the arithmetic averages of the items guess and recognition factors and consistency empirical testing due to the correct alternative position. Also, there was no statistically significant differences between the arithmetic averages of items difficult factors and estimates of persons ability parameter due to the correct alternative position. In addition, there was a variation in the quantitative information function test depending on the change of position of the correct alternative.

Key words: correct alternative position, multiple-choice test, item parameters, person's ability, logistic model three-parameter.

- **المقدمة** :

تعد اختبارات الاختيار من متعدد من أكثر الاختبارات الاختيارية شيوعًا في المؤسسات التربوية فالفقرة المحكمة البناء تتميز بكفاءتها ، وتعدد استعمالاتها ، بالإضافة إلى إمكانية استخدامها في قياس العمليات العقلية العليا بالرغم من صعوبة قياسها لمستويي التركيب والتقويم (Hoepfi,1994 أمبو سعيدي ، ٢٠٠٥).

وفي المقابل ؛ هناك جوانب ضعف لفقرة الاختيار من متعدد، فقد تستغرق الفقرة المحكمة البناء وقتا لإعدادها ، كما أنها تتصف بصعوبة توفير البدائل الجذابة ، وعدم إمكانية استخدامها في الغالب في قياس القدرة على التعبير عن الأفكار وتنظيمها (Gronlund,1993) .

وتتكون فقرة الاختيار من متعدد من مكونين : الأول على شكل سؤال ، والثاني على شكل عبارة ناقصة (Cantor,1995)، أما المكون الثاني للفقرة ؛ فهو البدائل Alternative وهي بمنزلة إجابات محتملة للسؤال الوارد في المتن Stem ، وأحد هذه البدائل هو الإجابة الصحيحة في حين تُعْرف بقية البدائل بالموهات (Distractors Crocker &Algina,1996) .

وحظي بناء اختبارات الاختيار من متعدد باهتمام المختصين في القياس منذ بداية القرن الماضي (Rodriguez,1997) إذ كثر الحديث عن قواعد صياغتها وبات من المهم تطوير قواعد لصياغتها تستند إلى التجريب أكثر من كونها عُرفاً (Klimko,1982) وأعتبرها رودجيوز (Rodriguez,1997) فنا وثمة من أعتبرها فنا وعلما (Withers,2005) ، كما أشار كل من جليسون وألي وبيكر (Gleason,Alley &Baker,2010) إلى ضرورة فحص كل فقرة والإجابة عنها لتحديد مدى التزام واضع الفقرة بقواعد صياغتها .

ويرى هامبلتون وسوامنياثان (Hambleton & swaminathan,1995) أن مستوى الطالب في الاختبار يتوقف على خصائص كل من الفقرة أو الاختبار وعلى خصائص الطالب الذي يتعرض للاختبار ، ويتأثر مستوى أداء الطالب في الاختبار بخصائص الفقرة من حيث الصعوبة والتمييز وفاعلية الموهات .

أما بالنسبة لصعوبة الفقرة يرى علام (٢٠٠٨ : ٥٦) أن من العوامل المهمة المؤثرة على صعوبة فقرات الاختيار من متعدد إضافة إلى قدرة الطالب على الإجابة ، عوامل فنية تتعلق بقواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد مثل درجة تجانس البدائل ، وسلامة الصياغة اللغوية ، والتوزيع العشوائي للبدائل الصحيحة.

أما فيما يتعلق بخصائص الطالب التي تؤثر في أدائه على الاختبار ، مستوى قدرة الطالب على السمة المقاسة ، وحكمته في الإجابة (Test Wiseness)، وقد عُرّفت حكمة الاختبار بأنها قدرة الفرد على استغلال خصائص الاختبار وطريقة بنائه في الحصول على درجات مرتفعة في حالة عدم معرفته بمحتوى فقرات الاختبار ، ومن الاستراتيجيات المتعلقة بحكمة الاختبار استراتيجيات تتعلق بقواعد بناء الاختبار مثل الاستفادة من خبرة الطالب ببباني الاختبار في تمييز البديل الصحيح كميل واضع الاختبار لوضع البديل الصحيح في موقع مميز بين بدائل الفقرة (سليمان ، ٢٠١٤) .

ويرى ويتن (Weiten ,1984) أن قواعد صياغة فقرات الاختبار التحصيلية تمثل نتاج خبرة عملية ، وأحكام خبراء مبنية على المنطق في هذا المجال والخلل أو العيوب التي قد يقع بها واضع الاختبار ، وأشار المالكي (٢٠١٥) أن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة يلتزمون ب ٦٠ ٪ من قواعد بناء أسئلة الاختيار من متعدد أربعة بدائل ، وقد يعزى ذلك إلى أن معظم المدرسين مضغوطين بالوقت ومتطلبات وظيفتهم ، إضافة إلى عدم معرفة البعض بكيفية صياغة الأسئلة ، وبالنتيجة فإن اختباراتهم قد تكون عرضة للتلوث بفقرات ضعيفة الصياغة ، وإن وجود هذه العيوب تكون مؤشرات لما يعرف بالحكمة في الإجابة لدى بعض الطلاب ، مما قد يؤثر سلباً على خصائص الفقرة والاختبار بالإضافة إلى تضخيم درجات الاختبار بشكل مضلل ، لأن فقرات الاختبار بدلاً من أن تقيس السمة المراد قياسها أصبحت تقيس سمة أخرى دخيلة ، وهي حكمة الاختبار أو المثابرة واستغلال الخلل للحصول على درجات مرتفعة على الاختبار (Sarnaki,1997).

ويرى ننلي (Nunnally, 1982) أن الشخص الذي يعرف الإجابة فإن بديلاً واحداً من بدائل الفقرة يشده ، وهو المقبول لديه وهو البديل الصحيح ، بينما الشخص الذي لا يعرف الإجابة ، فإن كل البدائل تبدو له متساوية الأهمية

وبدائل ذات احتمال معقولة له ، وبالتالي فإن احتمال اختيار بديل احتمال واحد لجميع البدائل ، وإن أي عيب في أي من البدائل بطريقة ما تجعله يشد انتباه بعض الطلبة ممن يجهلون الإجابة عن الفقرة ، مما يغير نسبة احتمال الإجابة عن ذلك البديل .

وتعد نظرية استجابة الفقرة (Item Response Theory) من التطورات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي بسبب ما قدمته من طرق سيكومترية ذات فاعلية كبيرة في بناء المقاييس التربوية والنفسية وطريقة تفسير الدرجات على هذه المقاييس مقارنة بالنظرية التقليدية في القياس وتقوم نظرية استجابة الفقرة على افتراض وجود متصل على السمة بحيث يمكن تقدير احتمال الإجابة الصحيحة للفرد عن فقرة إذا علم موقعه على هذا المتصل (Warm ,2008:56)

ولنظرية استجابة الفقرة مزايا منها : يكون تقدير قدرة الفرد مستقلاً عن عينة الفقرات التي تطبق عليها أي أن تقدير قدرات الأفراد متحررة من الفقرات وتقديرات معالم الفقرات مستقلة عن عينة الأفراد التي استخدمت في تقدير هذه الخصائص ، وأنه يمكن الحصول على إحصائي (الخطأ المعياري في التقدير) لتقدير درجة الدقة في قياس القدرة لكل فرد ويختلف الإحصائي من فرد لآخر(Hambleton and swaminathan& Rogers,1999:11). وتعد استقلالية القياس بمثابة الفرق الجوهري بين النظرية التقليدية ونظرية استجابة الفقرة وهو ما عبّر عنه لورد (Lord,1980) بخاصية اللاتغاير Invariance (Rup&Zumbo,2006) ، هذا وقد بنيت هذه النظرية على افتراضات ينبغي تحقيقها في البيانات لكي تؤدي إلى نتائج يمكن الوثوق بها ، ومن أهم الافتراضات :

- **أحادية البعد (Unidimensionality)** : يعني أن هناك قدرة واحدة تفسر أداء الفرد في الاختبار لذا تسمى بالنماذج أحادية البعد ، أم النماذج التي تفترض وجود أكثر من قدرة واحدة تكمن وراء هذا الأداء تسمى متعددة الأبعاد .
- **الاستقلال الموضعي(Local Independence)**: أي أنٍ تكون استجابات الفرد على الفقرات المختلفة في الاختبار مستقلة استقلالا احصائياً عند مستوىٍ معينٍ من القدرة أي أن استجابة الفرد عن فقرة ما يجب أن لا تؤثر سلباً أوإيجاباً على استجابته لفقرة أخرى (Croker&Algina,1986) .
- **منحنى خصائص الفقرة Item Characteristic Curve (ICC)**: وهو اقتران رياضي يربط بين احتمال استجابة الفرد استجابة صحيحة على فقرة الاختبار، وبين القدرة التي تقيسها مجموعة الفقرات التي تحتوي على تلك الفقرة، ويشير بوضوح إلى أن احتمال إجابة الفقرة إجابة صحيحة يزداد بازدياد قدرة المفحوص، بسبب أن المنحنى تراكمي صاعد، وتوصف هذه

المنحنيات في نماذج الاختبارات المصممة لقياس سمة واحدة (أحادية البعد) بدلالة بارامتر واحد، أو بارامترين، أو ثلاثة بارامترات.

- **السرعة في الأداء (Speediness)**: تفترض أن عامل السرعة ليس له دور في الإجابة عن الفقرة ، أي أن خصائص الفرد في الإجابة عن فقرات الاختبار يرجع إلى انخفاض قدرته وليس إلى تأثير عامل السرعة في إجابته.(Allen & Yen ,1989: 97)

ويوجد مجموعة من الافتراضات خاصة بكل نموذج من نماذج استجابة الفقرة البارامترية، حيث إن النموذج الثلاثي يعتبر الحالة العامة للنماذج، وذلك لأنه يتم فيه تقدير بارامتر الصعوبة (b)، ومعلمة التمييز (a)، ومعلمة التخمين (c).

- والنموذج اللوجستي ذو الثلاثة معالم (الصعوبة ، والتمييز ، التخمين) ، وهذا النموذج هو المستخدم في الدراسة الحالية ، و يمثل بالعلاقة الآتية:

$$pi(\theta) = ci + (1 - ci) \frac{e^{Dai(\theta - bi)}}{1 + e^{Dai(\theta - bi)}}$$

PI (θ) : احتمال إجابة المفحوص الذي اختير عشوائيا من مستوى القدرة (θ) على الفقرة (i) اجابة صحيحة، bi: معلم الصعوبة ، ai: معلم التمييز، ci معلم التخمين، (θ) معلم القدرة ، a : المستوى المشترك من التمييز لكافة الفقرات ، D : تمثل عامل التدريج (Scaling Factor) وقيمته(١.٧) .

وتلعب دالة معلومات الاختبار دوراً مهماً في نظرية استجابة الفقرة إذ يمكن من خلالها تحديد الخطأ المعياري في التقدير وتتميز دالة معلومات الاختبار بأنها تمثل مجموع دوال معلومات الفقرات عند مستوى معين من القدرة ، ودالة معلومات الاختبار مستقلة عن عينة المفحوصين وبذلك تقدم نظرية الاستجابة للفقرة مميزات إضافية فيما يتعلق بزيادة القدرة على تقدير أخطاء القياس Adedoyin, , Nenty & Chilisa,. (2008) والخطأ في التقدير يرتبط عكسيا مع الجذر التربيعي لدالة معلومات الاختبار وفق العلاقة التالية:

$$SE = \frac{1}{\sqrt{I(\theta)}}$$

حيث إن :

I (θ) : تمثل دالة معلومات الاختبار

SE (θ) : تمثل الخطأ المعياري في التقدير

وهذا يعني أن الخطأ المعياري في التقدير يكون أقل ما يمكن عند مستويات القدرة التي تناظر أقصى معلومات . ومن الاستخدامات المفيدة لدالة معلومات

الفقرة إمكانية معرفة مدى مساهمة كل فقرة في دالة معلومات الاختبار بشكل مستقل عن الفقرات الأخرى للاختبار ، فإذا علمنا قدرات مجموعة من المفحوصين فيمكن انتقاء فقرات الاختبار التي تعمل على زيادة المعلومات التي يقدمها الاختبار في المدى الذي تتوزع فيه قدرات المفحوصين في الاختبار (Brannick,2003).

وفي جامعة أريزونا في الولايات المتحدة قامت كارتر(Carter,1986) الأمريكية بدراسة بعنوان" الحنكة في الإجابة لكل من الطلبة والمعلمين " ، إذ جاءت الدراسة نتيجة انتشار برامج تعلم الطلبة مهارة أخذ الاختبار .وجرى إعداد اختباراً مؤلفا من خمس فقرات قام بكتابتها مجموعة من الخبراء عالجوا بها خمس معضلات اكتشفوها نتيجة مراجعة اختبارات الاختيار من متعدد التي يقوم المعلمون بصياغتها، وقد صيغت الفقرات الخمس على نص أدبي في مستوى الصف السابع، ولا يستطيع الطالب الإجابة عن هذه الأسئلة دون قراءة النص الأدبي، أو استغلال المؤشرات الثانوية الموجودة في كل فقرة من الفقرات الخمس، والدالة على الإجابة الصحيحة.

وجرى تطبيق الفقرات على عينة مؤلفة من(٣١٢) طالباً من طلبة الصف السابع في أريزونا، ثم عملت مقابلة مع هؤلاء الطلبة ليقرروا ما الاستراتيجيات التي تم اتباعها في الإجابة عن الفقرات الخمس. ومن أهم نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين اختاروا البديل المتوسط كانت ٦٩.٢٣ ٪، وفي مقابلة مع الطلبة أكدوا أن البديل(ج)غالبا ما يكون صحيحا، وهذا ما تعودوه من مدرسيهم، كما وجد أن ٨٦٪من الطلبة قد اختاروا البديل الأطول بين بدائل الفقرة، لذا جعل الاختيار للبديل الأطول أحد عناصر حنكة الطالب في الإجابة حتى يتسنى على الطالب اختيار البديل الأطول، عندما لا يعرف الإجابة عن الفقرة .

أجرى ويفرك (Wevrick,2001) دراسة بعنوان الاستعداد الخاص للإستجابة في اختبار اختيار من متعدد إذا كان البديل الصحيح يحتل موقعا متحيزا (البديل الأوسط) لتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث اختبار اختيار من متعدد ثلاثة بدائل يتكون (١٠٠) فقرة يشمل ثلاثة نماذج: الأول يكون موقع البديل الصحيح في الوسط والثاني البديل الوسط يتضمن مموه للإجابة والنموذج الثالث موقع البديل الصحيح موزع توزيعا عشوائيا طبقت نماذج الاختبار عينة عشوائية تكونت (٤٦٧) طالبا جامعيا . دلت النتائج أنه إذا كان البديل الصحيح يقع في الوسط، فإن درجة الطالب على الاختبار عالية أي أن معامل صعوبة الفقرة يزداد ، أما إذا كان البديل الأوسط يحتله مموه من مموهات الإجابة فإن معامل صعوبة الفقرة يزداد ، أما إذا كان البديل الصحيح موزعا عشوائيا فإنه لا تأثير يذكر لما يسمى باستعداد الطالب الخاص للإجابة عن الفقرات بطريقة معينة .

وفي دراسة قام بها السويلم (٢٠٠٣) بعنوان القواعد العامة في صياغة أسئلة الاختيار من متعدد ومدى التزام أساتذة كلية التربية بجامعة الملك سعود بهذه القواعد، وهدفت الدراسة إلى تقديم دليل توضيحي يساعد المعلم والتربوي في صياغة وبناء أسئلة الاختيار من متعدد ذات كفاءة عالية في دقة التشخيص وسلامة التقويم، مع التعرف على ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية نحو أسئلة الاختبارات بشكل عام ، وعلى درجة الدقة وسلامة الصياغة لأسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ،وذلك بناء على درجة التزامهم بالقواعد العامة المذكورة في الدليل .تكونت عينة الدراسة من (٩٧) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ، كما اشتملت عينة تحليل محتوى الأسئلة على(٤٨٩) سؤالا . دلت نتائج الدراسة أن أكثر الأنواع الاسئلة استخداما في الاختبارات الأكاديمية هو أسئلة الاختيار من متعدد ،إلا أنها كشفت عن قصور وضعف صدقها المحكي حيث إن ٣.٦٥ ٪ من الأسئلة المستخدمة يحتوي على مخالفات للشروط السيكومترية الواجب توافرها في سؤال الاختيار من متعدد وأوصت الدراسة بضرورة الاعتناء بكفاءة أسئلة الاختبارات، وأهمية تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس لبناء اختبارات صادقة نظرا لضخامة القرارات المرتبطة بنتائج تلك الاختبارات .

وأجرت الحارثي(٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات المرحلة الثانوية تبعا لمتغيرات الدراسة (التخصص والخبرة ، التدريب) وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها من خلال بطاقة تحليل الأسئلة المعدة من قبل عينة من معلمات المرحلة الثانوية التي بلغت (٢٥١) معلمة بمحافظة جدة . دلت النتائج على تدني درجة معرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبار التحصيلية ، وعلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التدريب لصالح المتدربات .

كما أجرى سليمان (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات اختبار الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبارا تحصيليا في مادة علم النفس التربوي ، وهو أحد المواد التي تطرح في الجامعة ، وتكون الاختبار من (٤٠) فقرة مخالفة من نوع اختيار من متعدد أربعة بدائل بواقع (١٠) فقرات لكل نوع من المخالفات الأربع الآتية :طول البديل الصحيح ، موقع البديل الصحيح البديل جميع ما ذكر صحيح ، ، البديل كلاهما صحيحان ، ويناظره اختبارا مكونا من (٤٠) فقرة متحررة من المخالفات ولها نفس المحتوى ، طبق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (٤٨٢) طالبا من جامعة تبوك . دلت النتائج أن الفقرات المخالفة لقواعد الصياغة ، أسهل من نظيرتها الفقرات المتحررة

من المخالفات وبفارق دال احصائيا ، ولا توجد فروق دالة احصائياً بين معاملات تمييز الفقرات المخالفة الصياغة ونظيرتها المتحررة من المخالفات ، كما يوجد فروق دالة احصائيا بين معاملات صدق وثبات الاختبار الذي فقراته مخالفة لقواعد صياغة الفقرات والاختبار الذي فقرات متحررة من المخالفات والفروق لصالح الاختبار الذي فقراته متحررة من المخالفات .

وأجرى الكناني وفيضي (٢٠١٢) دراسة بعنوان فاعلية استخدام موقع البديل الصحيح عند ابعاد البديل الخاطئ في صعوبة فقرات لأسئلة اختيار من متعدد وتمييزها . هدفت الدراسة إلى بناء مقياس البديل الصحيح في أسئلة الاختيار من متعدد لمادة طرائق تدريس التربية الرياضية ، ومن خلال سعي الباحثان إلى الكشف عن أثر تغير موقع البديل الصحيح عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخاطئة على تحصيل الطلبة في أسئلة الاختيار من متعدد ، اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) طالبا من طلبة المرحلة الثالثة لكلية التربية الرياضية في جامعة المثنى في العراق ، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين حيث أجاب (١٣٠) طالبا وطالبة عن أسئلة النموذج الأول كما أجاب (١٣٠) طالبا عن أسئلة النموذج الثاني . دلت النتائج على عدم وجود فروق معنوية بين نموذجي الاختبار من حيث الصعوبة والتمييز.

كماأجرى يعقوب ، وأبو فودة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد في الخصائص السيكومترية للفقرات (الصعوبة، والتمييز)، والخصائص السيكومترية للاختبار (الثبات، والصدق). ولتحقيق ذلك تمّ بناء اختبار من نوع الاختيار من متعدد في مبحث الرياضيات تكون من ٤٠ فقرة ذات أربعة بدائل، ثم جرى صياغة فقرات الاختبار في نموذج آخر مخالف لقواعد الصياغة. جرى تطبيق نموذجي الاختبار على عينة مكونة من ٣٠٠ طالب، بواقع ١٥٠ طالبا لكل نموذج، وفي ظروف صفية عادية. وبعد إجراءات التطبيق حسبت قيم معاملات صعوبة الفقرات وتمييزها في نموذجي الاختبار، وكذلك معاملات صدقها وثباتها. فأظهرت النتائج أن الفرق كان دالاً إحصائياً بين صعوبة وتمييز الفقرات التي لم تحتوي المخالفات في قواعد الصياغة، أو التي احتوتها، وبينت النتائج أن الفرق بين قيم معاملي ثبات الاتساق الداخلي في نموذجي الاختبار كان دالاً إحصائياً، وكان الفرق بين قيم معاملي صدقها دالاً أيضاً. الكلمات المفتاحية: مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد، صعوبة الفقرة، تمييز الفقرة، معامل ثبات الاتساق الداخلي، معامل صدق المحك التلازمي.

وأجرى ظاظا (٢٠١٢) دراسة تهدف إلى الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن في ضوء مراجعة (٢٩١٠) فقرات للأعوام ٢٠٠٧ ــ ٢٠١٠م باستخدام (١٨)

قاعدة للكشف عن مخافة الفقرة لقواعد صياغتها . أظهرت النتائج أن (٤١٦) فقرة أي ما نسبته ١٢.٦ ٪ تضمنت أكثر من مخالفة ، وبشكل اجمالي وجدت ٧٨٢ فقرة أي ما نسبته٢٦.٩٪فقرة مخالفة ، وتبين أن أكثر من قاعدتين انتهاكا كانتا : ترتيب البدائل عموديا بنسبة ٦٧.٧ ٪ وترتيب البدائل منطقيا أو عدديا أو أبجديا بنسبة ٩.٨ ٪ في حين حافظت الفقرات على عدم انتهاك ست قواعد كما توصلت الدراسة إلى أن امتحان الثانوية العامة في الأردن بشكل عام يراعي قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد .

وأجرى بني عطا ، و الرباعي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر عدد بدائل الفقرة وموقع المموه القوي في فقرات اختبار اختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار ومعالم الفقرات وقدرة الأفراد ، ولتحقيق الغرض من الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد في الرياضيات لطلبة الصف العاشر مكون من (٤١) فقرة بصورته النهائية ، وقد اشتمل على أربعة نماذج حسب عدد البدائل ، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (٢١١١) طالبا وطالبة لجميع نماذج الاختبارات الأربعة ، استخدم الباحثان النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة .كشف النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات معالم الصعوبة والتمييز والتخمين تعزى لعدد البدائل أو موقع المموه.

وتأتي هذه الدراسة للكشف عن أثر موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد أربعة بدائل على معالم الفقرة : الصعوبة والتمييز والتخمين باستخدام نظرية استجابة الفقرة .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي :

- الكشف عن أثر تغير موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد على خصائص الفقرة وفق نظرية استجابة الفقرة .
- الكشف عن أثر تغير موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفق نظرية استجابة الفقرة .
- التعرف على أثر تغير موقع البديل الصحيح على قيمة معلمة القدرة للأفراد على الاختبار .
- التعرف على أثر تغير موقع البديل الصحيح على قيمة دالة المعلومات للاختبار .

- **أسئلة الدراسة** :

- السؤال الأول : هل تختلف تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة ، التمييز التخمين) باختلاف موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد أربعة بدائل ؟

- السؤال الثاني : هل تختلف تقديرات معلمة القدرة للأفراد (θ) باختلاف موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد أربعة بدائل ؟
- السؤال الثالث : هل تختلف دالة المعلومات للاختبار باختلاف موقع البديل الصحيح في اختبار اختيار من متعدد أربعة بدائل ؟

- **حدود الدراسة** :

- اقتصرت عينة الدراسة على طلاب وطالبات جامعة تبوك تخصص دبلوم عام في التربية للعام الدراسي ١٤٣٤ ه/ ١٤٣٥ هـ.
- اقتصرت الدراسة على ثلاثة مواقع للبديل الصحيح النصف الأول ، النصف الثاني، والعشوائي في اختبار اختيار من متعدد أربعة بدائل.
- اقتصرت الدراسة على استخدام النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة كأحد نماذج نظرية استجابة الفقرة للتأكد من صدق وثبات للاختبار وخصائص الفقرات من حيث مطابقتها للنموذج.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **النموذج اللوجستي ثلاثي المعْلم** :

هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدريج حيث يمكن لهذا النموذج تقدير ثلاثة معالم للفقرة هي : الصعوبة ، التمييز ، التخمين .

- **معالم الفقرة** :

هي معالم الصعوبة والتمييز والتخمين المنبثقة عن النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة .

- **معْلمة الصعوبة** :

هي نقطة على متصل القدرة تقابل احتمال $(1+ci/2)$ للإجابة عن الفقرة (i)إجابة صحيحة حيث يشير الرمز(ci) إلى معلمة التخمين.

- **معْلمة التمييز** :

هي ميل منحنى خصائص الفقرة الذي يحدث عنده تغيير في اتجاه المنحنى (Inflexion) الذي يقابل الصعوبة على متصل القدرة .

- **معْلمة التخمين** :

هي احتمال إجابة فرد ذو قدرة متدنية على فقرة ما إجابة صحيحة .

- **الطريقة والاجراءات** :

- **عينة الدراسة** :

تكونت من جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم طلاب وطالبات جامعة تبوك تخصص الدبلوم العام في العام الدراسي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ ، وبلغ عددهم (١٥٤٥) طالبا وطالبة .

- **أداة الدراسة** :

لقد مر بناء اداة الدراسة بالمراحل الآتي :

- تحديد الغرض من الاختبار وهو قياس التحصيل الدراسي للطلاب في مقرر القياس والتقويم ومدى إتقانه لمهارات القياس .
- تحديد محتوى الاختبار وذلك بالرجوع الى وصف المقرر والأدب النظري المتعلق بموضوع القياس التربوي وقد انحصر المحتوى بالموضوعات الآتية : مفاهيم أساسية في القياس والتقويم ، أنواع الاختبارات ، بناء الاختبارات تحليل نتائج الاختبار .
- صياغة الاهداف السلوكية التي تناولتها الموضوعات والمتوقع إتقانها من قبل الطلبة.

قام الباحثان بصياغة (٤٠) فقرة بصورة أولية من نوع الاختيار من متعدد أربعة بدائل أحدها يمثل الإجابة الصحيحة لقياس كل هدف من الأهداف السلوكية ، وقد تطلب قياس بعضها أكثر من فقرة ، وقد روعيت المبادئ الأساسية التي تحكم صياغة هذا النوع من الفقرات ومطابقتها للهدف السلوكي الذي تقيسه من حيث المحتوى والمستوى المعرفي. كما أعد الباحثان ثلاثة نماذج من الاختبار جميعهم يتكون من نفس المحتوى والفقرات ، النموذج الأول موقع البديل الصحيح في النصف الأول (البديل أ ، أو البديل ب) والنموذج الثاني نفس محتوى النموذج الأول لكن موقع البديل الصحيح في النصف الثاني من البدائل (البديل الصحيح ج ، أو البديل د)، والنموذج الثالث يتكون من نفس الفقرات باستثناء موقع البديل الصحيح موزع بشكل عشوائي وتم تطبيق النماذج على عينة مكونة من(١٥٤٥) طالبا وطالبة تخصص الدبلوم العام في التربية .

- **صدق الاداة**:

وللتأكد من صدق المحتوى ، عرضت فقرات الاختبار بصيغتها الأولية وعددها (٤٠) فقرة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الذين يدرسون مقرر القياس والتقويم التربوي وطلب من كل منهم أن يبدي رأيه في : درجة الاتفاق بين الأهداف السلوكية والهدف الأساسي للاختبار وتمثيلها له ، ومدى قياس الفقرات للهدف السلوكي المتعلق بها ، ومدى اتساق الاختبار ككل مع الهدف الأساسي منه ، وبناء على ملاحظاتهم لم يتم حذف فقرات ، وإنما جرى تعديل على بعض الفقرات ، و أجمع المحكمون أن هناك فقرات تؤدي غرضها ، وأنها عينة ممثلة للمجال السلوكي الذي يقيسه.

- **جمع وتحليل البيانات** :

لتحقيق الهدف من الدراسة، قام الباحثان بتطبيق نماذج الاختبار عشوائياًعلى أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (١٥٤٥)طالباًوطالبة، وبعد تطبيق نماذج الاختبار على أفراد عينة الدراسة، تم فرز كل نموذج على حده وتصحيحه، ثم أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدمت البرامج

الإحصائية لإجراء التحليلات الإحصائية وهي: (Bilog- Mg3) ، وبرنامج (SPSS-20) للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تمت عملية التحليل وفق المراحل التالية:

- **أولا :التحقق من افتراضات النموذج** :

تم التحقق من افتراضات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة وهي أحادية البعد لما له من أثر على دقة التقديرات، وذلك باستخدام التحليل العاملي لكل نموذج من نماذج الاختبار الثلاثة باستخدام طريقة المكونات الرئيسة (Principle Component Analysis) ويظهر الجدول (١) قيم الجذر الكامن (Eigen Values) ونسب التباين المفسر (Explained Variance) للعامل الأول والثاني وناتج قسمة الجذر الأول على العامل الثاني في نماذج الاختبار الثلاثة .

جدول (١) قيم الجذر الكامن ونسب التباين المفسر للعامل الأول والثاني وناتج قسمة قيمة الجذر الأول على العامل الثاني في التوزيعات المختلفة .

نماذج الاختبار		العامل الأول	العامل الثاني	الجذر الكامن للعامل الاول / الجذر الكامن للعامل الثاني
الاول	الجذر الكامن	٩.٣٤	٣.٧٩	٢.٤٦
	التباين المفسر	٢٣.٥	٩.٤٨	
الثاني	الجذر الكامن	١١.٤٣	٥.٠١	٢.٢٨
	التباين المفسر	٢٤.١١	١٠.٤٢	
الثالث	الجذر الكامن	١٠.٢	٤.٠٢	٢.٥٤
	التباين المفسر	٢٣.٧٩	٩.٤٦	

يتضح من الجدول (١) بأن جميع نسب التباين المفسر من العامل الأول كانت أعلى من(٢٠) لكل نماذج الاختبار، وأن ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأول على العامل الثاني أكبر من (٢)، مما يشير إلى وجود سمة سائدة للاختبار؛ وهذا يعني تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار (Hatti، 1984,87) .

- **ثانيا :مطابقة البيانات للنموذج** :

بهدف التحقق من درجة مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، تم استخدام برنامج:Bilog-Mg3 لتحليل البيانات لكل نموذج من نماذج الاختبار الثلاثة، حيث أظهرت نتائج التحليل عدم مطابقة طالبا واحدا فقط في نموذجي الاختبار الثاني والثالث (النموذج الثاني ـ مواقع البديل الصحيح توزعت في ج ، د ، النموذج الثالث ـ مواقع البديل الصحيح توزعت عشوائيا) والبالغ عددهم في الأصل (٥١٠ ، ٥١٣) على الترتيب ، وكذلك عدم مطابقة ثلاثة طلاب من طلاب نموذج الاختبار الأول (النموذج الأول ـ مواقع البديل الصحيح توزعت في أ ، ب) والبالغ عددهم في الأصل (٥٢٢) طالبا. لذا أصبحت عينة الدراسة بصورتها النهائية بعد استبعاد الطلبة غير المطابقين للنموذج (١٥٤١) طالبا وطالبة .

وفيما يتعلق بفحص مطابقة الفقرات للنموذج المستخدم أُعيد التحليل باستخدام برنامج Bilog-Mg بعد حذف استجابة الطلبة غير المطابقين

للنموذج وبناءً على مؤشر مربع كاي عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ الذي يعتبر الفقرة غير مطابقة للنموذج إذا كان مقدار الاحتمالية لهذه الفقرة أقل من ٠.٠٥حيث أظهرت نتائج التحليل عدم مطابقة الفقرات ذات الأرقام ٤٠ ، ٣٩ ، ٣٧ ، ٦ ، ٥ للنموذج الأول ، و عدم مطابقة الفقرات ذات الأرقام ٤٠ ، ٣٧ ، ٦ ، ٥ للنموذجين الثاني والثالث .

وبعد حذف جميع الفقرات المشتركة في جميع نماذج الاختبارات الثلاثة والبالغ عددها (٥) فقرات أصبح الاختبار بنماذجه الثلاثة يشتمل على(٣٥)فقرة

- **المعالجات الإحصائية** :

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- إيجاد معاملات الصعوبة، التمييز، التخمين لكل فقرة في كل نموذج من نماذج الاختبار الثلاثة حسب متغير موقع البديل الصحيح باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة .
- استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA (Multivariate Analysis of Variance)
- استخدام اختبار M للكشف عن الفروق في معاملات الثبات الامبريقي لنماذج الاختبار.
- استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار أثر موقع البديل الصحيح على تقديرات معلمة القدرة لدى الأفراد .

- **النتائج ومناقشتها** :

للإجابة عن السؤال الأول " **هل تختلف تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة التمييز، التخمين) باختلاف موقع البديل الصحيح ؟** "

تم تقدير قيم معالم الفقرات الصعوبة، التمييز، التخمين باستخدام النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة لكل نموذج من نماذج الاختبار الثلاثة حسب متغير موقع البديل الصحيح ، وتم أيضاحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم هذه المعالم .ويوضح جدول (٢) قيم معالم الفقرات والمتوسطات الحسابية لكل نموذج من نماذج الاختبار.

يتضح من الجدول (٢) تبايناً ظاهرياً في مدى تمييز الفقرات وقد كان المدى في تمييز الفقرات هو الأعلى في النموذج الثالث (توزيع البديل الصحيح عشوائيا) الذي تراوحت قيمه من ٠.٤٦ الى ٢.٧٨ بمتوسط حسابي مقداره ١.٣٢ في حين كان الأقل في النموذج الأول (توزيع البديل الصحيح على أ، ب) الذي تراوحت قيم معاملات تمييز فقراته من ٠.٢٣ الى ٢.٢٨ بمتوسط حسابي مقداره ٠.٨٧

جدول (٢) قيم معالم الفقرات(الصعوبة، التمييز، التخمين)والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم معالم الفقرات لكل نموذج من نماذج الاختبار حسب متغير موقع البديل الصحيح .

رقم الفقرة	نموذج الاختبار								
	الأول :توزيع البديل الصحيح على أ ، ب			الثاني : توزيع البديل الصحيح على ج ، د			الثالث : توزيع البديل الصحيح عشوائيا		
	التمييز	الصعوبة	التخمين	التمييز	الصعوبة	التخمين	التمييز	الصعوبة	التخمين
١	٠.٦٣	٢.٤٧	٠.١٥	٢.٠٩	١.٠٢	٠.١١	٢.٢٢	١.٧٣	٠.١٩
٢	٠.٧٣	٢.٩٧	٠.١٠	١.٢٩	٢.٦٠	٠.١٨	٠.٨٧	٣	٠.٠٦
٣	١.٧٩	٠.٥٥	٠.١٢	١.١٦	١.٠٩	٠.١٧	١.٠٧	١	٠.١٥
٤	١.٤٥	١.٦٢	٠.٢٩	٢.٠٥	٢.٢٧	٠.٢٤	٠.٧٧	٢.١٤	٠.٢٩
٥	٠.٧٧	٢.٤٧	٠.٢١	١.٦٩	٠.٩٤	٠.٠٨	١.١٨	١.٦٤	٠.٤
٦	٠.٣٣	٢.٩٨	٠.١٣	٢.٥٧	٠.٨٥	٠.١١	٢.٢٩	١.٣٣	٠.٣٥
٧	٠.٧٥	١.٥٨	٠.٣٥	٢.٣٨	١.٠٢	٠.٣	٢.٣٠	١.٨٦	٠.٣
٨	٠.٣٤	٢.٩٦	٠.٣٢	٢.٦٠	١.٤٥	٠.١٧	٢.٤٥	١.٧٠	٠.١٩
٩	١.٧٢	٠.٦٤	٠.٣٥	١.٥٨	١.٢١	٠.٣١	٠.٨٣	١.٤٧	٠.٢٩
١٠	٠.٧٣	١.٠٧	٠.٢٩	١.٢٧	٢.٨٤	٠.١٢	٠.٤٧	٢.٨٨	٠.٣٤
١١	٠.٣٩	٢.٧٥	٠.٣٠	١.٣٤	٢.١٥	٠.٠٩	٠.٥٨	١.٣٨	٠.٢٩
١٢	٠.٣٦	٠.١٣	٠.٣٤	١.٣٤	٠.٩٤	٠.٠٩	٠.٨٥	١.٠٣	٠.٢٨
١٣	٠.٧٦	٠.٣٤	٠.٢٣	٢.٧٥	١.٢٢	٠.٣٤	٢.١٤	١.٨٥	٠.٣٦
١٤	٠.٥٥	٠.٢٧	٠.٣٢	٠.٧١	٢.٥٦	٠.١٢	٠.٤٧	٢	٠.٢٩
١٥	٠.٢٣	٢.٧٢	٠.٣١	١.٨٤	٢.٤٢	٠.١٨	٠.٦٥	٢.٤٩	٠.٢٦
١٦	١.١٢	-٠.٦٩	٠.٢٨	٠.٩٦	٠.٤٠	٠.١١	٠.٦٦	٠.٥٨	٠.٢٥
١٧	٠.٩٧	٠.٧٥	٠.٢٩	٢.٤٣	١.٤٦	٠.٢٧	٠.٩٦	٢.٤٠	٠.٣٥
١٨	١.٣٦	-٠.٥٥	٠.٤١	٢.٦٧	١.٩٠	٠.٢٥	١.٥٨	٢.٩٥	٠.٢١
١٩	٠.٤٨	-٠.٢٢	٠.٢٦	٠.٧٥	٢.٢٩	٠.١٣	٠.٤٩	٢.٥٢	٠.٣٨
٢٠	٠.٤٦	-١.٣٤	٠.٣١	١.١١	-٠.٥٣	٠.٠٧	٠.٩٨	-٠.٥٨	٠.٢٧
٢١	٠.٦٥	٠.١٤	٠.٢٥	٢.٤٣	١.١١	٠.١١	١.٢٥	١.٣٢	٠.٣٨
٢٢	٠.٥٨	١.٥٥	٠.٢١	٢.٥٠	١.٧٢	٠.٠٩	٠.٤٦	٢.٠٧	٠.٣٩
٢٣	٠.٣٨	٢.٤٦	٠.٢٤	١.٠٧	-١.٤٤	٠.٢٨	٠.٩١	-٠.٥٥	٠.٣٢
٢٤	٢.٢٨	-٠.٠٧	٠.٤٨	٢.١٥	٠.١١	٠.١٣	٠.٨٤	-٠.٥١	٠.٣٧
٢٥	٠.٤٧	٢.٥٢	٠.٢٦	١.٩٤	-٠.٠٨	٠.٢٣	١.٢٣	٠.٠٧	٠.٢٥
٢٦	٠.٤٩	٢	٠.٢٧	١.٢٤	١.٤٠	٠.٣٣	٠.٧٤	١.٥٩	٠.٢٨
٢٧	١.١٤	-٠.٦٧	٠.٢٠	٢.٥٣	٠.٥٧	٠.٥	٢.١٢	١.٤٠	٠.٤١
٢٨	٢.٢٤	٠.٥٥	٠.١٠	٢.٣٣	-٠.٢٦	٠.٢٢	٢.٥٥	-٠.٠١	٠.٣٦
٢٩	٠.٤٨	١.٩٣	٠.٢٤	٢.٩٩	٠.٤٧	٠.٢٧	٢.٢٤	٠.٩٣	٠.٣
٣٠	٠.٥٤	٢.٢٨	٠.٠١	١.٢٣	١.٠٢	٠.١	٠.٨٨	١.٢٩	٠.٣٤
٣١	١.٠١	٠.٢٧	٠.٢٩	٢.٢٦	٠.٧٩	٠.١٢	٠.٧٨	١.٣٦	٠.٥
٣٢	٠.٤٥	١.٥٥	٠.٠١	١.٨٦	-٠.٢٥	٠.٣	١.٣٩	-٠.٤٧	٠.٢٣
٣٣	٠.٧٩	٠.٤٦	٠.٢٣	٢.٣٨	٠.٢١	٠.١١	٢.٧٨	٠.٥٥	٠.٢١
٣٤	٢.٠١	٠.١٢	٠.١٤	٢.٦٨	١.١٤	٠.١١	٢.٧٨	٠.٥٧	٠.٢٢
٣٥	١.٠٢	-٠.٤٦	٠.٠٩	٢.٤٩	٠.٦٩	٠.١٥	١.٣٤	١.١٠	٠.٢٤
المتوسط الحسابي	٠.٨٧	١.٠٩	٠.٢٤	١.٩٠	١.٠٧	٠.١٩	١.٣٢	١.٣٢	٠.٢٩
الانحراف المعياري	٠.٥٦	١.٢٦	٠.١٠	٠.٦٥	٠.٩٧	٠.١٠	٠.٧٥	١	٠.٠٩

ويتضح من النتائج تبايناً ظاهرياً في مدى صعوبة الفقرات، حيث كان المدى في صعوبة الفقرات هو الأعلى في النموذج الاول (توزيع البديل الصحيح على أ ب) الذي تراوحت قيمه من ـ ١.٣٤ الى ٢.٩٨ بمتوسط حسابي مقداره(١.٠٩) في حين كان الأقل في النموذج الثالث (توزيع البديل الصحيح عشوائيا) الذي تراوحت قيمه من ـ ٠.٥٨ الى(٣)بمتوسط حسابي مقداره(١.٣٢) .

اما مدى التخمين للفقرات فكان الأعلى في النموذج الأول (توزيع البديل الصحيح على أ ، ب) الذي تراوحت قيمه من ٠.٠١ الى ٠.٤٨ بمتوسط حسابي مقداره ٠.٢٤ في حين كان الأقل في النموذج الثاني (توزيع البديل الصحيح على ج ، د) الذي تراوحت قيمه من ٠.٠٧ الى ٠.٠٥ ، بمتوسط حسابي مقداره أيضا ٠.١٩

إن التباين في مدى قيم معالم الفقرات أظهر تبايناً ملحوظاً في الأوساط الحسابية لقيم هذه المعالم ، ولمعرفة الاختلافات (إحصائيا) بين معالم الفقرات حسب متغير موقع البديل الصحيح فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) وذلك لوجود ثلاثة متغيرات تابعة وهي تقديرات معلمة التمييز و تقديرات معلمة الصعوبة و تقديرات معلمة التخمين ، ومتغير مستقل واحد وهو موقع البديل الصحيح بثلاثة مستويات وذلك لمعرفة دلالة الفروق في معالم الفقرات لكل نموذج من نماذج الاختبار تبعا لمتغير موقع البديل الصحيح . ويوضح الجدول (٣) نتائج تحليلا لتباين متعدد المتغيرات (Multivariate Analysis of Variance) لمعرفة دلالة الفروق

جدول (٣) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (Multivariate Analysis of Variance) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمعالم الفقرات باختلاف موقع البديل الصحيح

المتغير المستقل	الاختبار الاحصائي	القيمة الاختبار الاحصائي	F	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
موقع البديل الصحيح	Pillai's Trace	٠.٣٨٩	٨.١٢٢	٦	٢٠٢	٠٠٠
	Wilks' Lambda	٠.٦٢٠	٨.٩٩٧	٦	٢٠٠	٠٠٠
	Hotelling's Trace	٠.٥٩٨	٩.٨٧٥	٦	١٩٨	٠٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة p-value (الدلالة الاحصائية) أقل من ٠.٠٥ للمتغير المستقل موقع البديل الصحيح وفقا لنتائج الاختبارات الاحصائية: Pillai's Trace ، Wilks Lambda ، Hotelling's Trace ، وبالتالي هذا يعني أنه يوجد تأثيرا دالا احصائيا لموقع البديل الصحيح على معالم الفقرات ولتحديد أي من هذه المعالم(الصعوبة ، التمييز ، التخمين) تتأثر بموقع البديل الصحيح نعرض الجدول (٤) والذي هو من نتائج تحليل متعدد المتغيرات (Manova)

جدول (٤) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات عند دراسة تأثير موقع البديل الصحيح على تقديرات معالم الصعوبة ، التمييز ، التخمين

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة .الاحصائية
المجموعة	التمييز	١٨.٨٤٦	٢	٩.٤٢٣	٢١.٨٤٢	٠٠٠
	الصعوبة	١.٣٤٧	٢	٠.٦٧٣	٠.٥٧٤	٠.٥٦٥
	التخمين	٠.٠٩٧	٢	٠.٠٤٨	٥.١٠٣	٠.٠٠٨
الخطأ	التمييز	٤٤.٠٠٥	١٠٢	٠.٤٣١		
	الصعوبة	١١٩.٦٠١	١٠٢	١.١٧٣		
	التخمين	٠.٩٦٦	١٠٢	٠.٠٠٩		
الكلي	التمييز	٦٢.٨٥٠	١٠٤			
	الصعوبة	١٢٠.٩٤٧	١٠٤			
	التخمين	١.٠٦٢	١٠٤			

يتضح من الجدول (٤) انه يوجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات معاملات التمييز يعزى لموقع البديل الصحيح حيث بلغت قيمة p-value = صفرا وبذلك تكون أقل من (٠.٠٥) وجاء هذا الفرق لصالح النموذج الثاني (يتوزع موقع البديل الصحيح على ج ، د). ويتضح كذلك من هذا الجدول أنه يوجد فرق دال إحصائيا في متوسطات معاملات التخمين يعزى لموقع البديل الصحيح حيث بلغت قيمة p-value = ٠.٠٠٨ وبذلك تكون أقل من ٠.٠٥ . بينما فيما يخص متوسطات معاملات الصعوبة يبين الجدول أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات معاملات الصعوبة يعزى لموقع البديل الصحيح وذلك لأن قيمة p-value = ٠.٥٦٥ أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية α = ٠.٠٥ .

للإجابة عن السؤال الثاني "**هل تختلف تقديرات معلمة القدرة للأفراد (θ) باختلاف موقع البديل الصحيح ؟** "

فقد تم إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمة القدرة للأفراد حسب متغير موقع البديل الصحيح ، ويبين الجدول(٥) هذه القيم.

جدول (٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمة القدرة للأفراد (θ)حسب متغير موقع البديل الصحيح لكل نموذج من نماذج الاختبار بعد حذف الافراد غير المطابقين للنموذج

نماذج الاختبار	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الاول: توزيع البديل الصحيح على أ ، ب	٥١٩	-٠.٧٨	١.٢٨
الثاني: مواقع البديل الصحيح توزعت في ج ، د	٥٠٩	- ٠.٥٨	٠.٩٢
الثالث: مواقع البديل الصحيح توزعت عشوائيا	٥١٣	-٠.٠٦	١.٢٠

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمة القدرة للأفراد حسب متغير موقع البديل الصحيح ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية تبعا لمتغير موقع البديل الصحيح تم استخدام تحليل التباين الاحادي ، (One-Way ANOVA) ويبين الجدول (٦) نتائج تحليل التباين الاحادي .

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA) للمتوسطات الحسابية لتقديرات معلمة القدرة للأفراد حسب متغير موقع البديل الصحيح

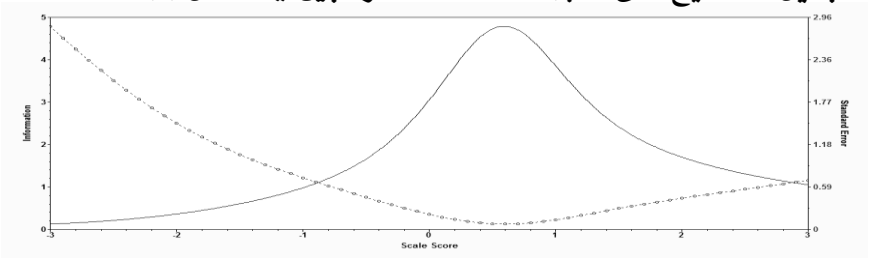
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
موقع البديل الصحيح	٦.٩١٢	٣	٢.٣٠٤	١.٧٧١	٠.١٥١
الخطأ	٢٠٠٦.١٥٤	١٥٤٢	١.٣٠١		
الكلى	٢٠١٣.١٦٦	١٥٤٢			

يتضح من الجدول (٦) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمة القدرة للأفراد يعزى لمتغير البديل الصحيح .

ويمكن تفسير النتائج السابقة كون نماذج الاختبار المطبقة على الطلبة هي نفسها، إذ لم تتغير متون هذه الفقرات أو حتى عدد فقرات الاختبار، وإنما كان التغيير فقط في موقع البديل الصحيح ، وهذه التغيرات لم تؤثر على تقديرات معلمة القدرة للمفحوصين، فجميع الطلبة درسوا نفس محتوى مادة الاختبار، وبأساليب تدريس متنوعة، وأنشطة إثرائية كذلك، مما جعل تقديرات قدراتهم لا تختلف باختلاف موقع البديل الصحيح .

للإجابة عن السؤال الثالث " **هل تختلف دالة المعلومات للاختبار باختلاف موقع البديل الصحيح ؟** " حيث تعتبر دالة معلومات المقياس (test information function) من المؤشرات التي يستدل منها على معامل الثبات للمقياس في نظرية الاستجابة للفقرة، (Hambleton, 1994). فقد تم استخدام منحنيات دوال المعلومات للاختبار والخطأ المعياري للقياس لكل نموذج من نماذج الاختبار حسب موقع البديل الصحيح من برنامج (BILOG- MG 3) فكانت على النحو التالي:

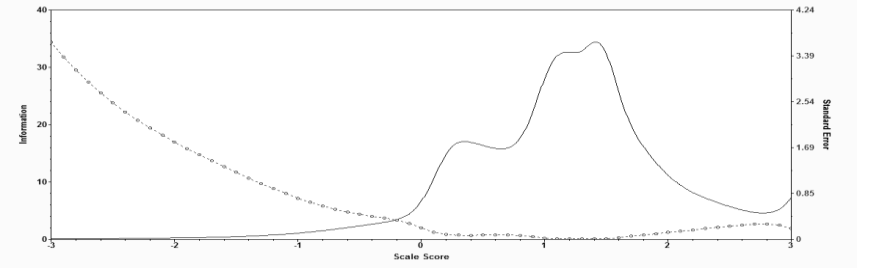
- أولا: دالة معلومات الاختبار للنموذج الاول والخطأ المعياري للقياس (توزيع البديل الصحيح على أ ، ب) كانت كما هو مبين في الشكل (١) :



شكل (١): دالة معلومات الاختبار للنموذج الاول للاختبار والخطأ المعياري للقياس

يتضح من الشكل (١) بأن أكبر كمية لدالة المعلومات للنموذج الاول كانت عند مستوى القدرة (θ) = ٠.٦ حيث بلغت كمية المعلومات ٤.٨ .

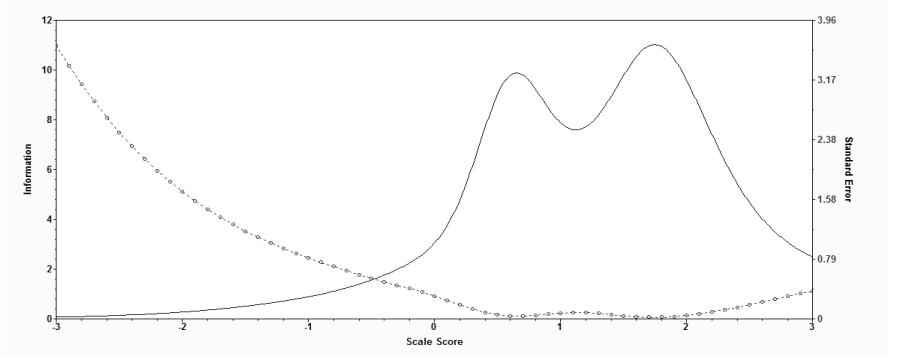
- ثانيا: دالة معلومات الاختبار للنموذج الثاني والخطأ المعياري للقياس (توزيع البديل الصحيح على ج ، د) كانت كما هو مبين في الشكل (٢) :



شكل (٢) : دالة معلومات الاختبار للنموذج الثاني للاختبار والخطأ المعياري للقياس

يتضح من الشكل (٢) بأن أكبر كمية لدالة المعلومات للنموذج الثاني كانت عندمستوى القدرة (θ) = ١.٦ حيث بلغت كمية المعلومات ٣٤ .

- ثالثا: دالة معلومات الاختبار للنموذج الثالث والخطأ المعياري للقياس (توزيع البديل الصحيح عشوائيا) كانت كما هو مبين في الشكل (٣) :



شكل (٣) : دالة معلومات الاختبار للنموذج الثالث للاختبار والخطأ المعياري للقياس

يتضح من الشكل (٣) بأن أكبر كمية لدالة المعلومات للنموذج الثالث كانت عند مستوى القدرة (θ) = ١.٨ حيث بلغت كمية المعلومات ١٠.٦ .

وعند مقارنة كميات المعلومات للنماذج الاختبارية الثلاثة وجد أنه أقل كمية لدالة المعلومات كانت للنموذج الأول (توزيع البديل الصحيح على أ ، ب) وأكبر كمية لدالة المعلومات كانت للنموذج الثاني (توزيع البديل الصحيح على ج ، د) ،وربما يعود ذلك إلى معلمة التمييز للفقرات، حيث كانت قيم التمييز للفقرات في النموذج الثاني هي الأعلى بينما كانت الأقل لفقرات النموذج الاول فكلما زاد معلم التمييز للفقرة زادت كمية المعلومات التي تسهم بها الفقرة حول معلمة الصعوبة .

ولأن مفهوم الثبات في نظرية الاستجابة للفقرة يرتبط بدالة معلومات الفقرة والاختبار، فقد تم إيجاد معاملات الثبات الامبريقي المنبثق من نظرية الاستجابة للفقرة لكل نموذج من نماذج الاختبار، ويوضح الجدول (٧) هذه القيم.

جدول (٧) قيم معاملات الثبات الامبريقي لكل نموذج من نماذج الاختبار

نموذج الاختبار	الثبات الامبريقي
الأول : توزيع البديل الصحيح على أ ، ب	٠.٨٠
الثاني : توزيع البديل الصحيح على ج ، د	٠.٩٣
الثالث : توزيع البديل الصحيح عشوائيا	٠.٨٧

يتضح من الجدول (٧) تباين قيم معاملات الثبات الامبريقي للنماذج الاختبارية الثلاثة ولمعرفة دلالة الفروق في معاملات الثبات الامبريقي المحسوبة

من نظرية الاستجابة للفقرة، فقد تم استخدام اختبار (M) المقترح من قبل هاكستين وولن (Hakstin & Whalen,1976) ،والذي يتبع توزيع مربع كاي بدرجات حرية (عدد المعاملات ـ ١) ، والمعادلة الرياضية لهذا الاختبار هي :

$$M = \sum_{j=1}^{k} A_j - \frac{\sum_{j=1}^{k} A_j (1-\hat{\alpha}_j)^{-1/3}}{\sum_{j=1}^{k} A_j (1-\hat{\alpha}_j)^{-2/3}}$$

حيث إن :

$$A_j = \frac{(n_j - 1)(9N - 11)^2}{18 n_j (N_j - 1)}$$

NJ: عدد فقرات الاختبار j ، Nj: عدد المتقدمين للاختبار j ، $\hat{\alpha}_j$: معامل الثبات الامبريقي للاختبار j ، K (رقم نموذج الاختبار حسب موقع البديل الصحيح) = 1 ، 2 ، 3

وقد كانت قيمة الإحصائي M المحسوبة تساوي(١٧.٤٥٧) وهي أعلى من القيمة الحرجة لمربع كاي تربيع بدرجات حرية (٢) والذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات الثبات الامبريقي ، وقد جاءت تلك الفروق دالة لصالح النموذج الثاني (توزيع البديل الصحيح على ج ، د) . ويعزو الباحثان السبب في ذلك ربما إلى تباين قدرة المفحوصين واختلاف تمييز الفقرات التي جاءت لصالح النموذج الذي تتوزع البدائل على ج ، د وهي بذلك انسجمت مع نتائج الشكل (٢) والتحليل متعدد المتغيرات الوارد في الجدول (٨).

لقد تبين من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأنه لا يوجد أثر لموقع البديل الصحيح في اختبار اختيارٍ من متعدد على تقديرات معلمة الصعوبة للفقرة ، في حين كان هناك أثرا لموقع البديل الصحيح على معلمتي التمييز والتخمين للفقرة وعلى دالة المعلومات وذلك لصالح النموذج الذي يتوزع فيه البديل الصحيح على الخيارات ج ، د . وفي ضوء تلك النتائج فإن الباحثين يوصيان بإجراء دراسة مماثلة بحيث يتم فيها اقتراح توزيعات أخرى للبديل الصحيح وباستخدام نماذج أخرى من نماذج النظرية الحديثة في القياس في ضوء مقاييس أخرى .

- **المراجع** :

- أمبو سعيدي ، عبد الله. (٢٠٠٥) أثر تغير موقع المشتت القوي عند استخدام تقنية إبعاد البدائل الخطأ في صعوبة الفقرات لأسئلة الاختيار من متعدد في الفيزياء وتمييزها مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين، ٦ (٣) : ٨٥ ـ ٢٠٦ .
- بني عطا ، زايد والرباعي ، إبراهيم .(٢٠١٣) أثر عدد البدائل وتغير موقع المموه القوي في فقرات اختبار اختيار من متعدد على معالم الفقرة وقدرة الفرد ودالة المعلومات ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ٩ (٣) : ٣١٩ ـ ٣٣٣.

- الحارثي ، ابتسام. (٢٠٠٧) تقويم كفايت بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز جدة .
- سليمان ، شاهر. (٢٠٠٨) أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات اختبار اختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته ، المؤتمر السنوي الخامس لقسم علم النفس تطبيقات العلوم النفسية ومشكلات المجتمع في الفترة من ٤ - ٦ مايو ، جامعة طنطا كلية الآداب ، جمهورية مصر العربية .
- سليمان ، شاهر. (٢٠١٤) حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٥ (٢) : 245 - 273 .
- السويلم ، بندر .(٢٠٠٣) القواعد العامة في صياغة أسئلة الاختيار من متعدد ،ومدى التزام أساتذة كلية التربية بجامعة الملك سعود بهذه القواعد ، مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود ٣ (٢٠) : ٥٤ -٨٧
- علام ، صلاح الدين .(٢٠٠٨) نماذج لاستجابات المفردات الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي
- الكناني ، عايد وفيضي ، فاضل (٢٠١٢) فاعلية استخدام موقع البديل الفعال عند ابعاد البديل الخاطئ في صعوبة فقرات الأسئلة اختيار من متعدد وتمييزها ، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية ، ١٢ (١) : ٢٠٧ -٢٢٥ .
- المالكي ، يحي .(٢٠١٥) درجة التزام معلمي المرحلة المتوسطة بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- يعقوب ، ابراهيم وأبو فودة ، باسل (٢٠١٢) أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته ، مجلة جامعة دمشق ، ٢٨ (١) ٤١٩ – ٤٤٢
- ظاظا ، حيدر .(٢٠١٢) الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ٨ (١) ، ٨١ -٩٤
- Adedoyin, O., Nenty, H. & Chilisa, B. (2008). Investigating the invariance of item difficulty parameter estimates based on CTT and IRT. Educational Research and Review. 3(2), 083-093
- Allen, M. & Yen, W. M., (1989). Introduction to Measurement theory California, Broks Cole publishing company.
- Brannick, M. (2003). Basic of IRT. [On-line] file: A:/Item Response theory. Htm
- Baker, F.B.(2001). The basics of item response theory (2nd Ed). College Park, MD: ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation.
- Cantor, J. (1987). Developing Multiple-Choice Test Items. Training and Development Journal, 41(5), 85-88.

- Carter, K.(1986).Test wiseness for teachers and students. Educational Measurement: Issues and Practice, 5(4), 20 – 23.
- Crocker, L., & Algina, J.(1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gleason, J., Alley, A., & Baker, S. (2010). The effect of item-writing rules on the reliability of an instrument to measure mathematical knowledge for teaching. Journal of Mathematical Sciences and Mathematics Education, 5(2), 21-27.
- Gronlund, N. E. (1993). How to make achievement tests and assessments. (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hakstain, A.R & Whalen, T.E. (1976). A K-sample significance test for independent alpha coefficients. Pyschometrika, 41,219-231
- Hambleton, R., K. (1994). Item Response Theory: A broad psychometric frame work for measurement advances. Psicothema, 6, 535-556.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1995). Item response theory: Principles and applications. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). Fundamentals of item response theory. London: Sage Publications, Inc.
- Hatti, J. (1984). An empirical study of various indices for determining unidimensionality. Multivariate Behavioral Research, 19, 49-78.
- Hoepfl, M. C. (1994). Developing and evaluation multiple choice tests. The Technology Teacher, 53(7), 25-26.
- Klimko, I. P. (1982). Item arrangement, cognitive entry characteristics, and sex as predictors of achievement test performance in college students. (Ph.D. dissertation), The University of Connecticut, United States -- Connecticut. Retrieved May 11, 2011, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 8216409).
- Lord, F. M.(1980). Application of item response theory to practical testing problems. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- -Nunnally, J.C, (1981); Psychometric Theory. 2nd ed. McGraq-Hill, New York.
- Rodriguez, M. C. (1997, April). The art & science of item –writing: a meta-analysis of multiple-choice item format effects. Paper

presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago, IL. Retrieved from

- Rup, A.A. & Zumbo, B.D. (2006). Understanding parameter invariance in unidimensional IRT models. Educational and Psychological Measurement, 66, 63-84.
- Sarnacki, R (1979) an examination of test domain, Review of Educational Research, 49(2)252-279.
- -Tarrant, M., Knierim, A., Hayes, S. K., & Ware, J. (2006). The frequency of item writing flaws in multiple-choice questions used in high stakes nursing assessments. Nurse Education in Practice, 6(6), 662-671. Retrieved from
- Warm, T.A.(1978). A Primer of Item Response Theory. Technical Report No, 940279, Oklahoma City: U.S, Coast Guard Institute.
- Weiten, W. (1984). Violation of selected item construction principles in educational measurement. Journal of Experimental Education, 52 (3), PP. 78 – 174.
- Wevric,L(2001) .Response set in a multiple-choice test , Educational and psychological Measurement, vol(33) pp58-65
- Withers, G., (2005). International Institute for Educational Planning Item writing for tests and examinations (Module 5).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل رياض الأطفال "

إعداد :

د/ صباح عبد الله عبد العظيم السيد

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة السويس

" برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل رياض الأطفال "

د/ صباح عبد الله عبد العظيم السيد

• **المستخلص** :

هدف هذا البحث إلي التعرف علي فاعلية برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل رياض الأطفال، وقد تم معالجة مشكلة البحث من خلال تحديد المفاهيم الرياضية التي ينبغي تنميتها لدي طفل الروضة، وإعداد برنامج مقترح باستخدام القصص الرياضية لتدريس المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة، وإعداد اختبار المفاهيم الرياضية واختبار للتفكير الابتكاري في الرياضيات. وتكونت عينة البحث من ٤٥ طفل وطفلة من أطفال رياض الاطفال تم تقسيمهم إلي مجموعتين: إحداهما تجريبية عددها ٢٢ طفل وطفلة درست البرنامج المقترح ، والاخري ضابطة عددها ٢٣ درست نفس المفاهيم الرياضية باستخدام البرنامج المعتاد. وتوصل هذا البحث إلي النتائج التالية: يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية. يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح أطفال المجموعة التجريبية. كان حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية كبيراً في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري في الرياضيات.

الكلمات المفتاحية : القصص الرقمية ، المفاهيم الرياضية ، التفكير الابتكاري .

A proposed program based on the Digital Storytelling to Develop Some Mathematical Concepts and Creative Thinking for Kindergarten Children

Dr. Sabah Abd Alla Abd El-Azeem El-Sayed

Abstract :

This study aims to identify the effect of using A proposed program based on the Digital Storytelling to Develop Some Mathematical Concepts and Creative Thinking for Kindergarten Children. To achieve this, the mathematical concepts that should develop in kindergarten Children was Determined, preparing A proposed program based on the Digital Storytelling to teach the mathematical concept for Kindergarten Children. Moreover, two assessment instruments were devised: a mathematical concepts test, and a creative thinking test. A sample of 45 Kindergarten Children was chosen and divided into two groups: A control group who studied the traditional Program, and an experimental group who studied the proposed Program.Results of the study showed that: (1) there were statistically significant differences (at a 0.01 level of significance) between the means of scores of the experimental group and the control group in the mathematical concepts post-test in favor of the students of the experimental group. (2) There were statistically significant differences (at a 0.01 level of significance) between the means of scores of the experimental group and the

control group in the creative thinking post-test in favor of the students of the experimental group. (3) The effect size was high in developing the mathematical concepts and creative thinking in mathematics.
Key Words: Digital Storytelling, Mathematical Concepts,

- **مقدمة البحث وخلفيته النظرية**:

تعد مرحلة رياض الاطفال من المراحل المهمة جداً والحاسمة في تربية الطفل وتنشئته؛ ذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التي تتبلور ملامحها وتظهر في مستقبل حياة الفرد، التي ينتقل فيها من بيئة المنزل إلى بيئة الحضانة ورياض الأطفال حيث يبدأ في التفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة به، وفي هذه المرحلة تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، واكتساب القيم والاتجاهات والعادات الاجتماعية من الميلاد.

كما وأن "لمرحلة رياض الأطفال دور كبير في الإعداد للمرحلة اللاحقة، وهي مرحلة التعليم الأساسي أو الإلزامي أو الابتدائي، إذ أن رياض الأطفال تهيئ الطفل للانتقال إلي تلك المرحلة اللاحقة، كما وتزوده بالمعارف والمهارات وبعض العادات والتقاليد، والأعراف التي تساعده علي أن يسير بشكل جيد في عملية التعليم"(محمد سليمان جرادات، ٢٠١١، ص ٥٩).

وينعكس ذلك في مجموعة الصفات المرغوب إكسابها للأطفال، فمن الخصائص المهمة لأي مرحلة أن تكون ذات فلسفة واضحة المعالم ومحددة الأهداف، الأمر الذي يساعد علي توجيه العمل التربوي نحو تحقيق أهداف تلك المرحلة، وعلي ذلك يتم تحديد خبرات التعلم المناسبة وأيضا المواقف التعليمية المرغوب تحقيقها، وأيضا التعرف علي حاجات ومتطلبات تلك المرحلة سواء أكانت بيولوجية أو اجتماعية أو ثقافية، ومن ثم العمل علي إشباعها.

وأكد كل من ماجدة محمود صالح، وإملي صادق ميخائيل (٢٠٠٦، ص ١١٠) على أن "تربية طفل الروضة تقوم علي مجموعة من الأسس هي:

- مساعدة الأطفال علي العناية بصحتهم.
- مساعدة الأطفال علي تطبيق قيم المجتمع في علاقتهم مع أقرانهم.
- تنمية قدرة الطفل علي حل المشكلات.
- مساعدة الأطفال علي تكوين اتجاهات ايجابية، وعلاقات طيبة مع أقرانهم.
- تنمية ثقة الأطفال في ذواتهم.
- مساعدة الأسرة علي تربية أطفالها بطريقة تربوية سليمة".

وتعد المفاهيم الرياضية من المفاهيم المهمة والأساسية في تعلم الأطفال، حيث يشكل بناء المفاهيم ومنها الرياضية حجر أساس لانطلاق الأطفال في تعلم الكثير من العلوم ومما لا شك فيه أن التعلم في مرحلة الروضة بصفة عامة يعتمد وبشكل أساسي على الحواس، حيث يشكل الإدراك الحسي مدخلا للتعلم

في تلك المرحلة، والرياضيات بطبيعتها المجردة تشكل قدرا من الصعوبة على الأطفال في تلك المرحلة العمرية، حيث يجد الطفل نفسه أمام سلاسل من الأرقام والتعريفات التي لا يستطيع فهمها أو ترجمتها على نحو ذو معنى له، وجاءت القصة بأهمية خاصة باعتبارها من أفضل الوسائل التي يمكن أن تساعد معلمة الروضة في تدريس بعض الموضوعات الرياضية مثل: المفاهيم الهندسية، القياس، الجبر، الرسم البياني.

وعرف وليم عبيد وآخرون (١٩٩٦، ص ١٠) المفهوم الرياضي بأنه: "فكرة رياضية معممة، أو خاصية مجردة عن مواقف مختلفة تشترك في هذه الخاصية".

ويعرف محمد نوح (١٩٩٩، ص٢١) المفهوم الرياضي أنه: عبارة عن "أنماط ذهنية ، ثقافية ، وجدانية وهي لغة حياة تساعد الفرد في فهم العالم ونمذجة ما يدور حوله، وهكذا يمكنه مشاهدة تلك المفهومات والأشياء الحقيقية الواقعية".

أما مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠١، ص ٤١) فيعرف المفهوم الرياضي بأنه: "ذلك التجريد العقلي للصفات المشتركة بين مجموعة من الخبرات، أو الظواهر".

وأشار فؤاد محمد مرسي (٢٠٠٥، ص ٣٣) إلي المفهوم الرياضي بأنه: "الإدراك العقلي للخاصية، أو مجموعة الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أوالمواقف، وتجريد هذه الخاصية أو مجموعة الخواص بإعطاء اسما يعبر عنه بلفظ أو رمز أو بهما معا".

ويرى وليم عبيد (٢٠٠٤) أن "المفاهيم الرياضية هي أحد أنواع المفاهيم ومن ثم فإن نموها يتماشى من نمو المفاهيم الأخرى، فلكي ينمو مفهوم العدد الطبيعي فإنه على الطفل أن يتحرك من المدركات الحسية (الأشياء في البيئة)، والقيام بأفعال بها حتى يصل إلى مفهوم غير مرتبط بالأشياء نفسها".

وصنف مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠١، ص٤) "المفاهيم الرياضية إلى أنواع عديدة:

- **المفاهيم الانتقالية:** وتمثل عملية تجريد لبعض الظواهر المادية، ويتم تدريسها بطريقة شكلية محسوسة في المراحل الأولى، وبطريقة مجردة في المراحل التالية ومن أمثلتها: مفهوم العدد، مفهوم المجموعة، مفهوم الحجم.
- **المفاهيم غير المعرفة:** يتضمن أي نظام رياضي بعض المفاهيم غير المعرفة (اللامعرفات) وذلك مثل النقطة، الخط المستقيم ... إلخ.
- **المفاهيم المعرفة:** وهذه المفاهيم تنشأ نتيجة ربط أو إيجاد علاقة بين المفاهيم الأولية (المفاهيم الانتقالية، والمفاهيم غير المعرفة)، وتسمى هذه المفاهيم بالمفاهيم الثانوية، ومن أمثلتها: مفهوم التوازي، مفهوم التعامد، مفهوم الدائرة، مفهوم النقطة في المستوى، مفهوم النقطة في الفراغ ... الخ.

- **المفاهيم التي تتعلق بالعمليات الرياضية:** وذلك مثل مفهوم العمليات الأربعة، ومفهوم التقاطع، ومفهوم الاتحاد، ومفهوم الاحتواء، ومفهوم التجزيء، ومفهوم التناظر الأحادي ... إلخ.
- **المفاهيم التي تتعلق بالخواص الرياضية:** وذلك مثل خواص: التبديل والتنسيق، والتوزيع ... إلخ.
- **المفاهيم التي تتعلق بالعلاقات الرياضية:** وذلك مثل علاقات: التساوي التكافؤ، أكبر من، أصغر من، التناظر الأحادي، والدوال ... إلخ.
- **المفاهيم التي تتعلق بالنظام الرياضي:** يتكون أي نظام رياضي من بديهيات ومسلمات، معرفات، وحقائق، وتعميمات، وقوانين ونظريات، وتركيب رياضي.
- **مفاهيم دالة :** وهي المفاهيم التي تدل على عناصر محددة وموصوفة مثل: مفهوم العدد الزوجي، ومفهوم متوازي الأضلاع.
- **مفاهيم وصفية: (تعريفية):** وهي المفاهيم التي تحدد خصائص معينة تتصف بها، وتستخدم في تعريف أشياء أخرى مثل: مفهوم التشابه، التطابق.
- **مفاهيم ذات خاصية واحدة:** وهي تلك المفاهيم التي تشترك في خاصية واحدة مثل: مفهوم الشكل المغلق.
- **مفاهيم ربطية :** وهي المفاهيم التي يستخدم في تحديدها أداة الربط "أو" وتتوافر فيها صفة واحدة على الأقل من عدة صفات محددة مثل: أكبر أويساوي".

وتبرز أهمية دراسة المفاهيم كما أشارت ثناء يوسف الضبع (٢٠٠١، ص ٧٩) في النواحي التالية:

- "تساعد على زيادة فهم التلاميذ للمادة الدراسية، إذ أن المفاهيم تساعد على الربط بين الحقائق العلمية المختلفة، وبالتالي يسهل على التلاميذ تعلمها، ويزداد فهمهم للمادة الدراسية، وتجعل المادة الدراسية أكثر شمولاً.
- تساعد على زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية، وزيادة دوافعهم لتعلمها.
- فهم المفاهيم هو الطريق الرئيس نحو زيادة فاعلية انتقال أثر التدريب والتعلم، فدراسة المفاهيم تتيح للتلاميذ الفرصة لاستخدام ما سبق أن تعلموه في مواقف جديدة، وذلك لأن تعلم المفاهيم يساعد على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في موقف تعليمي، وبالتالي يمكنهم أن يتعرفوا أوجه التشابه بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة.
- تساعد الأطفال على الاتصال، والتفاهم مع الآخرين من حولهم.
- تضييق الفجوة بين المعرفة المتقدمة، والمعرفة البسيطة.
- تساعد الأجيال الصاعدة على مواجهة التطور السريع، والانفجار المعرفي.
- تساعد الطفل على اكتساب الاهتمامات، والميول العلمية بطريقة وظيفية.
- تساعد الفرد في التمييز والتفسير والتنبؤ للظواهر والمواقف التي تحيط به، وتقلل من تعقدها.

- تستخدم في عمليات التصنيف للمثيرات من حول الفرد.
- تساعد الفرد على حل مشكلات التكيف مع بيئتهٍ؛ لحماية نفسه من أخطار البيئة بشرط أن يكون هذا الاستخدام صحيحاً يشبع رغبة وحاجة الطفل للاستطلاع والمعرفة".

ويتضح دور معلمة رياض الأطفال في إكساب المفاهيم الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة فيما يلي: زينب محمود محمد كامل عطيفي (٢٠١١، ص٣٢١ ـ ٣٢٢):

- "مساعدة الطفل على الشعور بالثقة بالنفس، وذلك من خلال اختيارها لعمل في مستوى الطفل يقوم به بنجاح.
- تشجيع الطفل واستخدام مهارات التعزيز الإيجابي، والاهتمام بمحاولات الطفل وليس النتيجة.
- مساعدة الطفل على مواجهة الفشل بطريقة ايجابية، وجعل الفشل وسيلة تعلم جديدة.
- الابتعاد عن استخدام أنشطة تنافسية بين الأطفال، والتركيز على الأنشطة التعاونية.
- توفير بيئة غنية بالمواقف التي تشجع الطفل على الاستكشاف.
- دعم تعلم الأطفال من خلال التعليقات والأسئلة.
- تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره من خلال اللغة.
- توفير الوقت الكافي للعب قدر الإمكان".

وقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات السابقة بتنمية المفاهيم الرياضية نظرا لأهميتها في تعلم الرياضيات لطفل الروضة، ومن هذه الدراسات دراسة علي عبد الرحيم حسانين (٢٠٠٠) التي توصلت إلي فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية (الانتماء ، التناظر ، المستقيم ، الدائرة المنحني المغلق والمفتوح) والتفكير الإبداعي لدي طفل ما قبل المدرسة، كما توصلت دراسة مشيرة مصطفي علي عطية (٢٠٠٤) إلي تأثير البيئة الاستكشافية في تطور أنماط الفهم الحدسي للمفاهيم الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة، وكذلك أكدت دراسة شيماء سعيد موسي عليوة (٢٠٠٤) فاعلية استخدام مركز تعلم الرياضيات في تنمية المفاهيم الرياضية، كما توصلت دراسة صفاء أحمد محمد (٢٠٠٧) إلي فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية(التصنيف ، المفاهيم المكانية ، المفاهيم الزمنية)، ودراسة رباب عبده صالح الشافعي (٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية المدخل المنظومي بمساعدة الكمبيوتر لتنمية المفاهيم الرياضية لدي أطفال الروضة، ودراسة نيفين أحمد خليل (٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم وحل المشكلات لدي أطفال الروضة، بينما توصلت دراسة رشا صلاح الدين تهامي

(٢٠١٠) إلي تنمية مفهوم العدد كأحد المفاهيم الرياضية باستخدام الحقيبة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، ودراسة أمل حسين محمد حسن سلامة (٢٠١٣) التي أكدت فعالية رياضيات السوبر ماركت في تنمية بعض المفاهيم الرياضية واكتساب المهارات الحياتية في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال.

وهدفت دراسة سوليفان (2007) Sullivan التعرف علي أثر كتابة اليوميات الميتامعرفية والتأملية في معرفة أثر إدراك الأطفال للمفاهيم الرياضية حيث كشفت النتائج أن كتابة اليوميات التأملية ساعدت علي السيطرة علي التعلم وإظهار مدي فهم الأطفال للمفاهيم الرياضية فهي أداة قيمة يمكن استخدامها في تحسين قدرات الأطفال علي الفهم والتواصل.

بينما هدفت دراسة كلارك (2013)Clark التعرف علي أثر دمج بعض المفاهيم الرياضية في وحدة تغذية الحيوان بالعلوم علي المهارات الرياضية والكفاءة الذاتية لدي الأطفال، حيث أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: أن دمج المفاهيم الرياضية في وحدة تغذية الحيوان ليس له أي تأثير علي تنمية المهارات الرياضية، والكفاءة الذاتية لدي أطفال ما قبل المدرسة.

وهدفت دراسة جيتكا وآخرون (2015) ,.Jitka et al التعرف علي أثر مستوي الاقتران الحسي في تنمية المفاهيم الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة في تشيك، حيث أظهرت الدراسة أن هناك علاقة دالة موجبة بين مفاهيم الاقتران الحسي ونمو المفاهيم الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة.

أما دراسة جيتكا وجانا (2012) Jitka & Jana فقد هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين كفاءة اللغة لدي طفل ما قبل المدرسة المعاق سمعيا وبعض المفاهيم الرياضية لديهم، حيث أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: وجود علاقة وثيقة بين مستوي الإدراك المكاني في الرياضيات، وكفاءة لغة الإشارة لدي طفل ما قبل المدرسة المعاق سمعيا.

وبناء علي ما تقدم يتضح أنه أكدت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت لتحديد المفاهيم الرياضية اللازمة لتهيئة أطفال ما قبل المدرسة لتعلم الرياضيات، أنه في المرحلة العمرية (٤ ـ ٦ سنوات) يمكن تنمية المفاهيم الرياضية التالية:

- **العلاقات المكانية** : فوق ـ تحت، قريب ـ بعيد، أمام ـ خلف ـ بين، داخل ـ خارج.
- **علاقة الترتيب** :أطول ـ أقصر، أكثر ـ أقل، قبل ـ بعد.
- **المفاهيم الهندسية** :الأشكال المفتوحة والمغلقة، الأشكال الهندسية (المربع ـ المستطيل ـ الدائرة ـ المثلث).

- **مفاهيم ما قبل العدد:** التناظر الأحادي ـ الانتماء ـ التصنيف ـ التسلسل ـ التكافؤ.
- مفاهيم العدد.

وتنمية التفكير الابتكاري من الضروريات الملحة التي تقع علي عاتق المناهج الدراسية وطرق تدريسها، فلم يعد دور المدرسة قاصرا علي نقل المعلومات والمعارف وإطلاع الفرد علي المبتكرات الحديثة، وإنما أصبح من الضروري تعويد المتعلم علي التفكير الابتكاري وتطوير قدراته الابداعية.

وأشار فهيم مصطفي(٢٠٠٢ ، ص ٢٩) إلى أن"التفكير الإبداعي هو ذلك النوع من التفكير الذي يتصف بإنتاج الأفكار والحلول الجديدة العديدة المتنوعة الأصيلة، كما أن هذا النوع من التفكير يمثل أرقي صور التفكير الإنساني، ويتمثل في قدرة الفرد علي إنتاج أكبر قدر من الطاقة الفكرية والمرونة التلقائية".

وعرفه هونيج(2001) Honig أنه" تفكير متشعب يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة، وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة، أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات".

وحدد نورتون Norton(1994) سمات المفكر المبدع في النقاط التالية":(١)ينظر إلي النشاطات ويقوم بها كأساليب لحل المشكلات، بدلا من اعتبارها أعمال من الإلهام.(٢)مرن في تفكيره، ويغامر إلي أبعد من الحلول المألوفة والشائعة.(٣)لا يرضخ لاستراتيجيات حل المشكلات المألوفة".

وعرفه محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢، ص ٤٦) بأنه " مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترتقي بالعمليات العقلية لتؤدي إلي نتاجات أصيلة وجديدة، سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم، إذا كانت النتاجات من مستوي الاختراعات الابداعية في أحد من ميادين الحياة الإنسانية".

ومن هذه التعريفات المختلفة يستخلص بعض الملامح المميزة للابتكار، فمن المعايير المستخدمة في تحديد الابتكار وتعريفه: النتاجات غير العادية للفرد المبتكر، والأصالة ، والجدة ، والقبول الاجتماعي للنتاجات الابتكارية.

ومهارات التفكير الابتكاري هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، والإفاضة، وفيما يلي توضيح لكل منها:

- **الطلاقة:** و" تعني القدرة علي توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أوالأفكار أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، وهي في جوهرها عملية

تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها" (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢ ، ص ٤٨). ويشير مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٥ ص ١٧٣) إلي الطلاقة بأنها: " القدرة علي الإنتاج السريع لعدد من الحلول والأمثلة والتوضيحات والتكوينات والأشكال الرياضية بناء علي مثيرات شكلية أو وصفية أو بصرية ، وهي تتحدد بحدود كمية ، أي بعدد الاستجابات أو سرعة صدورها ، أو بهما معا".

- **المرونة:** " وتعني القدرة علي توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف والمرونة عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة" (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢ ص ٤٨) . أي هي القدرة علي التفكير بطرق مختلفة، ورؤية المشكلة من زوايا متعددة.
- **الأصالة:** " وهي أكثر الخصائص ارتباطا بالتفكير الابتكاري، والأصالة هنا بمعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز علي النواتج الابداعية كمحك للحكم علي مستوي الابداع. ولكن المشكلة هنا هي عدم وضوح الجهة المرجعية التي تتخذ أساسا للمقارنة: هل هي نواتج الراشدين؟ أم نواتج المجتمع العمري؟ أم النواتج السابقة للفرد نفسه؟ كيف يتم معرفة أن فكرة أو حلا لمشكلة ما يحقق الأصالة؟ وماذا لو توصل اثنان في بلدين متباعدين إلي حل ابتكاري لمشكلة ما في أوقات متفاوتة؟ ألا يستحق الأول وصف المبتكر؛ لأنه جاء متأخر في إنجازه؟" (فتحي عبد الرحمن جروان ١٩٩٩، ص ٨٤).
- **الحساسية للمشكلات:** ويقصد بها " الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أوعناصر ضعف في البيئة أو الموقف" (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩، ص ٨٥). و" تعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولي في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات علي معارف أو منتجات موجودة، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو المحيرة في محيط الفرد أو إعادة توظيفها أواستخدامها وإثارة تساؤلات حولها"(محمد جهاد الجمل، ٢٠٠٥ ، ص ٥٢).
- **الإفاضة:** وتعني " القدرة علي إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد علي تطويرها وإغنائها وتنفيذها " (فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩، ص ٨٥).

ونظرًا للأهمية الكبرى التي يحظى بها التفكير الابتكاري كمنتج تعليمي مهم من منتجات تدريس الرياضيات، فقد أجريت العديد من الدراسات التربوية الخاصة بالتفكير الابتكاري لدي أطفال الروضة مثل:

- دراسة عبير منسي فهمي محمود(٢٠٠٣) التي توصلت إلي فاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال الروضة.
- ودراسة مصطفى محمد بدر الدين سيد(٢٠١٣) توصلت إلي فاعلية أسلوب التعليم المتباين فى تنمية بعض المهارات الأساسية والتفكير الابتكارى لدى رياض الأطفال.
- وفي دراسة أحمد محمد علي الزعبي، ووفاء سليمان محمود عوجان (٢٠١٣) توصلت إلي فاعلية استخدام القصص القرآنى فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طفل ما قبل المدرسة.
- أما دراسة زينب محمود محمد كامل عطيفي، ريهام رفعت محمد حسن المليجي(٢٠١٤) توصلت إلي فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لتقديم المفاهيم الهندسية لأطفال ما قبل المدرسة في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لديهم.
- وتوصلت دراسة العنود بنت سعيد بن صالح أبو الشامات (٢٠٠٧) إلي فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة.
- وأظهرت دراسة لطفية عبد الشكور عبد الله تجار الشاهي(٢٠٠٩) فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز "TRIZ" في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال بمحافظة جدة.
- وتوصلت دراسة بشارة جبرائل ونجوي خضر(٢٠١١) إلي فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة .

علي ضوء ما سبق يتضح أن مجموعة هذه الدراسات أشارت إلي أن تنمية الابتكار في الرياضيات من أهم أهداف تدريس الرياضيات، ولذلك أكدت هذه الدراسات علي ضرورة تنمية الابتكار لدي طفل الروضة من خلال بعض طرق وأساليب التدريس مثل: استخدام حقيبة تعليمية، الألعاب التعليمية الإلكترونية، القصص القرآنى، قصص الأطفال، برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز، كما أكدت علي أهمية استخدام برامج تعليمية لتنمية القدرة علي الابتكار لدي طفل الروضة، واختلف هذا البحث عنها في استخدام برنامج مقترح في ضوء القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة، وهذا ما لم تهتم به أي من الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة.

و"القصة من الوسائل الفعالة في تكوين شخصية الطفل وتربية ذوقه وخياله وتهذيب خلقه، وهي طريقة لتربيته وتعليمه، حيث يكتسب عن طريقها المعارف والاتجاهات السلوكية، فهي تعرض له رسالة الحياة وأهداف فيها، فضلا عن أنها

تلبي حاجته للتخيل، وتقدم له عالم متنوع من الصور الذي يجذبه ويرضى فضوله المعرفي، وتوسع أفقه تنمى لغته في مشهد غني بألوانه، وحركاته وكائناته، وفي أخيلة وصور قريبة من المحسوسات تتداخل فيها ضمن نسيج محبوك بعناية، وفي الوقت نفسه تضبط خيال الطفل وتنأى به عن التشتت والشطط والمستحيل والتفسيرات الخرافية غير العلمية" (باسمة العسلي ، ٢٠٠٤ ص ١٠ ـ ١١).

والتطورات الحديثة في مجال التكنولوجيا لا تتوقف عن توفير المزيد من الاتجاهات الحديثة في التربية، وتعد القصص الرقمية مسايرة لهذا العصر، والذي يتسم بالتطور التكنولوجي، وأنه عصر الكلمة المسموعة والمرئية، عصر الأجهزة والإلكترونيات، عصر الإنترنت؛ حتى أصبح الأطفال يتعاملون مع الوسائل التكنولوجية بسهولة ويسر، فلم يعد الاعتماد الأساسي على المعلم وحده في عرض الدرس، وحكاية القصص للأطفال، بل دخلت التكنولوجيا؛ لتسهم بفاعلية في توضيح المعلومات، وإضافة الصوت والصورة والحركة؛ حتى يفهم المتعلم بصورة أعمق، ويشد انتباهه، ويشحذ تركيزه، ولا يشعر بملل ولا ضيق أثناء العرض، بل يشعر بمتعة وراحة طوال الوقت.

"والقصص الرقمية تعمل على جذب انتباه الأطفال لسماع القصة وتركيزهم في أحداثها، وتشعرهم بالاستمتاع والراحة أثناء الاستماع والعرض وتساعدهم في رؤية شخصيات مماثلة لشخصيات القصة، وتكون لديهم القدرة على التحليل والنقد بشكل أفضل مما سمعوها بشكل تقليدي، كما يتعلم الأطفال عن طريقها كيفية ترتيب الأفكار في شكل متسلسل، وتكوين جمل ذات معنى، وسرد قصص بعد مشاهدتها وسماعها" (ماجدة محمود صالح ، ٢٠٠٠، ص ٨٨).

و"القصص الرقمية أسلوب جذاب ومثير يمكن أن يستخدم في العملية التعليمية، وهي قصص على شكل برمجيات إلكترونية محوسبة تعد وتقدم بالحاسوب، ويمكن الحصول عليها من خلال شبكة الإنترنت" (حسام محمد مازن ٢٠٠٤، ص ١٤١). كما أن" القصص الرقمية (التي تمت برمجتها على الاسطوانات المدمجة تمثل إغراءً كبيراً للأطفال في ظل التطور التكنولوجي في قراءات الأطفال، حتى أن مناهج اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية في بعض الدول العربية تركز على دور القصة المبرمجة إلكترونيا (المصورة والمسموعة) في تحقيق أهدافها "(فهيم مصطفى، ٢٠٠٨، ص ٩٨).

ويرى فهيم مصطفى (٢٠٠٨، ص ٩٩) أن "الطفل في مرحلة رياض الأطفال يستطيع أن يفهم ويستوعب مضمون وأحداث القصة التي يشاهدها أو يستمع إليها، والتي تناسب عمره واهتماماته، ولهذا ينبغي على المعلمة أو الآباء والأمهات توفير القصص الرقمية التي تناسب المستوى العقلي، والعمر الزمني للطفل".

وقد عرف محمد محمود موسى، ووفاء محمد سلامة (٢٠٠٤) القصة الرقمية بأنها: " تحويل أو إخراج أو إعداد قصة مؤلفة من قبل تأليفا بشريا وليس إلكترونيا، وتوضع القصة المؤلفة على وسيط إلكتروني ، مثل أسطوانة الليزر أوالأسطوانة المدمجة CD ROM أو من خلال إضافة بعض التقنيات الجديدة المتعلقة بالصوت والصورة والرسوم الكرتونية المتحركة، ومؤثرات موسيقية أخري مع الاستفادة من خصائص الفيديو في الإرجاع والتقديم والتثبيت، أو فيما يعرفMultimedia ".

ويري نورمان Norman(2011, p.1) أن القصص الرقمية "عملية تشمل الدمج بين السرد اللفظي للقصة، وعدد من المرئيات والموسيقي التصويرية، والتقنيات الحديثة لتحرير القصة ومشاركتها".

ويعرفها فرزل Frazel(2011, p. 9) القصة الرقمية بأنها: "تلك العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية، والصور المتحركة ومهارات الفن الروائي مستهدفة في ذلك غاية تربوية ذات ملامح تشويق، وإثارة تناسب مهارات القرن الحادي والعشرين المتطورة".

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن القصة الرقمية تتألف من الصور، والرسوم المتحركة والنصوص بالإضافة إلي الأصوات والموسيقي لتجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف.

وهناك سبعة عناصر فعالة وأساسية لابد من توافرهم في رواية القصة الرقمية، وذلك لضمان إنتاج قصص مثيرة للاهتمام، إن بناء رواية القصص الرقمية ليست عملية بسيطة، ولا يوجد صيغة أو شكل ثابت لها، فتصميم رواية القصص الرقمية لابد وأن يأخذ الكثير من التفكير وإعادة التفكير .

وفيما يلي توضيح لهذه العناصر السبعة(. Lambert, 2007, 9-19) :

- **"وجهة النظرA Point of View :** لابد وأن تحمل رواية القصص وجهات نظر مختلفة، ولا تقدم بطريقة مجردة مثل سرد الوقائع، كما لابد من مراعاة وجهات نظر الجمهور، بحيث لا يحدث صدام في وجهات النظر.
- **سؤال درامى :A Dramatic Question**: يتم طرح سؤال يُثير اهتمام الجمهور وذلك في بداية الرواية، ويتم الاحتفاظ باهتمام الجمهور طوال عرض الرواية، إلى أن يتم الإجابة عن السؤال في نهاية الرواية.
- **المحتوى العاطفي Emotional Content :** توافر محتوى عاطفي لرواية القصة الرقمية يساعد على زيادة مساحة الاهتمام لدى الجمهور، فمن خلال التأثيرات، والموسيقى، ونبرة الصوت للراوي يمكن الاحتفاظ باهتمام الجمهور طوال فترة العرض.

- **الصوت Voice:** الصوت في رواية القصص الرقمية يمثل صوت الراوي والذي يقوم برواية القصة، ويمثل العصب الرئيس للرواية، ويراعى أن الصوت هنا ليس مجرد قراءة تعليق على القصة، ولكنه المحرك الأساسي لها، لذلك لابد من الاختيار الجيد للصوت حتى يكون مؤثراً بشكل إيجابي على الجمهور وعادة ما يتم تسجيل الصوت أكثر من مرة، ثم يتم الاستقرار على أفضل المحاولات.
- **الموسيقى التصويرية The Soundtrack :** الموسيقى عنصرًا مهما في رواية القصة الرقمية، فهى تعبير صادق عن المشاعر المراد طرحها في الرواية، ويمكن لها نقل الجمهور من حالة إلى حالة أخرى تماما، أو على الأقل يمكن لها التمهيد لذلك، والموسيقى التصويرية يمكن لها إضافة حالة من الترقب للجمهور تساهم في جذب الانتباه، ولكن يراعي هنا الحذر الشديد في استخدام وتوظيف الموسيقى التصويرية حتى لا تأتي بنتائج سلبية.
- **الاقتصادEconomy :** الاقتصاد بشكل عام من أكبر المشكلات التي تواجه إنتاج رواية القصة الرقمية، حيث يسعى مُصممي رواية القصة إلى استخدام أكبر كم ممكن من الوسائط(الصور، الفيديو،)... في حين أنه يمكن إنتاج القصة ذاتها مع عدد محدود من الوسائط، بل والاعتماد فقط على النص المكتوب في بعض الحالات، لذلك لابد من وضع قيود تحكم عملية استخدام الوسائط، مع مراعاة أن يكون للجمهور دورًا في استيعاب محتوى الرواية، ولا يتم عرض جميع الأفكار بشكل مُفصل ودقيق.
- **السرعة Pacing :** لابد من وجود وتيرة واضحة في عرض رواية القصة الرقمية، حيث تعمل هذه الوتيرة على انتقال الجمهور من حالة وجدانية إلى أخرى، والتعديل في الوتيرة يمكن إيجادها من خلال سرعة سرد الأحداث إيقاع الموسيقى، معدل سرعة الصوت(الراوي)، الفترة الزمنية لعرض الصور ولكن يراعى أن يكون هناك أتساق بين كل هذه العناصر، فلابد من الحرص في تسريع، تقليل، تشغيل، إيقاف عرض عناصر رواية القصة الرقمية".

وهناك مجموعة من الشروط والمواصفات التي تصمم في ضوئها القصص الإلكترونية؛ حتى تنجح في تحقيق الأهداف أهمها: (فهيم مصطفى، ٢٠٠٨):

- **الإخراج:** أن يكون إخراجها في جو من المتعة والتشويق والإثارة؛ بحيث يشمل الصوت والحركة والألوان والموسيقى.
- **المضمون:** أن يكون للقصة أفكار معينة ومحتوى وقيم وسلوكيات تسعى إلى تحقيقها، وأن يبتعد مضمون القصة عن المواقف المخيفة والمزعجة فينبغي أن تتضمن مواقف مريحة ومشاهد محببة للأطفال فيها حب ومرح.
- **الحجم:** أن تكون القصة مناسبة من حيث الحجم؛ فلا تكون طويلة تدعو إلى الملل من جانب المستمع والمشاهد.

- **الهدف:** ينبغي أن يكون للقصة هدف تسعى لتحقيقه سواء أكان هدفاً اجتماعيا أم لغويا أم خلقيا... إلخ.
- **البناء الفني:** أن تشمل القصة جميع العناصر من بداية ونهاية وعقدة وشخصيات وسرد وحوار، وأن تتسلسل الأحداث تسلسلا منطقيا، وأن تكون البداية مثيرة ومشوقة، وتكون النهاية مناسبة ومنطقية وسعيدة.
- **العرض:** أن يتنوع عرض القصة من حيث الصور والحركة والألوان والإثارة وأن يكون زمن العرض مناسباً، وأن يكون العرض مثيراً وجذاباً؛ لتقليل الملل.
- **الاستخدام:** أن تكون القصة سهلة الاستخدام؛ بحيث توجد خيارات مساعدة ويستطيع الطفل أن يتحكم في العرض وسرعته، وفي استرجاع الصور والأحداث.

وتضمنت القصة الرقمية نفس أهمية القصة بصفة عامة وأهدافها كما ذكرها (مفتاح محمد دياب، ٢٠٠٤، ص ١٠٨) فيما يلي :

- "إثارة انبهار الأطفال والترفيه عنهم وإسعادهم، وهذا الانبهار يؤدي دون شك إلي إثارة ذكاء الطفل وتذوقه للجمال الذي يزكي فيه حب الاستطلاع، والكشف عن التوافق الروحي والنفسي.
- تنمي القصة بصفة عامة الانتباه لدى الأطفال .
- تعتبر القصة وسيلة مهمة لتدعيم الثقة المتبادلة بين الراوي والأطفال .
- تمد الأطفال بخبرات وتجارب من الحاضر، وتعدهم لخبرات المستقبل، وتعمل على مساعدتهم في تنمية المعرفة والفهم، وتكوين القيم والمعتقدات والآراء الفردية لكل طفل منهم، ويمكن أن تمنحهم معرفتهم بأنفسهم، وتساعدهم على إنماء علاقاتهم وفهمهم لغيرهم من الناس الذين يعيشون معهم في بيئتهم".

ويذكر سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢، ص ٢١٨) أن "للقصة دوراً في اكتساب اللغة وزيادة المحصول اللغوي للطفل، ومن ثم المفاهيم اللغوية لديه، وتنمية مهاراته اللغوية؛ فالإكثار من الحكايات والقصص يزيد من نمو المحصول اللغوي للطفل، ويزداد بالتالي فهمه وتعبيره."

كما أضاف محمد النبهان (٢٠٠٧) أنها "تنمي خيال الطفل، وتغذي قدراته إذ تنتقل به إلى عوالم جديدة لم تكن لتخطر له ببال وتجعله يتسلق الجبال ويصعد الفضاء ويقتحم الأحراش ويسامر الوحوش، كما تعرفه بأساليب مبتكرة متعددة في التفكير والسلوك".

ويشير كل من شو وبارك وبايك Xu , Park, & Baek(2011, p.182) إلي مراحل إنتاج رواية القصة الرقمية:

- **"المرحلة الأولى :**كتابة نص القصة :في هذه الخطوة يختار الطفل القصة التي يرغب بروايتها سواء كانت قصص واقعية موجودة بالفعل أو قصصهم الشخصية، مع تحديد الفكرة الرئيسية والملامح العامة لرواية القصة.
- **المرحلة الثانية :**التسجيل الصوتي :في هذه الخطوة يسجل الأطفال قصصهم وهم يسردونها، ويتم ذلك في مكان هادئ وباستخدام أحد برامج التسجيل الصوتي.
- **المرحلة الثالثة :**إعداد السيناريو المصور :في هذه الخطوة يتم وضع تصور تخطيطي لعناصر الوسائط المتعددة من صور ثابتة ومتحركة، وموسيقى وتأثيرات صوتية وحركية والتي يرغبون في ظهورها مصاحبة للأجزاء المختلفة من كتاباتهم؛ لكي تصبح أكثر إثارة للجمهور.
- **المرحلة الرابعة :**تجميع الصور والوسائط المتعددة :وفي هذه الخطوة يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، سواء من خلال الإنترنت أو من خلال الكمبيوتر الشخصي، أو من خلال أجهزة مساعدة مثل الماسح الضوئي، كاميرا تصوير رقمية، ... وغيرهما.
- **المرحلة الخامسة :**إنتاج القصة الرقمية :وفي هذه الخطوة يتم إنتاج رواية القصة الرقمية، وذلك باستخدام البرامج المناسبة لذلك مثل برنامج Movie MakerوبرنامجPhoto story ، وغيرهما من البرامج.
- **المرحلة السادسة :**النشر :في هذه الخطوة يمكن نشر القصة الرقمية وإتاحتها للجمهور على شبكة الإنترنت، أو على شبكة داخلية Intranet داخل مؤسسة ما، أو على أسطوانات مدمجة.CD's "

كما يشير سيلفستر و غرينيدج Sylvester & Greenidge(2009) إلى أن خطوات إنشاء القصة الرقمية ما يلي:

- كتابة القصة.
- رسم مشاهد لتتناسب مع السرد في القصة المصورة.
- ترقيم أجزاء النص لتتوافق مع الأحداث على لوحة العمل.
- تجميع الرسومات التي تكمل الأحداث، مثل: الصور والقصاصات الفنية.
- تسجيل السرد.
- تجميع الملفات المستخدمة لإنتاج القصة من صور وصوت ونصوص... باستخدام برنامج تحرير الفيديوهات مثل.Movie Maker or iMovie
- إضافة العنوان.

وأوضح كل من شو وبارك وبايك Xu , Park, & Baek(2011, p.183) "كيف أن رواية القصص الرقمية تعزز التقارب بين أربع استراتيجيات للتعلم المتمركز حول الطالب هي: مشاركة الطلاب ، انعكاس التعلم العميق ، التعلم القائم على المشاريع ، ودمج التكنولوجيا في الفصول الدراسية".

شكل(١) يوضح التقارب بين رواية القصص الرقمية واستراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب Xu , Park, & Baek(2011, p.183)

ويرى لامبرت Lambert (2002, p.59-60) أنه "عندما ينتهي المشاركون من إنتاج قصصهم الرقمية، عليهم أن يقيموا قصصهم بالاشتراك مع المدرب وفق مجموعة من المعايير يطلق عليها عناصر القصص الرقمية الفعالة، وتتصف القصة الرقمية الفعالة بما يلي :

- تشتمل على عدد مناسب من الصور والأصوات ولقطات الفيديو والنصوص والرسوم المتحركة، وينبغي أن تتكامل هذه الوسائط مع بعضها وبشكل مناسب في تحقيق الهدف من القصة.
- يتوافر بها قدر من التوافق وإحساس المشاهد بالانسجام بين المكونات السمعية والبصرية، وقيادة المشاهد إلى التأمل والتفكير، وأن تبتعد القصة عن النغمات الصوتية السريعة والعرض الخاطف للصور.
- يتم فيها اختيار الخلفيات الموسيقية المناسبة، والبعد عن تزامن التعليق الصوتي مع الخلفيات الموسيقية الغنائية، والتي قد تشتت انتباه المشاهد. وينبغي الاهتمام بالخلفيات الموسيقية التي تثير مشاعر وعواطف المشاهد نحو موضوع القصة.
- يتم فيها اختيار الحركة التي تجذب تركيز المشاهد لأحداث القصة واختيار الصور التي يمكن أن تنقل المشاعر والعواطف وتأكيد وجهة نظر للمشاهد.
- تتضمن تعليق صوتي لصاحب القصة بروايته الشخصية لها، لأن ذلك يضيف مزيدا من المصداقية والموضوعية للقصة. وأن يراعى التمهل في التعليق، وأن التحدث فيها بأسلوب التخاطب (وليس بأسلوب القراءة). وأن يكون هناك تناغم بين التعليق الصوتي والصور والخلفية الموسيقية ويمكن عمل بروفات مناسبة قبل التسجيل النهائي للتعليق الصوتي، ويمكن عمل مونتاج له باستخدام أحد برامج تعديل الصوت ومنها على سبيل المثال برنامج Gold wave الذي يتيح إمكانية إجراء تعديلات على التعليق الصوتي والخلفيات الموسيقية.
- تتضمن إيقاع سريع في سرد الأحداث التي تتطلب إثارة عاطفة المشاهد، وأن تتضمن إيقاعا بطيئا أو عاديا في سرد الأحداث التي تتطلب من المشاهد الاسترخاء والتأمل.

- أن تتضمن وتيرة سريعة في المشاهد التي تتطلب المحافظة على اهتمام الجمهور، خاصة أن أكثر القصص إثارة للاهتمام هي التي تستخدم سرعة أكثر ديناميكية، بمعنى أن القصة الناجحة يجب أن تحتوى على مزيج مناسب من الوتيرة السريعة والبطيئة للعرض، لأن الوتيرة السريعة المستمرة أو البطيئة المستمرة لا يتحملها المشاهد وسرعان ما ينصرف انتباهه عنها".

وقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات السابقة باستخدام القصص الرقمية ومعرفة أثرها علي بعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات دراسة هوتشيسون Hutcheson(2008) ، أكد فيها أن رواية القصة الرقمية يمكن لها دمج المعارف والمهارات من مختلف المناهج الدراسية، وجعلها أكثر سهولة وبساطة، وذلك على هيئة مجموعة من القصص الرقمية، ويشير إلى أن أفضل طريقة لتعلم وتطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين هي رواية القصة الرقمية.

وفي دراسة صادق Sadik(2008) أوضحت نتائجها أن القصص الرقمية التي أنتجها الطلاب ساعدتهم على التفكير بشكل أعمق وعرض أفكارهم وآرائهم بوضوح وتبادل الأفكار والآراء فيما بينهم، كما أن قصصهم الرقمية في المواد الدراسية المختلفة (٦٥ قصة) تميزت بدرجة كبيرة من وضوح الأهداف، ودقة المحتوى، والتنظيم، وجودة الصوت والصورة .

ودراسة تاتوم Tatum(2009) التي ابرزت نتائجها الاثر الإيجابي للقصص الرقمية باعتبارها أنشطة ثقافية تاريخية في فهم النصوص المقروءة.

وأوصت دراسة نادر سعيد علي شيمي(٢٠٠٩) بضرورة السعي الجاد لإعادة تقديم محتوى المقررات الدراسية على هيئة رواية القصص الرقمية، كلما كان طبيعة المحتوى يسمح بذلك.

كما أوصت دراسة هديل محمد العرينان (٢٠١٥) ضرورة توفر أقراص مدمجة تحتوي على قصص إلكترونية على درجة عالية من الجودة والوضوح ترتبط بتنمية المهارات لدى الأطفال.

وفي دراسة مني رأفت أمين السنباطي (٢٠١٦) التي هدفت التعرف علي فاعلية نموذج مقترح باستخدام القصص الرقمية لتعليم مفاهيم الخريطة توصلت إلي عدة نتائج أهمها: فاعلية البرنامج المقترح باستخدام القصص الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وفي دراسة علاء عبد الله أحمد مرواد(٢٠١٣) التي هدفت التعرف علي فاعلية استخدام القصص الرقمية التاريخية لتنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، توصلت إلي عدة نتائج أهمها: أن استخدام القصص الرقمية التاريخية حقق درجة كبيرة من الفاعلية والتأثير في تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

أما دراسة محمد علي سليم التتري(٢٠١٦) التي هدفت إلي التعرف علي فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة، حيث أظهرت الدراسة الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

وفي دراسة براعم عمر علي دحلان(٢٠١٦) توصلت إلي فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسى بغزة، وأكدت علي أنه ينبغي توظيف القصص الرقمية في تدريس الرياضيات، والاستفادة من الوسائط المتعددة؛ لجعل تعلم الرياضيات مشوقا.

تبين من العرض السابق أن مجموعة هذه الدراسات اهتمت ببحث أثر استخدام القصص الرقمية علي بعض المتغيرات مثل: مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية، مهارات الفهم القرائي، التعاطف التاريخي، المفاهيم الجغرافية، التحصيل الدراسي، ومن هنا اتفق هذا البحث مع مجموعة هذه الدراسات من حيث إنه اهتم باستخدام القصص الرقمية كمتغير مستقل، إلا أنه اختلف عنها من حيث المتغيرات التابعة، وهي المفاهيم الرياضية، والتفكير الابتكاري، وهذا ما لم تهتم به أي من هذه الدراسات.

- **مشكلة البحث** :

نظرا لكون مفاهيم الرياضيات مجردة بطبيعتها، ويصعب علي الأطفال فهمها، لذلك تزداد احتمالية نشوء الفهم الخاطئ لهذه المفاهيم لدي الأطفال علي وجه العموم وخاصة طفل الروضة، وقد وجد بالفعل أن الأطفال يفتقرون إلي الفهم الصحيح لبعض هذه المفاهيم، ويرجع ذلك إلي أن الطفل يأتي للروضة، ويكون في حوزته أفكار ومعلومات سابقة عن مفاهيم لم يتعلمها قد تتعارض مع الفهم الصحيح لها، أو تقدم له أمثلة للمفهوم من قبل المعلمة تحمل معني مخالفا له، لذلك ينشأ الفهم الخاطئ للمفهوم لدي الطفل .

ومع الجهود المبذولة لتطوير وتحسين طرق التعليم والتعلم والتوصيات التي تدعو إلي برامج تدمج التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي من أجل تحسين التعليم والارتقاء بمستوي الطفل إلا أن الطريقة المعتادة هي السائدة في معظم المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلي ندرة الدراسات التي استخدمت القصص الرقمية في مرحلة رياض الأطفال لتنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة، وبناء علي ذلك سعي البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المفاهيم الرياضية التي ينبغي تنميتها لدي طفل الروضة؟
- ما صورة برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة؟
- ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة؟
- ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية التفكير الابتكاري لدي طفل الروضة؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلي:

- تحديد المفاهيم الرياضية التي ينبغي تنميتها لدي طفل الروضة.
- بناء برنامج قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة .
- التعرف علي فاعلية البرنامج المقترح القائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة .
- التعرف علي فاعلية البرنامج المقترح القائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية التفكير الابتكاري لدي طفل الروضة .

- **فروض البحث** :

في ضوء نتائج الدراسات، والبحوث التي تمت في هذا المجال أمكن صياغة الفروض التالي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار التفكير الابتكاري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

- **أهمية البحث** :

قد تفيد نتائج البحث كلا من:

- **المعلمين:** من خلال تقديم مجموعة قصص رقمية، ودليل للمعلم يساعدهم في استخدام القصص الرقمية لتدريس بعض المفاهيم الرياضية لطفل الروضة، وتزويدهم باختبار مصور لقياس المفاهيم الرياضية لطفل الروضة واختبار لقياس القدرات الابتكارية لطفل الروضة.
- **المتعلمين:** من خلال المساهمة في توفير بيئة تعلم تفاعلية تعمل على زيادة إيجابيتهم ومشاركتهم في المواقف التعليمية، وتقديم لهم قصص رقمية تثير انتباههم، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي بوجه عام.

- **القائمين على إعداد وتأليف الكتب المدرسية:** من خلال تقديم قصص رقمية تستخدم في تدريس بعض المفاهيم الرياضية وبعض الأفكار والأنشطة المتضمنة فيها والتي قد تثري موضوعات الرياضيات.
- **الباحثين في العلوم التربوية:** من خلال تقديم بعض التوصيات؛ والمقترحات التي قد تفتح مجالاً لبحوث، ودراسات أخرى مستقبلية؛ لتطوير تدريس المفاهيم الرياضية لأطفال الروضة.

- **مصطلحات البحث** :

- **القصة الرقمية Digital story** :

وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة المواقف التعليمية للقصة التقليدية التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية والثلاثية.

- **المفهوم الرياضي Math Concept** :

تم تعريفه إجرائيا بأنه: الصورة الذهنية التي تتكون لدى الطفل بتداوله مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس والتي تحمل معنى أو دلالة رياضية ويعبر عنه بكلمة أو برمز.

- **التفكير الابتكاري Creative Thinking** :

تم تعريفه إجرائيا بأنه: القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والأصيلة والتي تخرج عن الإطار المعرفي للفرد المفكر أو البيئة التي يعيش فيها، ويتميز هذا النوع من التفكير بقدر من الطلاقة والمرونة والأصالة" وتعرف قدرات التفكير الابتكاري كالآتي:

- **الطلاقة :** هى القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بالموقف او المشكلة.
- **المرونة :** هى القدرة على إنتاج الأفكار المتنوعة أو استخدام طرق مختلفة فى معالجة المشكلات.
- **الأصالة :** هى القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير معروفة أو مألوفة عند الآخرين.

- **رياض الاطفال Kindergartens** :

هي مؤسسات تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنية من ثلاث أوأربع سنوات حتى سن السادسة، وتسبق المرحلة التعليمية أو التعليم الأساسي. وتقدم رياض الأطفال رعاية منظمة هادفة محددة المعالم، لها فلسفتها وأسسها وأساليبها وطرقها التي تسند إلى مبادئ ونظريات علمية ينبغي السير على هديها.

- **حدود البحث** :

اقتصر هذا البحث علي:

- فصلين من فصول أطفال رياض الأطفال بمدرسة الشهيد سليمان ضيف الله بمحافظة السويس.
- المفاهيم الرياضية التي تتمثل في المفاهيم الهندسة، والمكانية، والترتيب، والأعداد.
- اختبار التفكير الابتكاري ويتضمن ثلاث مهارات: الطلاقة، المرونة، الأصالة.

- **منهج البحث وتصميمه التجريبي** :

اعتمد هذا البحث علي المنهج الوصفي لدراسة متغيراته، بالإضافة إلى بناء الأدوات البحثية وبناء البرنامج المقترح باستخدام القصص الرقمية، كما استخدم هذا البحث المنهج شبه التجريبي في تجريب فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **إجراءات البحث** :

- **تحديد المفاهيم الرياضية**:

الطفل يتعلم بعض المفاهيم الأولية إذا ما قدمت بالطريقة المناسبة لمرحلة نموه العقلي يساعده عند دراسته بالمدرسة على نمو هذه المفاهيم من جهة، وعلى تعلم المفاهيم الأساسية التي يستند تعلمها على تلك المفاهيم الأولية البسيطة وإن دل هذا على شيء فإنه يدل على أهمية ما يتعلمه الأطفال وأثر ذلك الإيجابي على التعلم اللاحق في المدرسة. واعتمد البحث على الخطوات التالية:

- تحديد المفاهيم الرياضية والتي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة وذلك من خلال: البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والتي تضمنت المفاهيم الرياضية والتي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة. أومن خلال الكتب والمراجع المتخصصة في تعليم أطفال الروضة.
- إعداد قائمة بالمفاهيم الرياضية في صورتها المبدئية.
- عرض القائمة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس التربويين المتخصصين في مجال تعليم الطفل والموجهين والمعلمين؛ وذلك للتأكد من مدى مناسبتها لطفل الروضة.
- في ضوء توجيهات الخبراء والمتخصصين تم إعداد قائمة المفاهيم الرياضية والتي يمكن تنميتها لدي طفل الروضة.

- **إعداد البرنامج المقترح القائم علي القصص الرقمية**:

- **تحديد أهداف البرنامج**:

يهدف هذا البرنامج إلى:

- تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي أطفال الروضة.
- تنمية التفكير الابتكاري لدي أطفال الروضة.

- **تحديد مصادر بناء البرنامج**:

تم الاعتماد في بناء البرنامج على ما يلي:

- الاطلاع على القصص المناسبة لمرحلة ما قبل المدرسة .
- البحث عن القصص الرقمية من شبكة الإنترنت.
- البحث عن القصص الرقمية من القنوات الفضائية المختلفة وتسجيلها.
- اختيار أفضل القصص الرقمية المناسبة للمرحلة لمرحلة ما قبل المدرسة .
- عرض مجموعة من القصص الرقمية على المتخصصين في المناهج وطرق التدريس الرياضيات؛ لاختيار أنسبها لعينة البحث.
- اختيار التمهيد المناسب لكل قصة رقمية.
- اختيار الأنشطة والتقويم المناسبين لكل قصة رقمية.

- **تصميم القصص الرقمية**:

تم تصميم القصص الرقمية وفقا للخطوات التالية:

- تحديد عنوان وهدف القصة الرقمية.
- تحديد محتوى القصة الرقمية.
- جمع الصور ولقطات الفيديو والخلفيات الموسيقية المرتبطة بالقصة.
- إعداد سيناريو القصة الرقمية.
- تحديد البرامج الكمبيوترية المستخدمة في إنتاج القصة الرقمية (Collage Maker، Photostory).
- تسجيل القصة الرقمية بصوت الراوي.
- إنتاج القصة الرقمية من خلال تحويل السيناريو إلى واقع إلكتروني باستخدام برنامج .photostory.

- **وصف البرنامج وفلسفته**:

اشتمل البرنامج على مجموعة من الموضوعات، بحيث يتناول كل موضوع قصة رقمية يشاهدها الأطفال، ثم يعقبها شرح من المعلم وتوجيه بعض الأسئلة كتقويم.

وقد سار كل موضوع وفقاً للخطوات الآتية:

- التمهيد للقصة.
- مشاهدة القصة على شاشة الكمبيوتر.
- مناقشة أحداث القصة من المعلم والأطفال.
- التعبير عن القصة شفوياً، أم كتابياً، أم تمثيلاً.
- التقويم على القصة.

- **ضبط البرنامج وصلاحيته للتطبيق**:

تم التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق عن طريق تحكيمه وعرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ حيث أكد السادة المحكمون أن البرنامج صالح للتطبيق على عينة البحث (ملحق ١).

- **إعداد اختبار المفاهيم الرياضية** :

نظرا لأن هدف البحث الحالي هو تنمية المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة، فإن ذلك يتطلب إعداد اختبار المفاهيم الرياضية كالتالي:

- **الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار إلي قياس تحصيل أطفال رياض الأطفال (٤ ــ ٦ سنوات) للمفاهيم الرياضية المتضمنة في البرنامج المقترح.

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تم صياغة مفردات الاختبار ، وقد روعي فيها أن تتصف بما يلي:

- مناسبة المفردات لمستوى الأطفال، وأن تكون سليمة وواضحة وبسيطة.
- أن تحتوي كل مفردة علي فكرة واحدة.
- أن تتلاءم مع أهداف البرنامج وما يحتويه من أنشطة .

- **تعليمات الاختبار**:

تم توضيح تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى وتشتمل علي:

- بيانات خاصة بالطفل والفاحص.
- جدول لرصد درجة كل نشاط من أنشطة الاختبار.

- **صدق الاختبار**:

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس تخصص رياض الأطفال وتخصص الرياضيات، وذلك بهدف إبداء الرأي في الأتي:

- مناسبة ووضوح الصور بالنسبة لأطفال رياض الأطفال (٤ ـ ٦ سنوات).
- مناسبة الصور للمفهوم الذي وقعت لقياسه.
- مدى وضوح صياغة تعليمات الاختبار.

وبناء علي ملاحظات المتخصصين تم إجراء التعديلات اللازمة من حيث تعديل بعض الصور لتكون أكثر وضوحا، وتعديل صياغة بعض التعليمات، وبعد إجراء التعديلات اللازمة، أصبح الاختبار في صورته النهائية كما هو موضح بالملحق (٢).

- **نظام التصحيح وتقدير الدرجات**:

تعطي كل إجابة صحيحة درجة واحدة ، والإجابة الخاطئة صفرا، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار ٣٠ درجة.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

تم تطبيق الاختبار علي عينة من أطفال رياض الاطفال بمدرسة الشهيد سليمان ضيف الله بمحافظة السويس ، قوامها ٢٠ طفل وطفلة، وكان هدف التجربة الاستطلاعية :

- التعرف علي مدى وضوح تعليمات ومفردات الاختبار بالنسبة للأطفال.
- **حساب ثبات الاختبار :** وقد تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ في حساب ثبات الاختبار والتي تسمى بمعامل الثبات ألفا ، وكان ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ ٠.٧٩
- **حساب زمن الاختبار :** تم حساب الزمن الذي استغرقه أسرع خمس أطفال وأبطأ خمس أطفال في الإجابة عن الاختبار، وبحساب المتوسط، وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار ٦٠ دقيقة.

- **إعداد اختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات**:

نظرا لأن هدف البحث الحالي هو تنمية كل من المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة، فإن ذلك يتطلب إعداد اختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات كالتالي:

- **الهدف من الاختبار**:

هدف الاختبار إلي قياس درجة الابتكار في الرياضيات عند أطفال مرحلة رياض الأطفال (٤ ـ ٦ سنوات) حيث يقيس أبعاد التفكير الابتكاري التالية:

- **بعد الطلاقة Fluency:** ويقصد بها قدرة الطفل علي إنتاج أكبر عدد من الأفكار المناسبة لمشكلة أو موقف مثير.
- **بعد المرونة Flexibility:** هى القدرة على إنتاج الأفكار المتنوعة أو استخدام طرق مختلفة فى معالجة المشكلات .
- **بعد الأصالة Originality:** ويقصد بها قدرة الطفل علي إنتاج أفكار غير شائعة (قليلة التكرار بالمعني الإحصائي) داخل الجماعة التي ينتمي إليها الطفل، لمشكلة أو موقف مثير.

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تم صياغة مفردات الاختبار في صورة مواقف يتضمن كل موقف مشكلة تتطلب حلا ويطلب الفاحص من الطفل حل هذه المشكلة، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من ١٢ نشاط.

- **وصف الاختبار**:

يتكون هذا الاختبار من تسعة أنشطة وهي:

- **النشاط الأول: نشاط عناوين القصص**:

يقيس هذا النشاط الطلاقة الرياضية، من خلال اقتراح الطفل لبعض عناوين للقصة المقدمة له في النشاط، علي أن يتضمن العناوين المقترحة بعض العلاقات المكانية المحتواه في القصة، ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لاقتراح عنوان، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل درجتين لكل عنوان صحيح يقترحه.

- **النشاط الثاني: نشاط الكاريكاتير:**

يقيس هذا النشاط قدرة الطلاقة الرياضية، من خلاله يقترح الطفل بعض التعليقات أو الأسماء للصورة المعروضة عليه، علي أن يتضمن كل تعليق أو اسم ذكر أحد الأشكال الهندسية (دائرة، مثلث، مربع، مستطيل) ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لاقتراح تعليق أو اسم، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل درجتين لكل تعليق أو اسم صحيح يقترحه.

- **النشاط الثالث: نشاط احك قصة:**

يقيس هذا النشاط الطلاقة الرياضية، من خلاله يسرد الطفل قصة عن الصور المقدمة له في النشاط، ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لسرد قصة أو اقتراح عنوان، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة ويعطي الطفل درجتين لكل عنوان أو اسم يقترحه، وثلاث درجات لسرد القصة.

- **النشاط الرابع: نشاط الدوائر:**

يقيس هذا النشاط قدرة المرونة الرياضية، يعطي الطفل درجة عن كل محاولة مختلفة لرسم صورة تكون الدائرة جزءا اساسيا منها، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الرسم الصحيح، ويعطي الطفل درجتين لكل صورة مختلفة يرسمها.

- **النشاط الخامس: نشاط المنحنيات المغلقة:**

يقيس هذا النشاط قدرة المرونة الرياضية، يعطي الطفل درجة عن كل محاولة مختلفة لرسم منحني مغلق وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل درجتين لكل شكل مختلف يرسمه.

- **النشاط السادس: نشاط المثلثات:**

يقيس هذا النشاط قدرة المرونة الرياضية، ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لرسم أي شكل، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الرسم الصحيح ويعطي الطفل درجتين لكل شكل يكون المثلث جزءا منه.

- **النشاط السابع: نشاط القص واللصق:**

يقيس هذا النشاط قدرة الأصالة الرياضية، ويعطي الطفل درجة لكل محاولة لحل المشكلة، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة ويعطي الطفل ثلاث درجات في حالة حل المشكلة حلا صحيحا.

- **النشاط الثامن: نشاط لغز المستطيل:**

يقيس هذا النشاط قدرة الأصالة الرياضية، ويعطي الطفل درجة لكل محاولة لحل اللغز، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الحل الصحيح، ويعطي الطفل ثلاث درجات في حالة حل اللغز حلا صحيحا.

- **النشاط التاسع: نشاط لغز المربع:**

ويقيس هذا النشاط قدرة الأصالة الرياضية، ويعطي الطفل درجة لكل محاولة لحل اللغز، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الحل الصحيح، ويعطي الطفل ثلاث درجات في حالة حل اللغز حلا صحيحا.

- **صياغة تعليمات الاختبار:**

تم إعداد صفحة للتعليمات توضح للفاحص كيف يشرح فكرة كل نشاط بطريقة مبسطة للطفل.

- **صدق الاختبار:**

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس تخصص رياض الأطفال وتخصص الرياضيات، وذلك بهدف إبداء الرأي في الأتي:

- مناسبة ووضوح مفردات الاختبار بالنسبة لأطفال رياض الأطفال (٤ ــ ٦ سنوات).
- مناسبة الصور والمواقف للبعد الذي تقيسه.
- مدى وضوح صياغة تعليمات الاختبار.

وبناء علي ملاحظات المتخصصين تم إجراء التعديلات اللازمة والتي شملت تعديل بعض الصياغات اللفظية وحجم بعض الصور، وأصبح الاختبار في صورته النهائية كما هو موضح بالملحق (٣).

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق الاختبار علي عينة من أطفال رياض الاطفال بمدرسة الشهيد سليمان ضيف الله بمحافظة السويس، قوامها ٢٠ طفل وطفلة، وكان هدف التجربة الاستطلاعية:

- التعرف علي مدى وضوح تعليمات ومفردات الاختبار بالنسبة للأطفال.
- حساب ثبات الاختبار : وقد تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ في حساب ثبات الاختبار والتي تسمى بمعامل الثبات ألفا، وكان ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ ٠.٧٥

- **مجتمع البحث وعينته :**

تم اختيار عينة البحث من أطفال رياض الأطفال بمدرسة الشهيد سليمان ضيف الله التابعة لإدارة جنوب السويس التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م، حيث تم اختيار فصلين من فصول رياض الأطفال بالمدرسة، إحداهما يمثل المجموعة التجريبية وعددها ٢٢ طفل وطفلة والآخر يمثل المجموعة الضابطة وعددها ٢٣ طفل وطفلة.

- **التطبيق القبلي لأدوات القياس في البحث :**

تم التطبيق القبلي لكل من اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابتكاري على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة خلال الأسبوع الأول

من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦ م؛ للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء التجربة.

- **التدريس لمجموعتي البحث** :

تم تدريس البرنامج المقترح للأطفال مجموعة البحث التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ ـ ٢٠١٦ م. طبقًا لدليل المعلم الذي تم إعداده في ضوء القصص الرقمية، كما تم تدريس المفاهيم الرياضية للأطفال مجموعة البحث الضابطة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ ـ ٢٠١٦ م. طبقًا للبرنامج المعتاد.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث**:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح علي الأطفال مجموعة البحث، تم تطبيق اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابتكاري بعديًا ؛ وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل(القصص الرقمية) في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري في الرياضيات، لدى طفل الروضة.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

فيما يلي عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه.

- **النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول**:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول وهو: **ما المفاهيم الرياضية التي ينبغي تنميتها لدي طفل الروضة ؟**

تم اتباع خطوات إعداد قائمة المفاهيم الرياضية المحددة بإجراءات البحث.

- **النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني**:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: **ما صورة برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة ؟**

تم اتباع خطوات إعداد البرنامج المقترح المحددة بإجراءات البحث.

- **النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث**:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث وهو: **ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة؟**

تم التحقق من صحة الفرض البحثي الذي ينص علي أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة(صلاح أحمد

مـــراد، ٢٠٠٠، ٢٣٧ ـــ ٢٤٣). ويوضـــح جـــدول(١) نتـــائج اختبـــار(ت) لكـــل مـن المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة في التطبيـق البعـدي لاختبـار المفـاهيم الرياضية.

جـدول (١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لدي عينة البحث

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحـراف المعيارى (ع)	درجـات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٢	٢١.٧٧	٤.٢٣	٤٣	٦.٩١	٠.٠١
الضابطة	٢٣	١٣.٦٥	٣.٦٤			

يتضح من الجدول(١) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيـق البعـدي، لاختبـار المفـاهيم الرياضـية لصـالح أطفـال المجموعـة التجريبية.

ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح على تنمية المفاهيم الرياضية بالمقارنة بالبرنامج المعتاد، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، وحساب قيمة(ح) التي تعبر عن حجم التأثير(صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٧). ويبين الجدول(٢) قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، وقيمة(ح)، ومقدار حجم التأثير.

جـدول (٢) قيمة مربع إيتا($\eta 2$)، وقيمة(ح)، وحجم التأثير لاختبار المفاهيم الرياضية لأفراد العينة

المتغير المستقل	المتغير التابـع	قيمة (η^2)	قيمة (ح)	مقدار حجم التأثـــير
البرنامج المقترح	المفاهيم الرياضية	٠.٥٣	٢.١٤	كبير

تبين من الجدول (٢) أن حجم تأثير البرنامج المقترح في المفاهيم الرياضية لعينة البحث كبير؛ نظرًا لأن قيمة(ح) أعلي من ٠.٨، ويمكن تفسير تلك النتيجة علي أساس أن ٥٣ ٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (المفاهيم الرياضية) يرجع إلي تأثير المتغير المستقل(رشدي فام منصور، ١٩٩٧، ٧٣)

وهذا يوضح فاعلية البرنامج المقترح ـ المبني في ضوء القصص الرقمية ـ علي تنمية المفاهيم الرياضية. وبالتالي يقبل الفرض الأول للبحث.

يتضح مِن إجابة السؤال الثالث، ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن هناك أثرا كبيرا للبرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الرياضية لدى مجموعة البحث. ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- طبيعة القصص الرقمية؛ حيث إنها مثيرة وجاذبة للانتباه، ويتوافر فيها عناصر الصوت والصورة؛ وهي بذلك تقضي على الملل وشرود الذهن، وتشجع على المتابعة والتفاعل والتواصل والتركيز.
- ما تتضمنه القصص الرقمية من أحداث مشوقة، يقوم بها شخصيات يراها التلميذ أمامه مباشرة؛ مما يجعله منتبها طوال الوقت، متفاعلا مع الأحداث.

- احتواء القصص الرقمية على فكرة وهدف تسعى إلى تحقيقه؛ مما أسهم في جعل التلاميذ مهتمين للمتابعة ومعرفة الفكرة والهدف من القصة، وبالتالي فهم يركزون مع القصة.

- **النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع**:

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع وهو: ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي استخدام القصص الرقمية لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات لدي طفل الروضة؟

تم التحقق من صحة الفرض البحثي الذي ينص علي أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار التفكير الابتكاري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح جدول(٣) نتائج اختبار(ت) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري لدي عينة البحث

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعيارى (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٢	١٨.٠٩	٥.٤٦	٤٣	٢.٦٢	٠.٠١
الضابطة	٢٣	١٤.٤٧	٣.٦٥			

يتضح من الجدول(٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار التفكير الابتكاري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح على تنمية التفكير الابتكاري بالمقارنة بالبرنامج المعتاد، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، وحساب قيمة(ح) التي تعبر عن حجم التأثير، ويبين الجدول(٤) قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، وقيمة(ح)، ومقدار حجم التأثير.

جدول (٤) قيمة مربع إيتا($\eta 2$)، وقيمة(ح)، وحجم التأثير لاختبار التفكير الابتكاري لأفراد العينة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (η^2)	قيمة (ح)	مقدار حجم التأثير
البرنامج المقترح	التفكير الابتكاري	٠.١٤	٠.٨١	كبير

تبين من الجدول (٤) أن حجم تأثير البرنامج المقترح في التفكير الابتكاري لعينة البحث كبير؛ نظرًا لأن قيمة(ح) أعلي من ٠.٨، ويمكن تفسير تلك

النتيجة علي أساس أن ١٤ ٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (التفكير الابتكاري) يرجع إلي تأثير المتغير المستقل.

وهذا يوضح فاعلية البرنامج المقترح ـ المبني في ضوء القصص الرقمية ـ علي تنمية التفكير الابتكاري ـ وبالتالي يقبل الفرض الثاني للبحث.

يتضح من إجابة السؤال الرابع، ونتائج اختبار صحة الفرض الثاني أن هناك أثراً كبيراً للبرنامج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري لدى مجموعة البحث. ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- يكون المتعلم مشاركا نشطا وأحيانا يلعب دور شخصية ما في القصة كما يكون المتعلم ملاحظا ومراقبا للقصة.
- تتضمن القصص الرقمية على مواقف وأفكار تشد انتباه التلاميذ؛ مما جعلهم في حالة تركيز دائم، وفي حالة تواصل مستمر.
- تساعد القصص الرقمية علي تدريب الأطفال علي التذكر، وتركيز الانتباه والتخيل، وربط الحوادث بالحياة، والقدرة علي حل المشكلات التي تواجههم والحكم علي الأمور وحسن التعليل والاستنتاج وغيرها من القدرات العقلية.
- سهولة القصص المقدمة إلكترونيا في العرض، والأسلوب، واللغة، والكلمات مما مكن التلاميذ من فهمها، ومتابعة أحداثها، ومشاهدتها حتى نهايتها.
- تضمن القصص المقدمة للتلاميذ حالات انفعالية مناسبة، كالمرح، والتفاؤل والعطف والابتهاج، والحب، وغير ذلك؛ مما أدى إلى حسن الاستماع، والمتابعة والتركيز معها.
- برمجة القصص الرقمية في إطار من المتعة والتشويق؛ من حيث الصوت والحوار والألوان والشخصيات، وجودة الأداء؛ مما أسهم في تنمية الابتكار عند الطفل.

- **توصيات البحث:**

على ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث يمكن التوصية بما يلي:

- مراجعة ما يقدم لطفل الروضة من معلومات ومفاهيم رياضية، ومحاولة تقديمها من خلال إستراتيجية القصة الرقمية التي تناسب طبيعة نموه وخصائصه.
- عمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الاطفال لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها القصص الرقمية في تدريس المفاهيم الرياضية، وكيفية تنفيذها بما يحقق العائد التعليمي، مع توفير بيئة تعليمية جيدة لتعليم مفاهيم الرياضيات في إطار العلاقات الطيبة بين المعلمة وأطفال الروضة.
- قصر العمل مع أطفال رياض الأطفال على المعلمات الحاصلات على مؤهلات جامعية تربوية متخصصة في تربية الطفل وتعليمه.

- **بحوث مقترحة :**

استكمالاً لهذا البحث يمكن اقتراح بعض الأبحاث المستقبلية في مجال تعليم الرياضيات، وهي كالتالي:

- **تجريب إستراتيجية القصص الرقمية في مساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي نسب الذكاء المنخفض على تعلم بعض المفاهيم الرياضية.**
- **دراسة فعالية إستراتيجية القصص الرقمية في مساعدة الأطفال ضعاف السمع على تعلم المفاهيم الرياضية.**
- **تجريب فاعلية إستراتيجية القصص الرقمية في تنمية بعض المتغيرات الأخرى مثل: التفكير البصري، التفكير الناقد..... إلخ . لدى طفل الروضة.**

- **المراجع**:

- أحمد محمد علي الزعبي، ووفاء سليمان محمود عوجان (٢٠١٣). فاعلية استخدام القصص القرآنى فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طفل ما قبل المدرسة .المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية ـ السعودية، العدد الثاني ، ص ص ١٤١ ـ ١٦٧ .
- أمل حسين محمد حسن سلامة (٢٠١٣). فعالية رياضيات السوبر ماركت في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية الحياتية لدي طفل الروضة في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- باسمة العسلي (٢٠٠٤). قصص الأطفال ودورها التربوي . بيروت : دار العلم للملايين.
- براعم عمر علي دحلان(٢٠١٦). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلامذة الصف الثالث الأساس بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية -غزة
- بشارة جبرائل ونجوي خضر(٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة .مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية (سلسلة الآداب والعلوم الانسانية) ـ سوريا، مج ٣٣، ع ٢ ، ص ص ١٣١ ـ ١٤٤ .
- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠١)، تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسام محمد مازن (٢٠٠٤). الحاجة إلى برامج في الثقافة العلمية الإلكترونية لنشر الوعي العلمي نحو التكنولوجيا للطفل العربي "رؤية مستقبلية. المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية: الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي ٢٥ : ٢٨ يوليو، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج١، ص ص ١٣٣ـ ١٥٣.
- رباب عبده صالح الشافعي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح قائم علي المدخل المنظومي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير التحليلي لدي أطفال الرياض. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة قناة السويس.
- رشا صلاح الدين تهامي (٢٠١٠). استخدام الحقائب التعليمية في تنمية مفهوم العدد كأحد المفاهيم الرياضية في مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- رشدي فام منصور(١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس عشر، المجلد السابع، ص ص ٥٧ -٧٥.
- زينب محمود محمد كامل عطيفي (٢٠١١). محاكاة المواقف الحياتية لطفل ما قبل المدرسة باستخدام القصص التعليمية وأثره في تنمية بعض المفاهيم الرياضية. مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر، مجلد ٢٧، العدد الأول، ص ص ٣٠٥ – ٣٤٨.

- زينب محمود محمد كامل عطيفي، ريهام رفعت محمد حسن المليجي(٢٠١٤). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لتقديم المفاهيم الهندسية لأطفال ما قبل المدرسة فى تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لديهم .دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر،العدد ٢٠٥، ص ص ١٠٧ – ١٤٤ .

- سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢). بحوث ودراسات في اللغة العربية قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية .الجزء الثاني. المنصورة: المكتبة العصرية.

- شيماء سعيد موسي عليوة (٢٠٠٤). فعالية مركز تعلم الرياضيات لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة طنطا.

- صفاء أحمد محمد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي أطفال الروضة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ١٢٨ ، سبتمبر، ص ص ٧٤ – ١٩٥.

- صلاح أحمد مراد(٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- عبير منسي فهمي محمود(٢٠٠٣). تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال الروضة باستخدام حقيبة تعليمية. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- علاء عبد الله أحمد مرواد(٢٠١٣). استخدام القصص الرقمية التاريخية لتنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر، العدد ١٩٧، ص ص ٨٠ – ١٢٨ .

- علي عبد الرحيم حسانين (٢٠٠٠). إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي والمهارات الاجتماعية لدي أطفال ما قبل المدرسة. مجلة تربويات الرياضيات ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.

- العنود بنت سعيد بن صالح أبو الشامات (٢٠٠٧). فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

- فتحي عبد الرحمن جروان(١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. ط١. الأردن: دار الكتاب الجامعي.

- فؤاد محمد مرسي(٢٠٠٥). الرياضيات بنيتها المعرفية واستراتيجيات تدريسها. القاهرة: دار الإسراء للطبع والنشر.

- فهيم مصطفى(٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

- فهيم مصطفى(٢٠٠٨). مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير . القاهرة: دار الفكر العربي.

- لطفية عبد الشكور عبد الله تجار الشاهي(٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز "TRIZ" في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال بمحافظة جدة ، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- ماجدة محمود صالح (٢٠٠٠). الأركان التعليمية في رياض الأطفال .الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

- ماجدة محمود صالح، وإملي صادق ميخائيل(٢٠٠٦). مدخل إلي العلوم التربوية في رياض الأطفال. ط١. القاهرة: عالم الكتب.

- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠١). تعليم وتعلم المفاهيم الرياضية للطفل من سن ٣ سنوات إلى سن ٦ سنوات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد النبهان(٢٠٠٧). قضايا الطفل في المجتمعات المعاصرة.. سوريا :دار التراث العربي .
- محمد جهاد الجمل(٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. العين: دار الكتاب الجامعي.
- محمد سليمان جرادات(٢٠١١). رياض الأطفال ودورها في تنشئة الطفل: الواقع والمسؤولية. ط١، عمان: دار الخليج للطباعة والنشر.
- محمد علي سليم التتري(٢٠١٦). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلامذة الصف الثالث الأساس بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة).
- محمد محمود الحيلة(٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير: بين القول والممارسة. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد محمود موسى، ووفاء محمد سلامة(٢٠٠٤). القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة: دراسة تقويمية. المؤتمر الإقليمي الأول :الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة ، مجلة كلية البنات ، جامعة عين شمس من ٢٤ -٢٥ يناير.
- محمد نوح(١٩٩٩). منهج الرياضيات ذو النوافذ المفتوحة. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، أكتوبر، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- مشيرة مصطفي علي عطية (٢٠٠٤). أثر البيئة الاستكشافية في تطور الفهم الحدسي للمفهومات الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.
- مصطفى محمد بدر الدين سيد(٢٠١٣). اثر اسلوب التعليم المتباين فى تنمية بعض المهارات الأساسية والتفكير الابتكارى لدى رياض الأطفال .المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة ــ مصر، العدد ٦٩ ، ص ص ٣٦٥ — ٣٩٠.
- مفتاح محمد دياب (٢٠٠٤). دراسات في ثقافة الأطفال وأدبهم . دمشق : دار قتيبة.
- مني رأفت أمين السنباطي (٢٠١٦). نموذج مقترح بإستخدام القصص الرقمية لتعليم مفاهيم الخريطة. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، العدد ١٧٥، ص ص ١٦١ — ١٧٥ .
- نادر سعيد علي شيمي (٢٠٠٩). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها. مجلة تكنولوجيا التعليم ــ مصر ، المجلد ١٩ ، العدد الثالث، ص ص ٣ - ٣٧.
- نيفين أحمد خليل(٢٠٠٩). برنامج قائم علي استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتكوين بعض المفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدي أطفال الروضة. رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس.
- هديل محمد العرينان(٢٠١٥). فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري.
- وليم عبيد (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- وليم عبيد وآخرون (١٩٩٦): تربويات الرياضيات. ط(٤) . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- Clark, A. R. (2013). Effects of integrating mathematical concepts into an animal science curriculum. Utah State University (Order No. 1545220). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1442476215).

- Frazel, M (2011). Digital Storytelling Guide for Educators. International Society for Technology in Education, Washington DC.

- Honig, A. S. (2001). How to Promote Creative Thinking. Early Childhood Today, 15(5), 34-41.

- Hutcheson, B. (2008). 2008-2009 Davis digital storytelling challenge: Showcasing 21st-century learning in the art classroom. School Arts. The Art Education Magazine for Teachers, 108(1), 40-41.

- Jitka, V. & Jana, B. (2012). Language competence versus the mathematical concepts of pre-school children with hearing impairments. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69, 2076 – 2081.

- Jitka V., Adéla J., Veronika H., Veronika N., Helena S.,& Tereza Z.(2015). Effect of Perceptual Functions Level on the Development of Pre-mathematical Concepts in Czech Pre-school Children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 171 , 709 – 712

- Lambert, J. (2002). Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.

- Lambert, J. (2007). Digital Storytelling, Cookbook. Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press, February 2007, 9 - 19.

- Norman, A. (2011). Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning. Master thesis. Norwegian University of Science and Technology.

- Norton, J. L. (1994). Creative Thinking and the Reflective Practitioner. Journal of Instructional Psychology, 21(2), 139-147.

- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educational Technology Research and Development, 56(4), 487-506.

- Sullivan, C. A. (2007). Metacognitive journaling: A tool for measuring children's comprehension of mathematical concepts.

Pacific Lutheran University (Order No. 1447864). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304712249).

- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for straggling writers. The Reading Teacher, 63(4), 284-295.
- Tatum, M. E. (2009). Digital storytelling as a cultural -historical activity: Effects on information text comprehension. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Miami (Order No. 3358256).
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self efficacy in a Virtual Learning Environment. Educational Technology & Society, 14(4), 181-191.

****

البحث الخامس :

" الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم "

إعداد :

د/ أحمد فوزي جنيدي

مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية جامعة السويس

" الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم "

د/ أحمد فوزي جنيدي

• **المستخلص** :

تعتبر الوظائف التنفيذية مهمة للأداء الناجح في مواقف الحياة الفعلية. فهي تسمح للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأداء المهام المطلوبة منهم والمثابرة والإنجاز في مواجهة التحديات ، لأن المواقف البيئية يمكن التنبؤ بها ، والوظائف التنفيذية تعتبر حيوية بالنسبة لقدرة الإنسان على التعرف على أهمية المواقف غير المتوقعة ووضع خطط بديلة بسرعة لأحداث غير عادية تنشأ وتتداخل مع الروتين العادي ، بهذه الطريقة ، فان الوظائف التنفيذية تسهم في تحقيق النجاح في العمل والمدرسة وتسمح للأطفال ذوي صعوبات التعلم بإدارة ضغوط الحياة اليومية . وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ، وإذ تحدد البحث بتلاميذ المرحلة الاعدادية بمدارس (مدرسة المحمودية الإعدادية بنين ، ومدرسة الزهور الإعدادية بنين ، ومدرسة المحمودية الإعدادية بنات ، ومدرسة الزهور الإعدادية بنات، ومدرسة كفر الرحمانية الإعدادية بنين ، ومدرسة دير وط الإعدادية)بمحافظة البحيرة ، وبلغت عينة البحث(١١٣) من تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم ، وتراوحت أعمارهم بين (١٣ إلى ١٥ سنة)، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية " اختبار ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة ترجمة وتعريب/صفوت فرج (٢٠١١) واختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، إعداد/مارجريت موتي وآخرون تعريب/عبد الوهاب كامل (١٩٩٩)، ومقياس الوظائف التنفيذية (إعداد / الباحث)، ومقياس الدافعية للإنجاز (إعداد / الباحث) ، واختبار التحصيل الاكاديمي في القراءة (إعداد / الباحث).وبعد التأكد من خصائصهم السيكومترية تم تطبيقهم على عينة البحث ، وبعد معالجة البيانات إصائيا أشارت النتائج إلى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم. يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم.

كلمات المفتاحية: الوظائف التنفيذية ، الدافعية للإنجاز ، التحصيل الأكاديمي ، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

"Executive Functions and their Relation to Achievement Motivation and Academic Achievement among Middle School Students with Learning Disabilities"

Dr. Ahmed Fawzi Gnidi

Abstract:

The present study aims at identifying the executive functions and their relation to the Achievement Motivation and academic achievement among the students of middle school with learning difficulties. The research is determined by the pupils in the preparatory stage in schools (Al Mahmoudia

Preparatory School for Boys, Al Zohour Preparatory School for Boys, Al Mahmoudia Preparatory School for Girls, Al- Kafr Al-Rahmaniya Preparatory School for Boys and Dirout Preparatory School in Al-Beheira Governorate. The study sample consisted of (113) middle school students with learning difficulties, ranging from 13 to 15 years old. Stanford Bennett's Intelligence Test (5) Translation and Localization (Safwat Faraj, 2011), The Neuroscience Test for Learning Disabilities, by Margaret Moti et al., Arabization / Abdel Wahab Kamel (1999) (Preparation / researcher), and after confirmation of their characteristics of the psychometric were applied to the research sample, and the data was processed by the appropriate statistical methods, and the researcher reached the following results:There is a significant statistical correlation the executive functions and the achievement motivation of students with learning disabilities. There is a significant correlation between the executive functions and the academic achievement of students with learning disabilities.The motivation for achievement for children with learning disabilities can be predicted by knowing their executive functions. Academic achievement of children with learning disabilities can be predicted through knowledge of their executive functions.

Key words: Executive Functions, Motivation for Achievement, Academic Achievement, learning disabilities

- **المقدمة** :

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الحديثة نسبياً في التربية الخاصة ، حيث اقترن مفهوم التربية الخاصة قديماً برعاية الأفراد المعاقين سمعياً وبصرياً وعقلياً إلا أنه تبين وجود مجموعة من الأطفال غير قادرين علي التعلم مع أنهم ذو قدرات عقلية وحسية سوية ، كما أنهم لايعانون من أي إعاقات، لذلك تم إستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف هؤلاء الأطفال .

ويُعاني ذوى صعوبات التعلم من مشكلات تحصيلية في مجالات الدراسة الأساسية، ويُعتبر التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي من أهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى سوء الأداء المدرسي والفشل الأكاديمي، كما يُوصفون بأنهم متعلمون خاملون سلبيون وتنقصهم المثابرة. ولديهم مشكلات في التحصيل الأكاديمي (القراءة ، الكتابة الحساب ، اللغة)، وتعتبر مشكلات القراءة أكثرهم انتشارا بين هؤلاء التلاميذ ويُعانون من اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية كالانتباه، والإدراك والذاكرة، والتمييز (McKinney, 2004, 130).

وقد ساهم المتخصصون في علم النفس الاجتماعي وفي دراسات الشخصية بتطوير كبير في مفهوم الدافعية بحيث أصبح لا يقتصر على اشباع الحاجات بل يتضمن عوامل بيئية مادية واجتماعية، وبنفس الوقت فقد لاقت دراسة

دافعية الإنجاز اهتماما كبيرا مما حظيت به معظم الدوافع الاجتماعية، حيث استثارت أعمال ماكيلاند وآخرين سلسلة من الدراسات عن هذه الحاجة وصارت من أبرز معالم دراسة الدافعية (طه محمد موسى الطراونة، ٢٠١٠، ص ٢٦٥).

كما تكمن خطورة صعوبات التعلم في وجود عينة من الأطفال ينخفض مستواهم التحصيلي في مادة بعينها أو في أكثر من مادة علي الرغم من أن قدراتهم العقلية (الذكاء) متوسطة أو فوق المتوسط ، وبالتالي نلاحظ وجود تباينا بين الأداء أو التحصيل المتوقع لهؤلاء الأطفال وذلك وفقا لقدراتهم العقلية وبين أدائهم أو التحصيل الدراسي لهم والذي يظهر من خلال درجاتهم الشهرية وهو ما أكدت عليه دراسة Bryce.,Whitebread. Szucs (2015) حيث تؤدي صعوبات التعلم التي يعانى منها الطفل إلي استنفاذ جزء كبير من جهده وطاقته العقلية والانفعالية، الأمر الذي يسبب له كثيرا من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتوافقية، حيث تبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي (Julie& Fred, 2012, 17).

وبما أن القراءة هي المهارة الأساسية التي يستخدمها الإنسان لتلقي الأفكار من الآخرين، فإنها تأخذ أهمية خاصة لأن النجاح في القراءة يؤدي إلى نقل الطفل من مرحلة إلى أخرى في السنة الأولى في المدرسة الابتدائية، وفي المراحل المتقدمة تؤثر القراءة بشكل كبير على الشخصية والتكيف الاجتماعي والسلوكي للطفل، حيث أوضح التراث النظري أن هناك علاقة منطقية بين الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم حيث يعود مصطلح صعوبات التعلم إلى الوضع ضمن فئة معينة لكنه لا يصنف عجز محدد أو اختلال وظيفي لدى الطفل أو مشكلة أكاديمية محدده أو مشكلة تحصيلية للطفل ، وتساعد هذه النظرة على تحديد وتصنيف الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة فالأنماط العصبية للأطفال ذو صعوبات التعلم تبدو إلى حد ما مختلفة عن الأطفال من نفس العمر الذين لا يعانون من هذه الصعوبات مما يجعل الأمر يستحق الدراسة.والوظائف التنفيذية والتفاعلات اللفظية قدمت مساهمات كبيرة ومباشر في مجال صعوبات القراءة Chung; Liu; McBride; (Wong,&Lo,2017,1) ومن المفترض أن تقوم الوظائف التنفيذية بتوجيه السلوك، ثم لها علاقة بالطريقة التي نخطط بها لحياتنا وننفذ أهدافنا. وهذا ما اتفقت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة إلهام إبراهيم محمد(٢٠١٢) ودراسة عبد المجيد البارقي(٢٠١٣) ودراسة دينا برسوم(٢٠١٥) ودراسة إيناس محمود(٢٠١٦) ودراسة محمد عبدالهادي(٢٠١٧).

ويُعَد دافع الإنجاز أيضاً من العوامل المهمة التي تحرك أنشطة الطلبة الذهنية في العملية التعليمية وتوجهها وتصونها، ومن هنا جاء الاهتمام بأهمية

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم والإنجاز لدى التلاميذ (Good &Brophu.,2007, 253).فالتلميذ الذي يتميز بدافعية تعلم مرتفعة نجده يتحلى بالصبر ويواجه الصعوبات في سبيل تحقيق التفوق والنجاح والإنجاز الأكاديمي، على عكس التلميذ الذي لديه دافعية تعلم منخفضة، حيث نجده يشعر بالملل والضجر من المواقف التعليمية وبالتالي يحقق نتائج ضعيفة.

من هنا كان الدافع للقيام بهذه الدراسة بهدف معرفة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.وقد تبين للباحث وجود ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ، في حدود ما أطلع عليه الباحث .

- **مشكلة الدراسة** :

تتمحور مشكلة الدراسة حول الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم حيث أن الخلل في الوظائف التنفيذية للمخ لدى هؤلاء التلاميذ يؤدى إلي خلل وانتكاس في التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز، لذلك تحاول الدراسة تفسير هذه الصعوبة من خلال دراسة الوظائف التنفيذية ودافعية الإنجاز باعتبارهم ضمن استراتيجيات تحسين التحصيل الأكاديمي.ويُمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: **هل توجدعلاقة بين الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟.
- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم؟.
- هل يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى

صعوبات التعلم، وكذلك مدي إمكانية التبؤ بالدافعية للانجاز والتحصيل من الوظائف

- **أهمية الدراسة** :

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين ، الجانب الأول الأهمية النظرية والجانب الثاني الأهمية التطبيقية ، وتبرز أهمية الجانبين فيما يلي :

- **الأهمية النظرية** :

ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي تتناول ثلاث متغيرات هي: الوظائف التنفيذية والدافعية للانجاز والتحصيل الأكاديمي لدي ذوي صعوبات التعلم .

الاهتمام بمجال صعوبات التعلم، ودراسة متغيرات جديدة تساعد علي علاج مشكلات أكاديمية في التحصيل والإنجاز، حيث الوظائف التنفيذية تعتبر إحدي هذه المتغيرات في فهم صعوبات التحصيل الأكاديمي في القراءة.

ندرة الدراسات في حدود ما اطلع عليه الباحث التي اهتمت بالعلاقة بين الوظائف التنفيذية والدافعية للانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلمبشكل عام وتلاميذ ذوي صعوبات تعلم المرحلة الإعدادية بشكل خاص. فمن خلال مراجعة التراث النظري وُجد ندرة في الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة لذلك كانت هذه الدراسة إسهامها متواضعا في هذا المجال.

- **الأهمية التطبيقية** :

الاستفادة من النظريات والمفاهيم العلمية في بناء مقياس الوظائف التنفيذية ، ومقياس الدافعية للإنجازللتلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

قد تفيد القائمين والمهتمين بالعملية التربوية في كيفية تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من تحسين الوظائف التنفيذية لديهم.

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية التي قد تفيد التربويين في تنمية دافعية الوظائف التنفيذية والتحصيل والإنجاز لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

- **التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة** :

يعرض الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **الوظائف التنفيذية Executive Functions**:

هي قدرة التلميذ على الإتزان الانفعالي بالمواقف التعليمية المختلفة، وتقبله لذاته ورغباته وتنظيمها ،والقدرة على مواجهة الضغوط خاصة في المواقف

التعليمة التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها والقيام بتوليد الأفكار ذاتيا، وحفز المشاعر، والأفعال حتى يُنجز أهداف التعلم من خلال مراقبة وتقييم وتدعيم الذات مع القدرة علي ضبطها والتحكم فيها. وتعرف إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوظائف التنفيذية المستخدم في الدراسة .

- **دافعية الإنجاز Achievement Motivation**:

تعرف الدافعية للإنجاز علي أنها السعي بهدف الوصول إلى مستوى من الرقي والتقدم.

ويقصد بها من الناحية الإجرائية: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده المختلفة.

- **التحصيل الأكاديمي Academic Achievement**:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه المستوى الذي يبلغه الطالب في مادة القراءة ويقاس بواسطة الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي.

- **صعوبات التعلم** :

هي صعوبات في القراءة، أو الكتابة ، أوإجراء العمليات الحسابية المختلفة ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ومفهوم الذات، والأداء الاكاديمي إلى جانب صعوبات التعلم.

- **المفاهيم الأساسية في الدراسة الحالية** :

- **الوظائف التنفيذية Executive Functions**:

الوظائف التنفيذية هي وظائف تؤثر على قدرات أساسية مثل الذاكرة والانتباه والمهارات الحركية ، For this reason, they can be difficult to assess directly. لهذا السبب من الصعب حدوث تقييم مباشرللوظائف التنفيذية For example, a person with executive function deficits may perform well on tests of basic attention, such as those that simply ask the individual to look at a computer screen and respond when a particular shape appears, but have trouble with tasks that require divided or alternating attention, such as giving a different response depending on the stimulus presented. Many of the tests إلا عن طريق used to measure other abilities, particularly those that look at more complex aspects of these abilities, can be used to evaluate executive functions. العديد من الاختبارات المستخدمة لقياس القدرات ، ولا سيما تلك

القدرات ألأكثر تعقيدا ، وعلى سبيل المثال ، يمكن للشخص الذي لدية عجز في وظيفة تنفيذية فأنه يعجز عن الأداءالجيد في اختبارات الانتباه الأساسية مثل تلك التي تطلبمن الفرد فمثلا أن ينظر إلى شاشة الكمبيوتر ويجيب عندما يظهر شكل معين ، ولكنة سيكون لدي الفرد مشكلة مع المهام التي تتطلب تقسيم الاهتمام أو تناوبه ، مثل إعطاء استجابة مختلفة اعتمادا على البيانات المقدمة Verbal fluency tests that ask people to say a number of words in a certain period of time can also reveal problems with executive function. ويمكن لاختبارات الطلاقة اللفظية التي تطلب من الناس يقولون عددا من الكلمات في فترة معينة من الزمن أن تكشف أيضا عن مشاكل في وظيفة تنفيذية معينة ، One commonly used test asks individuals to name as many animals or as many words beginning with a particular letter as they can in one minute. وهناك اختبار واحد شائع الاستخدام يُسأل فيه الأفراد عنأسماء العديد من الحيوانات أو كلمات كثيرة تبدأ بحرف معين في دقيقة واحدة ، A person with executive function deficits may find the animal naming task simple, but struggle to name words beginning with a particular letter, since this task requires people to organize concepts in a novel way. ويعجز الشخص الذي لدية قصور في وظيفة تنفيذية ما في العثور على الأسماء الحيوانية والكلمات البسيطة , Bonnie) 2007,265)

لذلك فإن الوظائف التنفيذية تسهم في تحقيق النجاح في العمل والمدرسة وتسمح للناس بإدارة ضغوط الحياة اليومية، والوظائف التنفيذية أيضا تمكن الناس أيضا من كبح السلوكيات غير اللائقة ، ويعانى الناس الذين لديهم قصور في الوظائف التنفيذية في كثير من الأحيان من مشاكل التفاعل مع الآخرين لأنها قد يقولون أو يفعلون أشياء تبدو غريبة ، أو تسيء إلى الآخرين. ويقوم معظم هؤلاء الناس إلى فعل أو قول الأشياء التي يمكن أن تجعلهم يتورطوا في قول تعليقات جنسية صريحة لشخص غريب ، أو يعلق سلبا على مظهر شخص ما ، أو إهانة شخصية ذات سلطة مثل ضابط أو مدرب أوالشرطة بدون أن يكون لديهم القدرة على قمع هذه عندما يحدث نظرا لوجود خلل في الوظائف التنفيذية لديهم

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها القدرة على تحليل الأوضاع والتخطيط واتخاذ الإجراءات اللازمة وحل المشكلات والقدرة على إدارة الذات ، والتركيز والانتباه والمحافظة على ضبط الإجراءات حسب الحاجة لإنجاز هذه المهام المطلوبة .

- **الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم** :

الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي غالباً ما يحدد من خلال ملاحظة السلوك، وبالطبع هذه الأسس تدعم الأساس العصبي لصعوبات التعلم

وفي الوقت الذي يركز فيه المعلمون على المظاهر السلوكية والتربوية فإن الإسهامات الطبية تبقى أيضا مهمة (Lerner,2003 ,13).

ولذلك فإنه ينظر حالياً للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم لديهم اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاختلال الوظيفي لا يعني وجود تلف بالأنسجة الدماغية وبدلا من ذلك فإنه نقول أن هناك وظيفة شاذة للدماغ أوالجهاز العصبي المركزي(Hallahan& Kanffman,2003,12)

والوظائف التنفيذية غير المناسبة وهي التي تقود إلى أعراض قد تكون هي الأساس في الصعوبات التعليمية التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال، حتى بعض الدراسات تؤكد على أنه في حال عدم وجود اضطرابات في الوظائف التنفيذية لدى هؤلاء الأطفال فمن الأرجح أن لا يعانوا على الإطلاق من مشكلات تعليمية. ففي دراسة أجريت حديثًا أعدها بايدرما (Plederman ,2004 , 13-33)

- **مكونات الوظائف التنفيذية:**

تعددت مهارات الوظائف التنفيذية والتي يتم استخدامها مع الصعوبات المعرفية ولكن الباحثة تناولت ثلاثة مهارات هم(التخطيط ـ حل المشكلات ـ التحكم الذاتي).

- **مهارة التخطيط Planning** :

وتعد مهارة التخطيط إحدى طرق مصادر معالجة إدارة الوقت فالاستخدام الفعال للمخطط اليومي يمكن له مساعدة أصحاب اضطراب الانتباه واضطراب الذاكرة (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٥ ، ٣٣)، حيث إن الأطفال الذين لديهم صعوبات معرفية يعانون من صعوبة في التخطيط وتحديد الأهداف ويجدون صعوبة في الفرز، وتنظيم المعلومات وتحديد الأولويات و التركيز على التفاصيل أو الصورة الكبيرة على حساب الآخر ويجدون صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر (خصوصا عندما القواعد / مهمة تغير الطلب) يجدون صعوبة في الوصول تفاصيل متعددة في الذاكرة العاملة.

- **مهارة حل المشكلات Problem Solving** :

وهي نشاط ذهني منظم للطالب وهى منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب، بوجود مشكلة ما تستق التفكير، والبحث عن حلها وفق خطوات علمية ومهارات حل المشكلات لدي ذوى صعوبات التعلم يمكن تنميتها بعدة خطوات: (التأكد من فهم التلاميذ للمشكلة، ومساعدة التلاميذ على جمع الأفكار التي تساعدهم على وضع خطة الحل، ومساعدة التلاميذ على النظر للمشكلة من عدة زوايا للوصول للحل المطلوب، وإعطاء التلاميذ بعض الإرشادات والتلميحات للوصول للحل).

مهارة الإدارة الذاتية Self-Management :

هي أسلوب فني متكامل للمربين والذي يمثل تطبيقات واسعة بين الطلاب باختلاف أعمارهم وسلوكياتهم ومدى الصعبات التي يعانون منها ، وقد ظهر

الاهتمام بالإدارة الذاتية لدى صعوبات التعلم في أوائل السبعينات فالكثير من الأبحاث المبكرة في مجال التنظيم الذاتي كانت علاجية بطبيعتها حيث قام الباحثون بتغير السلوكيات التي لها وظائف سيئة مثل العدوانية والإدمان والمشكلات السلوكية ثم تطورت الأبحاث لتتضمن مبادئ التنظيم الذاتي للذاكرة والتعلم الاكاديمى(king-sear, 2006 , 11)

- **دافعية الإنجاز Achievement Motivation** :

مفهوم دافعية الإنجاز: وهي استعداد الفرد للتنافس في موقف ما من مواقف الإنجاز في ضوء معيار أو مستويات الإنجاز، وكذلك الرغبة في الكفاح والنضال للتفوق في مواقف الإنجاز التي ينتج عنها نوع معين من النشاط والفاعلية والمثابرة (مصطفى باهي، وأميمة أنور، ٢٠٠٤، ص ١).

ودافعية الإنجاز تتأثر بغيرها من العوامل الأخرى منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي، حيث إن هذه العوامل تؤدي في النهاية إلى الارتفاع أو الانخفاض لدافعية الإنجاز عند الفرد، وهذه العوامل عديدة ترتبط بالأسرة مثل التطلع الأسري والاتجاهات الوالدية والتدريب المبكر للدافعية للإنجاز وتطلع الشعوب وعوامل ترتبط بالمدرسة من حيث الإدارة المدرسية والمعلم والمناخ المدرسي والنشاط المدرسي، والمناهج وعوامل ترتبط بالفرد نفسه (هاني عطية، ٢٠٠٧، ٣٦ ـ٣٧).

- **النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز**:

ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير دافعية الإنجاز ومنها:

- **نظرية:Atkinson's**: وتهتم بالدافعية المستثارة ، وأن ما يستثير دوافع الإنسان هو خصائص الموقف، فإذا تغيرت طبيعة الموقف أو المثيرات تغيرت تبعا لذلك الدوافع المستثارة، مما يولد أشكال معينة من السلوك . وتقوم على أسس دافعية وانفعالية تمثلت في دوافع النجاح ومحدداتها ودوافع الخوف من الفشل ومحدداتها(Petri & Govern. 2004) .
- **نظرية: Raynor's** : وهي امتداد لنظرية Atkinson ؛ حيث تعتمد على مفهوم الإنجاز المستقبلي والتي ركزت بصورة أكبر على دور الحافز مثل الرضا الاجتماعي والمكافئات الخارجية . فهي تتفق مع ما طرحه Atkinson في أن الدافع للإنجاز هو محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل ، وأن الدافع للإنجاز استعداد ثابت نسبيا (حمدى الفرماوي ، ٢٠٠٤).
- **نظرية:Fromme's**: وهي تركز علي أهمية العوامل الخارجية بجانب العوامل الداخلية، كما أشار إلى أهمية القوى الموجهه نحو الفعل ؛ حيث أفترض أنها تتحدد من خلال النتائج المترتبة على هذا الفعل (حسن على ١٩٩٨).
- **نظرية الذات عند: Maslow** : وتدور حول الذات حيث هرم الحاجات والذي يشتمل عل خمس مستويات ؛حيث يمثل قاعدة الهرم الحاجات الأكثر أهمية

وتتدرج حتى تنتهي بتحقيق الذات هي كالتالي : (الحاجات الفسيولوجية والحاجات الأمنية، والحاجة للحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الآخرين وتقدير الذات ، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى المعرفة والفهم والحاجات الجمالية(عبدالمجيد النشواتي ، ٢٠٠٢).

- **الدافعية للإنجاز وصعوبات التعلم** :

تشير دراسة (٢٠١١) Melekoglu إلى أن التلاميذ ذوي المستوى المنخفض من الدافعية نحو التعلم، غالبا ما يظهرون أداءً متدنيا من التحصيل الدراسي وأن نتائج البحوث والدراسات قد أشارت إلى أن تنمية مستوى دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو القراءة، يمكن أن يحسن من الكفاءة على القراءة.

في حين أشارت نتائج الدراسات بأن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من الدافعية غالبا ما يكون تحصيلهم الدراسي مرتفع وذوي إدراك إيجابي تجاه كفاياتهم وقدراتهم الأكاديمية، ولكنهم أقل قلقا ويظهرون مستوى أعلى في فهم ما ينجزونه من مهمات تعليمية مقارنة بالتلاميذ ذوي المستوى المنخفض من الدافعية (Zisimopoulos & Galanaki, 2009)

ويشير Melekoglu (2011)إلى أحد الأسباب غير المباشرة المتعلقة بالتحصيل المنخفض في القراءة، هو مستوى الدافعية للقراءة لدى كل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم، حيث ينخفض تدريجيا مستوى دافعية التلاميذ للقراءة واتجاهاتهم الإيجابية عندما يبدأون الدراسة بالمرحلة المتوسطة وينتقلون للصفوف الدراسية العليا، وذلك بسبب الاختلاف بين رغبة التلميذ في القراءة ونوعية النصوص القرائية التي يدرسها التلاميذ في المدرسة، فغالبا ما يواجه التلاميذ ذوي صعوات التعلم وكذلك ذوي المهارات المنخفضة في القراءة صعوبات في دراسة النصوص القرائية المقررة في المدارس، بل تقل الأنشطة والممارسات المرتبطة بالقراءة للمتعة، والتي تعد أحد الأهداف الرئيسة لتعلم القراءة.

- **العوامل المؤثرة على الدافعية للتعلم** :

هناك أربعة عوامل تؤثر على الدافعية للتعلم كما أوضحها كل من وهي:

- **القدرة:** هم ينجحون لأنهم أذكياء أو موهوبين أو فشلوا لأنهم ليسوا كذلك.
- **الجهد:** هم ينجحون لأنهم عملوا بجد أو فشلوا لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي.
- **صعوبة مهمة العمل:** هم ينجحون لأن مهمة العمل كانت عند المستوي المناسب من التحدي أو فشلوا لأن مهمة العمل كانت صعبة جدا، أوحتى أنهم نجحوا لأن مهمة العمل كانت سهلة جدا.
- **الحظ:** هم نجحوا أو فشلوا لأن قوة خارجية جعلت ذلك يحدث، مثلاً: المدرس يحبهم أو لا يحبهم أو أنهم كانوا يجلسون على كرسي الحظ أو عدم الحظ(Lavach, 2005).

- **التحصيل الدراسي**:Academic Achievement:

يعتبر التحصيل الدراسي مؤشر على تمكن التلاميذ من تحقيق النتائج المرغوبة في التعلم، كما أنه يلعب دورا مهما في انتقال الطلبة من مرحلة دراسية إلى أخرى، ض أنه المرجع الأساسي لقبول الطلبة في الجامعات والمعاهد والحكم على مستواهم الدراسي، كما أنه يميز الطالب المتفوق من غيره من الطلبة لذلك نجد أن المسئولين عن العملية التعليمية يحاولون جهدهم في رفع مستوى التحصيل للوصول إلى نجاح العملية التعليمية.

ويشير "فرج عبد القادر طه" إلى أن المصطلح يستخدم لإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح الجامعي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (فرج عبد القادر طه، ٢٠٠٣، ١٨٣).

- **قياس التحصيل الدراسي**:

يتم من خلال الاختبارات التحصيليةوللاختبارات التحصيلية عدة أنواع وهي: التحريرية والشفهية والموضوعية والمقالية العملية والمعيارية، (أمل البكري ٢٠٠٧، ٢٥٠)، هذه الاختبارات التحصيلية بأنواعها تستخدم في قياس التحصيل الدراسي جميع الفئات المختلفة للطلاب سواء العاديون أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **شروط ومبادئ التحصيل الدراسي**:

من الشروط والمبادئ التي تساعد على عملية التعليم نذكر منها ما يلي:

- **قانون التكرار:** لكي التلميذ يتعلم شيئا ما أو خبره معينة، عليه أن يقوم بتكراره حتي يصبح راسخا وثابتا في ذهنه .
- **توزيع التمرين:** حيث تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة .
- **الطريقة الكلية:** يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته .
- **التسميع الذاتي:** هو عملية يقوم بها التلميذ لاسترجاع ما حصله من معلومات أو خبرات ومهارات دون النظر إلى النص .
- **الإرشاد والتوجيه:** إرشاد المتعلم يوفر في الجهد اللازم لعملية التعلم (عبد الرحمن عيسوي، ١٠٥،٢٠٠٠ - ٢٢٠).

- **صعوبات التعلم**Learning disability:

تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تطهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث

اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته ، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ،والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " (عادل عبد الله محمد، ٢٠١٠ ،٢٩).

وتشير (تيسير مفلح كوافحة ،٢٠١١ ، ٢٩) بأن ذوى صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر ، وليسوا مصابين بإعاقات جسمانية سمعية أو بصرية ، أو غيرها من الإعاقات .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها هي صعوبات في القراءة، أو الكتابة ، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، ومفهوم الذات، والأداء الاكاديمي إلى جانب صعوبات التعلم.

- **تصنيف صعوبات التعلم**:

صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى نمطين رئيسيين:

- **أولاً**: **صعوبات التعلم النمائية**: **Developmental learning Disabilities** :

وهى تركز على المهارات الأساسية التي يحتاجها التلميذ فى تحصيله الأكاديمي وتنقسم صعوبات التعلم النمائية بدورها إلى:

- صعوبات تعلم أولية نمائية: والتي تمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك ، والذاكرة والتفكير واللغة وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها(صلاح عميرة ٢٠٠٢، ٢٣).
- صعوبات ثانوية : وتشمل (التفكير ـ اللغة الشفهية) ولها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية (محمد علي كامل ، ٢٠٠٥، ١١٩).

- **ثانياً**: **صعوبات التعلم الأكاديمية** **Academic learning Disabilities**:

وتشمل الصعوبات التي تظهر من قبل تلاميذ المدارس أي هي الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية وتشتمل بدورها إلى (صعوبات القراءة

وصعوبات الكتابة، وصعوبات التهجئة، والتعبير الكتابي، وصعوبات الحساب) (زينب محمود شقير، ٢٠٠٠، ٢٨٢).

- **خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**:

ويشير عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، ٦٠ ـ٦١) إلى بعض السمات المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة الروضة وتفيد في التنبؤ للمرحلة المدرسية نذكر منها:

- قصور الانتباه.
- وجود صعوبة المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.
- قصور فى الإدراك الحسي.
- قصور فى الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.
- عدم التنظيم.
- نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل.
- تأخر في اكتساب اللغة وتطور الكلام.

- **محكات تشخيص صعوبات التعلم**:

هناك مجموعة من المحكات التي اتفق عليها العلماء لتحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم والتمييز بينهم وبين حالات الإعاقة الأخرى والتي تتمثل فيما يلي:

- **محك التباعد أو (التباين ـ التفاوت)**: وينص على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يظهرون تباعداً فيالقدرات العقلية والمستوى التحصيلى للمتعلم (عبد الباسط خضر، ٢٠٠٥ ، ٢٣).
- **محك الاستبعاد**: ويتم من خلاله استبعاد بعض الحالات التي ترجع الصعوبة فيها إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية ، أو الجسمية أوالاضطرابات الانفعالية أو السلوكية (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ٣٠) .
- **محك التربية الخاصة**: وذلك عن طريق إتباع طرق التربية الخاصة وتوفير خدمات خاصة وطرق وأساليب تعلم وبرامج تصمم لمعالجة مشكلاتهم التحصيلية، ومعلمين متخصصين ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس حركية مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة(محمد عبد المعطى، ٢٠٠٣ ، ١٨٣).

- **دراسات وبحوث سابقة** :

من مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجد الباحث ندرة في الدراسات التي تتناول الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وفيما يلي يتم عرض الدراسات السابقة التي:

- **دراسات تناولت علاقة الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

دراسة صلاح محمد إبراهيم (٢٠٠٨) هدفت إلى قياس مدى فعالية برنامج في تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية. وبلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار القدرة العقلية (أوتيس ـ لينون)، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقدير سلوك التلاميذ واختبار دافعية الإنجاز لـ (فاروق عبدالفتاح موسى)، واختبار تحصيلي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين بعد التطبيق على اختبار دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق متوسطات درجات أفراد المجموعتين في القياس البعدي وذلك على الاختبارات التحصيلية، وأظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التحصيل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل تعرضهم للبرنامج وبعد التعرض للبرنامج لصالح التطبيق البعدي للبرنامج.

وفي دراسة (Melekoglu, 2011) التي هدفت إلى التحقق من تأثير مستوى الدافعية نحو القراءة على التحصيل الدراسي في القراءة، وذلك على عينة مكونة من (١٣) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم و(٢٥) تلميذا بدون صعوبات تعلم بمدرستين بالمرحلة المتوسطة ومدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية والذين تم تعريضهم لبرنامج في القراءة لمدة (١٨) أسبوعا، أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة في مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لكل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات القراءة في الاختبار القبلي والتحسن في مستوى الدافعية للتلاميذ بدون صعوبات التعلم. كما تبين تحسن دال إحصائيا في مستوى الدافعية للقراءة فقط لعينة التلاميذ بدون صعوبات التعلم.

ودراسة إلهام إبراهيم أحمد محمد(٢٠١٢)هدفت إليالتعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية والاضطرابات السلوكية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين. والتعرف على الفروق بين العينتين والفروق بين الذكور والإناث في كل عينة من العينتين في اضطراب الوظائف التنفيذية والاضطرابات السلوكية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن . وكانت أهم النتائج.توجد علاقة ارتباطيه بين الاضطرابات السلوكية واضطراب الوظائف التنفيذية لدى إفراد عينة الدراسة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الأداء على اختبارات الوظائف التنفيذية.وتوجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الاضطرابات السلوكية.

وهدفت دراسة عبد المجيد محمد حسين البارقي(٢٠١٣) الكشف عن فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية فى خفض بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكةٍ العربية السعودية باستخدام المنهج التجريبي على عينة قوامها (٣٢) تلميذاً من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ممن يعانون من انخفاض مستوى الوظائف التنفيذية وصعوبات تعلم مرتبطة بالانتباه والذاكرة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بعد إجراء التكافؤ بينهما فى العمر الزمنى والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والوظائف التنفيذية والانتباه والذاكرة.

ودراسة نادر يار (٢٠١٤)هدفت إلى التحقق من أثر دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي واستراتيجيات التعلم الذاتي المنظم والمناخ المدرسي في انخفاض تحصيل الطلبة المتفوقين عقليًا بالمرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على الدرجات التحصيلية في تصنيف المتفوقين عقليًا إلى مجموعة الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي والتي اشتملت على (٥٢) طالبًا وطالبة، ومجموعة الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي واشتملت على (١٠٨) طلاب وطالبات. وقد اعتمد الباحث على: مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات التعلم الذاتي، ومقياس المناخ المدرسي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين عقليًا منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل الدراسي في مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية الإنجاز عند مستوى دلالة (٠.٠١) وفي استراتيجيات التعلم الذاتي والمناخ المدرسي عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت الفروق في جميع هذه العوامل لصالح الطلبة المتفوقين عقليًا مرتفعي التحصيل الدراسي.

دراسة(Bryce et al.)هدفت إلي دراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية (السيطرة وذاكرة العمل) والمهارات الأكاديمية من وتمت علي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، تم استخدام مقياس الوظائف التنفيذية والمهارات المعرفية والتحصيل التعليمي. وأشارت النتائج إلى أن الوظائف التنفيذية كانت أكثر ارتباطاً بالمهارات المعرفية في سن ٥ سنوات من البالغين في سن ٧ سنوات، وكانت المهارات المعرفية هي أهم مؤشرات الإنجاز الأكاديمي في كلتا الفئتين العمريتين.

دراسة دينا كمال فرنسيس برسوم(٢٠١٥) هدفت إلي قياس فاعليةبرنامج لتحسين الوظائف التنفيذية (معرفية ـ انفعالية) لدي عينةمن أطفال صعوباتٍ القراءة (الديسلكسيا) تم تطبيق الدراسة على عينة متسقة من (٢٠) طالبا وطالبة من الصف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي الذين يعانون من عسر القراءة مع الفئة العمرية ما بين (٩ ـ ١٢) سنة وتم تقسيم عينة الدراسة

على النحو التالي:المجموعة التجريبية: (١٠) طلاب ، ومجموعة ضابطة: (١٠) طلاب يعانون من عسر القراءة واعتمدت الدراسة علي الأدوات:مقياس الوظائف التنفيذية اعداد (الباحث). وكانت نتائج الدراسة:لا توجد فروق بين نتائج المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي / البعدي على مقياس الوظائف التنفيذية. ولا توجد فروق بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الوظائف التنفيذية بعد التطبيق في المجموعة التجريبية. وتوجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الوظائف التنفيذية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية. ولا توجد فروق بين متوسط درجات التجربة على سلم الوظائف التنفيذية بين التقييم البعدي والمتابعة.

دراسة إيناس محمد عبدالله محمود(٢٠١٦) والتي هدفت إلي اختبار برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرآنى لذوى صعوبات تعلم العلوم من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت العينة من (٦٠) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، بواقع (٣٠) في المجموعة التجريبية و(٣٠) في المجموعة الضابطة. واعتمدت الدراسة على اختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف الخامس والسادس الابتدائي واختبار الفهم القرائي فى مادة العلوم. وأهم نتائج الدراسة : وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي (أبعاد، درجة كلية) في (القياس البعدي) بين تلاميذ العينة التجريبية وتلاميذ العينة الضابطة، لصالح تلاميذ العينة التجريبية. وكان حجم التأثير كبير. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي ـ البعدي ـ المتابعة) في متغير الفهم القرائي (أبعاد ـ الدرجة الكلية)، وهذا يسفر عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات الثلاثة السابقة. وكان حجم الأثر كبير لأبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية.

دراسة محمد مصطفى فتحي عبدالهادي(٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الملامح الأساسية لعسر القراءة لدى المراهقين، والكشف عن الفروق بين المعسرين قرائيا من المراهقين والعاديين في سرعة معالجة المعلومات وبعض الوظائف التنفيذية (الانتباه، والذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية)، والكفاءة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة الكلية من ٣٠ مشاركا بواقع (١٥ من العاديين، ١٥من المعسرين قرائيا). وتراوحت أعمارهم بين (١٨ ـ ٣٠)عاما. وطبق عليهم: اختبار عسر القراءة للأطفال والمراهقين (عادل عبدالله). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المراهقين العاديين والمراهقين ذوي العسر القرائي في سرعة معالجة المعلومات، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين العاديين

والمراهقين ذوي العسر القرائيفي الأداء على بعض الوظائف التنفيذية(الإنتباه والذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية)، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين المراهقين العاديين والمراهقين من ذوى العسر القرائي فى الكفاءة الاجتماعية ،وكشفت أيضا عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارة الاجتماعية وسرعة معالجة المعلومات، في حين أن العلاقة بين المهارة الاجتماعية وبعض الوظائف التنفيذية ضعيفة وغير دالة.

دراسة(Chung et al.2017): وقد بحثت هذه الدراسة الأهمية النسبية للوظائف التنفيذية، والتفاعلات بين الوالدين والطفل، والوعي الصوتي والمهارات البصرية في القراءة والرياضيات للأطفال الصينيين ذوي الخلفيات الاقتصادية المنخفضة والمتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من(١٩٩) من الأطفال وطبق عليهم مقاييس(الوظائف التنفيذية، والتفاعلات اللفظية، والوعي الصوتي والمهارات البصرية والرياضيات وقراءة باللغتين الصينية والإنجليزية). وكشفت النتائج أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المنخفضة قد أظهرت مستويات أدنى من المهارات الإدراكية واللغوية، والتفاعل اللفظي، والقراءة والرياضيات والإنجاز من نظرائهم المتوسطة. والوظائف التنفيذية والتفاعلات اللفظية قدمت مساهمات كبيرة ومباشر في الرياضيات، والمساهمات غير المباشرة للقراءة من خلال الوعي الصوتي. هذه النتائج تشير إلى أن الوظائف التنفيذية والتفاعلات اللفظية توفر الأساس للوعي الصوتي والمهارات البصرية، مما يؤثر بدوره على القراءة والرياضيات الإنجاز. وبوجه عام، وتؤكد النتائج على الأهمية المحتملة لعدم عدم وجود فروق بين الجنسين في التعليم الثانوي، والمهارات الإدراكية واللغوية، والمدخلات اللفظية الأبوية لأطفالهم في القراءة المبكرة والرياضيات.

- **تعقيب عام على الدراسات والأبحاث السابقة** :

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات و الأبحاث التي تناولت متغيرات الدراسة ما يلي :

- على الرغم من تنوع واختلاف أهداف الدراسات السابقة التى توصل إليها الباحثون فنجد عدم وجود دراسة في حدود ما اطلع عليه الباحث تناولت متغيرات الدراسة الحالية (الوظائف التنفيذية ، التحصيل الأكاديمي الدافعية للإنجاز ، وصعوبات التعلم) .
- طبقت بعض الدراسات على عينات من المرحلة الابتدائية.
- اتفقت كثير من هذه الدراسات على أن التدريب على الوظائف التنفيذية يؤدى إلى إيجابية ونشاط وفعالية المتعلم فى المواقف التعليمية المختلفة .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى إعداد مقاييس الدراسة وتحديد البنية النظرية لمتغيرات الدراسة الحالية .

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم.
- يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفةالوظائف التنفيذيةلديهم.

- **الدراسة الإجرائية** :

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي Descriptive Approach The الذي يهدف إلى دراسة الظروف والعلاقات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها، والتنبؤ بحدوث هذه الظواهر في المستقبل لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة (الوظائف التنفيذية والتحصيل الاكاديمي والدافعية للإنجاز) .

- **عينة الدراسة** :

تحدد البحث بتلاميذ المرحلة الاعدادية بمدارس (مدرسة المحمودية الإعدادية بنين ، ومدرسة الزهور الإعدادية بنين ، ومدرسة المحمودية الإعدادية بنات ومدرسة الزهور الإعدادية بنات، ومدرسة كفر الرحمانية الإعدادية بنين ومدرسة ديروط الإعدادية) بمحافظة البحيرة ، وبلغت عينة البحث(١١٣) من تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم ، وبلغ عدد الذكور (٦٦) وبلغ عدد الإناث (٤٧).

- **أدوات الدراسة**:

تم استخدام المقاييس والاختبارات التالية في هذة الدراسة:

- مقياس ستانفورد -بينيه الإصدار الخامس (صفوت فرج ، ٢٠١١) .
- اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، إعداد/مارجريت موتي وآخرون، تعريب/عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧).
- مقياس الوظائف التنفيذية (إعداد / الباحث).
- مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد / الباحث).
- اختبار التحصيل الاكاديمي في القراءة (إعداد / الباحث).

- **الخصائص السيكومترية لأدوات البحث** :

- **مقياس ستانفورد ـ بينيه الإصدار الخامس (صفوت فرج ، ٢٠١١)** :

قام (صفوت فرج ،٢٠١١) بتعريب الإصدار الخامس لاختبار ستانفورد بينيه الذى صدر عام (٢٠٠٣) ويستخدم هذه الاختبار فى اختبار الأفراد لقياس قدراتهم المعرفية وذكاؤهم من سن سنتين إلى ٨٥ سنة.

ويتضمن اختبار بينه ستة مجالات وهى: (الاستدلال السائل ، المعرفة، الاستدلال الكمي، العمليات البصرية، المكانية ، الذاكرة العاملة) . وقد تم

اشتقاق مجموعة المقاييس في اتجاهين هما: الاتجاه اللفظي والاتجاه غير اللفظي بحيث يكون كل عامل له فئات اختبارية مستقلة (لفظية وغير لفظية).

- **طريقة تطبيق المقياس**:

يتم تطبيق الإصدار الخامس من مقياس بينيه علي مرحلتين: الأولي يتم فيها تطبيق كتاب البنود الأول والذي يحتوي علي اختبارين مدخليين : الاختبار الأول : هو اختبار سلاسل الأشياء/المصفوفات كاختبار مدخلي للمجال غير اللفظي، أما الاختبار الثاني : وهو اختبار المفردات وهو اختبار مدخلي للمجال اللفظي، وبعد تطبيق المرحلة الأولي يتم تطبيق المرحلة الثانية والتي يتم فيها تطبيق مستويات المجال غير اللفظي في كتاب البنود الثاني ثم مستويات المجال اللفظي في كتاب البنود الثالث .وهناك أكثر من طريقه لحساب ثبات المقياس ومنها :

- معاملات ثبات الاتساق الداخلي. وتراوحت ما بين٠.٩٥ و٠.٩٨ لدرجات نسب الذكاء ، وبين٠.٩٥الي ٠.٩٢ لمؤشرات العوامل الخمسة .
- معاملات التجزئة النصفية للاختبارات الفرعية وللاختبار كاملاً وللاختبارات اللفظية وغير اللفظية والمختصرة كانت مرتفعة بصورة ظاهرة، ويبن الجدول(١) متوسط معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح الخطأ المعياري للمقياس.

جدول (١) يوضح متوسط معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس ستانفورد بينيه الإصدار الخامس .

الاختبار الفرعي	ثبات التصنيف	الخطأ المعياري للمقياس
نسبه الذكاء الكلية	٠.٩٨	٢.٣٠
نسبة الذكاء غير اللفظية	٠.٩٥	٣.٢٦
نسبة الذكاء اللفظي	٠.٩٦	٣.٠٥
نسبة الذكاء المختصرة	٠.٩١	٤.٥٥

- **صدق المقياس** :

اورد معد المقياس فى صدوره بيانات تؤكد الأداء لكلا من محكات صدق المضمون، وصدق المحك الخارجي، وصدق التكوين، وتضمن ذلك دراسات شامله للصدق التلازمي والتنبؤي والعاملي ، كما اورد أيضا دلائل صدق منطقي وعدم تحيز في التنبؤ التحصيلي.(صفوت فرج ،٢٠٠٧ ، ٤٤٢)

- **اختبار المسح النيورولوجى السريع QNST**:

يتضمن اختبار المسح النيورولوجى السريع للتلاميذ Quick neurological screening test (QNST) سلسلة مكونه من (١٥) مهمة Task قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد فى التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ويبدأ عمرهم من خمسة سنوات الى ثمانى عشرة سنة والإختبارات الفرعية قد تم تطويرها من خلال المقاييس المستخدمة فى الفحوص النيورولوجية

النيورسيكولوجية والنمائية للتلاميذ فى مراحل العمر المختلفة (عبد الوهاب محمد كامل ٢٠٠٧، ١،٢).

- **صدق اختبار المسح النيورولوجى السريع QNST**:

- **الصدق العاملى**:

قام واضع الاختبار بإجراء التحليل العاملى وقد تضمن التحليل نتائج التطبيق على عدد ١٦١ من أطفال المدرسة الابتدائية بمحافظتى الغربية وكفر الشيخ تراوحت أعمارهم بين ٩٨ شهر إلى ١٦٦ وذلك بالنسبة لأدائهم على ١٥ مهمة تمثل المقاييس الفرعية لاختبار المسح النيورولوجى السريع QNST وحيث أن تقدير الأداء على المهام المختلفة يتم بصورة موضوعية فى وضع درجات كل اختبار فرعى (مهمة)، فإن الباحث قد فضل طريقة المكونات الأساسية مع استخدام التدوير المتعامد. وقد استخلص التحليل العاملى ثلاثة عوامل.

جدول (٢)يوضح العوامل ونسبة الجزر الكامن فى مقياس المسح النيورولوجى

العامل	الجزر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٣.٥٠٤٣	٢٣.٤	٢٣.٤
٢	٢.١٨٤٣	١٤.٦	٣٨.٠
٣	١.٧٢٢٧	١١.٥	٤٩.٤

ويتضح من الجدول (٢) أن التحليل قد استخلص ٤٩.٤٪ من نسبة التباين الكلى للمصفوفة التى تضمن خمسة عشرة متغيراً (درجات المهام الفرعية). ومضمون الاختبارات الفرعية يختبر كفاءة ثلاثة نظم أساسية يتوقف عليها حدوث التعلم وهى:

- **النظم الحسية الطرفية**: وتشير إلى كفاءة الحواس.
- **النظم المركزية**: وتشير إلى كفاءة المراكز العصبية العليا فى تجهيز المعلومات الواردة من النظم الحسية.
- **النظم الحركية**: وهى المسئولة عن تنفيذ قرارات المراكز العليا.

- **الصدق من خلال محك خارجى**:

يمكن حساب الصدق كذلك من خلال حساب معامل الإرتباط بين الدرجات الفرعية للمهام بالنسبة للاختبار الحالى وكذلك الدرجة الكلية والدرجات الفرعية والكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم. وقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لاختبار المسح النيورولوجى والدرجات الفرعية للمحك ما بين (٠.٦٧٤)، (٠.٨٧٤)، فإن هذا يؤكد صدق الاختبار الحالى.

- **ثبات اختبار المسح النيورولوجى السريع QNST**:

تشير نتائج الدراسات السابقة التى استخدمت المقياس أنه يتصف بدرجة عالية من الثبات وعندما نحلل بدقة محتوى المهام، نجد أنها تتحرر بدرجة عالية من تأثير الثقافة .

- **حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية** :

حيث نجد قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية مرتفعة ودالة حيث تتراوح بين (٠,٢٠٧ ــ ٠,٦٧٠) عدا المهمة رقم (٩) الخاصة بالعكس السريع بحركات اليد المتكررة (٠,٠٩٢) .

- **الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ**:

وبحساب قيمة ألفا تبين أنها تساوى (٠.٦٧٥) وهى درجة مقبولة للثبات ككل.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس اختبار المسح النيورولوجى ، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

- **مقياس الوظائف التنفيذية**: (**إعداد الباحث**) :

- **وصف المقياس** :

يتكون مقياس الوظائف التنفيذيةمن (٤٠) عبارة تندرج تحت (٣) أبعاد للمقياس وهى كالآتى :

- **التخطيط** : مكون (١٣) عبارة موزعة عشوائياً بأرقام هى :(١ــ١٣) وتتراوح درجات كل عبارة فى البعد ما بين (١ــ٣) ليكون مجموع بعد الشعور بالرضا (٣٩) درجة من المجموع الكلى للمقياس وهو (١٢٠)
- **حل المشكلات** : مكون من (١٢) عبارة موزعة عشوائياً بارقام هى : (١٤ ــ ٢٥) وتتراوح درجات كل عبارة فى البعد ما بين (١ ــ ٣) ليكون مجموع بعد الاعتزاز بالنفس (٣٦) درجة من المجموع الكلى للمقياس وهو (١٢٠)
- **الإدارة الذاتية** : مكون من (١٥) عبارة موزعة عشوائيا بأرقام هى :(٢٦ ــ٤٠) وتتراوح درجات كل عبارة فى البعد ما بين (١ ــ ٣) ليكون مجموع بعد الإدارة الذاتية (٤٥) درجة من المجموع الكلى للمقياس وهو (١٢٠)

- **طريقة الإجابة والتصحيح على المقياس** :

تكون المقياس من (٤٠) عبارة ، وتم التصحيح وفقاً للتدرج المتاح للمقياس حيث توجد ثلاثة بدائل (دائماً) ، و (أحياناً)، (نادراً) ، ومن هنا فإن الدرجة التى يحصل عليها الطالب/ الطالبة تتراوح ما بين (٤٠ ــ١٢٠).

- **كفاءة المقياس**:

للتأكد من كفاءة و صلاحية المقياس؛ قام الباحث بتطبيقه على عينة قوامها (٦٠) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ثم تم حساب صدق المقياس وثباته من خلال درجات تلك العينة على مفردات المقياس، و ذلك كما يأتي:

- **صدق المقياس**:

للتأكد من صدق المقياس الحالي؛ قام الباحث بالاعتماد على بعض الطرق الوصفية و الإحصائية، و هي كالآتي:

- **الصدق الظاهري: Face Validity** : قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرة محكمين من أقسام التربية الخاصة

والصحة النفسية وعلم النفس؛ لتحديد مدى صدق الأداة الظاهري، واتفق معظم المحكمين على عبارات المقياس وأبعاده دون حذف أي منها.

- **الصدق الذاتي:** يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية للأداة بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للأداة هي المحك أو الميزان الذي ننسب إله صدق الأداة، ويقاس الصدق الذاتي بحسب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة، ويحسب الصدق الذاتي من المعادلة الآتية: ر= $\sqrt{}$ رث ك حيث ر= الصدق الذاتي، رث ك = معامل ثبات الأداة .

وقد قام الباحث بحساب معامل الصدق الذاتي للمقياس بالاعتماد على معاملات ثبات المقياس وأبعاده التي استخرجت بطريقة ألفا كرونباخ، وهو ما يحتوي عليه الجدول (٣):

جدول (٣)معاملات الصدق الذاتي لأبعاد الوظائف التنفيذية

أبعاد الوظائف التنفيذية	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
التخطيط	٠.٨٦	٠.٩١
حل المشكلات	٠.٧٨	٠.٨١
الإدارة الذاتية	٠.٧١	٠.٨٣
الدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية	٠.٩١	٠.٩٤

يشير الجدول (٣) إلى أن معاملات الثبات للأبعاد؛ تراوحت بين (٠.٧١ـ ٠.٨٦) والكلي (٠.٩١)، مما يجعل هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

- **ثبات المقياس**:

لحساب ثبات الاختبار تم استخدام طريقة ألفا ـ كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا ـ كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الابعاد	ألفاكرونباخ	إعادة التطبيق
التخطيط	٠.٧٦١	٠.٧٧٠
حل المشكلات	٠.٧٨٩	٠.٧٩٣
الإدارة الذاتية	٠.٧٠٣	٠.٧١١
الدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية	٠.٨٣٠	٠.٨٥٢

يتضح من الجدول(٤): أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

- **صدق الاتساق الداخلي**: Internal consistency

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، كما و تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجداول (٥)،(٦) توضح نتائج ذلك:

جدول (٥)معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد
١	٠.٦١٢❖❖	١١	٤٧٠,❖❖	٢١	٠.٦٧٧❖❖	٣١	٠.٧٥٣❖❖
٢	٠.٥٩٣❖❖	١٢	٦٥٩,❖❖	٢٢	٠.٧٨١❖❖	٣٢	٠.٧٧٩❖❖
٣	٠.٤٢١❖❖	١٣	٥٠١,❖❖	٢٣	٠.٧١٠❖❖	٣٣	٠.٦٨٠❖❖
٤	٠.٥٥٦❖❖	١٤	٦٥٥,❖❖	٢٤	٠.٦٨٥❖❖	٣٤	٠.٥٦٨❖❖
٥	٠.٦٦٩❖❖	١٥	٥٢٣,❖❖	٢٥	٠.٥٤٢❖❖	٣٥	٠.٧٥٤❖❖
٦	٠.٨٣٤❖❖	١٦	٦٥٩,❖❖	٢٦	٠.٤٥٠❖❖	٣٦	٠.٨٩٨❖❖
٧	٠.٨٧٦❖❖	١٧	٦٩٨,❖❖	٢٧	٠.٧٢١❖❖	٣٧	٠.٥٦٣❖❖
٨	٠.٦٢٣❖❖	١٨	٦١٠,❖❖	٢٨	٠.٦٠٢❖❖	٣٨	٠.٥٩٦❖❖
٩	٨٠٠,❖❖	١٩	٧٦٥,❖❖	٢٩	٠.٤٧٣❖❖	٣٩	٠.٤١٩❖❖
١٠	٧٧٢,❖❖	٢٠	٨٠٨,❖❖	٣٠	٠.٧٣٥❖❖	٤٠	٠.٧٥٩❖❖

(❖❖) دالة عند مستوى ٠.٠١

ومن الجدول (٥)؛ يتضح أن معظم مفردات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الوظائف التنفيذيةبعضها ببعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجةالكليةلمقياس مفهوم الذات
التخطيط	٠.٩٦٣**
حل المشكلات	٠.٩٣٢**
الإدارة الذاتية	٠.٩٠٢**

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

من الجدول (٦) يتضح أن كل معاملات الارتباط بين أبعاد الوظائف التنفيذية مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يعطي مؤشراً على صدق المقياس.

- **الصورة النهائية لمقياس الوظائف التنفيذية**:

بعد التأكد من كفاءة المقياس؛ أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٠) مفردة، وموزعة على ثلاثة أبعاد فرعيه تكون منها المقياس ، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس والمفردات المكونة لكل بعد، والدرجة الصغرى والعظمى لكل بعد:

جدول (٧)أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد في الصورة النهائية للمقياس

م	البعد	المفردات		عدد المفردات	الدرجة	
		من	إلى		الصغرى	الكبرى
١	التخطيط	١	١٣	١٣	١٣	٣٩
٢	حل المشكلات	١٤	٢٥	١٢	١٢	٣٦
٣	الإدارة الذاتية	٢٦	٤٠	١٥	١٥	٤٥

كما تم مراجعة تعليمات المقياس؛ للتأكد من دقة صياغة تلك التعليمات، وذلك قبيل تطبق المقياس.

- **مقياس الدافعية للإنجاز للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد: الباحث** :

يهدف المقياس إلي قياس الدافعية للإنجاز للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- **التعريف الإجرائي لمفهوم الدافعية للإنجاز**:

يعرف الباحث الدافعية للإنجاز إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده المختلفة.ويتكون المقياس فى شكله الحالي من ٣٠مفردة .

- **تصحيح المقياس** :

تتم الاستجابة على مفردات هذا المقياس في ضوء مقياس ثلاثي يبدأ بالاستجابة الأولى "دائما " والاستجابة الثانية " أحيانا" والاستجابة الثالثة "نادراً "، وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي (٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٠).

- **الخصائص السيكو مترية للمقياس** :

- **حساب الثبات**:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار عن طريق:

- **حساب ثبات المفردات بمعامل** ∝ :

قام الباحث بحساب الثبات بمعامل ∝ "ألفا كرونباخ"، فوجد أن معامل ثبات مفردات المقياس ومعامل الثبات الكلى للمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت درجات ثبات المفردات بين ٠,٣٤٠ إلى ٠,٨٩٦، أما درجة ثبات المقياس الكلى ٠,٩٠١ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ويتضح ذلك في الجدول (٨) والذي يمثل معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (٨)معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمفردات الدافعية للإنجاز ألفا = ٠,٩٠١

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٦٤٩❖❖	١١	٠.٥٧٥❖❖	٢١	٠.٧٧٨❖❖
٢	٠.٥٩٦❖❖	١٢	٠.٦٠٧❖❖	٢٢	٠.٨٩٦❖❖
٣	٠.٥٦٧❖❖	١٣	٠.٨٧١❖❖	٢٣	٠.٤٧٢❖❖
٤	٠.٧٨٤❖❖	١٤	٠.٨٣١❖❖	٢٤	٠.٥٧١❖❖
٥	٠.٦٠٤❖❖	١٥	٠.٥٣٦❖❖	٢٥	٠.٦٥٠❖❖
٦	٠.٥٤٠❖❖	١٦	٠.٤٥٥❖❖	٢٦	٠.٦٦٣❖❖
٧	٠.٧٤٥❖❖	١٧	٠.٥٠١❖❖	٢٧	٠.٧٠١❖❖
٨	٠.٣٤٠❖❖	١٨	٠.٧٥٠❖❖	٢٨	٠.٦٢٢❖❖
٩	٠.٦١٤❖❖	١٩	٠.٥٠٦❖❖	٢٩	٠.٥٤١❖❖
١٠	٠.٧١٤❖❖	٢٠	٠.٦٣١❖❖	٣٠	٠.٦٣٠❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٨) : ان جميع المفردات تتسم بدرجة عالية من الثبات وكلها دالة عند مستوى (٠.٠١) ويمكن القول أن هذه المفردات تتماسك داخلياً مع المقياس ككل.

- **حساب الثبات بطريق "التجزئة النصفية"**:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية "جتمان" ,٨٥٧ وقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية " سبيرمان " و"براون" ,٨٤١ .

- **حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test- retest**:

تم إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من(٢٥) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ المرحلة الاعدادية بفارق زمني بين التطبيقين مقداره أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، وكانت قيمته = ,٨٦ ، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (,٠١)، ويدل على مستوى ثبات مرتفع للمقياس، والجدول (٩)يوضح ذلك.

جدول (٩)قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا ـ كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الابعاد	ألفاكرونباخ	إعادة التطبيق
المثابرة	,٧٠٦	,٦٩٩
الطموح	,٨٩٦	,٨٩٠
انجاز الهدف	,٧١٢	,٧١٩
الدرجة الكلية لمقياس الدرافعية للإنجاز	,٨٢٠	,٨٢٣

يتضح من الجدول(٩): أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

- **ثالثاً: حساب الصدق**:

تم حساب الصدق بعدة طرق وهى:

- **صدق المحكمين**:

تم عرض (الاختبار) فى صورته الأولية على (١٠) محكماً من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة وعين شمس والزقازيق، وجامعة بنها وجامعة طنطا، وجامعة دمنهور، أصبح الاختبار يتكون من (٣٠) عبارة حيث لم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس.

- **الصدق الذاتى**:

تم حساب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات الفا كرونباخ ∝ على النحو التالى: ٠.٩٠١ = ٠.٨١١ وهى نسبة مرتفعة ومقبولة للدراسة، ومن ثم فالمقياس صادق. ومن الإجراءات السابقة يتضح تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

- **اختبار فى القراءة لتشخيص التحصيل الأكاديمى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم**. (**إعداد الباحث**):

يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة القراءة. ويعرف الباحثالتحصيل الأكاديمى إجرائيا : بأنه..... يتكون الاختبار من (١٠) سؤالاً موزعة ، وقام الباحث بإعطاء ثلاث درجات على

كل نقطة صحيحة في الإجابة بكل عبارة من عبارات لاختبار وإعطاء صفر للإجابة الخاطئة. ويشتمل هذا الاختبار على (١٠) سؤالاً والدرجة الكلية للاختبار = ٣٠ درجة وهى أعلى درجة للاختبار وأقل درجة هى صفر .

- **الخصائص السيكومترية للاختبار** :

- **أولاً: الزمن التجريبي للاختبار**:

قام الباحث بتطبيق اختبار تشخيص التحصيل الأكاديمى فى القراءة على ١٣ تلميذا وتلميذه وذلك لحساب متوسط الزمن اللازم للإجابة على الاختبار ومتوسط الزمن اللازم للإجابة على الاختبارات الفرعية ويوضح ذلك الجدول (١٠):

جدول (١٠) يوضح الصف الدراسي والزمن التجريبي لاختبار تشخيص التحصيل الأكاديمى

المرحلة	عدد التلاميذ	متوسط الزمن التجريبى
الاعدادية	١٣	١٣ دقيقة

نلاحظ من الجدول (١٠) أن الزمن اللازم لتطبيق اختبار تشخيص التحصيل الأكاديمى للتلاميذ مقداره (١٣ دقيقة).

- **ثانياً: حساب الثبات**:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار عن طريق:

- **حساب ثبات المفردات بمعامل** ∝ : قام الباحث بحساب الثبات بمعامل ∝ "ألفا كرونباخ"، فوجد أن معامل ثبات مفردات الاختبار ومعامل الثبات الكلى للمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت درجات ثبات المفردات بين ٦٣٢, ٠ إلى ٨٧٤, ٠، أما درجة ثبات المقياس الكلى ٨٨٣, ٠ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- **حساب الثبات بطريق "التجزئة النصفية"**: قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية "جتمان" ٦٩٨, وقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية " سبيرمان " و"براون" ٧٠١, .
- **حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test- retest**: تم إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٢٥ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بفارق زمني بين التطبيقين مقداره أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، وكانت قيمته = ٨٩, وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى ٠١ , ، ويدل على مستوى ثبات مرتفع للمقياس.

- **ثالثاً: حساب الصدق**:

تم حساب الصدق بعدة طرق وهى:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبيان (الاختبار) فى صورته الأولية على (١٠) محكماً من أساتذة مناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الزقازيق، جامعة بنها وجامعة طنطا، وجامعة كفر الشيخ، والقاهرة ومعلمين مادة اللغة العربية للنظر فى مدى مناسبة هذا الاختبار للهدف الموضوع من أجله.
- **الصدق الذاتى:** تم حساب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات الفا كرونباخ ∝ على النحو التالى: ٠.٨٨ = √٠.٧٧٤ وهى نسبة مرتفعة ومقبولة للدراسة ومن ثم فالمقياس صادق. ومن الإجراءات السابقة يتضح تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

- **رابعا:الاتساق الداخلي**:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك في الجدول (١١).

جدول (١١)يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط
١	٦٩٠,٠	٦	٠,٥٣٠
٢	٧٥٢,٠	٧	٠,٦٨١
٣	٦١٢,٠	٨	٠,٤٩٢
٤	٤٥٢,٠	٩	٠,٧٠٨
٥	٧٥٢,٠	١٠	٠,٧٣٢
جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١			

ويتضح من الجدول (١١) أن درجات جميع المفردات ترتبط ارتباطاً دالاً بدرجة المقياس الكلى، ويمكن القول أن هذه المفردات تتماسك داخلياً مع المقياس ككل.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية لتقنين وإعداد أدوات الدراسة علاوة على استخدامها لإثبات صحة أو عدم صحة فروض الدراسة، وإيجاد ثبات وصدق المقاييس، ونتائج الدراسة بالاستعانة ببرامج الحزم الإحصائية SPSS المستخدمة في العلوم الاجتماعية، ومن أهم هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة:(معامل الارتباط لبيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد).

- **عاشراً: نتائج البحث وتفسيرها** :

- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الاول على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين متوسط درجات التحصيل الاكاديميلدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب دلالة الأرتباط بين الوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات الإدارة الذاتية) والتحصيل الاكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للتعرف على الارتباط بين درجاتهم.

جدول (١٢)يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون لدلالة العلاقة الارتباطية بين مقياس الوظائف التنفيذية وأبعاده واختبار التحصيل الاكاديمي لدى عينة البحث الكلية (ن=١١٣)

الوظائف التنفيذية / التحصيل الأكاديمي	التخطيط	حل المشكلات	الإدارة الذاتية	المقياس الكلى
قيمة معامل الارتباط	٠.٩٤٥❖❖	٠.٧٧١❖❖	٠.٩٦٣❖❖	٠.٥٦٠❖❖

❖❖(٠.٠١) ، ❖(٠.٠٥) ، x(غير دالة)

يتضح من الجدول (١٢) مايلي: توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات الوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) ومتوسط درجات التحصيل الاكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وهذا يحقق صحة الفرض الاول من فروض الدراسة. ويعني هذا: أن هناك ارتباط بين الوظائف التنفيذية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة الدراسة.

- **تفسير نتائج الفرض الأول**:

مما سبق يتضح أنه توجد علاقة ارتباط بين الوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) والتحصيل الاكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ،ويفسر الباحث ذلك بأن التلميذ الذي يتميز بوظائف تنفيذية (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) جيدة نجد أنه يتمتع بدافعية تعلم مرتفعة ونجده يتحلى بالصبر ويواجه الصعوبات في سبيل تحقيق التفوق والنجاح والإنجاز الأكاديمي، على عكس التلميذ الذي يتمتع بوظائف تنفيذية (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) سيئةلديه دافعية تعلم منخفضة حيث نجده يشعر بالملل والضجر من المواقف التعليمية وبالتالي يحقق نتائج ضعيفة. فالدافعية تؤثر في عملية التعلم وتجعل المتعلم يقبل على ممارسة أنشطة متنوعة بأداء متميز وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات منها دراسة إلهام إبراهيم أحمد محمد(٢٠١٢) ودراسة عبد المجيد محمد حسين البارقي(٢٠١٣) ودراسة دينا كمال فرنسيس برسوم(٢٠١٥) ودراسة إيناس محمد عبدالله محمود(٢٠١٦) ودراسة محمد مصطفى فتحي عبدالهادي(٢٠١٧).

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين متوسط درجات الدافعية للإنجازلدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب دلالة الأرتباط بين الوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات الإدارة الذاتية) والدافعية للإنجاز وأبعادها: (المثابرة، الطموح، انجاز الهدف) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.؛ للتعرف على الارتباط بين درجاتهم.

جدول (١٣)يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون لدلالة العلاقة الارتباطية بين مقياس الوظائف التنفيذية وأبعاده ومقياس الدافعية للإنجاز وأبعادهالدى عينة البحث الكلية (ن=١١٣)

الوظائف التنفيذية / الدافعية للإنجاز	التخطيط	حل المشكلات	الإدارة الذاتية	الدرجة الكلية
المثابرة	٠.٩٢٤❖❖	٠.٨٥٨❖❖	٠.٧١٩❖❖	٠.٨٨٧❖❖
الطموح	٠.٨٧٨❖❖	٠.٩٠٧❖❖	٠.٦٥٨❖❖	٠.٨٦٢❖❖
انجاز الهدف	٠.٧١٣❖❖	٠.٦٥٦❖❖	٠.٨٥٤❖❖	٠.٨٠٨❖❖
الدرجة الكلية	٠.٨٨٦❖❖	٠.٨٥٠❖❖	٠.٨٠٥❖❖	٠.٩٠٧❖❖

❖❖(٠.٠١) ، ❖(٠.٠٥) ، x(غير دالة)

يتضح من الجدول (١٣) مايلي: توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات الوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) وبين متوسط الدافعية للإنجاز وأبعادها: (المثابرة، الطموح، انجاز الهدف) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- **تفسير نتائج الفرض الثاني**:

مما سبق يتضح أنه توجد علاقة بين الوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) والدافعية للإنجاز وأبعادها: (المثابرة الطموح، انجاز الهدف) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. ويفسر الباحث ذلك بأن التلميذ الذي يتميز بدافعية تعلم مرتفعة نجده يتحلى بالصبر ويتسم بروح المثابرة والطموح وتحدلد الهدف والسعي نحو تحقيقه، بالتالي نستنتج بأن لديه مهارات التخطيط وحل المشكلات والإدارة الذاتية على عكس التلميذ الذي لديه دافعية تعلم منخفضة ، بالتالي يفتقر إليالتخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية ، حيث نجده يشعر بالملل والضجر من المواقف التعليمية وبالتالي يحقق نتائج ضعيفة. فالدافعية تتأثربالوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات منها دراسة إلهام إبراهيم أحمد محمد(٢٠١٢) ودراسة عبد المجيد محمد حسين البارقي(٢٠١٣) ودراسة دينا كمال فرنسيس برسوم(٢٠١٥) ودراسة إيناس محمد عبدالله محمود(٢٠١٦) ودراسة محمد مصطفى فتحي عبدالهادي(٢٠١٧).

- **نتائج الفرض الثالث**:

الذي ينص على: "يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم. ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise) للتعرف على الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التي تتنبأ بدرجاتهم في التحصيل الأكاديمي.

وقد أسفر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج العوامل الثلاثة الممثلة للوظائف التنفيذية وأبعاده: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) .

والجدولان التاليان (١٤،١٥) يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بدرجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي.

جدول (١٤) تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج (الخطوة الثالثة) لتعرف الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التي تتنبأ بدرجاتهم في التحصيل الأكاديمي (ن = ١١٣)

	مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل التحديد R^2	الدلالة
الدرجة الكلية للتنظيم الذاتي	الانحدار	٢٨١٥.٧٢١	١	٢٨١٥.٧٢١	٥٥.٦٤	٠.٣٣٤	٠.٠٠١
	البواقي	٥٦١٧.٠٠٥	١١١	٥٠.٠٤			

جدول (١٥) تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج لتعرف الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التي تتنبأ بدرجاتهم في التحصيل الأكاديمي (ن = ١١٣)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا B	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية للتحصيل الاكاديمي عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	ثابت الانحدار	١١.٠٣	١.٣٦	- - -	٨.٠٩	٠.٠٠١
	حل المشكلات	٠.٥٧٨	٠.٢٢٤	٠.٥٧٨	٧.٤٥	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً (عند مستوى ٠١،) لبعد حل المشكلاتعلى درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في التحصيل الاكاديمي.
- يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُسهم في التنبؤ بقيم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كما يلي : التحصيل الاكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم = ٠.٥٧٨ (حل المشكلات) + ١١.٠٣
- أي أنه كلما زاد حل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم انعكس ذلك بشكل واضح على درجاتهم فيالتحصيل الاكاديمي.

- **تفسير نتائج الفرض الثالث**:

توصلت نتائج الفرض إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم ، ويفسر الباحث ذلك بأن التلميذ الذي يتميز بوظائف تنفيذية (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) جيدة نجد أنه يتمتع بدافعية تعلم مرتفعة ونجده يتحلى بالصبر ويواجه الصعوبات في سبيل تحقيق التفوق والنجاح والإنجاز الأكاديمي، على عكس التلميذ الذي يتمتع بوظائف تنفيذية (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) سيئة لديه دافعية تعلم منخفضة، حيث نجده يشعر بالملل والضجر من المواقف التعليمية وبالتالي يحقق نتائج ضعيفة. فالدافعية

تؤثر في عملية التعلم وتجعل المتعلم يقبل على ممارسة أنشطة متنوعة بأداء متميز وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات منها دراسة إلهام إبراهيم أحمد محمد(٢٠١٢) ودراسة عبد المجيد محمد حسين البارقي(٢٠١٣) ودراسة دينا كمال فرنسيس برسوم(٢٠١٥) ودراسة إيناس محمد عبدالله محمود(٢٠١٦) ودراسة محمد مصطفى فتحي عبدالهادي(٢٠١٧).

- **نتائج الفرض الرابع**:

الذي ينص على: " يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجازللتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة الوظائف التنفيذية لديهم ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise) للتعرف على الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التي تتنبأ بدرجاتهم في الدافعية للإنجاز.

وقد أسفر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج العوامل الثلاثة الممثلة للوظائف التنفيذية وأبعاده: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) .

والجدولان التاليان (١٦،١٧) يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بدرجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الدافعية للإنجاز.

جدول (١٦) تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج (الخطوة الثالثة) لتعرف الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التي تتنبأ بدرجاتهم في الدافعية للإنجاز (ن = ١١٣)

	مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل التحديد R2	الدلالة
الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز	الانحدار	٨٧٢٩.١٨٠	١	٨٧٢٩.١٨٠	٥١٧.١٢	٠.٨٢٣	٠.٠٠١
	البواقي	١٨٧٣.٧٤٠	١١١	١٦.٨٨١			

جدول (١٧) تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج لتعرف الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم التي تتنبأ بدرجاتهم في الدافعية للإنجاز (ن = ١١٣)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا B	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	ثابت الانحدار	٠.١٢١	٠.٧٩٧	- - -	٠.١٥١	٠.٨٨٠
	الدرجة الكلية للوظائف التنفيذية	٠.٩٤٢	٠.٠٤١	٠.٩٠٧	٢٢.٧٤	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي:

- وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً (عند مستوى ٠١،) للدرجة الكلية للوظائف التنفيذية على درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الدافعية للإنجاز.

من الجدول (١٧) يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُسهم في التنبؤ بقيم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كما يلي:

- الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم =942, (الدرجة الكلية للوظائف التنفيذية) +121,
- أي أنه كلما زاد للوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم انعكس ذلك بشكل واضح على درجاتهم في الدافعية للإنجاز.

- **تفسير نتائج الفرض الرابع**:

توصلت نتائج الفرض إلى أنه يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة للوظائف التنفيذية لديهم، ويفسر الباحث ذلك بأن التلميذ الذي يتميز بدافعية تعلم مرتفعة نجده يتحلى بالصبر ويتسم بروح المثابرة والطموح وتحدلد الهدف والسعي نحو تحقيقه، بالتالي نستنتج بأن لديه مهارات التخطيط وحل المشكلات والإدارة الذاتية على عكس التلميذ الذي لديه دافعية تعلم منخفضة ، بالتالي يفتقر إلي التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية ، حيث نجده يشعر بالملل والضجر من المواقف التعليمية وبالتالي يحقق نتائج ضعيفة. فالدافعية تتأثر بالوظائف التنفيذية وأبعادها: (التخطيط، حل المشكلات، الإدارة الذاتية) وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات منها دراسة إلهام إبراهيم أحمد محمد(٢٠١٢) ودراسة عبد المجيد محمد حسين البارقي(٢٠١٣) ودراسة دينا كمال فرنسيس برسوم(٢٠١٥) ودراسة إيناس محمد عبدالله محمود(٢٠١٦) ودراسة محمد مصطفى فتحي عبدالهادي(٢٠١٧).

- **التوصيات** :

- توعية الآباء والأمهات والمعلمين بضرورة الاهتمام بموضوع المهارات المناسبة التي تنمي الدافع للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتلك التي تنمي التحصيل الدراسي .
- توعية الأساتذة بدور الدافعية للإنجاز في عملية التحصيل الأكاديمي وإقامة دورات تكوينية لهم لتعريفهم بأساليب استثارتها.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات فى مجال الوظائف التنفيذية على الطلاب العاديين عامة وذوي صعوبات التعلم فى جميع المراحل دون استثناءات لمساعدهم فى مواجهة المشكلات الحياتية.
- ضرورة تدريب الأخصائي الذي يتعامل مع ذوي صعوبات التعلم علي الوظائف التنفيذية وكيفية الاستفادة منها في تعديل سلوكيات هؤلاء الاطفال .
- ضرورة دراسة جوانب التحصيل لدي الطلاب ومعرفة الأسباب الكامنة وراء تراجع مستويات التحصيل لديهم والعمل علي تقويتها من خلال تنمية دافعية الإنجاز لديهم.
- تفعيل البحوث والدراسات التي حاولت تنمية دافع الإنجاز لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المراحل التعليمية المختلفة.

• المـــراجع:

- ابراهيم الزريقات(٢٠٠٥) .الاختلال الوظيفي التنفيذي لدى صعوبات التعلم واضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط مؤتمر الجمعية العربية لصعوبات التعلم . كلية العلوم التربوية – عمان – الأردن.
- إلهام إبراهيم أحمد محمد(٢٠١٢). اضطراب الوظائف التنفيذية وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- أمل البكري(٢٠٠٧.) علم النفس المدرسي. عمان: المعتز للنشر والتوزيع.
- إيناس محمد عبدالله محمود(٢٠١٦). برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرآنى لذوى صعوبات تعلم العلوم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)،كلية التربية، جامعة المنصورة.
- تيسير مفلح كوافحة (٢٠١١). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة.عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر .
- حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٤). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة. القاهرة : دار الفكر العربي.
- دينا كمال فرنسيس برسوم(٢٠١٥). فاعلية برنامج لتحسين الوظائف التنفيذية (معرفية -انفعالية) لدي عينة من أطفال صعوبات القراءة (الديسلكسيا). رسالة دكتوراه(غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٠). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين (ط٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- صفوت فرج (٢٠١١). مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة : الدليل الفنى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح عميره علي محمد (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسيه بدوله الإمارات العربية المتحدة ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفوله جامعه عين شمس .
- صلاح محمد إبراهيم (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لبعض المهارات الاجتماعية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.
- طه محمد موسى الطراونة (٢٠١٠). تفاعل دافعية الإنجاز والذكاء وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية الكرك الجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣٢(٣)، ٢٦٥ -٢٨٧.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) . قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم . القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد (٢٠١٠) . صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة. الرياض: دار الزهراء.
- عبد الباسط متولى خضر (٢٠٠٥). التدريس العلاجى لصعوبات التعلم والتأخر الدراسى. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد الرحمن عيسوي(٢٠٠٠) اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها. بيروت: دار الراتب الجامعية.

- عبد المجيد محمد حسين البارقي(٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية فى خفض بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- عبد المجيد نشواتي(٢٠٠٣). علم النفس التربوي (ط ٤). عمان: دار الفرقان.
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧) . اختبار المسح النيورولوجى السريع " لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال." القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- فرج عبد القادر طه(٢٠٠٣)موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار غريب.
- محمد السيد عبد المعطى (٢٠٠٣). علم النفس المدرسى .القاهرة : المكتبة الأكاديمية.
- محمد على كامل محمد(٢٠٠٦). استراتيجيات التعلم والتعليم العلاجي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . القاهرة: دار الطلائع .
- محمد مصطفى فتحي عبدالهادي(٢٠١٧). سرعة معالجة المعلومات وبعض الوظائف التنفيذية وعلاقتها بانخفاض الكفاءة لدى عينة من المراهقين ذوي العسر القرائي ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة كفر الشيخ.
- مصطفى باهي وأميمة أنور (٢٠٠٤). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة :مركز الكتاب للنشر.
- هاني فاروق عطية(٢٠٠٧). فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- Bonnie, D. S (2007). What Are Executive Functions and Self-Regu lation and What Do They Have to Do With Language-Learning Disorders? American Speech-Language-Hearing Association, 30, 265-273.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szucs, D. (2015). The Relationships among Executive Functions, Metacognitive Skills and Educational Achievement in 5 and 7 Year-Old Children.Metacognition and Learning, (10)2, 181-198.
- Chung, K. H., Liu, H., McBride, C., Wong, A., &Lo, J. (2017). How Socioeconomic Status, Executive Functioning and Verbal Interactions Contribute to Early Academic Achievement in Chinese Children .Educational Psychology, (37)4, 402-420.
- Denckla, M.B. (2004). Measurement of executive functioning. In G.R. Lyon (Ed.), Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues, 117-142. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Good, T., & Brophu, I. (2007).Looking in glass rooms, N.Y: Harper and Row .p. 253.
- Hallahan, D, & Kauffman, J. (2003). Exceptional learners: Introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon.

- Julie. H & Fred. S. (2012).Preliminary effects of a group-based tutoring program for children in long-term foster care. Children and Youth Services Review, 34(6), 1176-1182.
- King-Sears, M. E. (2006). Self-management for students with disabilities: The importance of teacher follow-up. The International Journal of Special Education, 21, 94-108.
- Lerner, J. (2003). Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin company.
- Melekoglu, A.(2011).Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities. Journal of Research in Reading, (34)4, 248-261.
- Zisimopoulos, A, & Galanaki, E (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. Learning Disabilities research, 24(1), 33–43.

****

البحث السادس :

" فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية "

إعداد :

أ / شيماء فاروق عبد اللطيف أمين
حاصلة على درجة الماجستير
أ.د/السيد محمد عبد المجيد
أستاذ الصحة النفسية
عميد كلية التربية جامعة دمياط
أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل
أستاذ الصحة النفسية المساعد المتفرغ
كلية التربية جامعة دمياط

فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية

أ/ شيماء فاروق عبد اللطيف أمين أ.د/السيد محمد عبد المجيد

أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي المهارات الاجتماعية.و التقدم ببعض التوصيات والمقترحات المبنية علي نتائج الدراسة الحالية التى تسهم فى تنمية الذكاء الاجتماعي لدي منخفضي المهارات الاجتماعية من تلاميذ المرحلة الإعدادية حتي يمكن الاستفادة منها في مجال تربية النشئ من جانب المربين. بلغت عينة الدراسة (١٤٠) طالبا وطالبة من المرحلة الاعدادية، حيث قسمت هذه العينة الى مجموعة تجريبية قوامها (٧٠) طالب وطالبة والأخرى ضابطة قوامها (٧٠) طالب وطالبة .حيث طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعى والمهارات الاجتماعية (اعداد الباحثة) والبرنامج التدريبى القائم على الأنشطة التعاونية اعداد الباحثة، وبعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج أن استخدام الأنشطة التعاونية كان له دورا فعالا، ومؤثرا فى تشجيع التلاميذ ومشاركتهم فى تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج لدى المجموعة التجريبية واستمرارية فعاليته خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية : الأنشطة التعاونية ،الذكاء الاجتماعى ، المهارات الاجتماعية .

The Effectiveness of A Program Based on Cooperative Activities In The Social Development of Intelligence among a Sample of Junior High School Students Low Social Skills.

Shaimaa Farouk Abdel Latif Amin

Dr. El –saied Mohamed Abdel Maged

Dr. Mustafa Al-Saeed Jibril

Abstract

The Study Aimed: Verification of The Effectiveness of Existing Cooperative Activities In The Social Intelligence In a Sample of Junior High School Students Low Social Skill.A Progress Some of The Recommendations And Proposals Based Development Program on The Results of The Current Study That Contribute to The Social Development of Intelligence I Have A Low Social Skills of Junior High School Students Can Even Take Advantage of Them In The Field of Educating Young People on The Part of Educators

Key Words: Cooperative activities, social intelligence, social skills

• **المقدمة** :

الإنسان كائنٌ اجتماعيٌّ بطبعه، يحب أن يعيش فى مجتمعات وتجمعات ليشعر بالدفء النفسي والاجتماعي، ويستشعر الأمن والأمان وينشد فيه الاطمئنان ويجد فيه نفسه ويحقق ذاته ويخطط حاضره ويرسم مستقبله، وهذا

يتطلب منه أن يتعامل مع بنى جنسه فى مجموعاتِ عملٍ صغيرة أو كبيرة يكمل بعضها بعضا، ويساعد البعض منها الآخر ويدعمه ـ ولا شك في أن هذا ما يأمر به الدين الحنيف ـ وقد نص القرآن الكريم على هذا المبدأ في قوله ـ تعالي ـ: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) [المائدة :٢]. ذلك كله من أجل عمارة الكون وبناء حضارته، ولتحقيق هذا الغرض على الإنسان امتلاك قدرات اجتماعية كبيرة تتمثل فى الذكاء الاجتماعي الذى يحتلُّ مكانا بارزا في قدراته العملية والحياتية ، حيث إن الذكاء الاجتماعي له بالغ الأهمية فى عملية التفاعل الاجتماعي و التواصل مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي الذى يساعد الفرد على تقدير وتحقيق الذات وتنمية الإحساس بالأدوار الاجتماعية التى يقوم بها. وعلى صعيدٍ آخرَ فالذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة فى شخصية الإنسان ؛ لكونه يرتبط بقدرته على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة (السيد عبد المجيد ، ٢٠٠٠: ٩١، ٢٠٠٤: ٢٣٧ ، ٢٠٠٦: ٤٧ ؛ محمد الدسوقي ، ٢٠٠٢ : ٢١١ ؛ Feldman, 1985 :1).

وفي القرن الحادي والعشرين زادت الحاجة إلى استخدام مهارات الذكاء الاجتماعى لكي ينجح كل إنسان في مجالات الحياة فما أحوج الناس في هذا العصر إلى رعاية الذكاء الاجتماعي وتنميته لتوجيه سلوكيات الناس أيا كان مجال تخصصهم أو عملهم أو اهتماماتهم التي يتجهون إليها؛ لذلك كان من الضروري أن نبحث عن هذه العادات وتلك المهارات (سميرة عريان ، ٢٠١٠ : ٤٠).

وقد اتضحت أهمية الذكاء الاجتماعى نتيجة الدراسات العديدة والتى توصلت إلى أن الذكاء العقلي العام والذى يجرى قياسه بمقاييس الذكاء المعروفة غيُر كافٍ لتحقيق النجاح للفرد فى مجالات الحياة، فالذكاء العام لايحدد مستوى سعادة الشخص فى حياته المقبلة بدرجة دقيقة ، بينما الذكاء الاجتماعى باختصار هو القدرة على الانسجام والتآلف الجيد مع الآخرين وكسب تعاونهم معه (كارل البريخت ، ٢٠٠٨: ٣).

ويؤكد العديد من الباحثين (نادية أبو دنيا ، ١٩٩٨ : ١٠٨٣؛ رانيا هلال ، ٢٠٠٤ : ١٥؛ Goleman, 2006 : 96) بأن الذكاء الاجتماعي له علاقة رئيسه بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية وتفاعله مع البيئة بنجاح وفعالية.

وقد وجدت دراسة كنجا واستيفان (Kinga & Istvan, 2012 : 62) أن المستوى العالي من الذكاء الاجتماعي يقودُ إلى أداء أفضل للسيطرة على سلوك الأشخاص التلقائي.

وقد تمت دراسة الذكاء الاجتماعي فى علاقته مع العديد من المتغيرات مثل الإبداع الاجتماعي، والمهارات السياسية، والتفكير (خليل عسقول ، ٢٠٠٩)، والقيم (أسامة مصطفى ، ١٩٩٨)، والتوافق، والأنشطة، والنجاح الأكاديمي، والرسوب

الدراسي، والمسئولية الاجتماعية (عادل العدل ، ١٩٩٨)، والذكاءات الأخرى (Conzelmann , 2013 ؛ Kinga & Istvan, 2012) ، والمهارات الاجتماعية (أحمد العلوان ، ٢٠١١ ؛ رحاب الشال، ٢٠٠٨ ؛ موسى القدرة ، ٢٠٠٧)، والتدين، وسمات الشخصية وغيرها من المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية والأخلاقية والعقلية (Grieve & Mahar, 2013 ؛ Albrecht, 2006).

فالواقعُ أن التعاون قيمةٌ كبرى من القيم الاجتماعية ولها آثار إيجابية على حياة الفرد والمجتمع، فنجاح أى مجتمع يتوقف على التعاون والتآزر بين أفراده وجماعاته، حيثُ أشارت نتائج الدراسات إلى أن سلوك الأفراد يتغير عند التحاقهم بأنشطة المجموعات، وذلك بفعل تأثير الآخرين عليهم فهناك زيادة واضحة فى الكم والكيف لعمل الأفراد عندما تتاح لهم الفرصة لرؤية الآخرين وسماعهم والتفاعل معهم فيعتبر التفاعل مع الرفاق السببَ الرئيسَ للتغيير(جودت سعادة وآخرون، ٢٠٠٨ : ٣٤).

ويعد التعاون أحد الأساليب التعليمية التي ثبت إيجابيتها في رفع مستوى التعلم لدى الطلبة، ودوره في تنمية التفاعل الاجتماعي بينهم وملائمته لكافة المستويات المتدنية والمتوسطة والموهوبة فهناك الكثير من المكاسب التي يمكن أن نجنيها من الجهود الجماعية الفعالة داخل غرفة الصف وخارجه.

فالتفاعل والتعاون مع الآخرين مهارة مهمة تؤثر على النمو العقلي فالمعلومات قد تنمو في العقل بشكل أفضل من خلال تبادل وجهات النظر بين الطلاب و ممارسة الاستماع للآخرين ومراعاة وجهات نظرهم والحساسية لحاجات أعضاء الجماعة واهتماماتهم، والتفاوض والإقناع، واستخدام خطوات حل المشكلة، ودفع الطلاب لاستخدام صيغ تعلم تعاوني محددة تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية المهمة في بيئات العمل على أساس الفريق والتي تسود في الوقت الحاضر غير أن الاعتماد علي التعلم التعاوني يتطلب بعض المهارات الاجتماعية الوجدانية مثل ضبط الذات، وأخذ الدور ومهارات الاتصال (عادل العدل ، ٢٠١٠ : ٢٢٨٠).

وقد أثبتت البحوث والدراسات أن تحصيل الطلاب يرتفعُ ارتفاعاً ملحوظاً عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وأنهم يحتفظون بما يتعلمونه لفتراتٍ طويلة، مستدلين على ذلك بأن هذه النتيجة تتحقق مع جميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم (هاجر محمد ، ٢٠١١ : ٣٤٠).

- **مشكلة الدراسة** :

الأعباء المحيطة بالإنسان فى العصر الحاضر من شأنها أن تثقل كاهله وتؤثر على علاقاته بالآخرين، وعلى نجاحاته وتحقيق أهدافه، وأيضًا إشباع أبسط حاجاته، ولعل ما يسترعى الانتباه هو انخفاض مهارات الذكاء

الاجتماعي لدى الأفراد وتفتت العلاقات الاجتماعية بينهم ، في حين أنها تمثل العمود الفقري في مساعدة الأفراد على التغلب على الضغوط والمشكلات ومواجهتها بشكل بناء.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بدراسة الذكاء الاجتماعي نظرًا لأهميته فى تسيير حياة الفرد الاجتماعية.

لقد لاحظت الباحثة من خلال تعاملها مع تلاميذ المرحلة الإعدادية وجود نقص فى مستوى مهارات الذكاء الاجتماعى وإن هذا النقص قد ينعكس بشكل مباشر علي شخصياتهم، سواء على تكيفهم الذاتي مع انفعالاتهم وفهمها والتعبير عنها، أو على تكيفهم مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابيه وفعالة وبناءة وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معها .وتنمية الذكاء الاجتماعى بالاعتماد على الأنشطة التعاونية لم يحظ بالاهتمام الكافي، حيث أن جُلَّ اهتمام المربين في الدول العربية انصب على الاهتمام بالمهارات الأكاديمية

ويتضح مما سبق: ندرة البحوث العربية التي تناولت الذكاء الاجتماعي وتهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج قائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والتى توافق مرحلة المراهقة من (١٢ ـ ١٥ سنة)

ومما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الذكور و الإناث فى الذكاء الاجتماعى (الاهتمام الاجتماعى، مهارات التواصل الاجتماعى، المشاعر الوجدانية، التعاطف، حسن التصرف فى المواقف الاجتماعية)، و المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعى، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعى، مهارة الحساسية الانفعالية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى القياس القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الاجتماعى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى القياس القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى فى الذكاء الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى لمقياس المهارات الاجتماعية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الاجتماعى ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى على مقياس الذكاء الاجتماعى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى على مقياس المهارات الاجتماعية؟
- ما فعالية البرنامج القائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية؟
- ما فعالية البرنامج القائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التحقق من فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- التقدم ببعض التوصيات والمقترحات المبنية علي نتائج الدراسة الحالية التى تسهم فى تنمية الذكاء الاجتماعي من تلاميذ المرحلة الإعدادية حتي يمكن الاستفادة منها في مجال تربية النشئ من جانب المربين.

- **أهمية الدراسة**:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

- أهمية الشريحة العمرية التي تناولتها، والتي تمر بمرحلة المراهقة، وما يصاحبها من تغيرات فسيولوجية واجتماعية تنعكس على توافق المراهق مع نفسه ومع من حوله.
- أهمية الذكاء الاجتماعي بشكل عام وخاصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لارتباطه بقدرة الفرد على التفاعل مع الآخرىن، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة
- أهمية البرنامج الذى تقدمه الدراسة الحالية وهو فاعلية الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية حيث تحتل هذه الأنشطة مكانة فى حياة مراهق المدرسة الإعدادية.

- **مفاهيم الدراسة** :

- **الأنشطة التعاونية** :

ويعرفه كلُ من أوسلن وكاجن (Olsen & Kagan ,1992) بأنه نشاط تعليمي يتم تنظيمه كى يصبح التعلم معتمدا على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين ، حيث يكون كل متعلم مسئولا عن تعلمه ويجرى تحفيزه بزيادة تعلم الآخرين .

ويعرفه ستيفن (Stephen, 1992:2) بأنه استراتيجية ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوى مستويات

مختلفة فى القدرات ، يمارسون أنشطه تعلمٍ متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته وكل عضو فى الفريق ليس مسئولاً فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه بل عليه أن يساعد زملاءه فى المجموعة على التعلم، وبالتالي يخلق جوا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم .

و يقصد بالأنشطة التعاونية فى الدراسة الحالية : هي الأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ مع بعضهم البعض بهدف تطوير الخبرة التعليمية والاجتماعية (Johnson,etal, 1998 :26) و الثقافية لتحقيق وتنمية أهداف معينة كالذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل ورفع الكفاءة الذاتية لديهم (مني الرشيدي،٢٠١٣:٤٠).

- **الذكاء الاجتماعي**:

يعتبر الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة فى الشخصية لكونه مرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة (أسامة مصطفى، ١٩٩٨:٣٥ ، خليل عسقول، ٢٠٠٩ : ٢).

ويعرف إبراهيم أبو عمشةٍ (٢٠١٣ :١١) الذكاء الاجتماعي أنه: القدرة على التعامل مع الآخرين، كباراً وصغاراً أفراد وجماعات ، بحكمة وعقلانية فى المواقف الاجتماعية والحياتية من خلال التواصل معهم وفهم مقاصدهم والاستجابة لها وفق ما يتطلب الموقف الاجتماعي ، وامتلاك القدرة على التأثر والتأثير والإبداع فى الموقف الاجتماعي.

وتعرف الباحثة الذكاء الاجتماعي في الدراسة الحالية بأنه: القدرة علي فهم مشاعر وأفكار الآخرين (أسعد رزق ١٩٩٧ : ١٤٠ ؛ أحمد الغول ، ١٩٩٣ : ٤٧) والتعامل مع البيئة بنجاح (أحمد الغول ١٩٩٣ : ٤٧) والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية (فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٤: ٤٠٩) وبناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (أسامة مصطفى، ١٩٩٨:٣٥) ، (خليل عسقول، ٢٠٠٩ : ٢) (محمد الخولي ، ١٩٨٠ : ٤٥٠) ، وتقدر درجة فرد العينة في الذكاء الاجتماعي بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الاجتماعي المستخدم فى الدراسة الحالية.

- **تلاميذ المرحلة الإعدادية** :

هم التلاميذ الملتحقون بالمرحلة الإعدادية ؛ أى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتتراوح أعمارهم بين ١٢ ـ ١٥ سنة.

- **إجراءات الدراسة** :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لمعرفة مدى فعالية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية .

وسوف تعتمد الدراسة على مجموعتين (تجريبية، وضابطة) متجانستين من حيث متغيرات العمر والجنس والذكاء الاجتماعي.

- **عينة الدراسة** :

أجريت الدراسة على مجموعة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من مدرسة السعدية القبلية الإعدادية المشتركة بإدارة كفر سعد التعليمية بمحافظة دمياط الصف الثاني من المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (١٤٠) تلميذا وتلميذة (٨٠ إناثًا ، ٦٠ ذكورا)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (٤٠ تلميذة،٣٠ تلميذاً) وهى التى تم تطبيق البرنامج التدريبى عليهم ؛ والمجموعة الثانية هى المجموعة الضابطة (٤٠ تلميذة،٣٠ تلميذا) والتى لم تتلقى أي معالجة وتم التحقق من التجانس بينهما.

- **أدوات الدراسة** :
  - مقياس الذكاء الاجتماعي {إعداد الباحثة} .
  - برنامج قائم علي الأنشطة التعاونية لتنمية الذكاء الاجتماعي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية {إعداد الباحثة}

- **حدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة الحالية بالتالي:

- **الحد البشرى:** أجريت الدراسة على تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين ينتمون للفرقة الثانية من مدرسة السعدية القبلية الإعدادية المشتركة.
- **الحد الجغرافى:** محافظة دمياط إدارة كفر سعد التعليمية مدرسة السعدية القبلية الإعدادية المشتركة.
- **الحد الزمنى :** الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى (٢٠١٥ ـ ٢٠١٦).

- **الإطار النظرى** :

- **أولاً: الأنشطة التعاونية** :

يشهد العالم اليوم تغيرات فى جميع جوانب الحياة، وأصبح الفرد عاجزاً عن مواكبة هذه التغيرات، فلا تقتصر وظيفة التربية على حشو أذهان الطلبة بالمعرفة والمعلومات فقط، بل بإيجاد الفرد المبدع وتوظيف قدراته باستخدام طرق متنوعة داخل حجرة الدراسة، تجعل المتعلم قائدًا لدفة التغيير وموجها لها، وتعمل على استثارة تفكيره ودفعه إلى العمل والبحث والابتكار من أجل تعلم أفضل، فكانت المناداة بضرورة استخدام التعلم التعاوني، وجاءت نتائج الدراسات مؤكدة على تفضيل الطلاب للأنشطة التى تشبع حاجاتهم مثل: روح الإخاء والمحبة والتعاون (جودت سعادة وآخرون ، ٢٠٠٨ : ٣٣ ـ ٣٥).

كما أن المجتمعات المعاصرة تحتاج إلى التعاون بين أفرادها وذلك لنشر الأمن والعدل والعلم ومحاربة الفساد والإرهاب، والوصول بالتنمية إلى درجة

تشبع حاجات الأفراد والمجتمعات، وهذا يتطلب الإهتمام بالقيم التعاونية من خلال عملية التعليم و التعلم فى المواقف التعليمية .

ويعد التعلم التعاونى إحدى تقنيات التدريس التى جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة ، والتى أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي فى التحصيل الدراسى للطبة، ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفى بدرجة عالية من الإتقان (إيمان الخفاف ، ٢٠١٣: ١٠).

ولقد أولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة بالأنشطة والفاعليات التي تجعل الطالب محورا لعملية التعلم والتعليم ومن أبرز هذه الأنشطة استخدام أسلوب التعلم التعاوني، والذي يعني ترتيب الطلبة فى مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين فى أجواء مريحة خإلية من التوتر والقلق، ترتفع فيها دافعية الطلبة بشكل كبير؛ حيث ازداد الاهتمام بالجوانب الاجتماعية للعملية التعليمية، وخاصة تفاعل التلميذ مع زميله أو تفاعله مع الجماعة، وأصبحت الجماعة لها أهمية فى تعديل سلوك التلميذ (توفيق مرعى و محمود الحيلة ، ٢٠٠٢ : ١٨ ؛ محمد الديب ، ٢٠٠٦ ١٠٣، فاروق جبريل، ومصطفى جبريل ، ٢٠٠٣).

ويعد أسلوب التعلم التعاوني أبرز الاتجاهات المعاصرة فى مجال التعلم، حيث يتناول المواقف التعليمية والتى يتفاعل الطلاب فيها لتحصيل المعلومات والحقائق بأنفسهم، ويتعرضون للمواقف التى يكون لها التأثير الواضح فى تنمية تجاهاتهم نحو العمل الجماعي ، ويهدف التعلم التعاوني إلى تعويد المتعلمين على العمل مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب ، وهذا يعنى أن المتعلم لا يكون مسئولاً عن تعلمه هو فقط بل يكون مسئولاً أيضاً عن تعلم باقي أفراد المجموعة؛ أي: أن أداء المتعلم هو محصلة جهده وجهد زملائه (كوران طه،٢٠١٤ : ١٥؛ محمد الديب ، ٢٠٠٤ : ١٠٢) .

- **العناصر الأساسية للأنشطة التعاونية** :
  - الاعتماد المتبادل الإيجابي.
  - المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية.
  - التفاعل المعزز وجها لوجه .
- **مبادىء النشاط التعاوني** :

يرى (Hijzen, et al., 2007: 673؛ Dianne, & Stephen, 2002 :87) أنه لكى يكون العمل التعاوني عملاً ناجحاً فهناك عدد من المبادئ يقوم عليها النشاط التعاوني ومنها:

- **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** ويعنى أن كل فرد فى المجموعة يشعر بمسئوليته عن تعلمه وتعلم أفراد المجموعة ؛ فعمل الفرد وجهوده تفيد المجموعة، وعمل المجموعة يفيد الفرد .
- **التفاعل المباشر أو التفاعل المعزز وجهاً لوجه:** حيث يتيح هذا التفاعل الفرصة للطلاب لتوضيح ما لديهم من أفكار ووجهات نظر ؛ مما يؤدى إلى تحقيق مزيد من النجاحات .
- **المساءلة الفردية والمسئولية الشخصية :** بالرغم من أن العمل يتم فى مجموعة إلا أنه يجب بجانب تقويم أداء المجموعة ككل أن يتم تقويم أداء كل فرد وتحديد مدى مساهمته فى أنشطة المجموعة ومدى تحقق الأهداف لديه.
- **المعالجة الجمعية :** الغرض منها توضيح وتحسين فعالية الأعضاء فى إسهامهم فى الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة.

- **ثانياً : الذكاء الاجتماعي**: [Social intelligence]

للذكاء الاجتماعي علاقة رئيسة تتعلق بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية، لأنَّ الفرد لا يحيا في فراغ، وإنما يعيشُ في مجتمعٍ يتفاعل معه فيؤثر فيه ويتأثر به، لذلك فالذكاء الاجتماعي يتمثل في القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق ولبق مع الأفراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة ، وكذلك في القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتنمية الصداقات ، والقدرة على التعرف على رغبات الآخرين، فالعلاقات الاجتماعية تشكل أساس بناء شخصية الفرد التي يكتسبها من خلال عملية التطبيع الاجتماعي، ويتبين ذلك من سلوك الفرد وتعامله مع الآخرين.

وعليه فإن الذى يمعن النظر فى تاريخ علم النفس والقدرات العقلية والقياس النفسي يلاحظ أن الاهتمام بالذكاء الاجتماعي ليس وليد هذا العصر فهو قديمٌ قِدمَ الموجات الحديثة للقياس النفسي والقدرات العقلية ، بدأ مع ثورنديك (١٩٢٠) حيث أشار إلى أن الذكاء الاجتماعي هو: أحد المظاهر الشخصية (سيد خير الله ، ١٩٧٣؛ فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٤؛ جابر عبد الحميد،٢٠٠٣ : ٦٨).

- **النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي**:

مع بداية العقدين الثانى والثالث من القرن العشرين بدأ الاهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعى ، وبدا هذا الاهتمام واضحاً فى دراسات كل من : بروم (١٩٢٨)، وثورنديك (١٩٣٦).

وازداد الاهتمام بعد ذلك عند جيلفورد وديميلا (١٩٦٥) ، وكيتينج (١٩٧٨) وفورد (١٩٧٩) ، فاطمة الدماطي (١٩٩١ : ١٥)

أكد جيلفورد، أن ثورنديك قد أشار، عام (١٩٢٠) ، إلى مظهر من مظاهر الشخصية يمكن تسميته بالذكاء الاجتماعي، وأنه متميز عن كل من الذكاء العلمي والذكاء المجرد.(Ford, & Tisak, 1983: 197)

ولقد أوضح فورد و تيساك (Ford , & Tisak, 1983: 197) بأن كثيراً من العلماء البارزين حاولوا دراسة الذكاء الاجتماعي ووضع نظرية له منذ حوالي ستين عاما ، ولكن لم يمكنهم أن يقدموا صورة واضحة لطبيعة هذا النوع من الذكاء بشكل محدد.

ويتتبع فؤاد أبو حطب (١٩٨٤ : ٤٠٨) مفهوم الذكاء الاجتماعى حيث يمتد بأصوله إلى ثورنديك (١٩٢٠) وأنه قد عاد للظهور بعد غيبة زادت على نصف القرن، كما وجد أيضًا أن مفهوم الذكاء الاجتماعى فى حقبة الأربعينيات من القرن العشرين كان يندرج أحيانا تحت مفهوم الإدراك الاجتماعى .

وفى الثمانينيات من القرن الماضي كان التوجه فى بحوث الذكاء الاجتماعى ونظرياته واضحا فى دراسة جاردنر وهاتش (١٩٨٨)، كما ظهرت المفاهيم المتعددة للذكاء الاجتماعي والتى تتضمن المدركات الداخلية والخارجية ، والظروف البيئية ، والمهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات النفسية الأخرى (Taylor, 2002: 220).

ومن خلال البحث في البعد التاريخي للاهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعي ظهر الآتي :

- أن بدايات دراسة الذكاء الاجتماعي تعود إلى العقدين الثانى والثالث من القرن العشرين فى دراسات (ثورنديك وبروم وماك) ومع ذلك كان من الصعب قياس الذكاء الاجتماعي .
- أن الذكاء الاجتماعى يمثل أهمية خاصة للعديد من الباحثين والدارسين فى مجال علم النفس والقدرات العقلية والاجتماع وان اختلف منظور كل منهم إليه من حيث هو قدرة على فهم الناس والتفاعل معهم.وقد تنوعت دراسات الباحثين الذين تناولوا الذكاء الاجتماعي ، واختلفت نظرتهم له لاختلاف مدارسهم الفكرية التي ينتمى إليها هؤلاء الباحثين وكذلك اختلاف وجهات نظرهم حيث أن كل منهم نظرٍ للموضوع من زاوية معينة واتخذت وجهات النظر هذه صورة النظرية أحيانا ، أو النموذج المحدد لأبعاد أومظاهر هذا النوع من الذكاء أحيانا أخرى ، فمثلا :
  - ✓ **النظرية الضمنية :** وتشمل أربعة أفكار رئيسية ، تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعيا ، كما ذكرها فورد Ford فى دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي وهى (موسى القدرة ، ٢٠٠٧ : ١٩).
  - ✓ **النظرية الظاهرية:** وتؤكد على مجموعتين من القدرات التى يتميز بها الشخص الذكي اجتماعيا وهما سهولة التكيف: وتتمثل فى القدرة على التكيف مع أى مجموعة بشرية والتأقلم معها .

- ✓ **قوة الشخصية:** وتتمثل فى التصرف الجيد فى المواقف الاجتماعية (Ford , & Tisak, 1983: 198).

- **أبعاد الذكاء الاجتماعي:**

يرى جردينر (Gardiner, 1997: 25) أن الذكاء الاجتماعي ينقسم إلى الذكاء الذاتي و الذكاء التفاعلي؛ وكذلك يبين فورد و تيسك Ford, & Tisak,1983: 196)) أن هناك عدة شروط أو مظاهر لكي يكون الفرد ذكيا اجتماعيا، وهي المسؤلية الاجتماعية و الكفاءة الاجتماعية.

ويرى علي أبو ليلة (٢٠١٠ : ١٦ ـ ١٨) أن الذكاء يتحدد بالنظر إلى مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تتحدد من خلال الممارسات التالية التعاطف مع الآخرين و القدرة على التحكم في الانفعالات و احترام الآخرين وتقديرهم ومواجهة المواقف الصعبة بثقة و القدرة على الإقناع.

كما حدد مارلو (Marlowe, 1985 : 4) خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي وهي: الاهتمام الاجتماعي و المهارات الاجتماعية و مهارات التعاطف و المشاعر الوجدانية و القلق

ومن خلال اطلاع الباحثة علي العديد من الدراسات السابقة كدراسة (سميرة عريان،٢٠١١) والتي هدفت الدراسة من خلالها إلى تحديد أهم مهارات الذكاء الاجتماعي لمعلمي الفلسفة وأكدت نتائج الدراسة أن مهارات الذكاء الاجتماعي مرتبة كالآتي حسب أهميتها (الابتسامة علي الوجه، إدارة الأزمات بحكمة، حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، سلامة الحكم علي السلوك الإنساني، التعرف علي الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوئها)، ودراسة (خيرية علي، ٢٠١٠) إلى مدي العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والشخصي وكل من المهارات الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية ووجودعلاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والميل إلى التواصل مع الناس(إبراهيم أبو عمشة،٢٠١٣: ١٠٣،١٠٥) ودراسة (جواد عبدالرزاق و يعقوب القلاف، ٢٠٠٨) والتي أظهرت نتائجها أن هناك فروق بين الذكور والإناث المتفوقين أكاديميا في المرحلة المتوسطة في الذكاء الاجتماعي بشكل عام وفي بعض قدرات الذكاء الاجتماعي مثل: (فاعلية الذات الاجتماعية، والتعاطف، وإدراك الحالة النفسية للمتكلم) كما دلت الدراسة علي وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوي المهارات الاجتماعية لصالح الطالبات .

ومما سبق تري الباحثة أن الذكاء الاجتماعي هو جزء من مجموعة ذكاءات تتواجد لدي كل فرد ولقد راعت الباحثة ضرورة توافر برنامج يسعي إلى تنمية الذكاء الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ومن خلال تطبيق البرنامج

استنتجت الباحثة ان كل طالب وطالبة لديه نسبة من الذكاء الاجتماعي تحتاج إلى مزيد من التنمية وقد استخدمت الباحثة الأنشطة التعاونية داخل جلسات البرنامج .

والمراهق هو عماد الأمة ، دعامة الإنتاج فإعدادهم وتربيتهم مهمة كبيرة توجب إصلاحهم وتقويمهم ، فتجاوز المشكلات والتحديات التي تقابل النمو في هذه المرحلة تقود إلى تحقيق السلامة النفسية وتؤثر بالايجاب علي النمو في المراحل اللاحقة (ندي عبد الحميد،٢٠١١:١١٢٣).

وترى الباحثة أن هناك بعض الممارسات الخاطئة التي يقع فيها الأبناء من قبل الآباء ممايترك آثارا نفسية واجتماعية سيئة تتسبب في انحراف المراهقين ومعاناتهم. إذن وجب علي الأسرة أن توفر لأبنائها النموذج السوي لملامح الأسرة الجيدة من اهتمام بالتربية الاجتماعية داخل الأسرة وترسيخ القيم الروحية والخلقية والمعايير السلوكية التي تساعد المراهق علي تحقيق الانسجام مع المجتمع وتشجيع التعاون بين أفراد الأسرة وإشراك المراهق في الأنشطة الاجتماعية . فعلى الرغم من هذه التوصيات إلا أن المراهق يعاني من نقص في جوانب الذكاء الاجتماعي والمهارة الاجتماعية، ومن هنا برزت أهمية الدراسة الحالية.

- **الدراسات السابقة** :

- **أولا : دراسات عن الأنشطة التعاونية**:

- **دراسة بيرفان المفتى (٢٠٠٢)**: تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح للألعاب التعاونية فى تقليل السلوك العدوانى لدى ماقبل المدرسة وتم اختيار العينة من أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥ ــ ٦) سنة، والبالغ عددهم (٣٤) طفلا وطفلة بينما بلغ عدد أفراد المجموعة الثانية (١٦) طفلا وطفلة، واستخدمت الباحثة مقياس السلوك العدوانى، إعداد: هيلانه العبيدى (١٩٩٧)، وبرنامج الألعاب التعاونية المقترح من إعداد الباحثة وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال فى القياسين القبلي والبعدي على السلوك العدواني لصالح القياس البعدي فى تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدوانى لصالح المجموعة التجريبية.
- **دراسة محمد العشري (٢٠٠٧)** : هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية الأنشطة المعملية التعاونية والفردية فى تنمية التحصيل والإبداع فى الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتكونت العينة من (٨٢) طالبًا وطالبة من الصف الأول الإعدادى وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية أولى تكونت من (٢٨) طالبًا وطالبة تطبق استراتيجية الأنشطة

المعملية الفردية، ومجموعة تجريبية ثانية تطبق استراتيجية الأنشطة المعملية التعاونية وتكونت من (٢٨) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٦) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس للإبداع فى الهندسة والاختبار التحصيلى و وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الأولى والثانية فى اختبار الإبداع فى الهندسة لصالح المجموعة التجريبية التى تطبق استراتيجية الأنشطة التعاونية المعملية.

- **دراسة محمد علام (٢٠١٥)**: بهدف بناء برنامج قائم على الأنشطة وقياس فاعليته في تنمية مهارات المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد اقتصرت حدود البحث على عينة من تلاميذ الصف الثانى بالمرحلة الإعدادية بمدرسة الحسينية المشتركة بشبين الكوم بمحافظة المنوفية.

وقد أسفرت نتائج البحث عن الأهمية التربوية للنتائج بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتدريس بالبرنامج القائم على الأنشطة .

- **دراسة شريفة الفضلى(٢٠١٦)**: تهدف إلى إعداد برنامج قائم على الأنشطة التعليمية التعاونية لتنمية بعض أنماط السلوك الاستهلاكى لأطفال الروضة بدولة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال المجموعة التجريبية وتتكون من (١٥) طفلا والمجموعة الضابطة وتتكون من (١٥) طفلا تراوحت أعمارهما ما بين (٥ ـ ٦) سنوات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية الأنشطة التعليمية التعاونية لتنمية بعض أنماط السلوك الاستهلاكى لأطفال الروضة.
- **دراسة نهى أبو العينين (٢٠١٦)**: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على الأنشطة لتنمية بعض مهارات القراءة الحرة اللازمة لتلميذات المرحلة الإعدادية وفقا لنمط تعلمهم والتى أظهرت التلميذات ضعفا فيها وذلك باستخدام المنهجين الوصفى وشبة التجريبى وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: أهمية الأنشطة لتنمية بعض مهارات القراءة الحرة اللازمة لتلميذات المرحلة الإعدادية وفقا لنمط تعلمهم

- **ثانيا : دراسات عن الذكاء الاجتماعى** :

- **دراسة ساج (Sugg, 2008)**: وصممت هذه الدراسة لتحديد كيفية إدراك المشرفين في المدرسة العامة بإنديانا لأنفسهم فيما يتعلق بمستوى الذكاء الاجتماعي وقد تم تحليل عامل آخر: هل يوجد علاقة مهمة بين مستوى الذكاء الاجتماعي وعندما يتلقى المشرفين دبلومة التخصص التربوي. ومن نتائج الدراسة أن المشرفات الإناث والذكور في إنديانا لم يظهروا اختلافات مهمة في المستوى الشامل للذكاء الاجتماعي و أنه لا توجد اختلافات كبيرة بين النوعين في مستويات معالجة المعلومات الاجتماعية

والمهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي و إجمالي مقياس الذكاء الاجتماعي لكل من الإناث والذكور يرتبط إيجابيا بالمهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي.

- **دراسة السيد حسن (٢٠١٠)** : هدفت الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية للذكاء الاجتماعي في ضوء النموذج المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية لفؤاد أبو حطب، ونموذج الذكاء الاجتماعي، لكارل البرنش، بالإضافة إلى تجريد البنية العاملية المشتركة بين الذكاء الاجتماعي من خلال دمج النموذجين، والكشف عن التأثيرات المتبادلة بين مكونات الذكاء الاجتماعي فى كلا النموذجين، والتعرف على الفروق فى أبعاد الذكاء الاجتماعي فى إطار النموذجين تبعا لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمى والعمر والتحصيل الدراسى، والكشف عن أبعاد الذكاء الاجتماعي التى يمكن أن تتنبأ بالنجاح الدراسى لطلاب كلية التربية من خلال مكونات النموذجين معا، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٥) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الصف الرابع والأول من كليات التربية بالسويس علمى و أدبى. وقد أسفرت الدراسة عن انه يمكن التنبؤ بالنجاح الدراسى لطلاب وطالبات كلية التربية من خلال ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعى.
- **دراسة دوشيس (Dyches, 2013)**: عن الأهداف الاجتماعية والذكاء الاجتماعى للمراهقين وأثرهم على ديناميكيات المعرفه الاجتماعيه والعنف الغير مباشر، وبلغت العينة (١٠٩) من طلاب الصف السابع، واستخدت الباحث مقياس الأهداف الاجتماعية ومقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي وقد توصلت الدراسة إلى أن النوع وحالة الأقران والفروق الفردية فى الذكاء الاجتماعى مرتبطه بالأهداف الاجتماعية للمراهقين واستخدامهم العنف الغير مباشر.
- **دراسة إبراهيم أبو عمشة (٢٠١٣)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعى والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة فى محافظة غزة، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الوجدانى والشعور بالسعادة لدى طلبة جامعة غزة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٦) طالبٍ وطالبةٍ منهم (٢٩٠) من جامعة الأزهر، و(٣١٣) من الجامعة الإسلامية، واستخدم الباحث الأدوات التالية فى الدراسة: أعد الباحث مقياس للذكاء الاجتماعى ، ومقياس للذكاء الوجدانى، واستخدم مقياس أكسفورد للسعادة تعريب أحمد عبد الخالق (٢٠٠١). وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق فى الذكاء الاجتماعى بالنسبة لمتغير الجنس لصالح مجموعة الإناث من أفراد العينة وأنه لا توجد فروق فى الذكاء الاجتماعى والوجدانى والشعور بالسعادة تبعا للمتغيرات الكلية لدى أفراد العينة.

- **ثالثا : دراسات عن الذكاء الاجتماعى والأنشطة التعاونية:**

دراسة ياسمين الصايغ (٢٠١٠) : هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة، كما تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على لعب الأدوار فى تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة، وتكونت العينة من (٣٠) طفلا وطفلة من روضة بن الوليد الابتدائية، وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) طفلا وطفلة من روضة مدرسة السنبلاوين التجريبية للغات، واستخدمت الباحثة اختبار ذكاء الأطفال، إعداد: أجلال سرى، ومقياس الذكاء الاجتماعى المصور لطفل الروضة إعداد الباحثة، وبرنامج لعب الأدوار المقترح إعداد الباحثة.وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الذكاء الاجتماعي المصور فى اتجاه القياس البعدى وو جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية و أطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس الذكاء الاجتماعي المصور لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة لمى حمودي (٢٠١٢) : هدفت الدراسة إلى استخدام أسلوب التعلم التعاوني لمعرفة دوره في تنمية الذكاء البينشخصي (الاجتماعى) وفي تعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة فضلا عن دوره لذوي الأسلوب المعرفي المجازفة مقابل الحذر، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧) من المجازفات و(٢٧) من الحذرات موزعات على المجموعتين الضابطة والتجريبي، وقد تم استخدام المقاييس والاختبارات التالية (المجازفة مقابل الحذر ـ الذكاء البينشخصي ـ الإعداد ـ استقبال الإرسال) من طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية وأسفرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني لذوي المجازف مقابل الحذر كان له دور كبير وفعال في تعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة وبشكل أكبر من الأسلوب المتبع.

دراسة ريمون رشدى (٢٠١٤) : هدفت إلى إعداد برنامج قائم على الأنشطة لتنمية الذكاء الاجتماعى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والميل نحو مادة التاريخ والتعرف على تأثير البرنامج المقترح فى تنمية الذكاء الاجتماعى وتم التطبيق على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمحافظة القاهرة – مدرسة العائلة المقدسة وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة البحث فى اختبار الذكاء الاجتماعى قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى.الأدوات والمقاييس المستخدمة فى الدراسة وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الاجتماعي ، مقياس تقدير المهارات الاجتماعية ، برنامج

لتنمية الذكاء الاجتماعي قائم علي الأنشطة التعاونية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في (المهارات الاجتماعية) من {من إعداد الباحثة} .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **أولا** : **الصدق** :

- **صدق المحكمين** : بعد إعداد فقرات المقياس البالغة (٥٠) فقرة وصياغتها وإعدادها بصورتها الأولية، تم عرضها على شكل استبيان وجه إلى عدد من السادة ذوي الخبرة والاختصاص (١) في مجال العلوم التربوية والنفسية لغرض تقويمها والحكم على مدى صلاحيتها وملائمتها للمحور الذي خصصت له وبعد تحليل استجابات و ملاحظات السادة الخبراء تم استخراج صدق الخبراء من خلال النسبة المئوية لاتفاق الخبراء حول صلاحية فقرات المقياس، إذ تم قبول الفقرات التي أتفق عليها (٨٠٪) فأكثر من أراء الخبراء، وقد تم حذف و تعديل بعض الفقرات
- **صدق المقارنة الطرفية (النسبة الحرجة) لمقياس الذكاء الاجتماعى** : الجدول رقم (١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات مجموعة التلاميذ مرتفعى الدرجات ومجموعة التلاميذ منخفضى الدرجات لعبارات مقياس الذكاء الاجتماعى.

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات مجموعة التلاميذ مرتفعى الدرجات ومجموعة التلاميذ منخفضى الدرجات لعبارات مقياس الذكاء الاجتماعى (ن=١١)

الذكاء الاجتماعي	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى للمتوسط	ت	مستوى الدلالة
مرتفعى الدرجات	٩٥.١	٢.٥	٠.٧٦	٢٣.٠٣٤	٠.٠٠٠١
منخفضى الدرجات	١١٨.٢	٢.٢	٠.٦٦		

- **معامل الاتساق الداخلي ٢**:بعد استبعاد الفقرات غير المميزة تم ايجاد معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس لنفس عينة التمييز البالغة (٤٠) طالب . وتراوحت معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه العبارة في مقياس الذكاء الاجتماعى ما بين (٠.٤٠ ــ ٠.٧٥) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك تعتبر عبارات المقياس صادقه لما وضعت لقياسه.

- **ثانيا** : **ثبات مقياس الذكاء الاجتماعى**:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وذلك كما يلي:

- **معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient** : استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس، وكانت العينة التى

(١) ملحق ١ أسماء السادة المحكمين.

٢) يمكن الرجوع الى الرسالة المقدمة من الباحثة

استخدمت فى قياس الثبات تتكون من (٤٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الاعدادية . والجدول رقم (٢) يوضح نتائج معامل الثبات لمقياس الذكاء الاجتماعى لعينة تقنين الأدوات (ذكور و اناث) المرحلة الاعدادية وهى جميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس .

جدول (٢) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس معامل ثبات مقياس الذكاء فى المرحلة الاعدادية

المحاور	معامل الثبات
الاهتمام الاجتماعى	٠.٥٨١
مهارات التواصل	٠.٦٠٩
المشاعر الوجدانية	٠.٦٣٥
التعاطف	٠.٦٣٧
حسن التصرف	٠.٥٤٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨١٥

- **معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية :** الجدول (٣) يوضح معامل الثبات لمقياس الذكاء الاجتماعى باستخدام طريقة التجزئة النصفية. والجدول رقم (٣) يوضح نتائج معامل الثبات لمقياس الذكاء الاجتماعى لعينة تقنين الأدوات (ذكور و اناث) المرحلة الاعدادية باستخدام طريقة التجزئة النصفية وهى جميعها معاملات ثبات دالة عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٣) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس معامل ثبات مقياس الذكاء فى المرحلة الاعدادية

المحاور	معامل الثبات
الاهتمام الاجتماعى	٠.٥٥٤
مهارات التواصل	٠.٤٣٩
المشاعر الوجدانية	٠.٦٣٨
التعاطف	٠.٦٦٧
حسن التصرف	٠.٤١٦
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٦٠٢

- **ثالثا: وصف المقياس وتصحيحه:**

مقياس الذكاء الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، يهدف إلى توفير أداة قياس صادقة وثابتة لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي، تألف المقياس بصورته النهائية من (٤٥) فقرة، موزعة على(خمسة) محاور وتتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال ثلاثة بدائل مرتبة تنازليا على مقياس ليكرت الثلاثى (دائما، غالبا، أبدا)، وتكون الأوزان تبعا لمضمون الفقرة. الفقرة الإيجابية تعطى لها الأوزان بين (٣ ـ ١) درجة، ولا توجد فقرات سلبية فى المقياس وتكون الدرجة الكلية العليا للمقياس هي (١٣٥) درجة، أما الدرجة الكلية الدنيا للمقياس فهي (٤٥) درجة.

- **التطبيق النهائي لمقياس الذكاء الاجتماعي :**

تم تطبيق المقياس على عينة التطبيق البالغة (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثانى الإعدادى ، ودون تحديد وقت ثابت للإجابة

على المقياس، وزعت عليهم كراسات المقياس، وتم شرح طريقة الإجابة على المقياس، وذلك بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي تراه مناسبا ، وتم التأكيد عليهم للإجابة على جميع فقرات المقياس بكل دقة وأمانة، علماً أن الإجابة تكون على كراسة المقياس نفسه، ثم تم جمع كراسات المقياس من الطلاب، إذ تم الحصول على (١٤٠) استمارة، واستبعدت (١٠) استمارات لم يتم اكمال الاجابة عليها، وبهذا تكون درجة المختبر على المقياس هي مجموع درجاته على فقرات المقياس جميعا.

- **ثانيا : برنامج قائم على الأنشطة التعاونية لتنمية الذكاء الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية {إعداد الباحثة}:**

قامت الباحثة بتصميم برنامج لتنمية الذكاء الاجتماعي قائم على الأنشطة التعاونية لتدريب المراهقين عينة الدراسة التجريبية على تمرينات وجدانية وفكرية وسلوكية بهدف تنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي في شخصياتهم، فتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي تساعد المراهقين على تعلم طرق استثمار الذكاء ، وتفعيل مهارات الوعي بالذات والتعبير عنها بالصورة المناسبة بعيداً عن أساليب التعبير القائمة على حدة الانفعال وممارسة العنف والتدمير.

- **تطبيق البرنامج :**

استغرق تطبيق البرنامج مدة شهرين من بداية اكتوبر حتى آخر نوفمبر ٢٠١٥ م، طبقت فيها الباحثة (٢٢) جلسة للمراهقين من ضمنها الجلسة الختامية والتطبيق القياس البعدي لمقاييس الدراسة، وبالإضافة إلى ذلك جلسة المتابعة التي عقدت بعد شهر من اختتام البرنامج كانت في اول شهر يناير ٢٠١٦ وتم فيها تطبيق القياس التتبعي وحفل تكريم المراهقين عينة البرنامج التدريبي.

- **المعالجة الإحصائية:**
  - المتوسط الحسابي، الوسيط الحسابي، الانحراف المعياري.
  - اختبار "Independent Sample T-test" لعينتين مستقلتين.
  - استخدام معامل الارتباط البسيط (بيرسون)
  - معامل ثبات الفا كرونباخ
- **فروض ونتائج الدراسة :**

ولقد تحققت فروض الدراسة التى نصت على :

- **نتائج الفرض الأول :**

تم اختبار الفرض الأول الذى ينص على أنه لا توجد فروق دلالة إحصائيا بين درجات الذكور و الإناث فى الذكاء الاجتماعى (الاهتمام الاجتماعى، مهارات التواصل الاجتماعى، المشاعر الوجدانية، التعاطف، حسن التصرف فى المواقف

الاجتماعية) وتم استخدام اختبار (ت) T- test للعينتين المستقلتين . وجاءت النتائج ان الفرض الاول تحقق كليا حيث لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الإناث والذكور من طلبة المرحلة الاعدادية على مقياس الذكاء الاجتتماعى بأبعاده .

وهذه النتيجة تتفق مع ما انتهت اليه بعض الدراسات كدراسة بيرفان المفتى (٢٠٠٢)، كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسات كل من السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) ودراسة هناء عواد (٢٠١٠)، و هدى وهبة (٢٠١٠)، وخليل عسقول (٢٠٠٩) ,Sugg , (2008) التى أسفرت نتائجهم عن عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية فى مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لاختلاف النوع.

ولا تتفق نتائج الفرض مع دراسة إخلاص الخالدي(٢٠٠٩) التى أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد على وفق متغيري الجنس ولصالح الإناث.

ودراسة دوشيس (Dyches, 2013): التى أسفرت نتائجها عن أن النوع فى الذكاء الاجتماعى مرتبط بالأهداف الاجتماعية للمراهقين واستخدامهم العنف الغير مباشر.

ودراسة إبراهيم أبو عمشة (٢٠١٣): التى أسفرت نتائجها عن وجود فروق فى الذكاء الاجتماعى بالنسبة لمتغير الجنس لصالح مجموعة الإناث من أفراد العينة

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق بين المراهقين (الذكور ــ الإناث) في الذكاء قد يرجع إلى أن الأنثى أصبحت إلى حد كبير ما تشجع وتتاح لها فرصا أكثر للدخول والاشتراك في مواقف اجتماعية متنوعة تتعلم من خلالها كيف تؤدي الأدوار التي تلائم هذه المواقف ومن ثم تتزايد مخزونها من الأدوار الاجتماعية المختلفة .

- **نتائج الفرض الثانى للدراسة**:

ينص الفرض الثانى للدراسة على أنه "لا توجد فروق دالة فى القياس القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الاجتماعى "ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادى لمجموعات الدراسة موزعة حسب الجنس فى التطبيق القبلى لمقياس الذكاء الاجتماعى

واسفرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الاجتماعى.

وهذه النتيجة تتفق علي ماانتهت اليه بعض الدراسات كدراسة سالم الغرابية (٢٠٠٦)، ودراسة رحاب الشال (٢٠٠٨)، ودراسة سحر عبدالمحسن (٢٠٠٦)

ودراسة ياسمين الصايغ (٢٠١٠)، ودراسة ريمون رشدى (٢٠١٤) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة البحث فى اختبار الذكاء الاجتماعى قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى.

وتتفق الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة عبد الحليم عبد الحليم (٢٠١١) حيث أسفرت نتائج الدراسة

عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

تري الباحثة ان عدم وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار الذكاء الاجتماعي قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي ، هذا يؤكد ان جلسات البرنامج ساهمت بالحد الكبير في زيادة معدلات الذكاء الاجتماعي لدي التلاميذ من خلال الانشطة التعاونية التي خلقت جو يسوده روح الفريق بين التلاميذ داخل الفصل.

- **نتائج الفرض الثالث للدراسة**:

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه "لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى فى الذكاء الاجتماعي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الاجتماعي واسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في الذكاء الاجتماعي.

تتفق علي ماانتهت اليه بعض الدراسات كدراسة سالم الغرابية (٢٠٠٦) ودراسة رحاب الشال (٢٠٠٨)، ودراسة سحر عبدالمحسن (٢٠٠٦)، ودراسة ياسمين الصايغ (٢٠١٠)،

وتري الباحثة ان عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في الذكاء الاجتماعي يرجع الي عدم تعرض المجموعتين لفنيات البرنامج ، وكذلك عدم وعي المعلم والمدرسة بالذكاءات المتعددة الموجودة لدي كل تلميذ وخاصة الذكاء الاجتماعي محور الدراسة.

- **نتائج الفرض الرابع للدراسة**:

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الاجتماعى ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المزدوجة (المرتبطة) للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الاجتماعى وجاءت النتائج كالتالي:

- بالنسبة لأبعاد المقياس بلغ مستوى المعنوية (٠.٠٠١) لجميع الأبعاد مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعى لصالح التطبيق البعدى.
- بالنسبة لمقياس الذكاء الاجتماعى بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧٦.١١) ومستوى المعنوية (٠.٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الذكاء الاجتماعى لصالح التطبيق البعدى.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة سالم الغرابية (٢٠٠٦)، ورحاب الشال (٢٠٠٨) التى أسفرت عن وجود فروق احصائية بين التطبيق القبلى والبعدى ودراسة سحر عبدالمحسن (٢٠٠٦)، ودراسة ياسمين الصايغ (٢٠١٠)، ودراسة ريمون رشدي (٢٠١٤) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة البحث فى اختبار الذكاء الاجتماعى قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وتختلف كذلك جزئيا مع دراسة عبد الحليم عبد الحليم (٢٠١١) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وترى الباحثة الحالية أن وجود فروق بين المجموعة التجريبية فى القياس القبلى و البعدى يرجع الى تعرض المجموعة لفنيات البرنامج، وبذلك لم يتحقق الفرض .

- **نتائج الفرض الخامس للدراسة**:

ينص الفرض الخامس للدراسة على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى على مقياس الذكاء الاجتماعى ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المزدوجة (المرتبطة) للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى على مقياس الذكاء الاجتماعى وجاءت النتائج كالتالي:

- بالنسبة لأبعاد المقياس تراوحت قيم "ت" المحسوبة مابين (١.٠ ــ ١.٧٦) وتراوحت مستويات المعنوية مابين (٠.١٥٩ ـ ٠.٠٨٣) وهى مستويات أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعى.
- بالنسبة لمقياس الذكاء الاجتماعى بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٠.٣٠) ومستوى المعنوية (٠.٧٦٥) وهو أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لمقياس الذكاء الاجتماعى.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة سالم الغرابية (٢٠٠٦)، ورحاب الشال (٢٠٠٨) التى اسفرت عن وجود فروق احصائية بين التطبيق البعدي والتتبعي.

وترى الباحثة الحالية ان وجود فروق بين المجموعة التجريبية فى القياس القبلى و البعدى يرجع الى تعرض المجموعة لفنيات البرنامج وبذلك لم يتحقق الفرض .

- **نتائج الفرض السادس للدراسة**:

ينص الفرض السادس للدراسة على أنه " لاتوجد فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبة فى القياس البعدى فى الذكاء الاجتماعي".

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة ياسمين الصايغ (٢٠١٠) أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة بيرفان المفتى (٢٠٠٢) و سالم الغرابية (٢٠٠٦)،ورحاب الشال (٢٠٠٨) التى اسفرت وجود فروق احصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبة فى القياس البعدى فى الذكاء الاجتماعي.

وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج و الجدول (٤) يوضح فعالية البرنامج القائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية.

من الجدول رقم (٤) يتضح أن نسبة الفاعلية للبرنامج القائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية قد تراوحت مابين (٠.٨٦ ـ ٠.٩٣) بالنسبة لأبعاد المقياس وبلغت (٠.٩٠) بالنسبة

للمقياس ككل وهى نسبة أعلى من النسبة التى حددها ماك جوجيان (٠.٦) وعلى ذلك يمكن الحكم بأن البرنامج القائم على الأنشطة التعاونية قد أسهم بالفعل فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية.

جدول (٤) فعالية البرنامج القائم على الأنشطة التعاونية فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية

أبعاد المقياس	التطبيقات	متوسط الدرجات	الدرجة النهائية	نسبة الفعالية لماك جوجيان
الاهتمام الاجتماعى	التطبيق القبلى	١٤.٨٦	٢٧	٠.٩١
	التطبيق البعدى	٢٤.٥١		
مهارات التواصل الاجتماعى	التطبيق القبلى	١٦.٤٣	٣٠	٠.٨٦
	التطبيق البعدى	٢٥.٨٠		
المشاعر الوجدانية	التطبيق القبلى	١٥.١٦	٢٧	٠.٩٠
	التطبيق البعدى	٢٤.٣٠		
التعاطف	التطبيق القبلى	١٥.٩٠	٢٤	٠.٩٣
	التطبيق البعدى	٢٢.٣٣		
حسن التصرف فى المواقف الاجتماعية	التطبيق القبلى	١٥.٤٦	٢٧	٠.٩٠
	التطبيق البعدى	٢٤.٣١		
مقياس الذكاء الاجتماعى	التطبيق القبلى	٧٧.٨٠	١٣٥	٠.٩٠
	التطبيق البعدى	١٢١.٢٦		

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيرفان المفتى (٢٠٠٢) التى كشفت عن فاعلية البرنامج مقترح للألعاب التعاونية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدوانى لصالح المجموعة التجريبية ودراسة محمد العشري (٢٠٠٧) ودراسة سالم الغرابية (٢٠٠٦) و دراسة رحاب الشال (٢٠٠٨)

ومن نتائج الدراسة تجد الباحثة أن استخدام الأنشطة التعاونية كان له دوراً فعالا،ومؤثرا فى تشجيع التلاميذ ومشاركتهم فى تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج.

وبناء علي ما توصلت اليه الدراسة من نتائج تقدم الباحثة الحالية فيما يلي توصيات مقترحة لتنمية الذكاء الاجتماعي .

- اتاحة الفرص المتنوعة امام التلاميذ لممارسة كافة الانشطة التعاونية المبرمجة داخل المدرسة حيث يكون العمل بين التلاميذ في المناشط يقوم علي اساس روح الفريق وما يترتب علي ذلك من زيادة معدلات الذكاء الاجتماعي .
- يجب ان تتضمن البرامج الاكاديمية والثقافية لكليات التربية او الكليات النظرية والعملية التي يعمل خريجيها كمعلمين برنامجا عن المناشط المدرسية غير الصفية القائمة علي التعاون،والتي تساعد في توعية التلاميذ لها وتدريبهم عليها .
- اشاعة جو من الهدوء والمحبة داخل المدرسة والمنزل يتعلم منه التلاميذ تاثير النشاط التعاوني في تنمية الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.

- تدريب التلاميذ علي المهارات الاجتماعية الايجابية وتعزيز السلوكيات الايجابية للتلاميذ.
- ان يهتم المعلم بتوعية التلاميذ باستغلال ذكائهم الاجتماعي في تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة نحو القضايا المجتمعية المختلفة ومحاولة اشراك التلاميذ في حل مشكلات مجتمعهم.
- اعداد برامج خاصة لتنمية الذكاء الاجتماعي لدي التلاميذ من ذوات الذكاء الاجتماعي المنخفض.
- تكرار الدراسة الحالية علي مراحل دراسية وعينات آخري.
- يجب علي الآباء والقائمين علي التربية استثمار هذه المرحلة الايجابية وذلك بتوظيف طاقات المراهق لصالحه شخصيا ، ولصالح اهله، وبلده والمجتمع ككل وهذا لن يتاتي دون منح المراهق الدعم العاطفي والحرية ضمن ضوابط الدين والمجتمع، والثقة، وتنمية تفكيره الابداعي، وتشجيعه علي القراءة ، والاطلاع ، وممارسة الرياضة ، واستثمار وقت فراغه.
- تشجيع التلاميذ علي المشاركة والتعبير عن مشاعرهم من خلال التواصل مع الوالدين عن طريق اللغة ، فذلك يحد من شعور الطفل بالاحباط ويساعد في التقليل من الكبت لديه ويرفع مستوى المهارات الاجتماعية لديه.

- **المراجع**:

-إبراهيم باسل أبو عمشة (٢٠١٣): الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة : كلية التربية.

-أحمد العلوان(٢٠١١) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عدد (٢) ، مجلد (٧)، ص ١٢٥ -١٤٤.

-أحمد عبد المنعم الغول (١٩٩٣) : الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها بعض العوامل الوجدانية لدي المعلمين التربويين وغير التربويين وانجاز طلابهم الأكاديمي رسالة دكتوراه ، جامعة اسيوط : كلية التربية.

-اخلاص فتحي الخالدي(٢٠٠٩): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط الداخلي ـ الخارجي لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد : كلية التربية.

-أسامة فاروق مصطفي (١٩٩٨): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقيم الأخلاقية لدى طلبة الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس : كلية التربية.

-أسعد رزق (١٩٩٧): موسوعة علم النفس، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر.

-ايمان عباس الخفاف (٢٠١٣) : التعلم التعاوني، الأردن ـ عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.

-بيرفان عبدالله المفتي (٢٠٠٢): فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة ، مجلة التربية الرياضية بالعراق، عدد (٤) مجلد(١١)، ص١٣١ ـ ١٥٤ .

-توفيق أحمد مرعى و محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢) : طرائق التدريس العامة ، عمان ـ الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) : الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق ، القاهرة : دار الفكر العربي.

-خليل محمد خليل عسقول (٢٠٠٩): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاسلامية بغزة : كلية التربية.

-خيرية علي (٢٠١٠): الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها الأدبي والعلمي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة ام القرى.

-رانيا محمد هلال (٢٠٠٤) : بعض المتغيرات المعرفية و اللا معرفية الفارقة بين المستويات المحتفلة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ، غير منشورة جامعة القاهرة : معهد الدراسات والبحوث التربوية .

-رحاب عبدالله الشال (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة .

-ريمون اليعازر رشدي (٢٠١٤) : برنامج مقترح قائم على الأنشطة لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والميل نحو مادة التاريخ، مصر، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٦١)، ص ١٢٩ – ١٤٧.

-سالم علي الغرايبة (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، جامعة دمشق، كلية التربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، العدد(٢)،المجلد(٤).

-سحر فتحي عبدالمحسن (٢٠٠٦) : فاعلية برنامج أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة : معهد الدراسات والبحوث التربوية.

-سميرة عطية عريان (٢٠١٠): عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعية المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥٥، ٣٩ -٨٨.

-السيد سعد حسن (٢٠١٠) : المكونات العاملية للذكاء الاجتماعي في اطار نموذجي أبو حطب والبرنش المنبئة بالنجاح لدى طلاب كلية التربية ، رسالة دكتوراه ، جامعة السويس : كلية التربية.

-السيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٠): المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقلق وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الدراسات بكلية التربية، جامعة المنيا، المجلة العلمية لكلية الآداب، العدد (٣٥) ، ص٩ -٨٤.

-السيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٦): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينه من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، جامعة المنصورة مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٦١)، الجزء(٢)، ص١ – ٤٧.

-السيد محمد عبد المجيد(٢٠٠٤): اساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة دراسات نفسية ، العدد (٢)، المجلد (١٤)، ص٢٣٧ -٢٧٤.

-شريفة حواس الفضلى(٢٠١٦): برنامج قائم على الانشطة التعليمية التعاونية لتنمية بعض انماط السلوك الاستهلاكى لأطفال الروضة بدولة الكويت ، رسالة ماجستير جامعة طنطا: كلية التربية.

-عادل محمد العدل (١٩٩٨): القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، القاهرة ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد (٢٢)، الجزء (٣) .

-عادل محمد العدل (٢٠١٠): تنمية دافعية طلاب كلية التربية النوعية للدراسة من خلال التعليم اللاأكاديمي ، المؤتمر السنوي (العربي الخامس – الدولي الثاني)، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي في الفترة من ١٤ -١٥ أبريل ، ص٢٢٦٩ -٢٢٨٩.

-علي محمود أبو ليلة (٢٠١٠) : تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والاتصالي، أعمال ملتقيات وندوات (بناء القدرات البشرية العربية) - المنظمة العربية للتنمية الإدارية ص ١ – ٦٢.

-فاتن أمين (٢٠٠٦) :أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية في المرحلة العمرية من (١٣–١٧ سنه) ، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

-فاروق السعيد جبريل، ومصطفى السعيد جبريل (٢٠٠٣): دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للأبناء، المنصورة : عامر للطباعة والنشر.

-فؤاد أبو حطب (١٩٨٤) : القدرات العقلية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

-كارل البريخت (٢٠٠٨) : الذكاء الاجتماعي، الرياض: ترجمة مكتبة جرير.

-كوران عبد الله طه (٢٠١٤) : فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على المستوي الرقمي لمسابقة الوثب الطويل بكلية التربية الرياضية – جامعة سوران بإقليم كردستان بالعراق، رسالة ماجستير، جامعة الاسكندرية : كلية التربية الرياضية للبنات.

-لى سمير حمودي (٢٠١٢) : تأثير استخدام التعلم التعاوني لذوي الأسلوب المعرفي المجازفة مقابل الحذر في تنمية الذكاء البين شخصي (الاجتماعي) وتعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة، جامعة بابل ، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد(٢) المجلد (٥)، ص ١٨٣ – ٢٠٨.

-محمد الخولي (١٩٨٠): المعجم التربوي، الرياض : دار الرشيد.

-محمد غازى الدسوقي (٢٠٠٢) : الذكاء الاجتماعي تحديده وقىاسه، دراسه لعينه من مشرفي الانشطه الاجتماعيه بمرحلتي التعليم الأعدادي والثانوي ، رسالة ماجستير جامعة عين شمس :كلية التربية .

-محمد فخرى العشري (٢٠٠٧): فاعلية استراتيجية الأنشطة المعملية التعاونية والفردية فى تنمية التحصيل والابداع في الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير جامعة قناة السويس : كلية التربية.

-محمد مصطفي الديب (٢٠٠٦): استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، القاهرة : عالم الكتب.

-موسى صبحى القدرة (٢٠٠٧) : الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الاسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات ، رسالة ماجستير، فلسطين، الجامعة الأسلامية : كلية التربية.

-نادية عبده أبو دنيا (١٩٩٨) :الذكاء الاجتماعي لدى طلبة ومعلمي التعليم العام والتعليم الصناعي، المؤتمر الدولي الرابع (الارشاد النفسي والمجال التربوي)، المجلد (٢) ١٠٨٣ ـ ١١٢٢.

-ندى نصر الدين عبدالحميد (٢٠١١) : مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات، مصر، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسي وإرادة التغيير" مصر بعد ثورة ٢٥ يناير")، المجلد (٢)، ص١١٢٣ – ١١٤٢.

-نهى احمد ابو العينين(٢٠١٦): برنامج مقترح قائم على الانشطة لتنمية بعض مهارات القراءة الحرة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية وفقا لنمط تعلمهم، رسالة ماجستير، جامعة طنطا: كلية التربية.

-هاجر سيد محمد(٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على التعليم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، مصر، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد (٩)، ص٣٣٤ – ٤٠٣.

-هدى إبراهيم وهبه (٢٠١٠): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، رسالة ماجستير، جامعة حلوان : كلية الآداب.

-هدى نصر مصطفى (٢٠١١): تنمية بعض مهارات الذكاء الاجتماعي وتأثيرها في تحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى الطالبة الجامعية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (١٢)، الجزء(٣)، ص ٧٤٥ – ٧٦٥.

-هناء مصطفي عواد (٢٠١٠) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوك الإنجاز لدي عينة من أطفال الروضة، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

-ياسمين فتحي الصايغ (٢٠١٠): فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في تنمية الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة ، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة : كلية رياض الأطفال.

- Albrecht, K., (2006): Social Intelligence: The New Science of Success, San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Conzelmann, Kristin; Weis, Susanne; Sus, Heinz-Martin (2013): Auditory intelligence - theoretical considerations and empirical findings, Journal of Individual Differences. Vol.34 (3): 119-137.
- Dianne, M., & Stephen, P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. Journal of Personality and Individual Differences, Vol. 18, pp. 87 – 91.
- Dyches, D., (2013): Social cognitive dynamics of popularity and indirect aggression: The role of social goals and social intelligence. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol.73 (9-B, E), pp. No Pagination Specified.
- Feldman, R., (1985): Evidentialism, Philosophical Studies (Minneapolis), July, 1-48.
- Goleman, D., (2006): Social Intelligence: the new science of human relationships, New York, Bantam Books.
- Hijzen, D.,, Boekaerts, M., Vedder, P.,(2007) Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom, Learning and Instruction Vol.(17) , 673 – 687
- Johnson, D., Johnson R., & Smith, K., (1998): Cooperative learning returns to college. Change, 30 (4): 26-35.

- Kinga, S., & Istvan, S., (2012): Relationship between Social Creativity and Social Intelligence, and their Cognitive Correlates Erdelyi Pszichologiai Szemle. Vol.13 (1), 39-62.
- Marlowe. H. (1985): Social intelligence: I implication for adult education. Lifelong learning, 8(6).(4-5)
- Olsen, R., & Kagan, S., (1992): About Cooperative Learning. In C. Kessler (Ed.), Cooperative language learning: A teacher's resource book (1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stephen, B. (1992): Cooperative Leaning, ERIC, Office of Educational Research and Improvement, June.
- Sugg; l., (2008): Indiana school superintendents and the relationship between gender and levels of school intelligence, Indiana state university, U.S.A.
- Taylor, S., (2002): Gifted & Talented children. A planning Guide.London. Jessica Kngsley Publishers 1td.

****

البحث السابع :

" واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جده "

إعداد :

د/ رانيه يوسف صدقة سليم
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية قسم تقنيات التعليم
جامعة جدة المملكة العربية السعودية

" واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جده "

د/ رانيه يوسف صدقة سليم

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جدة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمّ تطبيق أداة الدراسة والتى تمثلت في استبانة، على عينة الدراسة التى بلغت (٤٥٠) معلمة بواقع ١٠٪ من إجمالي عدد المعلمات البالغ (٤٢٣٥) معلمة في المدارس التي بلغ عددها (١٢١) مدرسة، وتوصلتٍ النتائج الكلية للدراسة إلى افتقار المعلمات إلى مهارات التعامل مع تقنيات التعليم، وبناءا عليه فقد أوصت الباحثة ببعض التوصيات، كان من أبرزها: العمل على تشجيع المعلمات في جميع المراحل التعليمية (الابتدائية ، المتوسطة الثانوية) على التعامل مع الأساليب التقنية الحديثة، ومعرفة كيفية تنفيذها في إطار عمليات التعليم والتعليم، كذلك توعية المعلمات بأهمية استخدام التقنيات الحديثة المختلفة لتسيير عمليات التعليم والتعلم، ولتجويد نواتج التعلم.

كلمات مفتاحية: توظيف ، مستحدثات تقنيات التعليم ، معلمات المرحلة الثانوية ، الجودة الشاملة ، جدة.

The Reality of Employing the Secondary Stage Female Teachers for Educational Technology Innovations in Light of the Total Quality Standards in Jeddah

Dr. Raniah Yousef Saleem

Abstract :

The study aimed to reveal the reality of employing the secondary stage teachers for educational technology innovations in light of the total quality standards in Jeddah.To achieve this aim, the researcher used the descriptive method, questionnaire has been applied, study sample amounted to (450) teachers as10% of the total number of teachers which amount (4235) teachers in the schools which amount (121) schools. The total study results found a lack of teachers to skills of the dealing with learning techniques, and therefore the researcher recommended some recommendations, notably : To encourage female teachers at all levels of education (Elementary – medium-high school) to deal with modern techniques, and learn how to implement teaching and learning processes, as well as awareness of female teachers with the importance of using different techniques for the management of teaching and learning processes, and its positive impact on students academic rates.

Key Words: Employing, Educational Technology Innovations, Female Secondary Teachers, Total Quality, Jeddah.

• **المقدمة** :

تسعى كافة المؤسسات في جميع المجالات إلى تحقيق الجودة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ولا يمكن تحقيق ذلك في مجال التعليم إلا بتوظيف

مستحدثات تقنيات التعليم، فلقد شهدت مستحدثات تقنيات التعليم وفي مقدمتها الحاسب الآلي والانترنت نمواً وتطوراً سريعين في العقدين الماضيين أسهما في دخولها جميع مجالات الحياة وفي مقدمتها قطاع التعليم فقدمت هذه المستحدثات العديد من الوسائل والأدوات التي لعبت دوراً كبيراً في تطوير أساليب التعليم والتعلم مما أتاح الفرصة لتحسين هذه الأساليب من خلال المناخ التربوي الفعَّال الذي يساعد على إثارة اهتمام الطلاب وتحفيزهم ومراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهم بطريقة فعالة، وقد أثبتت الأبحاث عظم الإمكانيات التي توفرها تقنيات التعليم لعناصر العملية التعليمية ومدى فعاليتها في عملتي التعليم والتعلم (الزبون وعبابه: ٢٠١٠م، علي: ٢٠٠١م، مرزوق: ٢٠٠٥م، الطويل وعبابنة: ٢٠٠٩م).

إن تأثير التقنية على تعليم الطلبة لا يتحقق بتوفر أجهزة الكمبيوتر أوالإنترنت في الفصول الدراسية فحسب ، بل عند تدريب يتدرب المعلمون بشكل جيد على كيفية توظيف تقنيات التعليم ، ويتعرفون على أسرار التقنية (بتر وبيرسون، ٢٠٠٧م، ص٢٧).

وقد أكد عديد من التربويين أنّ استخدام مستحدثات تقنيات التعليم يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وتشويق الطلاب ورفع مستوي تحصيلهم الدراسي من خلال جذب انتباههم نحو الدرس، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوي إدراكهم، إضافة إلى تحسين اتجاههم نحو موضوع الدرس فقد أشار الزبون وعبابنه (٢٠١٠م) إلى أنَّ دور الطالب "سيرتقي من مجرد متلقي المعلومات إلى مشارك وفاعل ومبدع ومنتج للمعرفة ومشارك في صياغتها، وقادر على التفاعل مع مجتمعه ومع العالم بما فيه من تغيرات ". كما أن مستحدثات تقنيات التعليم يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للمتعلمين بغض النظر عن اختلاف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، ناهيك عن توفير الجهد في التدريس، وتخفيف العبء عن كاهل المدرس، وأخيرا إسهامها في رفع مستوي التعليم ونوعيته (مرزوق٢٠٠٥م:٢٣) (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩م: ١٢٣).

ولا شك في أنَّ الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في تطوير تقنيات التعليم يؤدي إلى تطويره بما يجعله متواكبا مع التطورات العملية والتقنية ونشر الوعي بثقافة الجودة داخل مؤسساته التعليمية، وإصدار الاعتراف الرسمي بجودة أدائها بما فيها من مدخلات وعمليات ومخرجات، لذا لابد من إعداد معلمين قادرين على استخدام أدوات التقنية المعاصرة بصيغ تربوية تتفق مع الأساليب والاتجاهات الحديثة المتنقلة التي بدأت في الوقت الحالي، ومعلم المستقبل لابد أن يكون لديه كفاءة تقنية وأن تساعد كل مهارة يكتسبها المعلم فى توليد مهارة أخرى لديه، وهكذا يكتسب خبرات توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية، ويصبح متميزا في التعامل مع طلابه ويعمل على إثارة دوافعهم لمزيد من التعليم (حمدان، ٢٠٠٣م: ١٤٨).

- **مشكلة البحث** :

أكدت كثير من الدراسات والبحوث على أهمية إدخال تقنيات التعليم في مناهج الطلبة المعلمين لتمكنهم من التعلم المستمر لمواجهة كل التحديات وليصبحوا مستخدمين للمعلوماتية، وفي هذا الصدد يقول "كارن"(Karen) بأنه حان الوقت لمراجعة برامج إعداد المعلم حتى نأمن على أبنائنا، لأن المعلمين يفتقرون إلى مهارات التعامل مع تقنيات التعليم (Karen J 2006) كما أوصت بذلك أيضا كثير من الدراسات منها دراسة كل من: "شارلس" (Charles2000)، (الفهد٢٠٠١م: ٤٧ ـ ٨٢)، و (جويلي٢٠٠٢ م:١٠٧ ـ ١٤٨)، و"كرول ستكيتي" (Carole Steketee2006 p126-144)، وهذا ما يدعو إليه كثير من التربويين منهم: (قنديل ٢٠٠١م: ١٣ــ ٥٩)، و(مازن ٢٠٠٦م: ٢٠٧ ــ ٢٥١) وجميعهم يؤكدون على إدخال تقنيات التعليم في كليات التربية، وعلى أنَّ تدريب المعلمين على التقنية هو بداية نحو مجتمع المعلوماتية، نظرا لما يمثله هذا التدريب من أهمية للمعلم وبخاصة في مجال التخطيط للتربية المعلوماتية حيثُ أصبح التدريس بتقنيات التعليم مطلباً عصرياً وجماهيرياً، وبما أنَ وظيفة المعلم لا تقتصر على تقديم الجانب المعرفي بل تتعدى ذلك إلى تكوين الاتجاهات والميول والمحافظةعلى فطرة النشىء ورعايته وتنمية مواهبه وقدراته وتوجيه هذه الفطرة نحو الخير والصلاح، ومواكبة تطورات العصر ومستجداته والتي على رأسها مستحدثات تقنيات التعليم، كما أنَّ ولا شك في أنَّ الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في تطوير التعليم التقني يؤدى إلى تطويره بما يجعله متواكبا مع التطورات العلمية والتقنية، ونشر الوعي بثقافة الجودة داخل مؤسساته التعليمية، وإصدار الاعتراف الرسمي بجودة أدائها بما فيها من مدخلات وعمليات ومخرجات، لذا لا بد من إعداد معلمين قادرين على استخدام أدوات التقنية المعاصرة بصيغ تربوية تتفق مع الأساليب والاتجاهات الحديثة التي تتناسب مع عصر التقنية، وثورة التربية بالإنترنت، والتربية المتنقلة التي بدأت في الوقت الحالي، ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في محاولة التعرف على واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جدة.

- **أسئلة البحث** :

يسعى البحث للإجابة عن التساؤل التالي: **ما واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في التعليم العام بمدينة جدة ؟**

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية :

- ما معايير الجودة الشاملة الخاصة بضرورة توظيف مستحدثات تقنيات التعليم في التعليم العام ؟
- ما المقصود بالجودة الشاملة في مجال التعليم، وما مبادئها وتقنياتها، ودواعي تطبيقها ؟

- ما المقصود بمستحدثات تقنيات التعليم، خصائصها، أنواعها ، ومبررات توظيفها في العلمية التعليمية ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى:

- التعرف على واقع توظيف المعلمات لمستحدثات تقنيات التعليم في التعليم العام في مدينة جدة
- التعرف على معايير الجودة الشاملة الخاصة بضرورة توظيف مستحدثات تقنيات التعليم في التعليم العام
- بيان المقصود بالجودة الشاملة في مجال التعليم وما مبادئها وتقنياتها ودواعي تطبيقها.
- بيان المقصود بمستحدثات تقنيات التعليم، خصائصها، أنواعها، ومبررات توظيفها في العملية التعليمية

- **أهمية البحث** :

تبرز أهمية البحث فيما يلي:

- يأتي مواكبة للتغيرات السريعة والمتلاحقة مع بدايات قرن جديد تتحكم فيه تقنية الاتصالات والمعلومات وسرعة تقادم المعارف والمهارات وأدوات وأساليب العرض وطرق تقدير وتحديد الاحتياجات.
- تبصير المعلمات في التعليم العام في مدينة جدة بدور مستحدثات تقنيات التعليم الفعالة في عمليات التطوير المستمر والمتعلق بالواقع التعليمي في خططه وبرامجه على حد سواء باعتبار التقنية المدخل الطبيعي للتطوير في خطط التعليم المستقبلية والطموحة التى تعدها لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.
- تحديث التعليم ومحاولة الوصول بنظمه، ومن ثَم بمخرجاته إلى مستوى الجودة والابتكار والإبداع من أهم ما يوليه رجال التعليم من أولويات في ميدان البحث والاستحداث، ولا يكون ذلك إلا بتحسين نوعية التعليم والاهتمام أكثر بمن تقوم عليه مهنة التعليم وتنفيذها وإخراجها إلى النور وتحقيق أهدافها ألا وهو المعلم.
- يأتي مواكبة للاهتمام المحلى والعالمي بقضية التقنية وضرورة مواجهة مشكلات الواقع التعليمي القائم على التلقين.

- **مصطلحات البحث** :

- **توظيف مستحدثات تقنيات التعليم**:

يعني دمج الأجهزة والوسائل الالكترونية الحديثة في الموقف التعليمي من أجل تحقيق الأهداف وزيادة فاعلية وكفاءة العملية التعليمية ورفع مستوى مشاركة المتعلم الإيجابية في هذه العملية (شقور، ٢٠١٣م: ٣٨٧) وهو التعريف

الذي تتبناه الدراسة الحالية. ويقصد به في هذا البحث دمج واستخدام الأجهزة والآلات الحديثة المتوفرة في المدارس مثل الحاسب الآلي وتطبيقاته كأدوات الويب٢ كالسحب الحاسوبية، والمدونات والتلفاز، أجهزة العرض الوسائط التعليمية Data show والسبورات الذكيةsmart board، والتعلم النقال mobile learning وتطبيقاته كالواتس أب وبرنامج Icell في العملية التعليمية.

- **الجودة الشاملة**:

تعرف الجودة الشاملة بأنها "عملية تطبيق معايير ومواصفات الجودة لتحقيق توقعات ورغبات المستهلك، ولذلك بواسطة كل عامل ومدير في جميع جوانب العمل في المؤسسة (دومي، ٢٠٠٧ م: ١٧٨)، وتعرفها هيئة ضمان الجودة في الاعتماد والتعليم بأنَّها وسيلة ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة وإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافي حدوث الأخطاء بالتأكيد من أنَّ الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة من أول مرة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بكل شكل مستمر (وزارة التعليم العالي المصرية، ٢٠٠٤ م: ١١).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :
- **أولاً**: **الدراسات السابقة**:
- **الدراسات العربية**:

◄◄ **دراسة (سليم، ٢٠١٦م)**: وهدفت الدراسة إلى تحديد تطبيقات التراسل النقال التي يمكنها توظيف التعليقات الإلكترونية من خلالها، وإلى تصميم نظام لتوظيف التعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات الترسل النقال، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على فاعلية التعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات الترسل النقال في تنمية التفكير الابتكاري، وإلى التعرف على فاعلية التعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات التراسل النقال في تنمية الاتجاه نحو الجيل الثاني للويب لدى بعض طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣م/ ٢٠١٤م، وخضعت عينة البحث القصدية المكونة من (٤٠) طالبة تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبواقع (٢٠) طالبة لكل مجموعة وقد تم اختيارهم بناء على تحليل شامل لخصاص الطالبات المعلمات ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز، وبعد انتهاء التجربة تم إجراء التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري ولتحليل النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، وقد أظهرت النتائج بوجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية: التعليقات التقليدية داخل الفصول الدراسية)، ومتوسط درجات

أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات التراسل النقال) في القياس البعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية، كذلك يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية: النقاش العادي داخل الفصول الدراسية)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات التراسل النقال) في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الجيل الثاني للويب لصالح المجموعة التجريبية"، مما يدل على وجود فاعلية للتعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات التراسل النقال في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو الجيل الثاني للويب، توصي الباحثة بتوظيف التعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات التراسل النقال في عمليات التعلم،التى تستهدف تنمية التفكير الإبتكاري ضمن مواقف التعلم.

- **دراسة زكي ومحمد (٢٠١٥م)**: وهدفت إلى التعرف على فاعلية ألعاب الشبكات الاجتماعية والدافعية لإنجاز المهام والاتجاه نحو التعلم الاجتماعى لدى المعاقين سمعيا بمدينة بنى سويف. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبى والمنهج الوصفى. تم إعداد أداتا البحث والمتمثلتان في مقياس للدافعية للإنجاز ومقياس الاتجاه نحو التعلم الاجتماعى(من قبل الباحثتين). واستخدم البحث الحالي التصميم التجريبي ذو المجموعتين (تجريبية، ضابطة) حيث تم تطبيق الأداتين قبليا ثم إجراء المعالجة التجريبية ومن ثم تطبيق الأداتين بعديا.
- **دراسة (دحلان، ٢٠١٤م)**: والتي هدفت إلى قياس أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدِّراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها وقد أظهرت نتائج الدِّراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الاتجاه، حيث بلغت قيمة ت (٣.٢٢)، (٢٠. ٤٥)، (١٠. ٦٦) على التوالي، لصالح طلبة المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠. ٠١)، وقد كان حجم الأثر كبيرا، حيث بلغ (٠. ٨٧) وأوصت الدِّراسة بضرورة توفير تقنية السبورة التفاعلية بملحقاتها المختلفة في جميع المدارس، وتدريب المعلمين على توظيفها بفاعلية في التدريس.
- **دراسة شقور (٢٠١٣م)**: وهدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها، إضافة إلى تحديد تأثير الإقليم والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة ومكانها على واقع استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة

إلى النتائج الآتية: كان واقع استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية (٦٤.٦٠٪)، وأعلى درجة لمعوقات استخدام التقنية كانت بدرجة مرتفعة تتعلق بعدم توفر الأجهزة بشكل كاف، إضافة إلى عدم القدرة على استخدام الأجهزة من قبل المعلمين والمعلمات. وجود فروق في واقع استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تبعًا إلى متغيرات الإقليم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعًا إلى متغير الجنس. وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم في عقد دورات متقدمة للمعلمين حول متابعة المستجدات في مجال توظيف تقنيات التعليم.

- **دراسة زكي (٢٠١٣م)**: وهدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ماوراء المعرفة، واستخدمة الدراسة المنهج الوصفي لدراسة أساليب تنظيم المحتوى وأنماط الاكتشاف كما استخدمت المنهج التجريبي بغرض دراسة العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، و تكونت العينة من (٤٠) طالبًامن طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة عين شمس، تم توزيعهم على أربع مجموعات، كل مجموعة تتكون من (١٠) طلاب، المجموعة الأولى (تنظيم كلي+ اكتشاف موجه)، المجموعة الثانية (تنظيم كلي+ اكتشاف غير موجه)، المجموعة الثالثة (تنظيم جزئي+ اكتشاف موجه)، المجموعة الرابعة (تنظيم جزئي+ اكتشاف غير موجه)، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي ومقياس ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل المعرفي نتيجة الاختلاف في أسلوب تنظيم المحتوى و وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل نتيجة الاختلاف في نمط الاكتشاف و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار التحصيلى البعدي ترجع إلى التفاعل بين أسلوب تنظيم المحتوى ونمط الاكتشاف و وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات ما وراء المعرفة نتيجة الاختلاف في أسلوب تنظيم المحتوى ووجود فروق دالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات مهارات ما وراء المعرفة نتيجة الاختلاف في نمط الاكتشاف و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات ما وراء المعرفة ترجع إلى التفاعل بين أسلوب تنظيم المحتوى ونمط الاكتشاف.
- **دراسة خريشة (٢٠١١م)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للحاسب الآلي والإنترنت ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الاستخدام تعزي لمتغيرات

الجنس، والمؤهل، والمرحلة حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرتي التربية والتعليم لمنطقة أربد الأولى وأربد الثانية منهم (٥٨) من الذكور و (٥١) من الإناث، وطبق على العينة استبانة أعدها الباحث وتكونت من (٣) أقسام هي: معلومات عامة عن المعلم ومدرسته، تطبيقات الحاسب الآلي والانترنت، واستخدامات الحاسب الآلي والانترنت من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للجنس والمرحلة بالنسبة لاستخدام تطبيقات الحاسب الآلي والانترنت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس. أمَّا بالنسبة لاستخدام الحاسب الآلي والانترنت في تعلم الدراسات الاجتماعية وتعليمها فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية طفيفة تُعزى للجنس ولصالح الإناث، والمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس وأكثر من بكالوريوس فقط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمرحلة.

- **دراسة الكندي (٢٠١١م):** هدفت الدراسة التعرف على واقع توظيف المستحدثات التقنية في خدمة التعليم العام بسلطنة عمان، وتحديد الصعوبات التي تعوق توظيف هذه التقنيات، وكذلك تقديم مقترحات لزيادة فعالية التقنيات في خدمة التعليم العام بسلطنة عمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين يولون أهمية كبيرة للوسائل التعليمية، وأن لديهم وعيًا كبيرًا بهذه الأهمية، وأن إدارات المدارس تشجع توظيف التقنيات لخدمة العملية التعليمية. كما أشارت الدراسة إلى أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية من أهمها عدم توافر الدورات التدريبية للمعلمين على إنتاج وتطوير المواد التعليمية، وعدم صيانة الوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة، وعدم توفر جدول زمني لاستعمال الوسائل والمواد التعليمية من قبل معلمي المواد، وعدم معرفة الوسائل والمواد التعليمية الموجودة داخل المدرسة.
- **دراسة الناغي (٢٠١٠م):** وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام والأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان الوسائل والمهارات الأساسية لتقنيات التعليم والاتصال، ومدى استخدامهم لها للأغراض الشخصية وفي التدريس، والعوائق التي تحد من استخدامهم لها. واستخدم الباحث استبانه لجمع البيانات إذ بلغت العينة ١٧٩ معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج أنَّ أفراد العينة لا يمتلكون الوسائل والمهارات الأساسية لتقنيات التعليم والاتصال بصورة كافية، ومن ثم كان استخدامهم لها متدنياً سواء على مستوى الاستخدام الشخصي أو لأغراض التدريس. كما أظهرت النتائج وجود عوائق تعوق استخدامهم لتقنيات التعليم والاتصال مرتبطة بالبيئة المدرسية المتعلقة بعدم توافر التجهيزات

والبنية التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بالمعلمين أنفسهم لعدم امتلاكهم المهارات الضرورية. ولم تظهر النتائج وجود أثر لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي في استخدام المعلمين والمعلمات لتقنيات التعليم والاتصال ولكن أثَّر التخصص والخبرة ظهر واضحاً في امتلاكهم المهارات الأساسية لصالح معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات وحديثي الخبرة في التدريس.

- **الدراسات الأجنبية**:

- **دراسة يانج جيستن (young,Jusitn. M. 2015)** : واستهدفت معرفة العلاقة بين استخدام الفيسبوك والصداقة وتقدير الذات لدي طلاب الجامعة حيث أوضحت الدراسات السابقة لهذه الدراسة أن هناك حاجة إلى دراسة الصداقة على الفيسبوك وتقدير الذات في علاقتها باستخدام الفيسبوك خاصة بعد انتشار استخدام الفيسبوك وأن الصداقة وتقدير الذات مكملة لتطوير المراهقين وقد أجريت الدراسة علي (٩٦) من طلاب الجامعة قبل التخرج الذين لديهم صفحات صداقة على الفيسبوك ومعرفة تقدير ذاتهم من خلال أسئلة الاستبيان (الخاص بتقدير الذات) وكان من نتائج الدراسة وجود معامل ارتباط دال بين عدد الأصدقاء على الفيسبوك وتكوين الصداقة وهي التي لم تدرس من قبل وأن الفيسبوك يلعب دوراً في التشكيل والصداقة.
- **دراسة مكموريس ونيكرسون وبان ولو Memorris,Niekerson. Yan,lou 2012** : وهدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين استخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي والصحة النفسية لمستخدمي هذه الشبكات وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالباً من طلاب السنة الأولى من جامعتين بالولايات المتحدة الجنوبية حيثُ تمَّ مقارنة درجة الوحدة بين (١١٨) طالباً لا يستخدمون الفيس بوك مقابل (٢٢٢) يستخدمون الفيس بوك وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الاستبانة ومقياس شدة استخدام الفيسبوك والدوافع وراء استخدامه وأظهرت النتائج أنَّه لا توجد علاقة بين متغيرات هذه الدراسة وأن شدة استخدام الفيسبوك كان له أثر إيجابي على الشعور بالوحدة النفسية وبالتالي فإنَّ الوحدة لا تتأثر بشدة استخدام الفيسبوك والدوافع وراء استخدامه.
- **دراسة كالبيدو وكوستين وموريس Kolpdou,Cost in, Morris,2011** التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيسبوك على تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً جامعيا (٣٥) من طلاب السنة الأولي و(٣٥) من طلاب السنين المتقدمة في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية وباستخدام استبيان تكونت عباراته من (٧٦) عبارة موزعة على أربع مجالات هي (التكيف الأكاديمي، التكيف الاجتماعي، التكيف الشخصي والتكيف النفسي) أظهرت النتائج أنَّ طلاب السنة الأولى يمضون

وقتاً طويلاً يتجاوز الخمس ساعات يومياً على موقع الفيسبوك أكثر من طلاب السنين المتقدمة، كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستخدمي الفيسبوك لوقت طويل ارتبطوا سلباً مع التكيف النفسي والأكاديمي، وهم طلاب السنة الأولي، بينما ارتبط الاستخدام الأقل للفيسبوك إيجابيا مع التكيف النفسي والاجتماعي وذلك لدي طلاب السنين المتقدمة.

- **دراسة أرين كاربنسكي (Arena KarbnasKy,2010):** هدفت إلى التعرف على أثر موقع الفيسبوك على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات، وقد طبَّقت الدراسة على (٢١٩) طالباً جامعياً، وأظهرت النتائج أنَّ الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعات المدمنون على شبكة الإنترنت أدنى بكثير من تلك التي يحصل عليها نظرائهم الذين لا يستخدمونٍ هذا الموقع وأن موقع الفيسبوك من أكثر الشبكات الاجتماعية استخداماً على الإنترنت كما أظهرت النتائج أنَّه كلما ازداد الوقت الذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفح هذا الموقع كلما تدنت درجاته في الامتحانات، كما أشارت أيضاً إلى أنَّ الأشخاص الذين يقضون وقتا أطول على الإنترنت يخصصون وقتا أقصر للدراسة مشيراً إلى أنَّ كل جيل له اهتمامات تجذبه، وأنَّ هذا الموقع يتيح للمستخدم الدردشة، وحل الفوازير وإبداء رأيه في كثير من الأمور والبحث عن أصدقاء جدد وقدامي وبينت النتائج أنَّ (٧٩٪) من الطلاب الجامعيين الذين شملتهم الدراسة أقروا بأنَّ إدمانهم لموقع الفيس بوك أثر سلبياً على تحصيلهم الدراسي.
- **دراسة تيلمان Tillman(٢٠٠٥م):** استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع البرامج التعليمية المقدمة بواسطة التعليم التقني عبر الولايات المتحدة مستخدمة عينة من هذه البرامج والمعترف بها من قبل الجمعية القومية للتقنيين. وقد استخدمت الدراسة استبانات لاستطلاع آراء الخريجين وأصحاب العمل وأولياء الأمور، وبعض مسئولي الحكومة الفيدرالية نحو البرامج التعليمية المقدمة بالتعليم التقني الأمريكي. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أنَّ البنات كانوا أكثر رضا عن نوعية التعليم الذي قدم لهم بهذه النظم من البنين. وأنَّ نسبة البطالة بين البنين أعلي منها عند البنات. أنَّ أجور البنين الذين يعملون تفوق أجور البنات اللاتي يعملن. أنَّ الخريجين المتزوجين أو المطلقين يتاقضون أجوراً أعلى من الأفراد غير المتزوجين، وقد فسَّرت الدراسة ذلك بتأثير الأسرة على زيادة دافعيه الفرد نحو العمل والنجاح.
- **دراسة هاوس House (٢٠٠٤م):** استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع نظام التعليم التقني بكليات المجتمع المحلي بالولايات المتحدة الأمريكية ودورها في إعداد التقنيين في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات وخدمة المجتمع المحلي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

لدراسة واقع التعليم االتقني بكليات المجتمع الأمريكية وخاصة في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات وخدمة المجتمع المحلى.وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أنَّ التعليم التقني له دور في تأسيس روابط خدمية بينه وبين الجهات المعنية بالمجتمع، وأنه يستفيد في تحقيق هذه الروابط من الفرص التي توفرها شبكة العمل الوطنية، وغيرها من اللقاءات والمؤتمرات العلمية.

- **دراسة زينسر وآخرين Zinser and Others (٢٠٠٤م)**: استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع التعليم التقني في مؤسسة العلوم القومية بجامعة الينويز University of Illinois ودورها في إعداد التقنيين الذين تتطلبهم قطاعات التصنيع المحلية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد واقع التعليم التقني بالمؤسسة، والوقوف على مدى الدور الذي يسهم به هذا النوع من التعليم في إعداد التقنيين. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها: ضرورة مناقشة المطالب الجديدة للصناعة والأدوار الجديدة للتعليم التقني مع قادة الإدارات بمؤسسات التعليم التقني . تحليل مطالب العمل واحتياجات السوق ومؤسسة التقييم القومية وبرامج التنمية المهنية التي بإمكانها البرهنة على إذا ما كان التعليم التقني يفي بالأدوار المناطة به. ضرورة تأسيس برنامج يمكن من خلاله فتح قنواتٍ التواصل بين المؤسسات الإنتاجية وبين مؤسسات التعليم التقني ضماناً لمواكبة التعليم االتقني مع مطالب الصناعة واحتياجات الأسواق وتوقعات المجتمع.
- **دراسة كنيدي (Kennedy،2002)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توظيف معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التكنولوجية في العملية التدريسية في منطقة كوفنتري في المملكة المتحدة، حيثُ تم القيام بتحديد (٤٥) كفاية تقنية يجب توافرها عند معلم المرحلة الابتدائية وتمَّ الاعتماد على زيارة كل معلم ومعلمة من أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (٩٤) معلماً ومعلمة والقيام برصد الكفايات التقنية التي يوظفوها في الغرفة الصيفية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المعلمين أكثر توظيفاً لتلك الكفايات من المعلمات وبدلالة إحصائيةٍ، كما دلت النتائج على أنَّ المعلمين ذوي الخبرة (٤ ـ ١) سنوات أكثر توظيفاً للكفايات التقنية من المعلمين ذوي الخبرات (٧ ـ ٤) سنوات أو(أكثر من ٧) سنوات.

- **ثانياً : الإطار النظري :**
- **الجودة الشاملة، وتشمل:**
- **تعريفات الجودة والجودة الشاملة في مجال التعليم**

تعني الجودة في الفكر الإسلامي "الإتقان في كل شيء والذي يعني تحقيق السمات والصفات المطلوبة في المنتج أو الخدمة المقدمة بشكل يرضي الله تعالى

لأنه يعلم السر وأخفى، فالمراقبة ذاتية وفي مقابل الإتقان هناك مصطلح يحمل نفس المعنى والأهمية وهو (الإحسان) والذي يعني عطاءً فوق الواجب، ووفاء بالشروط وزيادة" (الجوير، ٢٠٠٥م: ٤٢).

ويقصد بمصطلح الجودة في التعليم لدى مجلس اعتماد التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية Council of Higher Education (CHEA) Accreditation "الوفاء بالغرض" (Hoyward, Fred M، ٢٠٠١م : ٣). ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على أن جودة المؤسسة التعليمية تكمن في درجة قدرتها على تحقيق أهدافها المعلنة.

وتعرفها المفوضية الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي (EAQAHE) European Network for Quality Assurance in Higher Education بأن الجودة تعنى "تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر" (European Network، ٢٠٠٤م:٩).

وتعرفها الجمعية المصرية للجودة بأنها تعنى "تطابق المخرجات مع المواصفات التي وضعت لها" (الجمعية المصرية للجودة،٢٠٠٣م: ٥). ويهتم هذا التعريف بتجويد مخرجات المؤسسة التعليمية طبقا للحاجات المتطلبة والتي يتوقع الوفاء بها، وبذلك لا يمكن (طبقا لهذا التعريف) تقييم العملية التعليمية وضبط جودتها إلا بعد معرفة موقف الجهات المعنية منها، ونوعية أداءها بهذه الجهات.

وتعرفها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي بمصر بأنَّ الجودة تعنى: " استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل طبقا لمعايير محددة" (Arab Republic of Egypt،٢٠٠٤م: ٣). ويركز هذا التعريف على أهمية وفاء المؤسسة التعليمية بمطالب المستفيدين من مخرجاتها من خلال تطبيق هذه المؤسسة للمعايير التي وضعت لها.

وطبقاً لهذه التعريفات لا يتصف أداء التعليم التقني بالجودة إلا بعد تحقيق المطالب التالية:

- **الجودة الاستراتيجية**: ويقصد بها درجة مواكبة الرؤية المستقبلية للتعليم التقني مع الآفاق المستقبلية التي قد تغير من مطالب الجهات المعنية.
- **الجودة النظرية**: وتعنى درجة مواكبة المحتوى العلمي للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية للمطالب الراهنة والمتوقعة للأطراف المعنية.
- **الجودة التقنية**: هي درجة مواكبة التجهيزات المادية والموارد التعليمية لمطالب المحتوى العلمي للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية من جهة، والمطالب الراهنة والمتوقعة للأطراف المعنية من جهة أخرى.
- **الجودة الوظيفية**: ويقصد بها درجة مواكبة قدرات ومعارف وخبرات ومهارات الإمكانات البشرية بالتعليم التقني مع مطالب الجودة الاستراتيجية والنظرية والفنية.

- **الجودة العلاجية:** وتعنى درجة استجابة التعليم التقني لنتائج التغذية الراجعة من حيث الاستمرار أو التطوير أو التغيير.
- **الجودة التفاعلية:** ويقصد بها درجة التفاعل بين عناصر الجودة الاستراتيجية والنظرية والتقنية والوظيفية والعلاجية من جهة، والتفاعل بين النظم الفرعية والعناصر الأولية بالتعليم التقني من جهة ثانية والتفاعل بين هذه الجوانب وبين كافة الأطراف المعنية من جهة ثالثة.

ولعل هذا التعريف يوضح أهمية تحقيق الجودة في كافة عناصر التعليم االتقني وما يشتمل عليه من مدخلات وعمليات ومخرجات، ورؤيته المستقبلية واستفادته من نتائج التغذية الراجعة، وعلاقته بالأطراف المعنية به، كما يتضمن هذا التعريف أن نتائج جودة النظم الفرعية والعناصر الأولية تكون أفضل حينما تعمل في شكل تفاعلي من نتائج جودة كل نظام فرعى على حدة.

- **الجودة الشاملة في التعليم التقني**:

تضم عملية الجودة الشاملة كافة مراحل الجودة بالإضافة إلى النظرة الشمولية لعملية تحقيق الجودة بالمنظومة التعليمية من خلال تفاعل وتكامل هذه المراحل مع بعضها البعض، حيثُ يُقصد بها دخول كل نظام فرعي وعنصر أولي بالمؤسسة التعليمية تحت مظلة الجودة، كما أنَّها تهتم بتحقيق الجودة بالبيئية الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية. وتهدف الجودة الشاملة إلى تحقيق ما يلي (الجمعية المصرية للجودة، ٢٠٠٣م: ٢٦):

- معاونة المؤسسات التعليمية على تطوير أدائها، وتحسين مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
- زيادة ثقة الجهات، والأطراف المعنية بأداء المؤسسة التعليمية.
- معاونة المؤسسة التعليمية على تحديد نوعية القرارات التي يمكن اتخاذها بشأن عملية التطوير.
- الالتزام بالشفافية والموضوعية فيما يتعلق بنوعية مستوي الأداء.
- تحقيق مبدأ المحاسبية في التعليم.

- **تقنيات إدارة الجودة الشاملة** :

- **التقنية الأولى:** تفويض السلطة ويعنى نقل كل من السلطة والمسئولية فبدون تفويض كل من السلطة والمسئولية بنسب متساوية، يفشل تفويض السلطة إذ يتعثر الموظفون الذين يتم إعطاؤهم المسئولية عن إحدى المهام بدون السلطة، لتنفيذها. وأيضاً فإنَّ الموظفين الذين يتم إعطاؤهم السلطة دون المسئولية يمكن أنْ يسببوا كارثة بالتفويض. هذا وقد ينجح التفويض إذا توافرت هذه القوى الأربعة معاً:
  - ✓ إذا كان للمفوض (المدير) رؤية واضحة عن طموحات المؤسسة وأهدافها ونقل كل ذلك إلى مرؤسيه.

- ✓ إذا وضع المفوض معايير عالية شخصية وعملية، وأظهر هذه المعايير باستمرار من خلال أفعاله، فالموظفون يتعلمون من أفعال مديريهم أكثر من الإصغاء لكلامهم
- ✓ بناء علاقة من الثقة بين الرئيس ومرؤسيه بمرور الزمن من خلال اتصالات صريحة ومستمرة وجيدة.
- ✓ عندما يكون المفوض على استعداد لقبول أخطاء مرؤسيه ولا يتدخل إلا لمنع حدوث كارثة. لأن الموظفين يترددون في صنع القرارات عندما يخافون العقاب.

- **التقنية الثانية:** مشاركة وارتباط الموظف يمكن أن يصبح الموظفون أعضاء مشاركين في الاجتماعات، بتشجيعهم وتوفيرسبل التعبير عن آرائهم بصراحة وتقديم اقتراحاتهم ويمكن أن توفر صناديق الاقتراحات والاجتماعات غير الرسمية سبلا ممتازة للتحفيز على الاتصال (الخولي ٢٠٠٤م: ٨٧).
- **التقنية الثالثة:** الإبداع والابتكار يعد تقييم واحترام الأفكار المخالفة مبدأ يجب أن يعمقه المديرون والقادة داخل المؤسسة، فهناك العديد من الحواجز التي تمنع تدفق الإبداع والابتكار ومنها الاعتماد على المعلومات التاريخية التى يجب أن تستخدم لتوليد أفكار جديدة، بدلاً من أن تعمل على تقييد المرونة العقلية، فشركات مثل بوينج وفورد وسوني تحتاج إلى أفراد يطيروا في عالم الخيال، ويتحرروا من الحقائق والأرقام ويبدعوا، ولا يكرروا ما سبق فالجودة تعتمد على طاقة العمل الذكية المتسائلة في كل المستويات (Hoy, and Others، ٢٠٠م:٨،٩).
- **التقنية الرابعة:** الإدارة عن طريق تسجيل النتائج عندما يعلم الأفراد أنَّ أداءهم يتم قياسه، فإنَّهم يسارعون في تحسينه، وأيضا عندما يعلن الأداء رسمياً فإنَّ معدل التحسين تزداد سرعته. ويجب أنْ يكون التقييم لكل من السلوكيات الإيجابية والسلبية، وأن يكون مستمراً.
- **التقنية الخامسة:** بناء الفريق عندما يعمل أفراد كثيرون معا لتحقيق هدف محدد، فإنَّ نتائج المجموعة الكبيرة سوف تفوق بشكل كبير نتائج المجموعة الصغيرة، ولكن بناء الفرق في موقع العمل يحتاج إلى مهارة إنَّ الأمر ليس مجرد جمع أفراد كثيرين مع بعضهم البعض (الخولي،٢٠٠٤م: ٨٩)، فعمل الفريق ليس طبيعة إنسانية فطر عليها الإنسان ولكنه متعلم ومكتسب، فلابد لفريق العمل أنْ يتدرب على بعض المهارات الضرورية مثل حل المشكلات وكذلك مهارة صنع القرار، وإلى جانب ذلك لابد أنْ يعمل أعضاء الفريق في تناسق مع بعضهم البعض، وبالرغم من أنَّه يضم شخصيات مختلفة منْ حيث الأفكار والقوة والضعف ومستوى الحماس إلا أنَّه يجب أن يكون مؤسساً على التفاهم والصراحة والعلاقات الطيبة بين أعضائه ويتم ذلك

فقط عندما يكون للفريق هدف محدد وهوية خاصة. وهناك عدة مراحل يمر بها تكوين الفريق حتى يصل إلى النضج والنمو الكامل ويصبح في شكل جيد وهي:

- ✓ **مرحلة التشكيل Forming** : يتم في هذه المرحلة تجميع الأفراد، ويتم عمل تصنيف لمعرفة اتجاهات الأفراد، ومناقشة بعض القضايا الفلسفية التي تتصل ببعض المفاهيم والمعوقات التي تحول بين فريق العمل والنجاح.
- ✓ **مرحلة العصف Storming**: في هذه المرحلة يتم التعرف على المشاكل التي تعترضهم وتقف ضد أهداف الفريق، والعمل على إزالة هذه المعوقات.
- ✓ **مرحلة التعديل Norming**: يبدأ فريق العمل في هذه المرحلة بتنمية طرق العلاج لحل المشكلات بطريقة أفضل وتحديد الدور الذي يقوم به كل فرد من أفراد الفريق مع عمل برنامج تدريبي للأفراد.
- ✓ **مرحلة التنفيذ Performing**: في هذه المرحلة يبدأ حل المشاكل وتحسين عملية الجودة والإبداع ويكون للفريق هوية ذاتية يحل بها المشاكل (الخولي، ٢٠٠٤م: ٩٠).

◄◄ **التقنية السادسة:** تطوير مهارات المدير: يجب أن تمتلك كل مؤسسة برنامجاً شاملاً لتطوير وتحسين مديريها. إذا لم تساعدهم على تنمية مهاراتهم الإدارية، فسوف يطورون هم عادات غير فعالة وغير مثمرة وسوف تمثل هذه العادات تهديدا خطيرا لفلسفة إدارة الجودة الشاملة، وهناك العديد من العوامل الاجتماعية والثقافية السلبية التي تؤثر على الإدارة على سبيل المثال، الأسلوب المستبد يرعب الموظفين، ويبنى علاقة عدائية كما ينشر جواً من الخوف: الخوف من التغيير، التجريب، ومن التعبير عن الرأي ومن ارتكاب الأخطاء، لذلك فإنَّ كل المديرين والقادة يحتاجون إلى تطوير دوري للمهارات.

- **دواعي تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية** :

تتعدد المبررات والدوافع وراء تطبيق وتبني لغة المعايير في العملية التعليمية ومن أهم تلك الدواعي:

◄◄ التطور التكنولوجي وظهور مجتمع المعرفة وإنتاج وصناعة المعرفة.
◄◄ مراعاة احتياجات سوق العمل التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة، والتي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية من خلال تبنيها لمعايير الجودة.
◄◄ العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الأكاديمي التي يجب أن يصل إليها المتعلم؛ لمواصلة التعليم في أي مكان في العالم.
◄◄ الاحتكاك الثقافي بين مختلف الدول الذي نتج عن العولمة.
◄◄ التطور المستمر في علم النفس والصحة النفسية الذي يدفع إلى التغيير الدائم المستمر في مناهج التعليم.

- التطور في استخدام كافة أساليب تكنولوجيا التعليم (عزو ونائلة، ٢٠٠م: ٥٨).

- **مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم** :

من المقومات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ما يلي (ماضي، ٢٠٠٢م: ٧٢):

- **الاتفاق على المقصود بالعميل ودوره في المؤسسات التعليمية:** بالرغم من أنَّ الاتفاق الواضح على المقصود بالعميل في مؤسسات إنتاج السلع وفي العديد من مؤسسات تقديم الخدمة، إلا أنه في المؤسسات التعليمية هناك تعدد في الأطراف التي تتلقى الخدمة ممايخلق العديد من التساؤلات، وتتمثل فيما يلي:
  - ✓ من هو العميل؟ أو العملاء؟
  - ✓ وما دور كل منهم في المنظومة التعليمية؟
  - ✓ وكيف يمكن قياس درجة رضاؤهم؟
  - ✓ وإلى أي مدى يمكن للعميل أن يحقق مساهمة فعالة في تحسين الخدمات التعليمية؟ (ماضي، ٢٠٠٢م: ٧٣)

وعلى الرغم من أنَّ العميل المباشر المتلقي للخدمة التعليمية هو "الطالب" إلا أنَّ اعتبار الطالب هو المخرج Output الرئيسي لتلك المؤسسات يجعله عميلاً وهيئة التدريب تعتبر عميلاً، والمجتمع الذي يتعامل مع المؤسسة التعليمية يعتبر عميلاً. ونشير هنا إلى أن التعامل مع الطالب أو الهيئة التدريسية أو أفراد الإدارة بما أنهم عملاء فلابد من التعرف على رغبات العملاء والاستماع إلى وجهة نظرهم واحتياجاتهم حتى يمكن أن تقوم المؤسسة التعليمية من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة بإرضائهم وتوفير أساليب وطرق تنفيذ العمل بأقل تكلفة وأسرع وقت لتقديم الخدمة المطلوبة للحصول على رضاهم.

- **الشراكة بدلاً من الانتماءات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس:** حيثُ إنَّه جرى العرف على وجود أقسام مختلفة تتخصص كل مجموعة منها في مجال علمي محدد، ولكن في ظل إدارة الجودة الشاملة فإنَّه لابد أن يكون هناك فريق عمل يجمع أكثر من تخصص أو إدارة أو وظيفة داخل المؤسسة لتحقيق ما يسمى بالتكامل الأفقي بين أجزاء المؤسسة لتحقيق أفضل خدمة لمتلقي الخدمة، وعلى ذلك فلابد من نشر الوعي الثقافي الجديد في المؤسسة التي تعمل من خلال إدارة الجودة الشاملة لتطبيق النظام الناجح لنظم TQM في المؤسسات التعليمية.
- **نظم الحوافز التي تشجع على التحسين المستمر في العملية التعليمية والإدارية:** على الرغم من أن نظام T.Q.M في المؤسسات التعليمية تركز على التحسين الدائم للعمليات الأكاديمية ابتداءاً من إعداد المناهج

والمقررات وأسلوب إكساب المعارف والمهارات للطالب أي نظم التقييم المستمر لدرجة التقدم في تحصيل المعارف وبناء الشخصية إلا أن درجة مساهمة الهيئة الإدارية والتدريسية في دراسة وتحليل وتحسين العملية التعليمية لايحظى بالتقدير الكامل من قبل المسئولين عن هذه المؤسسات التعليمية ولذلك فإن ارتباط نظم التحفيز والترقية يُعد مطلبًا أساسيًا لنجاح نظام T.Q.M في المؤسسات التعليمية.

- **تعميق دور فريق العمل في العملية التعليمية:** لابد من إيمان المؤسسة التعليمية بأهمية دور فريق العمل المشترك مع الإدارة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ومشاركته في اتخاذ القرار وصنعه حيث إنَّ ذلك يساهم في رضاء العاملين وفي تحسين الخدمة المقدمة للآخرين.
- **وجود أطر مرجعية للعمليات والنتائج :** حتى يتم التميز في العمل فيجب أنْ يتم البحث الدائم عن أفضل الممارسات في العملية التعليمية حتى يمكن تحقيق أفضل النتائج باستخدام نتائج المقارنة المرجعية في وضع أساس واضح لتطوير العملية التعليمية وتحسين عمل الإدارة التعليمية من خلال مشاركة الهيئة التدريسية وأولياء الأمور والجهات المتعاونة مع الإدارة المدرسية والطالب. ومن هنا يمكن استخدام نموذج PDCA للتحسين المستمر الذي قدمه "ديمينج" ليكون أساسًا للتحسين المستمر للعملية الإدارية والتعليمية.
- **الاهتمام بالموارد البشرية في نظم T.Q.M:** (٧٩، ٨٠) لقد أوضحت دراسة أقيمت في جامعة هيوستن أن التركيز على الجانب الفني فقط عند تطبيق نظامTQM قد أدى إلى نتائج سلبية فيما يتعلق بالجانب البشري والإنساني في تقديم الخدمة، لذلك فإن التركيز على تطوير ثقافة المؤسسة التعليمية نحو الاتصال بالعميل (الطالب، المجتمع) مطلوب للتعرف على احتياجاته والاتصال الدائم به والتعامل معه من منطلق المشاركة وذلك يتطلب تدريب مستمر للعاملين والهيئة التدريسية والإدارية للتعرف على وسائل الاتصال المناسبة لتحسين الخدمة المقدمة وقياس درجة التحسن فيها بكل جوانبها البشرية والفنية ووضع معايير للخدمة تضمن تطبيقها بنجاح.
- **دور الإدارة في المؤسسة التعليمية على كافة مستوياتها:** لابد من وجود إدارة عليا على قناعة تامة بأهمية إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخدمة وترشيد استخدام الموارد البشرية والمادية ثم من خلال توجيهات هذه الإدارة العليا إلى الإدارة المدرسية يمكن أن تقوم هذه الإدارة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة لأنَّ وجود القيادة ذات الإصرار على تحسين العملية الإدارية وتطويرها ويكون رؤية مستقبلية لمستوى الجودة في الإدارة المدرسية ولذلك فإنَّ تعاون الهيئة التدريسية والإدارية مع الطالب وأولياء الأمور والتعرف على فلسفة إدارة الجودة الشاملة يسهل عملية التعلم وإكساب المهارات ليكونوا جزءًا فاعلا في عملية التعلم.

- **الشمولية في تطبيق نظام T.Q.M في المدارس:** بالرغم من المناداة بتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية إلا أنَّ الباحثة ترى أن يشمل كذلك الجانب الأكاديمي والعملية التعليمية إلى جانب الخدمة المقدمة في عملية التحسين والتطوير المستمر.
- **تطوير ثقافة المؤسسة التعليمية:** إنَّ عدم وجود رغبة حقيقية لدى أفراد المؤسسة التعليمية في تطوير سلوكيات وثقافة المؤسسة والعاملين فيها أحد الأخطاء الشائعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لأن عدم اقتناعهم بثقافة الجودة الشاملة والرغبة في التطوير يؤدي إلى مقاومة هذه الثقافة والتطوير والتمسك بالفكر الإداري التقليدي مما يحد من استخدام إدارة الجودة الشاملة.
- **دراسة تكلفة تطبيق نظام الجودة الشاملة T.Q.M:** حتى يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية فإنَّها تحتاج إلى موارد مادية ضخمة لإعادة تأهيل وتدريب العاملين فيها وتوفير الوسائل والأساليب المناسبة لتطبيقها وكذلك فإنَّها تحتاج إلى مدى طويل لتطبيقها حتى يمكن الاستفادة منها ولذلك فإنَّ مساهمة جميع الجهات المسئولة في المجتمع في التمويل في المؤسسات التعليمية شيء ضروري لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- **المستحدثات التقنية** :

- **مفهوم مستحدثات تقنيات التعليم**:

لم يشهد أي عصر من العصور السابقة التقدم التقني الذي شهده العصر الحالي والذي يمثل في الثروة الهائلة لتقنية الاتصالات والمعلومات، والتي بدورها أثرت على النظام التعليمي الذي بدأ يأخذ صيغا جديدة في مؤسساته ومضامينه ووسائله، مما جعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية في مراحلها المختلفة، والمؤسسات التعليمية لا خيار لها أمامها سوى مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة في التعليم، وهذا يتطلب منها تطوير برامجها ومراجعة أنظمتها وقوانينها إداريا ومهنيا واستغلال التكنولوجيا الحديثة كوسيلة أساسية في نظام التعليم (عبد الجليل، ٢٠١٢م: ٣).

ونتيجة استخدام تقنيات التعليم تغير دور المعلم تغيراً ملحوظاً فأصبح المعلم ميسرا، وموجها للفكر، ومشرفا أكاديميا، ورائدا اجتماعيا، وباحثا ينصب عمله على تعليم الطلاب كيفية التعلم، وكيفية التعامل مع مصادر المعرفة وتكنولوجياتها، وهذه الأدوار المتجددة للمعلم في عصر المعلومات تتطلب إعدادا خاصا تنمي لديه القدرة علي توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية ذلك أنه من الصعب تحسين نوعية التعلم ما لم يحصل المعلمون على إعداد ينمي لديهم، المهارة في استخدام الكمبيوتر، وشبكات المعلومات، وذلك لما تتميز به هذه التكنولوجيا من الخصائص منها: التفاعلية، والفردية والتنوع، والكونية والتكاملية (الحلفاوي، ٢٠٠٦م: ٢٩، ٣٢).

تُعرف المستحدثات التقنية بأنها مجموعة مقاييس محددة ومقننة توضع للمقارنة والحكم وتستعمل لوضع أهداف وتقييم الانجاز من العمل المطلوب وفق هذه المقاييس. وقد تكون عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية متفقاً عليها أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (الخالدي، ٢٠١٢م: ٢٨).

ويعرفها جابر (٢٠٠٨م) بأنَّها كل الوسائل والمعنيات والأجهزة الحديثة وأساليب تقدمها والتي يتم توظيفها في التعليم لتحقيق أهدافه ومواكبة التغيرات العصرية المتلاحقة (جابر، ٢٠٠٨م: ٣).

ومستحدثات تقنيات التعليم تأتي في صورة نظام متكامل لتكون بمثابة حلول إبداعية ومبتكرة لمشكلات التعليم، فتعمل على زيادة فاعليته وكفاءة المواقف المستخدم فيها، عندما يتم توظيفها بطريقة منهجية سليمة (السيد ٢٠١٠م:٣٢٢)، ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية طفرة هائلة في مستحدثات تقنيات التعليم، ولقد تأثرت منظومة التعليم على اختلاف مستوياتها في العديد من الدول بهذه المستحدثات، فتغيَّر دور المعلم أو من يقوم مقامه بصورة واضحة وأصبحت كلمة معلم أو مدرس غير مناسبة للتعبير عن مهامه الجديدة وظهرت في الأدبيات الحديثة كلمة مسهل Facilitators لوصف مهام المعلم على أساس أنه يسهل عملية التعليم لطلابه، فهو يصمم بيئة التعليم Learning Environment، ويشخص مستويات طلابه ليصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية، ويتابع تقدمهم ويرشدهم ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المنشودة (عبد المنعم، وآخرون، ٢٠٠٢م:٣).

- **مبررات استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم** :

- **تطور العلوم السلوكية والتربوية:** لقد حدث انفجار في مجال العلوم السلوكية والتربوية خلال العقود الثلاثة الماضية، عندما ظهرت عدد من النظريات التي مهدت لظهور بعض العلوم التربوية الجديدة منها: علم التعليم وعلم التصميم التعليمي وغيرها من العلوم مما يدعوا إلى البحث والتفكير في كيفية توظيف هذه المعرفة واستثمارها لتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها، ورفع مستواها الكيفي، وهو ما قد يتحقق من خلال توظيف مستحدثات تقنيات التعليم، مما يساعد الطلاب للحصول على فرص عمل أفضل في المستقبل (أبو شتات، ٢٠٠٥م: ٤٦)
- **تطور التقنيات الحديثة في الجانب المادي والجانب الفكري:** أدى ذلك إلى ضرورة الاستفادة من هذا التطور في المنظومة التعليمية، لتحديثها ورفع كفاءتها وفاعليتها من حسن إدخال الحاسب الآلي في العملية التعليمية على أسس تعليمية سليمة. (السرطاوي، ٢٠٠٣م: ٤١ ـ ٤٢).
- **أزمة التجديد التربوي:** تواجه الدول العربية أزمة ضعف مخرجات البشرية فلم يصل المستوي طموحات عصر العولمة، الثورات المعرفية والتقنية مما دفع

البعض إلى الاستعانة بمستحدثات تقنيات التعليم لرفع مستوى النظام التعليمي وتحسين مخرجاته، مما قد يسهم في تكوين جيل قوي قادر ـ على مواجهة تحديات العصر (عبد المنعم، وآخرون،، ٢٠٠٢م: ٨٦).

- **الانفجار السكاني والمعرفي:** النمو المطرد لأعداد المتعلمين، وعدم قدرة المؤسسات التعليمية على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة، فضلاً عن الانفجار المعرفي والتقني الهائل، أدى ذلك إلى ضرورة استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المنظومة التعليمية. (أبو العينين، ٢٠١١م: ١٠).

- **ثالثاً : خصائص مستحدثات تقنيات التعليم :**

بالرغم من تعدد مستحدثات تقنيات التعليم وتنوعها، فإنَّها تشترك جميعاً في مجموعة من الخصائص، وهذه الخصائص تحدد الملامح المميزة لها وتشتق هذه الخصائص من مجموعة من الأسس المرتبطة بنظريات التعليم، بل ومن العديد من نظريات العلوم المختلفة مثل علوم الاتصال والهندسة وغيرها.

إنَّ مستحدثات تقنيات التعليم والتي ظهرت في الآونة الأخيرة، تختلف عن غيرها من المستحدثات التي ظهرت من قبل من ناحية هامة وهى أنها صممت لتتناسب مع طبيعة العملية التعليمية مما جعلها تتميز بالخصائص التالية:

- **التفاعلية:** وتعنى قدرة المتعلم على تحديد واختيار طريقة عرض وانسياب المعلومات والتفاعل معها من خلال الكمبيوتر. ومن أمثلة المستحدثات التي تسمح بالتفاعل بين المتعلم والمحتوى المعروض:
  - ✓ أنماط التعليم بمساعدة الحاسب Computer Assisted instruction
  - ✓ الوسائل المتعددة المتفاعلة Interactive Multimedia
  - ✓ الفيديو التفاعلي Interactive Video
  - ✓ نظم النصوص الفائقة Hypertext Systems
  - ✓ نظم الوسائل الفائقة Hyper media System
- **الفردية:** تسمح معظم مستحدثات تقنيات التعليم بتفريد المواقف التعليمية؛ لتناسب الفروق الفردية بين الطلاب واختلاف قدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة، لقد صممت معظم هذه المستحدثات بحيث تعتمد على الخطو الذاتي للمتعلم، وهى بذلك تسمح باختلاف الوقت المخصص للتعلم طولاً وقصراً بين متعلم وآخر تبعاً لقدراته واستعداداته وتسمح المستحدثات بالفردية في إطار جماعية المواقف التعليمية، وهذا يعنى أنَّ ما توفره المستحدثات من أحداث ووقائع تعليمية يشكل في مجموعه نظاماً متكاملاً، يؤدى إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (إبراهيم ٢٠٠٢م:، ٤٣). وخاصية الفردية التي تتميز بها المستحدثات مبدأ مهم في التعليم، حيث الفروق الفردية بين الطلاب، ولقد أثبتت طرق التعليم الفردي فعالية عالية بالمقارنة بالطرق السائدة. ومن المستحدثات التي توفر الفردية في مواقف التعليم:

- ✓ نظم التعليم بالوحدات التعليمية الصغيرة Modules
- ✓ نظم التوجيه السمعي Audio Tutorial System
- ✓ نظم التوجيه المرئي video Tutorial System
- ✓ نظم التوجيه الكمبيوتري Computer Tutorial System
- ✓ نظم التعليم الشخصي personalized system of Instruction

◄◄ **التنوع:** توفر مستحدثات تقنية بيئة تعلم متنوعة يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، ويتحقق ذلك عن طريق توفير مجموعة من البدائل والخيارات التعليمية، والاختبارات، كما تتمثل في تعدد مستويات المحتوى، وتعدد أساليب التعليم، ويرتبط تحقيق التنوع بخاصية التفاعلية من ناحية والفردية من ناحية أخرى، وتختلف مستحدثات تقنيات التعليم في مقدار ما تمنحه للمتعلم من حرية في اختيار البدائل، كما تختلف في مقدار الخيارات المتاحة ومدى تنوعها. وتوفر خاصية التنوع ميزة أخرى للمستحدثات تقنيات التعليم فهي تركز على إثارة القدرات العقلية لدى المتعلم من خلال تشكيلةٍ من المثيرات التي تخاطب الحواس المختلفة، فيستطيع المتعلم أن يشاهد صوراً متحركة، وصوراً ثابتة، كما يستطيع أن يتعامل مع النصوص المكتوبة والمسموعة، والموسيقى والمؤثرات الصوتية والرسومات والتكوينات الخطية كما تمَّ توظيف فكرة الواقع الافتراضي Virtual Reality Technology في العديد من المستحدثات التقنية، وخاصة في برامج الوسائط المتعددة المتفاعلة التي يقدمها الحاسب الآلي.

◄◄ **الكونية:** تتيح بعض مستحدثات تقنيات التعليم المتوافرة الآن أمام مستخدميها فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم ويمكن للمستخدم أن يتصل بالشبكة العالمية (الإنترنت Internet) للحصول على ما يحتاجه من معلومات في كافة مجالاتٍ العلوم حيث يوجد الآن الطرق السريعة للمعلومات والطرق السريعة جداً للمعلومات، وأصبح من الممكن بالنسبة للجامعات والمدارس والهيئات والأفراد الاشتراك في هذه الشبكة والحصول على خدمات البريد الالكتروني على هيئة نصوص مكتوبة أو على هيئة صور ورسومات.

◄◄ **التكاملية:** يراعى مصممو التقنية مبدأ التكامل بين مكونٍات كل مستحدث منها، بحيث تشكل مكونات المستحدث نظاماً متكاملاً؛ ففي برامج الوسائط المتعددة التي يقدمها الحاسب الآلي ـ مثلا ـ لا تعرض الوسائل واحدة بعد الأخرى، ولكنها تتكامل في إطار واحد لتحقيق الهدف المنشود، وعند اعتبارٍ الوحداتٍ التعليمية الصغيرة فإنَّ مكوناتها تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً؛ حيث يراعى الاتساق بين أهداف الوحدة التعليمية الصغيرة ومحتواها، وأنشطتها، وأساليب تقويمها ويمكن القول إن المستحدثات إذ ما أحسن توظيفها فإنَّها يمكن أن تؤدى إلى اكتشاف حلول لمشكلات التعليم

وتعمل على زيادة فرصه في عصر الانفجار السكاني، كما يمكن أن تسهم في دفع فاعلية عملية التعليم وزيادة كفاءتها في عصر الانفجار المعرفي، كما يمكن أن تسهم في جعل نظم التعليم تستجيب بصورة مرنه لطموحات أفراد المجتمع وآمالهم فيما يتعلق بمواصلة عملية التعليم واكتساب المهارات (إبراهيم، ٢٠٠٢م: ٤٦).

- **الإتاحة:** إنَّ استخدام مستحدثات تقنيات التعليم يرتبط بيئة التعليم المفرد فإنَّ المستخدم يجب أن تتاح له فرص الحصول على الخيارات والبدائل التعليمية المختلفة، فى الوقت الذي يناسبه، كما أنَّ هذه البدائل والخيارات يجب أن تقدم له ما يحتاج له من محتوى وأنشطة وأساليب تقويم بطرق سهلة وميسرة، وتوفر مستحدثات تقنيات التعليم الظروف المطلوبة لتحقيق خاصية الإتاحة ويمكن القول إن فاعلية مستحدثات تقنيات التعليم تظهر فعلاً في بيئات التعليم المفرد.
- **الجودة الشاملة:** تظهر فاعلية مستحدثات تقنيات التعليم في ظل نظام إداري يوفر متطلباتها، ويهيئ المناخ اللازم لاستخدامها، ويرتبط تصميم مستحدثات تقنيات التعليم في أي من جوانبها المادية المتمثلة في الأجهزة والأدوات، وجوانبها الفكرية المتمثلة في المواد التعليمية والبر مجيات بالجودة الشاملة، حيث تتواجد نظم مراقبة الجودة في كافة مراحل تصميم مستحدثات تقنيات التعليم وإنتاجها واستخدامها وإدارتها، وتعرف حجم الإفادة منها، ومن الطبيعي ألا تظهر فاعلية مستحدثات تقنيات التعليم إلا في ظل وجود نظام مراقبة في بيئة تسمح بتوفير متطلباتها (سيد وآخرون ٢٠٠٠م : ١٣٠ ـ ١٣١).

- **نماذج لبعض مستحدثات تقنيات التعليم** :

هناك عديد من النماذج المستحدثة في مجال التقنيات، سواء في مجال الأجهزة التقنية أو في مجال المواد والبرامج العلمية المستحدثة جميعها. وقد تناولت بعض الأدبيات والبحوث والدراسات نصر(٢٠٠٠م) و مازن (٢٠٠١م) لبعض نماذج مستحدثات تقنيات التعليم كما يلي:

- الحاسب الآلي Computer.
- تكنولوجيا الوسائط المتعددة Multimedia Technology
- التعليم البرنامجي باستخدام الميكنة Education program using mechanization.
- الفيديو التفاعلي Interactive video.
- الإنترنت Internet .
- مؤتمرات الفيديو كونفرانس / مؤتمرات الفيديو عن بعد Videoconference.
- التعليم المفتوح Open Instruction.

- التعليم للإتقان Mastery Learning.
- أنماط التعليم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Instruction.
- الوسائط المتعددة Interactive Multimedia.
- نظم النصوص الفائقة.Hypertext Systems.
- نظم الوسائط الفائقة Hypermedia Systems.
- التعليم بالوحدات التعليمية الصغيرة Modules.
- نظام التوجيه السمعي .Audio Tutorial System.
- نظام التوجيه المرئي .Video Tutorial System
- نظام التوجيه بالحاسوب Computer Tutorial System.
- نظام التعليم الشخصي.Personalized System Of Instruction.
- نظام التعليم الموصف للفرد Individually Prescribed Instruction.
- التعليم المفرد Individualized Instruction
- مؤتمرات الحاسوب Computer Conferencing.
- البريد الإليكتروني E-Mail.
- الفاكسميل Fax mile (الفاكس) Fax.
- الفيديو تكست (بنك الاتصال المتلفز) Video Text.
- الهاتف النقال (المحمول) Mobile
- التليتكست Teletext .
- التلكس Telex.
- الأقمار الصناعية Satelites.

ويمكن توضيح بعض هذه النماذج كما يلي (المعيذر، ٢٠١٥م: ٧٣، ٧٤):

- **الفيسبوك: Facebook**: هو موقع ويب للتواصل الاجتماعي يمكن الدخول إليه مجاناً و تديره شركة "فيس بوك" محدودة المسؤولية كملكية خاصة لها.
- **التويتر: Twitter**: هو موقع شبكة اجتماعي يقدم خدمة تدوين مصغرة والتي تسمح لمستخدميها بإرسال تحديثات Tweets عن حالتهم بحد أقصى ١٤٠ حرفاً للرسالة الواحدة. وذلك مباشرة عن طريق موقع تويتر أو طريق إرسال رسالة نصية قصيرة SMS أو برامج المحادثة الفورية.
- **المنتديات: Forums**: هي إحدى خدمات شبكة الإنترنت في الفترة الأخيرة انتشاراً واسعاً غير مسبوق، و تسمح المنتديات بتبادل الآراء و الأفكار و الملفات بين الأشخاص كما تقدم النصائح لكثير من المشكلات و الاستفسارات التي يطرحها الأعضاء، و يتفرع من المنتدى العام منتديات فرعية لكل تخصص وداخل كل تخصص تعرض موضوعات معينة، و تتنوع المنتديات وفقاً لاهتمامات الأشخاص المشتركين فيها.

- **اليوتيوب: YouTube:** وهو موقع للمشاركة بمواقع الفيديو حيث يمكن للمستخدمين تحميل، و عرض، و التعليق على مقاطع الفيديو، و يعرض الموقع مجموعة من الأفلام أو المقاطع التمثيلية أو الأغاني المصورة.
- **سناب شات: Snapchat :** هو تطبيق رسائل مصورة وضعها إيفان شبيغل. يمكن للمستخدمين التقاط الصور، و تسجيل الفيديو، و إضافة نص ورسومات، و إرسالها إلى قائمة التحكم من المتلقين. و هذه الصور و المقاطع المرسلة تعرض مرة واحدة للمتلقين و بعد ذلك سوف تكون مخفية من جهاز المستلم و تحذف من الخوادم الخاصة بسناب شات أيضاً.
- **الواتس أب:WhatsApp:** وهو تطبيق تراسل فوري ، محتكر ، و متعدد المنصات للهواتف الذكية. و يُمكن بالإضافة إلى الرسائل الأساسية للمستخدمين، إرسال الصور، الرسائل الصوتية، الفيديو والوسائط. تأسس الـ WhatsApp في عام (٢٠٠٩م) و يتنافس WhatsApp مع عدد من خدمات الرسائل الآسيوية (مثل Line، KakaoTalk، Wechat)، الانستجرام (Instagram): هو تطبيق مجاني لتبادل الصور وشبكة اجتماعية أيضاً، أطلق عام تشرين أول عام (٢٠١٠م)، يتيح للمستخدمين التقاط صورة، و إضافة فلتر رقمي إليها، و من ثم مشاركتها في مجموعة متنوعة من خدمات الشبكات الاجتماعية ، و شبكة إنستغرام نفسها.

- **المدونات التعليمية: Educational blogs :**

أنواعها: تتعدد أنواع المدونات المتاحة على الشبكة الحالية فمنها كما يوضحها كل من الصعيدي (٢٠١٣م: ٣٢٩) وايفيموفاوفيدلر (Efimova&Fiedler 2004.2) إلى مدونات التجمعات أو المؤسسات المدونات الشخصية (اليومية)dairy مدونات الأسئلةQ-blogs والتي من شأنها الرد على الاستفسارات، وكذلك مدونات الوسائط media type والتي تقدم مقاطع الفيديو، ومدونات المكتبات التي تشمل تلخيصا للكتب والمقالات، وأخيرا المدونات التعليمية Edu Blogs وهي التي يستخدمها المعلمون والطلاب في عملية التعلم، حيث يستخدم المعلمون المدونات في التدريس كمصدر أساسي لدروسهم ويطلبون من طلابهم أن ينشئوا مدوناتهم بأنفسهم من أجل التعلم (المصري: ٢٠١١م: ١٨١). وهكذا يتضح مدي أهمية وانتشار المدونات الالكترونية سواء التعليمية منها أو غير التعليمية، وبالتالي لابد من التركيز على كيفية الاستفادة من هذا النوع من التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

- **فوائد المدونات التعليمية :**

للمدونات التعليمية فوائد عديدة منها:

- تعطي الطلاب الدافعية العالية على المشاركة، خاصة للطلاب الذين يشعرون بالخجل من المشاركة في الغرفة الصفية.

- تزيد من التفاعل والتعاون والمشاركة بين مجموعة من الطلاب حول قضية ما أو نشاط تعليمي أو تعلمي.
- يمكن استخدامها كمرجع شامل لنشاطات المادة التعليمية حيث تصبح المدونة بعد ذلك مرجعا شاملاً لتمارين المادة يرجع إليها الطلاب في السنوات القادمة.
- يمكن اعتبارها كحقيبة إلكترونية يخزن فيها الطالب أعماله وإنجازاته للرجوع إليها لاحقا عند الحاجة.
- تسمح للمعلمين بالتواصل مع طلابهم حتى خارج جدران الفصل الدراسي، فهي لا تحتاج لوجود المتعلمين، داخل نفس الحجرة.
- تعطي الفرصة لأي قارئ للمدونة أن يكون هو الآخر مشاركاً، حينما يتفاعل مع ما يقرءوه، وذلك بالتعليق عليه، وبالتالي فهي تنمي التفاعل بين القارئ والكاتب.
- تتيح الفرصة للمعلم لإعطاء تغذية راجعة جماعية لمدونات الفصل كله، إذا كانت هناك أخطاء متكررة، كما يمكنه إعطاء تغذية راجعة فردية لمدونات طلاب بعينهم.
- توفر للطلاب فرصة كبيرة للتدريب على مهارات القراءة والكتابة.
- تسهل عملية الإرشاد والتوجيه بين المعلم والطالب. Johnson &Kaye: (2004)

- **الفيديو التفاعلي Inter active video (عبد النعيم، ٢٠٠٢م، ص٧٣)** :

الفيديو التفاعلي بصورته الحالية يعد وسيلة أو أداة لربط الفيديو بالحاسب الآلي ويتكون م (شاشة ، فيديو ، حاسب آلي) وهو يعتبر وسيلة فاعلة وحيوية خاصة في التعلم الفردي لأنها تراعي الفروق الفردية للمتعلم من حيث مستوى المعلومات والسرعة في عرضها. ونظام الفيديو التفاعلي في مجال التعليم لا يتطلب من المتعلم أكثر من معرفة كيفية استخدام لوحة المفاتيح كي يتمكن من التفاعل لما يعرض م معلومات يتضمنها البرنامج.

والفيديو التفاعلي هو عبارة عن مزج الحاسب الآلي والفيديو سواء أجهزة الفيديو التي تستخدم كاسيت أو التي تستخدم ديسك وهى تتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع البرنامج الموجود على الشريط أو القرص بطريقة تسمح له بتعلم أفكار واكتساب خبرات جديدة في موقف تعليمي. ونظام الفيديو التعليمي يتضمن عادة الأجهزة التالية: (أداة لربط الفيديو بالحاسب الآلي شاشة ، جهاز فيديو ، جهاز حاسب آلي)، وتبدو فاعلية الفيديو التفاعلي من خلال (عبد الجواد، ٢٠٠١م، ص٧٣):

- أنه يسمح باتصال مرئي في زمن حقيقي بين الطلاب والمدرس أو بين الطلاب في مواقف مختلفة.

- يمكن من خلاله استخدام الوسائل المختلفة والتي يمكن دمجها في جميع المواقف.
- يسمح بالاتصال مع الخبراء في مواقع جغرافية مختلفة
- يمكن أن يؤمن الاتصال مع ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي الظروف الطارئة.
- يتيح الاتصال مع الطلبة في الأماكن النائية.

• **التعلم المتنقل** (**الحسيني**، ٢٠٠٩م، **ص٢٣**، ٢٤) :

يعتبر التعليم المتنقل شكلاً جديداً من أشكال نظم التعليم عن بعد والذي يتسم بانفصال المحاضر عن الطلاب مكانياً وزمانياً. و التعلم المتنقل هو مصطلح لغوي جديد يشير إلى استخدام الأجهزة المحمولة في عملية التعليم. هذا الأسلوب متعلق إلى حد كبير بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. ويركز هذا المصطلح على استخدام التقنيات المتوفرة بأجهزة الاتصالات اللاسلكية لتوصيل المعلومة خارج قاعات التدريس. حيثُ وُجد هذا الأسلوب ليلائم الظروف المتغيرة الحادثة بعملية التعليم التي تأثرت بظاهرة العولمة. يمكن تحقيق ذلك باستخدام الأجهزة النقالة والمحمولة مثل الهواتف المتنقلة Cell Phones والمساعدات الرقميةPDA (هي أجهزة حاسوب محمولة باليد) والحواسب المحمولة Portable Computers و والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PCsعلى أن تكون كلها مجهزة بتقنيات الاتصال المختلفة اللاسلكية والسلكية على حد سواء مما يؤمن سهولة تبادل المعلومات بين الطلاب فيما بينهم من جهة وبين الطلاب والمحاضر من جهة أخرى.

ومن أهم مميزات التعلم المتنقَّل أنه يأخذ عملية التعلم بعيداً عن أي نقطة ثابتة كاسرا كل حدود الزمان والمكان ومحترما رغبة المتعلم في أن يتفاعل مع أطراف المجتمع التعليمي دون الحاجة للجلوس في أماكن محددة وأوقات معينه أمام شاشات الحواسيب وهو ما أعطى مزيدا من الحرية في عملية التعلم ليتم داخل وخارج أسوار المؤسسات التعليمية بالإضافة إلى تحقيق المشاركة والتعاون بين الطلاب بعضهم البعض وبين معلميهم بغض النظر عن التباعد الجغرافي وبجانب ذلك كله فالحجم الصغير لتلك التقنية يسهل عملية التنقل بها، فتقنيات التعليم المتنقل أخف وزنا وأصغر حجماً من الحواسيب المكتبية وكذلك إمكانية تحديث محتوى الدورات التعليمة بسهولة.

• **السبورة الذكية** :

يعرفها العبادلة (٢٠٠٧م، ٩٧) بأنها (شاشة إلكترونية مسطحة، وتعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتا شو) وتحولها إلى أداة فعالة قوية للتعليم،وتقدم صورة واضحة للحاسوب، بحيث يمكن ضبطها ببساطة على حجمها الكبير، وبواسطة اللمس، ويمكن التحكم في عمل الحاسوب

واستخدام قلم من حافظة القلم الذاتية أيضاً،وهي تعرض بدرجة ما على الشاشة بوضوح ونقاء عالٍ تصل إلى(400 X 400) pixels، ولأن هذه السبورة تعمل باللمس من قبل المستخدم، فيستطيع المرء إيضاح الصفحات وتغييرها بشكل سريع في عرض رسوم برامج البوربوينت، أو أي تطبيقات أخرى بمجرد اللمس، وهي مزودة بجهاز عرض، يعرض الصور المتغيرة بمجرد أن يتم تنفيذ الأمر على كمبيوتر المحاضر المحمول، والسبورة الجديدة محصنة ضد التخريب، إذ يمكن تعليقها قريباً من السقف بعيداً عن متناول التلاميذ).

- **مميزات السبورة الذكية**: (**أبو العينين، ٢٠١١م، ص٢٤، ٢٥**) :

- تساعد المعلم على تحديد الفكرة وإبراز الأفكار الرئيسية وتبسيطها، بحيث تتناول فكرة واحدة أو هدفاً محدداً واضح المعالم لكل شريحة عرض.
- سهولة استخدامها مع الوسائل التعليمية الأخرى، فهي تجمع بين الصورة الثابتة والحركية والصوت مثل تحميل الفيديو أو تحميل التسجيلات الصوتية أو إضفاء عنصر الحركة مثل إنتاج حركات وهمية داخل الصور.
- إمكانية العرض دون إظلام الغرفة آلياً، مما يجعل العرض أفضل لمتابعة ردود أفعال الطلاب وسلوكهم أثناء الدرس، وبالتالي يحصل المعلم على تعزيز فوري لأعماله وأنشطته المختلفة.
- يوفر بيئة تعليمية ذات اتجاهين، حيث يكون هناك تبادل وتفاعل بين المعلم و المتعلم.
- يمكن بسهولة حجب الصوت أو إعادة جزء من المادة المعروضة أو إيقاف العرض في فترات المناقشة في أي وقت، إذا احتاج المعلم ذلك أثناء الدرس.
- عرض مواد تعليمية متتالية الأحداث وبصورة بسيطة.
- عرض الموضوع أو الفكرة بشكل متكامل وفي تسلسل منطقي باستخدام الصور والرسوم والأشكال البسيطة.
- يشجع المعلم على استخدام معظم الوسائل التعليمية ذات المداخل البصرية والحركية والسمعية بكل سهولة من خلال عرض الصور أو شرائط الفيديو أو الأصوات.
- قطع رتابة المواقف التعليمية فغالباً ما يقوم المعلم بدور المُلقي للمعلومة، لذا فإن تغيير الإجراءات المتبعة بالنشاط الصفي تجعل الموقف التعليمي أكثر تشويقا، كما يؤدي إلى مزيد من الإيجابية لدى المتعلم والمشاركة الإيجابية والانتباه وإثارة اهتمام المتعلمين.
- زيادة انتباه الطلاب فاستخدام أكثر من حاسة أثناء الموقف التعليمي، يدفع التلميذ إلى التركيز والتدقيق ومتابعة الأحداث ويزيد من نشاطه.
- توليد الحاجة للتعلم فمثلاً شرح درس بمادة العلوم يحتاج إلى تنوع بالوسائل التعليمية لإثارة التشويق والاهتمام وإثارة الأسئلة عنها، مما تزيد كمية الإنتاج بالمعارف والمهارات و المساهمة في التعلم الذاتي والمستمر وجعل التعلم أبقى أثرا والتقليل من النسيان.

- توفير إمكانية تعلم الظواهر الخطرة والنادرة أو الظواهر المعقدة: إن كثيراً من الظواهر الطبيعية كثورة البراكين أو تفتح الأزهار أو حركة الطيران للطيور لا يستطيع المتعلم أن يشاهدها مباشرة لندرة حدوثها أو لخطورتها أولبطئها أو لسرعتها أو لصغر حجمها، لذا لابد من وجود بعض الوسائل التعليمية مثل عرضها بشريط كمبيوتر أو فيديو أو صور سيكون أقرب شيء ممكن التوصل إليه إلى الواقع الفعلي.
- توفير وقت وجهد وطاقات المعلمين فبدلاً من استغراق المعلم بشرح الدرس بطريقة لفظية يستطيع المعلم شرح الدرس عن طريق السبورة بجهد أقل وبوقت أقصر.
- أسهل في التداول والنسخ بين المعلمين. واستخدامها مرات عديدة عن طريق حفظها على الأقراص وحفظها بمكان.
- تتناسب مع جميع المراحل و المناهج الدراسية، حسب المحتوى التعليمي للدرس، كما تشجع المعلمين على استخدام التقنية أكثر في مواقفهم التعليمية والابتكار فيما يقدمونه من دروس عملية وتطبيقية.

- **الآثار الإيجابية لتوظيف مستحدثات تقنيات التعليم على منظومة التعليم**:

كان لاستخدام مستحدثات تقنيات التعليم تأثير كبير على المنظومة بكافة عناصرها ومن تلك التأثيرات الإيجابية يمكن أن نذكر ما يلي:

- **تغير فلسفة التعليم**:

لم تعد العملية التعليمية تقتصر على نقل المعرفة والمعلومات من المعلم إلى المتعلم، واختبار المتعلم في هذه المعلومات داخل المؤسسة التعليمية أما بعد استخدام تقنيات التعليم أصبح التعلم مُتاحا لجميع الأفراد على اختلاف مستوياتهم وثقافتهم، بل أصبح المتعلم يملك حرية تعلم ما يشاء ومتى شاء وفق قدراته الأكاديمية واستعداداته النفسية.

- **تغيير دور المعلم**:

كان المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة ومحور العملية التعليمية، يقوم بتلقين المعلومات وضبط المتعلمين داخل الصف، أما بعد إستخدام تقنيات التعليم فقد اختلفت أدوار المعلم فأصبح مصمماً ومسيراً ومنظماً للبيئة التعليمية، فهو يصمم ويختار المواد والأنشطة التعليمية، كما أنه يقوم بدور تشخيصي لمستويات المتعلمين، وبدور توجيهي وإرشادي أثناء متابعة تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وبحسب تقرير لليونسكو فإن تكنولوجيا التعليم والاتصال يمكن أن تغير دور المعلمين من المالكين للمعرفة والمرسلين لها إلى دور أكثر تيسيرا ودعما واستقرارا للتعلم (وهبة، ٢٠٠٦م: ٨).

- **تغيير دور المتعلم**:

في النظم التعليمية التقليدية كان المتعلم يلعب دوراً سلبياً يقتصر على مشاهدة العروض وتلقي المعلومات، وبعد استخدام مستحدثات تقنيات

التعليم أصبح يقف موقف المشارك النشط الإيجابي والمتفاعل، فأصبح محوراً للعملية التعليمية، حيثُ تحمل المسئولية تعلمه أثناء تفاعله مع المواد التعليمية المسموعة والمرئية والمقروءة ومتعددة الوسائط، وعليه أن يتعامل مع العديد من مصادر التعلم الحديثة والتي تشجيع الطالب على تحمل مسئولية تعلمه والنجاح في التعلم الذاتي وتحقيق الثقة بالنفس (الحلفاوي، ٢٠٠٦م: ١٣٠).

- **تغير أهداف المناهج**:

ولعل هذا الجانب هو الأهم التي تظهر فيه الوظيفة الفعلية للمستحدثات التقنية كأداة مساعدة في المناهج (برهوم، ٢٠٠٨م: ٣٦٩)، فقد أصبح إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والمستمر، وغرس حب المعرفة وتحصيلها وكيفية توظيفها في عصر الانفجار المعرفي والمعلوماتي من أبرز الأهداف العامة للمناهج الدراسية.

- **تغير معالجات التدريس واستراتجياته**:

باتت المعالجات التدريسية تتمحور حول المتعلم بدلاً من تمركزها حول المعلم تقوم هذه المعالجات والاستراتجيات على التفاعل المباشر الايجابي بين المتعلم والمستحدثات التقنية التعليمية.

- **تطور مفهوم الوسائل التعليمية**:

لقد أصبحت الوسائل التعليمية عنصراً رئيسياِ في إستراتجية التدريس ومنظومة فرعية للمنظومة التعليمية الكبرى، وتدور حول الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تكوين الخبرات والمهارات المطلوبة (عفانة، والخزاندار، ٢٠٠٥م: ٩).

- **إجراءات الدراسة الميدانية** :

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الحدود التالية:

- **حدود موضوعية** : مستحدثات تقنيات التعليم
- **حدود زمنية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤هـ ـ ١٤٣٥ هـ.
- **حدود بشرية**: المعلمات في التعليم العام بمدينة جدة. بواقع (٤٥٠) معلمة
- **حدود مكانية**: مدارس التعليم العام الثانوية بمدينة جدة.

- **منهج الدراسة** :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أوالمشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة. حيث يتم وصف الظاهرة موضوع الدراسة ـ توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة.

- **مجتمع الدراسة** :

بلغ عدد المدارس الثانوية للبنات في محافظة جدة (١٢١) مدرسة ثانوية موزعة على أربع مناطق، وهي: منطقة الشمالي، ومنطقة الوسط، ومنطقة الجنوب الغربي، ومنطقة الجنوب الشرقي، كما بلغ عدد المعلمات (٤٢٣٥) معلمة.

- **عينة الدراسة**:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٥٠) معلمة بواقع ١٠٪ من إجمالي عدد المعلمات في المدارس التي بلغ عددها (١٢١) مدرسة، وفيما يلي بعض خصائص عينة الدراسة:

- **التدريس في الفصول:** تبين أن (٢٦٥) معلمة بنسبة (٥٨.٨٨٪) يدرسن لطالبات الفرقة الأولى ثانوي، و(١٠١) معلمة بنسبة ٢٢.٤٤٪) يدرسن لطالبات الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية، و(٨٤) معلمة بنسبة (١٨.٦٦٪) يدرسن لطالبات الفرقة الثالثة من المرحلة الثانوية.
- **متوسط عدد الطالبات:** بلغ متوسط عدد الطالبات في الفصول (٣٥) إلى (٤٠) طالبة.
- **عدد سنوات الخبرة:** تراوحت سنوات الخبرة للمعلمات من (٧) إلى (١٨) سنة بمتوسط حسابي قدره (١٧.٨٥) سنة، وبانحراف معياري قدره (٦٥.,).

- **نتائج الدراسة** :

- **ما عدد أجهزة الحاسب الآلي المتوفرة بفصلك الداسي؟**

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية للمعلمات

م	البند	العدد الإجمالي		عدد الأجهزة المتصلة بالنت		كا٢
		ك	٪	ك	٪	
أ	١	٢١٣	٤٧.٣	١١٢	٥٢.٧	١.٢٨٠
ب	٢	٢٣٩	٥٣.١	١١٢	٤٦.٩	١.٧٤٢

أوضحت النتائج في جدول (١) أنه قد بلغ عدد المعلمات اللاتئ يتوافر عدد من أجهزة الحاسب الآلي في فصلها (٢١٣) بنسبة (٤٧.٣٪) كما بلغ عدد المعلمات اللاتي يرين أنه يمكن إحضار عدد من أجهزة الحاسب الآلي إلى فصلهن بشكل يومي مثل الكمبيوتر المحمول (٢٣٩) بنسبة (٥٣.١٪) كما بلغ عدد المعلمات اللاتي يرين أن الأجهزة المتوفرة في فصلهن ومتصلة بالنت (١١٢) بنسبة (٥٢.٧٪) وبالنسبة لأجهزة التي يمكن إحضارها بشكل يومي مثل الحاسب المحمول (١١٢) بنسبة (٤٦.٩٪) كما بلغت قيمة (كا٢) لأجهزة الحاسب الآلي التي يمكن إحضارها بشكل يومي مثل الحاسب المحمول المتصلة بالانترنت (١.٧٤٢).

- **ما مدى استخدامك للحاسب الآلي أو استخدام طلابك للحاسب الآلي أثناء الشرح في المواقف التالية إن وجد؟**

أشارت النتائج في جدول (٢) إلى ما يلي: في الفصل الدراسي: يرى (٣٢) معلمة بنسبة (٧.١١٪) عدم وجود حاسب في الفصل، و (١٢٤) معلمة بنسبة (٢٧.٥٥٪)

يرين أنه يوجد حاسب في الفصل ولكن لا يتم استخدامه أبداً، ويرى (١٩٨) معلمة بنسبة (٤٤٪) أنه يوجد حاسب ومستخدم بشكل نادر، و(٧٨) معلمة نسبة (١٧.٣٣٪) يرين أنه يوجد ويستخدم أحياناً، و(١٨) معلمة بنسبة (٤٪) يرين أنه يوجد ويستخدم دائماً.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية وقيم (كا٢) لاستخدام المعلمات وطلابهن للحاسب الآلي أثناء الشرح

م	البند	لا لايوجد حاسب		لا يوجد ولا يتم استخدامه أبدا		يوجد ويستخدم نادرا		يوجد ويستخدم أحيانا		يوجد ويستخدم دائما		كا٢
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
أ	١	٣٢	٧.١١	١٢٤	٢٧.٥٥	١٩٨	٤٤	٧٨	١٧.٣٣	١٨	٤	١.٠٥٤
ب	٢	٧٥	١٦.٦٦	٦٨	١٥.١١	١٢١	٢٦.٨٨	٩٥	٢١.١١	٩١	٢٠.٢٢	١.٨٩٧

في أماكن أخرى في المدرسة: يرى (٧٥) معلمة بنسبة (١٦.٦٦) أنه لا يوجد حاسب، و(٦٨) معلمة بنسبة (١٥.١١٪) أنه يوجد حاسب ولكن لا يتم استخدامه أبداً، و(١٢١) معلمة بنسبة (٢٦.٨٨٪) أنه يوجد حاسب ولكن يستخدم بشكل نادر، و(٩٥) معلمة بنسبة (٢١.١١٪) يرين أنه يوجد حاسب ويستخدم أحياناً، و(٩١) معلمة بنسبة (٢٠.٢٢٪) يرين أنه يوجد حاسب ويستخدم دائماً.

ولكن بلغت قيمة (كا٢) لاستخدام الكمبيوتر في الفصل (١.٠٥٤) ولاستخدام الحاسب الآلي في أماكن أخرى بالمدرسة (١.٨٩٧).

◄◄ ما مدى توافر الأجهزة التالية من قبل المدرسة وعدد مرات استخدامها إن وجد؟

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لمدى توافر الأجهزة في المدرسة وعدد مرات استخدامها

اسم الجهاز	مدى توافره						كا٢	مدى استخدامه إن وجد						كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	ك	٪	ك	٪	
أ	٤١٢	٩١.٥٥	٢	٠.٤٤	٣٦	٨	١.٦٢١	١٢	٣١.٥٧	١٥	٣٩.٤٧	١١	٢٨.٩٤	١.٢٠٧
ب	٣٥٤	٧٨.٦٦	٥٧	١٢.٦٦	٣٩	٨.٦٦	١.٤٤٧	٤٧	٤٨.٩٥	٣٥	٣٦.٤٥	١٤	١٤.٥٨	١.٤٥٣
ج	٣٤١	٧٥.٧٧	٩٥	٢١.١١	١٤	٣.١١	١.٥١٢	٧٤	٦٧.٨٨	١٢	١١	٢٣	٢١.١٠	١.٥١٢
د	٣٩٨	٨٨.٤٤	٤٥	١٠	٧	١.٥٥	٠.٩٤٧	٢١	٤٠.٣٨	٨	١٥.٣٨	٢٣	٤٤.٢٣	٢.٠٨٧
ه	٤٠٥	٩٠	٣٢	٧.١١	١٣	٢.٨٨	١.٧٨٤	٣١	٥٧.٧٧	١٤	٣١.١١	٥	١١.١١	١.٦٥٢
و	٣٦٤	٨٠.٠٨٨	٤١	٩.١١	٤٥	١٠	١.٣٣٧	٢٨	٣٢.٥٥	٤٩	٥٦.٩٧	٩	١٠.٤٦	١.٣٣٢
ز	٣٠٨	٦٨.٤٤	١٠٨	٢٤	٣٤	٧.٥٥	١.٤١٧	٩٤	٦٦.١٩	٢٨	١٩.٧١	٢٠	١٤.٠٨	٠.٩٨٧
ح	٤٢٩	٩٥.٣٣	١٣	٢.٨٨	٨	١.٧٧	٠.٨٥٤	٤	١٩.٠٤	٧	٣٣.٣٣	١٠	٤٧.٦١	١.٩٨٤
ط	٢٠٧	٤٦	٢٠٦	٤٥.٧٧	٣٧	٨.٢٢	١.٦٤٨	١٩٢	٧٩.٠١	٣٨	١٥.٦٣	١٣	٥.٣٤	١.٥٧٤

أوضحت النتائج في جدول (٣) ما يلي:

- ✓ **جهاز العرض "projector"**: ترى (٤١٢) معلمة بنسبة (٩١.٥٥٪) أن جهاز العرض البروجكتور غير متاح، و(٢) معلمتين بنسبة (٠.٤٤٪) يتم توفيره بالطلب، و(٣٦) معلمة بنسبة (٨٪) توفره بالفصل الدراسي يومياً، وبلغت كا٢ (١.٦٢١)، كما ترى (١٢) معلمة بنسبة (٣١.٥٧) أنه لا يستخدم أبدا

في حال توفره، و(١٥) معلمة بنسبة (٣٩.٤٧٪) أنه يستخدم أحياناً، و(١١) معلمة بنسبة (٢٨.٩٤٪) يستخدم نادرا، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٢٠٧).

- ✓ **مؤتمرات الفيديو:** ترى (٢٥٤) معلمة بنسبة (٧٨.٦٦٪) أن مؤتمرات الفيديو غير متاحة، و(٥٧) معلمة بنسبة (١٢.٦٦٪) بأنها متوفرة بالطلب، و(٣٩) معلمة بنسبة (٨.٦٦٪) بأنها متوفرة بالفصل الدراسي يوميا، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٤٤٧)، كما ترى (٤٧) معلمة بنسبة (٤٨.٩٥٪) بأنه نادرا ما تستخدم مؤتمرات الفيديو في حال توفرها، و (٣٥) معلمة بنسبة (٣٦.٤٥٪) أنها تستخدم أحياناً، و (١٤) معلمة بنسبة (١٤.٥٨٪) أنها تستخدم دائما وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٤٥٣٪).
- ✓ **السبورة الذكية:** ترى (٣٤١) معلمة بنسبة (٧٥.٧٧٪) بأن توافر السبورة الذكية غير متاح، و(٩٥) معلمة بنسبة (٢١.١٪) أنه يمكن توفيرها بالطلب، و(١٤) معلمة بنسبة (٣.١١٪) أنها متوفرة بالفصل الدراسي يوميا وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥١٢) كما ترى (٧٤) معلمة بنسبة (٦٧.٨٨٪) أنها نادرا ما تستخدم السبورة الذكية في حال توفرها، و(١٢) معلمة بنسبة (١١٪) أنه أحياناً تستخدم السبورة الذكية، و(٢٣) معلمة بنسبة (٢١.١٠٪) أنها دائما تستخدم السبورة الذكية، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥١٢).
- ✓ **نظام تجاوب لاسلكي:** ترى (٣٩٨) معلمة بنسبة (٨٨.٤٤٪) أن نظام التجاوب اللاسلكي غير متاح، و(٤٥) معلمة بنسبة (١٠٪) أنه متوفر بالفصل الدراسي يوميا، وقد بلغت قيمة كا٢ (٩٤٧,) كما ترى (٢١) معلمة بنسبة (٤٠.٣٨٪) أن نظام التجاوب اللاسلكي نادرا ما يستخدم في حال توفره، و(٨) معلمات بنسبة (١٥.٣٨٪) أنه يستخدم أحيانا، و(٢٣) معلمة بنسبة (٤٤.٢٣٪) أنه يستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (٢.٠٨٧).
- ✓ **الكاميرا الرقمية:** ترى (٤٠٥) معلمة بنسبة (٩٠٪) أن الكاميرا الرقمية غير متاحة، و(٣٢) معلمة بنسبة (٧.١١٪) أنه يمكن توفيرها بالطلب، و(١٣) معلمة بنسبة (٢.٨٨٪) أنهها متوفرة يوميا، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٧٨٤) كما ترى (٢٦) معلمة بنسبة (٥٧.٧٧٪) أنه نادرا ما تستخدم الكاميرا الرقمية في حال توفرها، و(١٤) معلمة بنسبة (٣١.١١٪) أنها تستخدم أحيانا، و(٥) معلمت بنسبة (١١.١١٪) أنها تستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٥٢).
- ✓ **مشغل MPS:** ترى (٣٦٤) معلمة بنسبة (٨٠.٨٨٪) أن مشغل MPS غير متاح، و(٤١) معلمة بنسبة (٩.١١٪) أنه يمكن توفيره بالطلب، و(٤٥) معلمة بنسبة (١٠٪) أنه متوفر بالفصل الدراسي، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٣٢٧) كما ترى (٢٨) معلمة بنسبة (٣٢.٥٥٪) أنه نادرا ما يستخدم مشغل MPS في حال توفره، و(٤٩) معلمة بنسبة (٥٦.٩٧٪) أنه يستخدم أحيانا و(٩) معلمات بنسبة (١٠.٤٦٪) أنه يستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٣٣٢).

- ✓ **كاميرات نقل وثائقية:** ترى (٣٠٨) معلمة بنسبة (٦٨.٤٤٪) أن كاميرا النقل الوثائقية غير متاحة، و(١٠٨) معلمة بنسبة (٢٤٪) أنه يمكن توفيرها عند الطلب، و(٣٤) معلمة بنسبة (٧.٥٥٪) أنها متوفرة في الفصل الدراسي وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٤١٧) كما ترى (٩٤) معلمة بنسبة (٦٦.١٩٪) أنه نادراً ما تستخدم كاميرا نقل وثائقية في حال توفرها، و(٢٨) معلمة بنسبة (١٩.٧١٪) أنها تستخدم أحياناً، و(٢٠) معلمة بنسبة (١٤.٠٨٪) أنها تستخدم دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (,٩٨٧).
- ✓ **أجهزة ذكية:** ترى (٤٢٩) معلمة بنسبة (٩٥.٢٣٪) أن الأجهزة الذكية غير متاحة، و(١٣) معلمة بنسبة (٢.٨٨٪) أنه يمكن توفيرها عند الطلب، و(٨) معلمات بنسبة (١.٧٧٪) أنها متوفرة بالفصل، وقد بلغت قيمة كا٢ (,٨٥٤) كما ترى (٤) معلمات بنسبة (١٩.٤٪) أنه نادرا ما تستخدم الأجهزة الذكية في حال توفرها، و(٧) معلمات بنسبة (٣٣.٣٣٪) أنه أحياناً ما تستخدم الأجهزة الذكية، و(١٠) معلمات بنسبة (٤٧.٦١٪) أنه دائماً ما تستخدم الأجهزة الذكية، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٩٨٤).
- ✓ **أجهزة أخرى:** ترى (٢٠٧) معلمة بنسبة (٤٦٪) أن الأجهزة الأخرى غير متاحة، و(٢٠٦) معلمة بنسبة (٤٥.٧٧٪) أنه يمكن توفيرها عند الطلب و(٣٧) معلمة بنسبة (٨.٢٢٪) أنها متوفرة داخل الفصل، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٨٤) كما ترى (١٩٢) معلمة بنسبة (٧٩.٠١٪) أنه نادراً ما تستخدم الأجهزة الأخرى في حال توفرها، و(٣٨) معلمة بنسبة (١٥.٦٣٪) أنه أحياناً ما تستخدم الأجهزة الأخرى، و(١٣) معلمة بنسبة (٥.٣٤٪) أنه دائماً ما تستخدم الأجهزة الأخرى، وقد بلغت قيمة كا٢(١.٥٧٤).

◄◄ ما مدى استخدامك لنظام المدرسة أو الوزارة الإلكتروني للعمليات التالية؟

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوة وقيم كا٢ لاستخدام نظام المدرسة أو الوزارة الإلكتروني

م	البند	غير متوفر		متوفر				كا٢
				لا استخدمه أبداً		استخدمه أحياناً	استخدمه دائماً	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	
أ	١	٣٦٥	٨١.١١	٤٥	٥٢.٩٤	٢١	٢٤.٧٠	١٩	٢٢.٣٥	١.٥٤٧
ب	٢	٣٢٥	٧٢.٢٢	٨٤	٦٧.٢	٢١	١٦.٨	٢٠	١٦	٠.٩٨٧
ج	٣	٢٩٨	٦٦.٢٢	٩٤	٦١.٨٤	٣٤	٢٢.٣٦	٢٤	١٥.٧٨	١.٨٥٤
د	٤	٣٤٧	٧٧.١١	٤٨	٤٦.٦٠	١٤	١٣.٥٩	٤١	٣٩.٨٠	٢.٠٤٥

أسفرت النتائج في جدول (٤) عما يلي:

- ✓ **عرض معدلات النتائج:** ترى (٣٦٥) معلمة بنسبة (٨١.١١٪) أن عرض النتائج غير متوفر، و(٤٥) معلمة بنسبة (٥٢.٩٤) أنه متوفر ولا يستخدم أبداً، و(٢١) معلمة بنسبة (٢٤.٧٠٪) أنه متوفر ويستخدم أحياناً، و(١٩) معلمة بنسبة (٢٢.٣٥) أنه متوفر ويستخدم دائما، وأن قيمة كا٢ (١.٥٤٧).
- ✓ **عرض سجلات الحضور:** ترى (٣٢٥) معلمة بنسبة (٧٢.٢٢٪) أن عرض سجلات الحضور غير متوفرة، و(٨٤) معلمة بنسبة (٦٧.٢٪) أنها متوفرة ولا

تستخدم أبداً، و(٢١) معلمة بنسبة (١٦.٨) أنها متوفرة وتستخدم أحياناً، و(٢٠) معلمة بنسبة (١٦٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغة قيمة كا٢ (٩٨٧,).

- ✓ **نتائج تقييم الطالبات:** ترى (٢٩٨) معلمة بنسبة (٦٦.٢٢٪) أن عرض تقييم الطالبات غير متوفر، و(٩٤) معلمة بنسبة (٦١.٨٤) أنها متوفرة ولا تستخدم أبدا، و(٣٤) معلمة بنسبة (٢٢.٣٦) أنها متوفرة وتستخدم أحيانا و(٢٤) معلمة بنسبة (١٥,٧٨٪) انها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٨٥٤).
- ✓ **عرض خطط التعليم الفردية المتعلقة بالطالبات:** ترى (٣٤٧) معلمة بنسبة (٧٧.١١٪) أن خطط التعليم الفردية المتعلقة بالطالبات غير متوفرة، و(٤٨) معلمة بنسبة (٤٦.٦٠٪) ترى أنها متوفرة ولا تستخدم أبدا و(١٤) معلمة بنسبة (١٣.٥٩) ترى أنها متوفرة وتستخدم أحيانا، و(٤١❖) معلمة بنسبة (٣٩.٨٠٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد كانت قيمة كا٢ (٢.٠٤٥).

◄◄ ما مدى استخدامك للعمليات التالية خارج نطاق المدرسة؟

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لمدى استخدام بعض العمليات خارج نطاق المدرسة

م	البند	غير متوفر		متوفر				كا٢	
				أبداً		أحياناً		دائماً	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
أ	١	٣٥٢	٧٨.٢٢	٢٣	٢٣.٤٦	٣١	٣١.٦٣	٤٤	٤٤.٨٩	١.٢١٠
ب	٢	٣٩٨	٨٨.٤٤	٢١	٤٠.٣٨	٢٨	٥٣.٨٤	٣	٥.٧٦	١.٦٥٤
ج	٣	٤٠٧	٩٠.٤٤	١٩	٤٤.١٨	١١	٢٥.٥٨	١٣	٣٠.٢٣	١.٩٨٤
د	٤	٣٩٤	٨٧.٥٥	٣١	٥٥.٣٥	١٧	٣٠.٣٥	٨	١٤.٢٨	١.٨٥٨

أشارت النتائج في جدول (٥) إلى ما يلي:

- ✓ **الدخول عن بعد للبريد الإلكتروني الخاص بالمدرسة:** ترى (٣٥٢) معلمة بنسبة (٧٨.٢٪) أن الدخول عن بعد للبريد الإلكتروني الخاص بالمدرسة غير متوفر، و(٢٣) معلمة بنسبة (٢٣.٤٦٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا، و(٣١) معلمة بنسبة (٣١.٦٣٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا، و(٤٤) معلمة بنسبة (٤٤.٨٩٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد كانت قيمة كا٢ (١.٢١٠).
- ✓ **الدخول عن بعد على الوثائق الخاصة بك :** ترى (٣٩٨) معلمة بنسبة (٨٨.٤٤٪) أن الدخول عن بعد على الوثائق الخاصة بك في المدرسة غير متوفر، و(٢١) معلمة بنسبة (٤٠.٣٨٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا، و(٢٨) معلمة بنسبة (٥٣.٨٤٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا، و(٣) معلمات بنسبة (٥.٧٦٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد كانت قيمة كا٢ (١.٦٥٤).
- ✓ **الدخول على بيانات الطالبات عن بعد:** ترى (٤٠٧) معلمة بنسبة (٩٠.٤٤٪) أن الدخول على بيانات الطالبات عن بعد غير متوفر، و(١٩) معلمة بنسبة

(٤٤.١٨٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبداً، و(١١) معلمة بنسبة (٢٥.٥٨٪) أنه متوفر ويستخدم أحياناً، و(١٣) معلمة بنسبة (٣٠.٢٣٪) أنه متوفر ويستخدم دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٩٨٤).

- ✓ **الدخول عن بعد على تطبيقات وبرامج المدرسة أو الوزارة :** ترى (٣٩٤) معلمة بنسبة (٨٧.٥٥٪) أن الدخول عن بعد على تطبيقات وبرامج المدرسة أو الوزارة غير متوفر و (٣١) معلمة بنسبة (٥٥.٣٥٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبداً، و(١٧) معلمة بنسبة (٣٠.٣٥٪) أنه متوفر ويستخدم أحياناً، و(٨) معلمات بنسبة (١٤.٢٨٪) أنه متوفر ويستخدم دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٨٥٨).

◄◄ ما مدى استخدامك للبرامج التالية وبصفة عامة لتحضير الدرس أواستخدامها أثناء التدريس أو المهام الإدارية ؟

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ للبرامج في تحضير الدرس أو أثناء التدريس أو المهام الإدارية

م	أبداً		أحياناً		دائماً		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
أ	٣٤٥	٦٧.٦٦	٩٨	٢١.٧٧	٧	١.٥٥	١.٥٤٢
ب	٣٩٥	٦٥.٥٥	٨٧	١٩.٣٣	٦٨	١٥.١١	١.٦٩٨
ج	٢٤٥	٥٤.٤٤	٨٩	١٩.٧٧	١١٦	٢٥.٧٧	١.٥٢٤
د	٣٥٨	٧٩.٥٥	٥٤	١٢	٣٨	٨.٤٤	٢.٩٠٢
هـ	٣٦٤	٨٠.٨٨	٦٥	١٤.٤٤	٢١	٤.٦٦	١.٣٣٢
و	٣٧٨	٨٤	٤٧	١٠.٤٤	٢٥	٥.٥٥	١.٨٤٥
ز	٣٢٨	٧٢.٨٨	١٠٤	٢٣.١١	١٨	٤	٢.٠٥٤
ح	٢٩٧	٦٦	١٣٤	٢٩.٧٧	١٩	٤.٢٢	١.٦٥٢
ط	٣٠٧	٦٨.٢٢	١٢١	٢٦.٨٨	٢٢	٤.٨٨	١.٨٤٥
ك	٢٨٩	٦٤.٢٢	١٠٨	٢٤	٥٣	١١.٧٧	١.٦٥٩
ت	١٩٧	٤٣.٧٧	١٩٨	٤٤	٥٥	١٢.٢٢	١.٨٤٥
م	٣٦٥	٨١.١١	٥٤	١٢	٣١	٦.٨٨	١.٩٢٤
و	٣١٤	٦٩.٧٧	١٢٤	٢٧.٥٥	١٢	٢.٦٦	١.٨٠٧
ن	٣٩٥	٨٧.٧٧	٢٣	٥.١١	٣٢	٧.١١	١.٦٦٤
ز	٣٢٠	٧١.١١	١٠٩	٢٤.٢٢	٢١	٤.٦٦	١.٩٨٥

أوضحت النتائج في جدول (٦) ما يلي:

- ✓ **برنامج معالجة النصوص word:** ترى (٣٤٥) معلمة بنسبة (٧٦.٦٦٪) أنها لا تستخدم برنامج معالجة النصوص أبداً، و(٩٨) معلمة بنسبة (٢١.٧٧٪) تستخدم برنامج معالجة النصوص أحياناً، و(٧) معلمات بنسبة (١.٥٥٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٤٢).
- ✓ **برنامج الإدارة قواعد البيانات مثل (Access):** ترى (٢٩٥) معلمة بنسبة (٦٥.٥٥٪) أنها لا تستخدم برنامج لإدارة قواعد البيانات أبداً، و(٨٧) معلمة بنسبة (١٩.٣٣٪) تستخدمه أحياناً، و(٦٨) معلمة بنسبة (١٥.١١٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا (١.٦٩٨).

- ✓ **برنامج الرسومات والجداول البيانية مثل Exel:** ترى (٢٤٥) معلمةٍ بنسبة (٥٤.٤٤٪) أنها لا تستخدم برنامج الرسومات والجداول البيانية أبدا، و(٨٩) معلمة بنسبة (١٩.٧٧٪) تستخدمه أحيانا، و(١١٦) معلمة بنسبة (٢٥.٧٧٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا (١.٥٢٤).
- ✓ **برنامج لإدارة سجلات الطالبات:** ترى (٣٥٨) معلمة بنسبة (٧٩.٥٥٪) أنها لا تستخدم برنامجٍ لإدارة سجلات الطالبات، و(٥٤) معلمة بنسبةٍ (١٢٪) تستخدمه أحييانا، و(٣٨) معلمة بنسبة (٨.٤٤٪) لا تستخدمه دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (٢.٩).
- ✓ **برنامج للنشر الإلكتروني pmblisher:** ترى (٣٦٤) معلمة بنسبة (٨٠.٨٨٪) أنها لا تستخدم برنامجٍ للنشر الإلكتروني أبدا، و (٦٥) معلمة بنسبة (١٤.٤٤٪) تستخدمه أحيانا، و(٢١) معلمة بنسبة (٤.٦٦٪) دائما، وقد بلغت قيمة كا٢(١.٣٣٢).
- ✓ **برنامج لتحرير الصور والرسومات مثل Phothdhop:** ترى (٣٧٨) معلمةٍ بنسبة (٨٤٪) أنها لا تستخدم برنامج لتحرير الصور والرسومات أبدا و(٤٧) معلمة بنسبة (١٠.٤٤٪) تستخدمه أحيانا، و (٢٥) معلمة بنسبة (٥.٥٥٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا (١.٨٤٥).
- ✓ **برنامج للعروض والتقديم مثل Power Point:** ترى (٣٢٨) معلمة بنسبة (٧٢.٨٨٪) أنها لا تستخدم برنامج للعروض والتقديم أبدا، و (١٠٤) معلمة بنسبةٍ (٢٣.١١٪) تستخدمه أحيانا، و (١٨) معلمة بنسبة (٤٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا١ (٢.٠٥٤).
- ✓ **برنامج لإدارة الاختبارات:** ترى (٢٩٧) معلمة بنسبة (٦٦٪) أنها لا تستخدم برنامج لإدارة الاختبارات أبدا، و (١٣٤) معلمة بنسبةٍ (٢٩.٧٧٪) تستخدم أحيانا، و (١٩) معلمة بنسبة (٤.٢٢٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا (١.٦٥٢).
- ✓ **برنامج المحاكاة والتصور:** ترى (٣٠٧) معلمة بنسبة (٦٨.٢٢٪) أنها لا تستخدم برنامج المحاكاة والتصور أبدا، و(١٢١) معلمة بنسبةٍ (٢٦.٨٨٪) تستخدمه أحيانا، و(٢٢) معلمة بنسبة (٤.٨٨٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٥٩).
- ✓ **برامج متخصصة في موضوعات معينة:** ترى (١٩٧) معلمة بنسبة (٤٣.٧٧٪) أنها لا تستخدم برامج متخصصة في موضوعات معينة، و(١٩٨) معلمة بنسبةٍ (٤٤٪) تستخدم أحيانا، و(٥٥) معلمة بنسبة (١٢.٢٢٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٨٤٥).
- ✓ **الإنترنت:** ترى (٣٦٥) معلمة بنسبة (٨١,١١٪) أنهاٍ لا تستخدم الإنترنت أبدا، و (٥٤) معلمة بنسبة (١٢٪) تستخدمه أحيانا، و (٣١) معلمة بنسبة (٦.٨٨٪) تستخدمه دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٩٢٤).

- ✓ **المدونات:** ترى (٣١٤) معلمة بنسبة (٦٩.٧٧٪) أنها لا تستخدم المدونات أبداً و (١٢٤) معلمة بنسبة (٢٧.٥٥٪) تستخدمه أحياناً، و (١٢) معلمة بنسبة (٢.٦٦٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢(١.٨٠٧).
- ✓ **مواقع التواصل الاجتماعي:** ترى (٣٩٥) معلمة بنسبة (٨٧.٧٧٪) أنها لا تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي، و(٢٣) معلمة بنسبة (٥.١١) تستخدمه أحياناً، و (٣٢) معلمة بنسبة (٧.١١٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٦٤).
- ✓ **تطبيقات أخرى:** ترى (٣٢٠) معلمة بنسبة (٧١.١١٪) أنها لا تستخدم تطبيقات أخرى، و(١٠٩) معلمة بنسبة (٢٤.٢٢٪) تستخدمه أحياناً، و(٢١) معلمة بنسبة (٤.٦٦٪) تستخدمه دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٩٨٥).

◄◄ ما مدى استخدام طالباتك لمستحدثات تقنيات التعليم في تنفيذ الأنشطة التالية داخل الفصل؟

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لاستخدام الطالبات لمستحدثات تقنيات التعليم في تنفيذ بعض الأنشطة

م	غير متوفر		متوفر						كا٢
			لا استخدمه أبداً		استخدمه أحياناً		استخدمه دائماً		
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
أ	٣٢١	٧١.٣٣	٢٣	١٧.٨٢	٤٢	٣٢.٥٥	٦٤	٤٩.٦١	١.٢٣٤
ب	٣٦٢	٨٠.٤٤	٢١	٢٣.٨٦	٢١	٢٣.٨٦	٤٦	٥٢.٢٧	١.٣٢٢
ج	٣٧٤	٨٣.١١	١٨	٢٣.٦٨	٣٥	٤٦.٠٥	٢٣	٣٠.٢٦	١.٩٦٥
د	٤٠٥	٩٠	١٤	٣١.١١	٥	١١.١١	٢٦	٥٧.٧٧	١.٦٥٦
ه	٣٦٢	٨٠.٤٤	١٦	١٨.١٨	٣٦	٤٠.٩٠	٣٦	٤٠.٩٠	١.٨٤٨
و	٢٩٨	٦٦.٢٢	١٧	١١.١٨	٥٢	٣٤.٢١	٨٣	٥٤.٦٠	٢.٠٩٨
ز	٣٥٧	٧٩.٣٣	١٨	١٩.٣٥	٥٤	٥٨.٠٦	٢١	٢٢.٥٨	١.٦٣٥
ح	٣٠٩	٦٨.٦٦	١٥	١٠.٦٣	٥٦	٣٩.٧١	٧٠	٤٩.٦٤	٠.٩٨٨
ط	٢١٩	٤٨.٦٦	١٤	٦.٠٦	٥٧	٢٤.٦٧	١٦٠	٦٩.٢٦	٢.١٢٤
ك	٣٦١	٨٠.٢٢	١٣	١٤.٦٠	٢١	٢٣.٥٩	٥٥	٦١.٧٩	١.٦٥٤
ت	٢٩٧	٦٦	١٤	٩.١٥	٣٢	٢٠.٩١	١٠٧	٦٩.٩٣	١.٦٣٤
م	٣٥٨	٧٩.٥٥	١٨	١٩.٥٦	٣٩	٤٢.٣٩	٣٥	٣٨.٠٤	١.٥٤٧
و	٣١٩	٧٠.٨٨	١٧	١٢.٩٧	٣١	٢٣.٦٦	٨٣	٦٣.٣٥	١.٨٨٧
ن	٣٤٧	٧٧.١١	١٩	١٨.٤٤	٦٥	٦٣.١٠	١٩	١٨.٤٤	١.٦٣٨

أوضحت النتائج في جدول (٧) ما يلي:

- ✓ **إعداد نصوص مكتوبة:** ترى (٣٢١) معلمة بنسبة (٧١.٣٣٪) أن إعداد نصوص مكتوبة غير متوفرة، و (٢٣) معلمة بنسبة (١٧.٨٢٪) أنها متوفرة ولا تستخدم أبداً، و(٤٢) معلمة بنسبة (٣٢.٥٥٪) أنها متوفرة وتستخدم أحياناً، و(٦٤) معلمة بنسبة (٤٩.٦١٪) متوفرة وتستخدم دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٢٣٤).
- ✓ **إنشاء أو استخدام الصور أو الخرائط أو الرسومات البيانية:** ترى (٣٦٢) معلمة بنسبة (٨٠.٤٤) أن استخدام الصور أو الخرائط أو الرسومات

البيانية غير متوفرة، و(٢١) معلمة بنسبة (٢٣.٨٦٪) متوفرة ولا تستخدم أبدا، و (٢١) معلمة بنسبة (٢٣.٨٦٪) أنها متوفرة وتستخدم أحيانا، و (٤٦) معلمة بنسبة (٥٢.٢٧٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٣٢٢).

- ✓ **تعلم أو ممارسة المهارات الأساسية مثل القراءة أو المهارات الحسابية:** ترى (٣٧٤) معلمة بنسبة (٨٣.١١٪) أن تعلم أو ممارسة المهارات الأساسية مثل القراءة أو المهارات الحسابية غير متوفرة، و(١٨) معلمة بنسبة (٢٣,٦٨٪) أنها غير متوفرة ولا تستخدم أبدا، و (٣٥) معلمة بنسبة (٤٦.٠٥٪) أنها متوفرة وتستخدم أحيانا، و(٢٣) معلمة بنسبة (٣٠.٢٦٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٩٦٥).
- ✓ **إجراء البحوث باستخدام محركات البحث:** ترى (٤٠٥) معلمة بنسبة (٩٠٪) أن إجراء البحوث باستخدام محركات البحث غير متوفرة، و(١٤) معلمة بنسبة (٣١.١١٪) أنها متوفرة ولا تستخدم أبدا، و(٥) معلمات بنسبة (١١.١١٪) أنها متوفرة وتستخدم أحيانا، و(٢٦) معلمة بنسبة (٥٧.٧٧٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٥٦).
- ✓ **التواصل مع الآخرين عبر الإنترنت:** ترى (٣٦٢) معلمة بنسبة (٨٠.٤٤٪) أن التواصل مع الآخرين عبر الإنترنت غير متوفر، و(١٦) معلمة بنسبة (١٨.١٨٪) أنها متوفرة ولا تستخدم أبدا، و(٣٦) معلمة بنسبة (٤٠.٩٠٪) أنها متوفرة وتستخدم أحيانا، و(٣٦) معلمة بنسبة (٤٠.٩٠٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٨٤٨).
- ✓ **المساهمة والمشاركة في المدونات:** ترى (٢٩٨) معلمة بنسبة (٦٦.٢٢٪) أن المساهمة في المدونات غير متوفرة، و(١٧) معلمة بنسبة (١١.١٨٪) أنها متوفرة ولا تستخدم أبدا، و(٥٢) معلمة بنسبة (٣٤.٢١٪) أنها متوفرة وتستخدم أحيانا، و(٨٣) معلمة بنسبة (٥٤.٦٠٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (٢.٠٩٨).
- ✓ **استخدام مواقع التواصل الاجتماعي:** ترى (٣٥٧) معلمة بنسبة (٧٩.٣٣٪) أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي غير متوفر، و(١٨) معلمة بنسبة (١٩.٣٥٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا، و(٥٤) معلمة بنسبة (٥٨.٠٦٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا، و(٢١) معلمة بنسبة (٢٢.٥٨٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٣٥).
- ✓ **حل المسائل الرياضية وتحليل البيانات أو إجراء الحسابات:** ترى (٣٠٩) معلمة بنسبة (٦٨.٦٦٪) أن حل المسائل الرياضية وتحليل البيانات أو إجراء الحسابات غير متوفر، و(١٥) معلمة بنسبة (١٠.٦٣٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا، و(٥٦) معلمة بنسبة (٣٩.٧١٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا و(٧٠) معلمة بنسبة (٤٩.٦٤٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (٠,٩٨٨).

- ✓ **إجراء التجارب والقياسات:** ترى (٢١٩) معلمة بنسبة (٤٨.٦٦٪) أن إجراء التجارب والقياسات غير متوفر، و(١٤) معلمة بنسبة (٦.٠٦٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا، و(٥٧) معلمة بنسبة (٢٤.٦٧٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا و(١٦٠) معلمة بنسبة (٦٩.٢٦٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (٢.١٢٤).
- ✓ **تنفيذ عروض الأنشطة باستخدام الوسائط التعليمية:** ترى (٣٦١) معلمة بنسبة (٨٠.٢٢٪) أن تنفيذ عروض الأنشطة باستخدام الوسائط التعليمية غير متوفر، و(١٣) معلمة بنسبة (١٤,٦٠٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا و(٢١) معلمة بنسبة (٢٣.٥٩٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا، و(٥٥) معلمة بنسبة (٦١.٧٩٪) أنَّه متوفر ويستخدم دائما ، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٥٤).
- ✓ **صنع وإنتاج الأفلام أو الفنون المختلفة:** ترى (٢٩٧) معلمة بنسبة (٦٦٪) أن صنع الأفلام أو الفنوف المختلفة غير متوفر، و(١٤) معلمة بنسبة (٩.١٥٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا، و(٣٢) معلمة بنسبة (٢٠.٩١٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا، و(١٠٧) معلمة بنسبة (٦٩.٩٣٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١,٦٣٤).
- ✓ **إجراء أو تطوير العروض أو النماذج أو المحاكاة:** ترى (٣٥٨) معلمة بنسبة (٧٩.٥٥٪) أن إجراء أو تطوير العروض أو النماذج أو المحاكاة غير متوفر، و(١٨) معلمة بنسبة (١٩.٥٦٪) أنه متوفر ويستخدم أبدا، و(٢٩) معلمة بنسبة (٤٢.٣٩٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا، و(٣٥) معلمة بنسبة (٣٨.٠٤٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٤٧).
- ✓ **تصميم أو إنتاج منتج باستخدام الحاسب الآلي:** ترى (٣١٩) معلمة بنسبة (٧٠.٨٨٪) أن تصميم أو إنتاج منتج باستخدام الحاسب غير متوفر، و(١٧) معلمة بنسبة (١٢,٩٧٪) أنه متوفر ولا يستخدم أبدا، و(٣١) معلمة بنسبة (٢٣.٦٦٪) أنه متوفر ويستخدم أحيانا، و (٨٣) معلمة بنسبة (٦٣.٣٥٪) أنه متوفر ويستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٨٨٧)
- ✓ **أخرى:** ترى (٣٤٧) معلمة بنسبة (٧٧.١١٪) أنَّ هناك أنشطة أخرى غير متوفرة و(١٩) معلمة بنسبة (١٨.٤٤٪) أن هذه الأنشطة متوفرة ولا يستخدم أبدا، و(٦٥) معلمة بنسبة (٦٣.١٠٪) أنَّها متوفرة ويستخدم أحيانا و(١٩) معلمة بنسبة (١٨,٤٤٪) أنها متوفرة وتستخدم دائما، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٣٨).

◄◄ ما مدى استخدام التقنية للتواصل مع أولياء الأمور والطالبات عن طريق التواصل الإلكتروني؟

أشارت النتائج في جدول (٨) إلى ما يلي: استخدام البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للجميع في نفس الوقت:

- ✓ **أولياء الأمور:** ترى (٣٦٢) معلمة بنسبة (٨٠.٤٤٪) أنه لم يستخدم أبداً البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للجميع في نفس الوقت، و(٢١) معلمة بنسبة (٤.٦٦٪) أنه يستخدم أحياناً، و(٦٧) معلمة بنسبة (١٤.٨٨٪) أنه يستخدم دائماً بالنسبة لأولياء الأمور، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٢١).
- ✓ **الطالبات:** ترى (٢٩٧) معلمة بنسبة (٦٦٪) أنه لم يستخدم أبداً البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للجميع في نفس الوقت، و(٥٢) معلمة بنسبة (١١.٥٥٪) أنه يستخدم أحياناً، و(١٠١) معلمة بنسبة (٢٢.٤٤٪) أنه يستخدم دائماً بالنسبة للطالبات، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٣٩).

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية قيم كا٢ لاستخدام التكنولوجيا للتواصل مع أوليا الأمور والطالبات

أولياء الأمور						كا٢	الطالبات						ك٢
أبداً		أحياناً		دائماً			أبداً		أحياناً		دائماً		
٣٦٢	٨٠.٤٤	٢١	٤.٦٦	٦٧	١٤.٨٨	١.٥٢١	٢٩٧	٦٦	٥٢	١١.٥٥	١٠١	٢٢.٤٤	١.٦٣٩
٣٠٤	٦٧.٥٥	٢٣	٥.١١	١٢٣	٢٧.٣٣	١.٣٥٢	٢٦٥	٥٨.٨٨	٥٣	١١.٧٧	١٣٢	٢٩.٣٣	٢.٣٢٥
٣٩٧	٨٨.٢٢	٢٤	٥.٣٣	٢٩	٦.٤٤	١.٦٥٨	٣٠٨	٦٨.٤٤	٤١	٩.١١	١٠١	٢٢.٤٤	١.٥٤٥
٣١٢	٦٩.٣٣	٣٢	٧.١١	١٠٦	٢٣.٥٥	١.٩٥٤	٣١٧	٧٠.٤٤	٥٦	١٢.٤٤	٧٧	١٧.١١	١.٦٣٩
٣٤١	٧٥.٧٧	٣٤	٧.٥٥	٧٥	١٦.٦٦	٢.٠٧٨	٢٩٤	٦٥.٣٣	٦٣	١٤	٩٣	٢٠.٦٦	١.٤٥٧
٢٩٨	٦٦.٢٢	٤٩	١٠.٨٨	١٠٣	٢٢.٨٨	٠.٩٨٨	٣٩٥	٨٧.٧٧	١٢	٢.٦٦	٤٣	٩.٥٥	١.٦٧٨

استخدام البريد الالكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للتواصل الفردي:

- ✓ **أولياء الأمور:** ترى (٣٠٤) معلمة بنسبة (٦٧.٥٥٪) أنه لم يستخدم أبداً البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للتواصل الفردي، و(٢٣) معلمة بنسبة (٥.١١) أنه يستخدم أحياناً، و(١٢٣) معلمة بنسبة (٢٧.٣٣٪) أنه يستخدم دائماً بالنسبة لأولياء الأمور، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٣٥٢).
- ✓ **الطالبات:** ترى (٢٦٥) معلمة بنسبة (٥٨.٨٨٪) أنه لم يستخدم أبداً البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للتواصل الفردي، و(٥٣) معلمة بنسبة (١١.٧٧٪) أنه يستخدم أحياناً، و(١٣٢) معلمة بنسبة (٢٩.٣٣٪) أنه يستخدم دائماً بالنسبة لأولياء الأمور، وقد بلغت قيمة كا٢ (٢.٣٢٥).

استخدام نظم إدارة التعلم مثل البلاك بورد ونظام المودل:

- ✓ **أولياء الأمور:** ترى (٣٩٧) معلمة بنسبة (٨٨.٢٢٪) أنه لم يستخدم أبداً نظم إدارة التعلم مثل نظام البلاك بورد ونظام المودل، و(٢٤) معلمة بنسبة (٥.٣٣٪) أنه يستخدم أحياناً، و(٢٩) معلمة بنسبة (٦.٤٤٪) أنه يستخدم دائماً، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٥٨).
- ✓ **الطالبات:** ترى (٣٠٨) معلمة بنسبة (٦٨.٤٤٪) أنه لم تستخدم أبداً نظم إدارة التعلم مثل نظام البلاك بورد ونظام المودل، و(٤١) معلمة بنسبة (٩.١١٪) أنه يستخدم أحيانا، و(١٠١) معلمة بنسبة (٢٢.٤٤٪) أنه يستخدم دائماً بالنسبة للطالبات، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٤٥).

عن طريق مقرر دراسي إلكتروني أو موقع إلكتروني:

- ✓ **أولياً الأمور:** ترى (٣١٢) معلمة بنسبة (٦٩.٢٣٪) أنه لا يستخدم أبدا مقرر دراسي إلكتروني أو موقع إلكتروني للمعلمة، و(٣٢) معلمة بنسبة (٧.١١٪) أنه يستخدم أحيانا، و(١٠٦) معلمة بنسبة (٢٣.٥٥٪) أنه يستخدم دائما بالنسبة لأولياء ألأمور، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٩٥٤).
- ✓ **الطالبات:** ترى (٣١٧) معلمة بنسبة (٧٠.٤٤٪) أنه لا يستخدم أبداً مقرر دراسي أو موقع إلكتروني للمعلمة، و(٥٦) معلمة بنسبة (١٢.٤٤٪) أنه قد يستخدم أحياناً، و(٧٧) معلمة بنسبة (١٧.١١٪) أنه يستخدم دائماً بالنسبة للطالبات، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٣٩).

عن طريق مدونة للمقرر الدراسي الإلكتروني أو مدونة موقع:

- ✓ **أولياء الأمور:** ترى (٣٤١) معلمة بنسبة (٧٥.٧٧٪) أنه لم يستخدنم أبداً عن طريق مدونة للمقرر الدراسي الإلكتروني أو مدونة في موقع إلكترونين للمعلمة، و(٣٤) معلمة بنسبة (٧.٥٥٪) أنه يستخدم أحيانا، و(٧٥) معلمة بنسبة (١٦.٦٦٪) أنه يستخدم دائماً لأولياء الأمور، وقد بلغت قيمة كا٢ (٢.٠٧٨).
- ✓ **الطالبات:** ترى (٢٩٤) معلمة بنسبة (٦٥.٣٣٪) أنه لم يستخدم أبداً عن طريق مدونة للمقرر الدراسي أو مدونةٍ في موقع إلكتروني للمعلمة، و(٦٣) معلمة بنسبة (١٤٪) أن يستخدم أحيانا، و(٩٣) معلمة بنسبة (٢٠.٦٦٪) أنه يستخدم دائما بالنسبة للطالبات، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٤٥٧).

عن طريق رسائل إلكترونية:

- ✓ **أولياء الأمور:** ترى (٢٩٨) معلمة بنسبة (٦٦.٢٢٪) أنه لا يستخدم أبداً عن طريق رسائل إلكترونية، و(٤٩) معلمة بنسبة (١٠.٨٨٪) أنه يستخدم أحيانا و(١٠٣) معلمة بنسبة (٢٢.٨٨٪) أنه يستخدم دائماً، بالنسبة لأولياء ألأمور، وقد بلغت قيمة كا٢ (,٩٨٨).
- ✓ **الطالبات:** ترى (٣٩٥) معلمة بنسبة (٨٧.٧٧٪) أنه لا يستخدم أبداً عن طريق رسائل إلكترونية، و(١٢) معلمة بنسبة (٢.٦٦٪) أنه يستخدم أحيانا

و(٤٣) معلمة بنسبة (٩.٥٥٪) أنه يستخدم دائماً بالنسبة للطالبات، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٨٧).

◄◄ ما مدى تأثير البرامج التدريبية التالية على استخدامك للتكنولوجيا في عملية التعليم؟

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لمدى تأثير البرامج التدريبية على استخدام التكنولوجيا في التعليم

م	لم أشارك في البرنامج		لا يوجد تأثير		بدرجة قليلة		بدرجة معتدلة		بدرجة كبيرة		ك٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
أ	٢٣١	٥١.٣٣	٢١	٤.٦٦	١٤	٣.١١	١٦٣	٣٦.٢٢	٢١	٤.٦٦	١.٦٢٥
ب	٢٥٤	٥٦.٤٤	٢٣	٥.١١	١٥	٣.٣٣	١٣٥	٣٠	٢٣	٥.١١	١.٥٤٨
ج	٢٦٢	٥٨.٢٢	٢٤	٥.٣٣	١٦	٣.٥٥	١٢٤	٢٧.٥٥	٢٤	٥.٣٣	١.٦٥٨
د	١٩٨	٤٤	١٦	٣.٥٥	٢١	٤.١٦	١٩٠	٤٢.٢٢	٢٥	٥.٥٥	١.٣٢٩
هـ	٣٠٨	٦٨.٤٤	٣٢	٧.١١	٢٥	٥.٥٥	٥٣	١١.٧٧	٣٢	٧.١١	١.٥٧٨
و	٢٤٥	٥٤.٤٤	١٤	٣.١١	٢٣	٥.١١	١٣٨	٣٠.٦٦	٣٠	٦.٦٦	١.٦٣٥

أوضحت النتائج في جدول (٩) ما يلي:

- ✓ **البرنامج التعليمي لإعداد المعلمة قبل التخرج:** ترى (٢٣١) معلمة بنسبة (٥١.٣٣) أنها لم تشارك في البرنامج التعليمي لإعداد المعلمة قبل التخرج و(٢١) معمة بنسبة (٤.٦٦٪) بأنه لايوجد أية تأثير، و(١٤) معلمة بنسبة (٣.١١٪) أنه يوجد تأثير بدرجة قليلة، و(١٦٣) معلمة بنسبة (٣٦.٢٢٪) أنه يوجد تأثير بدرجة معتدلة، و(٢١) معلمة بنسبة (٤.٦٦٪) أنه يوجد تأثير بدرجة كبيرة، وقد بلغت قيمة ك٢ (١.٦٢٥).
- ✓ **البرنامج التعليمي لإعداد المعلمة بعد التخرج "مرحلة الدراسات العليا:** ترى (٢٥٤) معلمة بنسبة (٥٦.٤٤٪) أنها لم تشارك في البرنامج التعليمي لإعداد المعلمة بعد التخرج، و(٢٣) معلمة بنسبة (٥.١١٪) ترى أنه لا يوجد أية تأثير، و(١٥) معلمة بنسبة (٣.٣٣٪) ترى أنه يوجد تأثير بدرجة قليلية و(١٣٥) معلمة بنسبة (٣٠٪) أنه يوجد تأثير بدرجة معتدلة، و(٢٣) معلمة بنسبة (٥.١١٪) ترى أنه يوجد تأثير بدرجة كبيرة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٤٨).
- ✓ **برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمة أثناء الخدمة:** ترى (٢٦٢) معلمة بنسبة (٥٨.٢٢٪) أنها لم تشارك في برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمة أثناء الخدمة، و(٢٤) معلمة بنسبة (٥.٣٣٪) أنه لا يوجد أية تأثير، و(١٦) معلمة بنسبة (٣.٥٥٪) أنه يوجد تأثير بدرجة معتدلة، و(١٢٤) معلمة بنسبة (٢٧.٥٥٪) أنه يوجد تأثير بدرجة معتدلة، و(٢٤) معلمة بنسبة (٥.٣٣٪) أنه يوجد تأثير بدرجة كبيرة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٥٨).
- ✓ **دورات تدريبية من قبل متخصصين في التقنية منعقدة في المدرسة:** ترى (١٩٨) معلمة بنسبة (٤٤٪) أنها لم تشارك في دورات تدريبية من قبل

متخصصين في التكنولوجيا منعقدة في المدرسة، و(١٦) معلمة بنسبة (٣.٥٥٪) أنه لا يوجد أية تأثير، و(٢١) معلمة بنسبة (٤.١٦٪) أنه يوجد تأثير بدرجة قليلة، و(١٩٠) معلمة بنسبة (٤٢.٢٢٪) أنه يوجد تأثير بدرجة معتدلة، و(٢٥) معلمة بنسبة (٥.٥٥٪) أنه يوجد تأثير بدرجة كبيرة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٣٢٩).

- ✓ **برامج التعلم الذاتي:** ترى (٣٠٨) معلمة بنسبة (٦٨.٤٤٪) أنها لم تشارك في برامج التعلم الذاتي، و(٣٢) معلمة بنسبة (٧.١١٪) أنه لا يوجد أية تأثير و(٢٥) معلمة بنسبة (٥.٥٥٪) أنه يوجد تأثير بدرجة قليلة، و(٥٣) معلمة بنسبة (١١.٧٧٪) أنه يوجد تأثير بدرجة معتدلة، و(٣٢) معلمة بنسبة (٧.١١) أنه يوجد تأثير بدرجة كبيرة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٧٨).
- ✓ **برامج أخرى:** ترى (٢٤٥) معلمة بنبة (٥٤.٤٤٪) أنها لم تشارك في برامج أخرى، و(١٤) معلمة بنسبة (٣.١١٪) أنه لا يوجد أية تأثير، و(٢٣) معلمة بنسبة (٥.١١٪) أنه يوجد تأثير بدرجة قليلة، و(١٣٨) معلمة بنسبة (٣٠.٦٦٪) أنه يوجد تأثير بدرجة معتدلة، و(٣٠) معلمة بنسبة (٦.٦٦٪) أنه يوجد تأثير بدرجة كبيرة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٣٥).

◄◄ ما مدى حضورك الأنشطة التنمية المهنية المستمرة في مجال تقنيات التعليم خلال السنة الماضية؟

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لحضور أنشطة التنمية المهنية المستمرة في مجال تقنيات التعليم

م	لا أوافق بشدة		لا أوافق إلى حد ما		أوافق إلى حد ما		أوافق بشدة		كا٢
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
أ	٢١٢	٤٧.١١	١١١	٢٤.٦٦	٢١	٤.٦٦	١٠٦	٢٣.٥٥	١.٥٢٤
ب	٢٥٢	٥٦	٧١	١٥.٧٧	٣٢	٧.١١	٩٥	٢١.١١	١.٦٣٢
ج	٣٠١	٦٦.٨٨	٣٦	٨	٣٥	٧.٧٧	٧٨	١٧.٣٣	١.٥٤٦
د	٢٩٧	٦٦	٤٠	٨.٨٨	٤٥	١٠	٦٨	١٥.١١	١.٩٨٥

أسفرت النتائج المبينة في جدول (١٠) عما يلي:

- ✓ **تحقيق أنشطة التنمية المهنية للأهداف والتطلعات:** ترى (٢١٢) معلمة بنسبة (٤٧.١١٪) أنها لا توافق بشدة على أن أنشطة التنمية المهنية قد حققت أهدافهن وتطلعاتهن، و(١١١) معلمة بنسبة (٢٤.٦٦٪) لا توافق إلى حد ما و(و٢١) معلمة بنسبة (٤.٦٦٪) توافق إلى حد ما، و(١٠٦) معلمة بنسبة (٢٣.٥٥٪) توافق بشدة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٢٤).
- ✓ **تدعيم أنشطة التنمية المهنية أهداف ومعايير المدرسة والوزارة:** ترى (٢٥٢) معلمة بنسبة (٥٦٪) أنهن لا يوافقن بشدة على أن أنشطة التنمية المهنية قد دعمت أهداف ومعايير المدرسة والوزارة، و(٧١) معلمة بنسبة (١٥,٧٧٪) لاتوافق إلى حد ما، و (٣٢) معلمة بنسبة (٧,١١٪) توافق إلى حد ما، و(٩٥) معلمة بنسبة (٢١.١١٪) توافق بشدة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٦٢٣).

- ✓ **تطبيق مخرجات الأنشطة على التكنولجيا المتاحة في المدرسة:** ترى (٣٠١) معلمة بنسبة (٦٦.٨٨٪) أنهن لا يوافقن بشدة على أن مخرجات الأنشطة أمكن تطبيقها على التكنولوجيا المتاحة في المدرسة، و(٣٦) معلمة بنسة (٨٪) لا توافق إلى حد ما، و(٣٥) معلمة بنسبة (٧.٧٧٪) توافق إلى حد ما، و(٧٨) معلمة بنسة (١٧.٣٣٪) توافق بشدة، وقد بلغت قيمة كا٢ (١.٥٤٦).
- ✓ **عقد الأنشطة في الأوقات والأماكن المناسبة:** ترى (٢٩٧) معلمة بنسبة (٦٦٪) أنها لا توافق بشدة على أن الأنشطة قد عقدت في الأوقات والماكن المناسبة، و(٤٠) معلمة بنسبة (٨.٨٨٪) لا توافق إلى حد ما، و(٤٥) معلمة بنسبة (١٠٪) توافق إلى حد ما، و(٦٨) معلمة بنسبة (١٥.٢٢٪) توافق بشدة، وكانت قيمة كا٢ (١.٩٨٥).

ومن ثم يمكن استخلاص أهم النتائج التالية للدراسة الحالية على الوجه التالي:

- توافر عدد أجهزة الحاسب الآلي بالفصل الدراسي بنسبة (٤٧.٣٪)، كما أنها متصلة بالانترنت بنسبة (٥٢.٧٪).
- يمكن إحضار أجهزة الحاسب الآلي بنسبة (٥٣.١٪) كما أنها متصلة بالانترنت بنسبة (٤٦.٩٪).
- يستخدم الحاسب الآلي في الفصل الراسي دائماً بنسبة (٤٪) كما أنه يستخدم في أماكن أخرى بصفة دورية بنسبة (٢٠.٢٢٪).
- أنه يمكن توافر الأجهزة التالية: جهاز العرض، ومؤتمرات الفيديو، والسبورة الذكية، ونظام تجاوب لاسلكي، والكاميرا الرقمية، ومشغل mps، وكاميرا نقل وثائقية، وأجهزة زكية، وأجهزة أخرى بالنسب التالية: (٨٪)، و(٨.٦٦٪) و(٣.١١٪)، و(١.٥٥٪)، (٢.٨٨٪)، (١٠٪)، و(٧.٥٥٪)، و(١.٧٧٪)، و(٨.٢٢٪)، على التوالي، وتستخدم ائما إذا وجدت وفقا للنسب التالية: (٢٨.٩٤٪)، و(١٤.٥٨٪) و(٢١.١٠)، (٤٤.٢٢٪)، (١١,١١٪)، و١٠.٤٦٪)، و(١٤,٠٨)، و(٤٧.٦١٪)، و(٥.٣٤٪)
- تراوحت نسب استخدام المعلمات بصفة دائمة لنظام المدرسة أو الوزارة الإلكتروني على الوجه التالي: (٢٢.٣٥٪) لمعدلات النتائج، و(١٦٪) لسجلات الحضور، و(١٥.٧٨٪) لنتائج تقييم الطالبات، و(٣٩.٨٠٪) لخطط التعليم الفردية على التوالي.
- تراوحت نسب استخدام المعلمات للعمليات التالية بصفة دائمة على الوجه التالي: (٤٤.٨٩٪) للدخول عن بعد للبريد الإلكتروني، و (٥.٧٦٪) للدخول عن بعد للوثائق، و(٣٠.٢٣٪) للدخول على بيانات الطالبات، و(١٤.٢٨٪) للدخول عن بعد على تطبيقات برامج المدرسة أو الوزارة على التوالي.
- تراوحت نسب استخدام المعلمات بصفة دائمة للعمليات التالية على الوجه التالي: (١.٥٥٪) لبرنامج معالة النصوص، و(١٥,١١٪) لبرنامج إدارة قواعد البيانات، و(٢٥.٧٧٪) لبرنامج الرسومات والجداول البيانية، و(٨.٤٤٪) لبرنامج

إدارة سجلات الطالبات، و(٤٠.٦٦٪) لبرنامج النشر الإلكتروني، و(٥.٥٥٪) لبرنامج تحرير الصور والرسومات، و(٤٪) لبرنامج العروض والتقديم و(٤.٢٢٪) لبرنامج إدارة الاختبارات، و(٤.٨٨٪) لبرنامج المحاكاة والتصور و(١١.٧٧٪) لبرنامج التعليم والتدريب، و(١٢.٢٢٪) لبرامج متخصصة في موضوعات معينة، و(٦.٨٨٪) للإنترنت، و(٢.٦٦٪) للمدونات، و(٧.١١٪) لمواقع التواصل الاجتماعي، و(٤.٦٦٪) لتطبيقات أخرى على التوالي.

- تراوحت نسب استخدام الطالبات لتقنيات التعليم في تنفيذ الأنشطة التالية على الوجه التالي: (٤٩.٦١٪) لإعداد نصوص مكتوبة، و(٥٢.٢٧٪) لإنشاء أواستخدام الصور أو الخرائط أو الرسومات البيانية، و(٣٠.٢٦٪) لتعلم أوممارسة المهارات الأساسية مثل القراءة أو المهارات الحسابية، و(٥٧.٧٧٪) لإجراء البحوث باستخدام محركات البحث، و(٤٠.٩٠٪) للتواصل مع الآخرين عبر الإنترنت، و(٥٤.٦٠٪) للمساهمة والمشاركة في المدونات، و(٢٢.٥٨٪) لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، و(٤٩.٦٤٪) لحل المسائل الرياضية وتحليل البيانات أو إجراء الحسابات، و(٦٩.٢٦٪) لإجراء التجارب والقياسات، و(٦١.٧٩٪) لتنفيذ عروض الأنشطة باستخدام الوسائط التعليمية، و(٦٩.٩٣٪) لصنع وإنتاج الأفلام أو الفنون المختلفة، و(٣٨.٠٤٪) لإجراء أو تطوير العروض أو النماذج أو المحاكاة، و(٦٣.٣٥٪) لتصميم أو إنتاج منتج باستخدام الحاسب الآلي، و(١٨.٤٤٪) باستخدام وسائل أخرى؛ على التوالي.
- تراوحت نسب استخدام المعلمات للتقنية مع أولياء الأمور عن طريق التواصل الإلكتروني بصفة دائمة على الوجه التالي: (١٤.٨٨٪) لاستخدام البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للجميع في نفس الوقت و(٢٧.٣٣٪) لاستخدام البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للتواصل الفردي، و(٦.٤٤٪) لاستخدام نظم إدارة التعلم، و(٢٣.٥٥٪) عن طيق مقرر دراسي إلكتروني أو موقع ألكتروني للمعلمة، و(١٦.٦٦٪) عن طريق مدونة للمقرر الدراسي الإلكتروني أو مدونة في موقع إلكتروني للمعلمة، و(٢٢.٨٨٪) عن طريق رسائل إلكترونية؛ على التوالي.
- تراوحت نسب استخدام المعلمات للتقنية مع الطالبات عن طريق التواصل الإلكتروني بصفة دائمة على الوجه التالي: (٢٢.٤٤٪) لاستخدام البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للجميع في نفس الوقت و(٢٩.٣٣٪) لاستخدام البريد الإلكتروني لإرسال المعلومات وآخر المستجدات للتواصل الفردي، و(٢٢.٤٤٪) لاستخدام نظم إدارة التعلم، ة(١٧.١١٪) عن طريق مقرر دراسي إلكتروني أو موقع إلكتروني للمعلمة، و(٢٠.٦٦٪) عن طريق مدونة للمقرر الدراسي الإلكتروني أو مدونة في موقع إلكتروني للمعلمة، و(٩.٥٥٪) عن طريق رسائل إلكترونية؛ على التوالي.

- تراوحت نسب تأثير البرامج التدريبية التالية على استخدام المعلمات للتقنية في عملية التعليم بدرجة كبيرة على الوجه التالي: (٤.٦٦٪) للبرنامج التعليمي لإعداد المعلمة قبل التخرج، و(٥.١١٪) للبرنامج التعليمي لإعداد المعلمة بعد التخرج، و(٥.٣٣٪) لبرامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمة أثناء الخدمة، و(٥.٥٥٪) لدورات تدريبية من قبل متخصصين في التقنية، و(٧.١١٪) لبرامج التعلم الذاتي، و(٦.٦٦٪) لبرامج أخرى؛ على التوالي.
- تراوحت نسب الموافقة الشديدة للمعلمات على حضور أنشطة التنمية المهنية المستمرة في مجال تقنيات التعليم خلال السنة الماضية على النحو التالي: (٢٣.٥٥٪) لتحقيق أنشطة التنمية المهنية الأهداف والتطلعات، و(٢١.١١٪) لتدعيم أنشطة التنمية المهنية لأهداف ومعايير المدرسة والوزارة، و(١٧.٣٣٪) لتطبيق مخرجات الأنشطة على التكنولوجيا المتاحة في المدرسة، و(١٥.١١١٪) لعقد الأنشطة في الأوقات والأماكن المناسبة؛ على التوالي.

وعليه؛ أوضحت النتائج الكلية للدراسة افتقار المعلمات إلى مهارات التعامل مع تكنولوجيا التعليم، وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Karen, 2006)، (charlesspess, 2000)، و(الفهد، ٢٠٠١)، و(وجويلي، ٢٠٠٢) و(steketee, 2006).

وربما يعزى افتقار المعلمات في المدارس الثانوية في محافظة جدة إلى عدم رغبتهن على التعامل مع الوسائل التقنية، كما أنهن في مرحلة الإعداد لم يتلقين تشجيعاً للتعامل مع هذه التقنيات.

- **توصيات الدراسة** :

من خلال نتائج الدراسة يمكن الوصول إلى التوصيات التالية :

- تشجيع المعلمات في جميع المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة ، الثانوية) على التعامل مع الأساليب التقنية، ومعرفة كيفية تنفيذها في إطار عمليات التعليم والتعلم.
- توعية المعلمات بأهمية توظيف مستحدثات تقنيات التعليم المختلفة لتيسير عمليات التعليم والتعلم، ولما لآثارها الإيجابية في المعدلات الأكاديمية لدى الطالبات.
- عقد الندوات والمؤتمرات العلمية لإطلاع المعلمات على الجديد في مجال تقنيات التعليم، ودور المعلم الوظيفي خلال العملية التعليمية.
- تقديم الحوافز التشجيعية بصورها المختلفة للمعلمات اللاتي يتقن استخدام مستحدثات تقنيات التعليم، وتوظيفها في العملية التعليمية.
- عقد الدورات والورش التدريبية للمعلمات لتدريبهن على مهارت استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في مجال التعليم.

- **بحوث مقترحة** :

- دراسة آليات استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في العملية التعلمية والتعليمية.

- دراسة الوعي التقني وعلاقته بالأداء المهني لدى المعلمات.
- دراسة أثر استخدام مستحدثات تقنيات التعليم على الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

• المراجع :

- إبراهيم، حمادة محمد مسعود (٢٠٠٢م): فاعلية وحدة تعليمية حول المعلوماتية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية لدى الطلاب المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أبو العينين، ربيع إبراهيم (٢٠١١م): " أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب غير الناطقين، المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية "، كلية الآداب والتربية، قسم العلوم النفسية والتربوية في الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
- أبو شتات، سمير (٢٠٠٥م): "أثر توظيف الحاسوب على تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها "، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بتر، جاري، و بيرسون، مليسا (٢٠٠٧م): استخدام الكمبيوتر في الصف: ترجمة، أميمة محمد عمود وحسين أبو رياش، الأردن، عمان، دار الفكر.
- برهوم، أحمد، وعقل مجدي (٢٠٠٨م): " فاعلية حاسوبية مناهج الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات للصف السادس الابتدائي علي تنمية بعض مهارات الحاسوب الأساسية لدى الطالبات في مدارس وكالة الغوث "، المؤتمر التربوي نحو تطوير نوعية التعليم في فلسطين.
- جابر، محمد (٢٠٠٨م): " فاعلية برنامج تدريس عن بعد بالإنترنت علي مهارات استخدام برامج الحاسوب والتحصيل والاتجاه نحو التدريب بالشبكة لدي أخصائي تكنولوجيا التعليم "، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- الجمعية المصرية للجودة: ندوة الجودة في التعليم الجامعي، ٢٦ مارس ٢٠٠٣م، قاعة المؤتمرات، المدينة الجامعية -جامعة القاهرة.
- الجوير، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٥): إدارة الجودة الشاملة، الإتقان في الفكر الإسلامي والمعاصر، الطبعة الأولى، جامعة طيبة.
- جويلي، مها عبد الباقي (٢٠٠٢م): تنظيم التعليم علي ضوء ثورة المعلومات" في دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الحسيني، صلاح الدين محمد (٢٠٠٩م): تصور مقترح لاستخدام التعليم النقال في التعليم الجامعي المفتوح، مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية، مارس.
- الحلفاوى، وليد سالم محمد (٢٠٠٦م): مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، عمان، الأردن، دار الفكر.
- حمدان، محمد زياد (٢٠٠٣م): " برامج مقترحة جديدة لإعداد المعلمين في التخصصات الأكاديمية باعتبار تكنولوجيا الوسائط المتعددة المعاصرة "، المجلة العربية للتربية، المجلد (٢٣)، العدد (١)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يونيو.
- الخالدى، فاطمة موسى (٢٠١٣م): " مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ومستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة "، ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة،
- خريشه، علي كياد (٢٠١١م): "واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن للحاسوب والانترنت"، مجلة جامعة دمشق. ٢٧ (١+٢).

- الخولي، منى أحمد (٢٠٠٤م): استخدام مدخل الجودة الشاملة في تطوير نظام التعليم في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.
- دحلان، عمر(٢٠١٤م). أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدِّراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. مجلة المنار، المجلد(٢٠)، العدد(٢)، ١٤١ -١٦٣
- الزبون، محمد وعبابنه، صالح (٢٠١٠م): " تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير النظام التربوي"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).٢٤ (٣).
- زكي، مروة توفيق زكي (٢٠١٣م): العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ماوراء المعرفة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٩٢ مارس.
- زكي، مروة توفيق زكي، ومحمد، إيمان مهدي (٢٠١٥م): العلاقة بين ألعاب الشبكات الاجتماعية (Social Network Games) والدافعية لإنجاز المهام والاتجاه نحو التعلم الاجتماعى لدى المعاقين سمعيا، بحث مقدم للمؤتمر الدولى الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.
- السرطاوى، سعادة (٢٠٠٣م): " ابن مضاء القرطبي وجهوده النحوية " دار مجدلاوي، عمان الأردن.
- سليم، رانيه يوسف (٢٠١٦م): فاعلية التعليقات الإلكترونية عبر تطبيقات التراسل النقال في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو الجيل الثاني للويب لدى طالبات الدبلوم التربوي، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، العدد ١٣ أبريل.
- سيد، فتح الباب عبد الحليم، وآخرون: (٢٠٠٠م). برنامج تدريب المعلمين من بعد على استخدام التكنولوجيا في الفصل، البنك الدولي، الاتحاد الأوربي.
- السيد، محمد حمدي أحمد (٢٠١٠م): المستحدثات التكنولوجية اللازمة لأخصائي تكنولوجيا التعليم في مجال المكتبات، كلية التربية، جامعة عين شمس، رسالة ماجستير منشورة بمجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، أبريل.
- شقور، علي (٢٠١٣م): واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، - مج ٢٧، ع ٢.
- دومي، حسن على أحمد (٢٠٠٧م): " مدى ممارسة معلمي العلوم في الأردن للكفايات التكنولوجية التعليمية "، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٣٣، ج١، يونيو.
- الصعيدي، عمر سالم (٢٠١٣م): فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات إدارة الصف، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٦، الجزء الأول، ديسمبر.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. وعبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٩م): المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل، دار عمان للنشر. عمان. الأردن.
- العبادلة، عبد الحكيم عثمان (٢٠٠٧م)، أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة، العين، دار الكتاب الجامعي.
- عبد الجليل، سيد محمد (٢٠١٢م): " فاعلية برنامج إلكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي في تنمية بعض مهارات التواصل إلكترونيا والاتجاه نحو المستحدثات

التكنولوجية "، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثالث يوليو.

- عبد الجواد، سوسن محمود أحمد (٢٠٠١م) . فعالية تصميم التعليم بالفيديو التفاعلى على تحصيل الطالبات المعلمات فى مقرر تكنولوجيا التعليم وميولهن نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية البنات – جامعة عين شمس.
- عبد المنعم، على محمد، وآخرون (٢٠٠٢م): توظيف المستحدثات التكنولوجية في استراتيجيات تطوير منظومة التعليم، كلية التربية، جامعة قطر.
- عبد النعيم، علي، وآخرون (٢٠٠٢م): بحوث ودراسات تكنولوجية، بدون ناشر.
- العربي، أحمد (٢٠٠٨م)مدونات المكتبين العرب المتاحة على الانترنت دراسة وصفية تحليلية التركي للكمبيوتر والطباعة. طنطا، جمهورية مصر العربية.
- عفانة، عزو، والخزندار، نائلة (٢٠٠٥م): أساليب تدريس الحاسوب، غزة، فلسطين.
- على، نبيل، (٢٠٠١م): الثقافة العربية وعصر المعلومات، (٢٦٥)، عالم المعرفة. الكويت.
- الفرماوى(٢٠٠٨م): أجهزة العروض فى تكنولوجيا التعليم" من الموقع الإلكترونى: http: //kenanaonline.com/users/elfaramawy/topics/73130/posts/146625
- الفهد، عبد الله بن سليمان (٢٠٠١م): استخدام الشبكة العالمية للمعلومات (Internet) في التدريس في التعليم في المملكة العربية السعودية (دراسة تجريبية) دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(٧٣).
- قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠١م): تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٧٢)، جامعة عين شمس، كلية التربية أغسطس.
- الكندي، سالم (٢٠١١م): واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، كلية التربية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- مازن، حسام الدين محمد (٢٠٠١م): التكنولوجيا المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات الحديثة وعلاقتها بمنظومة مناهج التعليم العالم العربي " رؤية مستقبلية لمواجهة الثورة المعرفية العالمية المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٤ – ٢٥ يوليو.
- مازن، حسام محمد (٢٠٠٦م): مناهجنا التعليمية وآفاق تكنولوجيا التعليم الشبكي والتعليم عن بعد لبناء مجتمع العمالة المعرفية، المؤتمر العلمي الثامن عشر"مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" المجلد(١)، جامعة عين شمس، ٢٥ -٢٦ يوليو.
- ماضي، محمد توفيق (٢٠٠٢م): تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم (نموذج مفاهيمي مقترح)، القاهرة، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية.
- مرزوق، كمال محمود. (٢٠٠٥م): "الإدارة المدرسية وعصر المعلومات" ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم بشعبية الزاوية، الواقع والطموح. جامعة السابع من إبريل، ليبيا.
- المصري، سلوى (٢٠١١م)فاعلية استخدام مدونة تعليمية في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للمفاهيم المجردة بمادة الكمبيوتر والاتجاه نحوها. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة العدد (٤) أكتوبر ص ص ١٧٠ -٢٢٨.
- المعيذر، ريم عبد الله(٢٠١٥م). أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

- الناغي، سالم بن عبد الله (٢٠١٠م): " واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد ١١، ع٣، سبتمبر .
- نصر، محمد علي (٢٠٠٠م): رؤية مستقبلية للتربية العلمية في عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية، الجمعية العلمية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع ٣١ يوليو – ٣ أغسطس.
- وزارة التعليم العالي المصرية (٢٠٠٤م): وحدة إدارة المشروعات، هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، مسودة القانون"اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد"، إبريل.
- وهبه، نادر (٢٠٠٦م): " تحليل الخطاب البيداغوجي وأنماط التفاعل في مدرسة فلسطينية "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- Arab Republic of Egypt, Ministry of Higher Education "Quality Assurance and Accreditation Handbook for Higher Education in Egypt", Cairo, December, 2004, P.3.
- Arena, Karbinisk (2010) Facebook and technology revolution, N, Y Spectrum Publications.
- Carole Steketee: Modelling ICT Integration in Teacher Education Courses Using Distributed Cognition as a Framework, Australasian Journal of Educational Technology: Vol. (22) ، No. (1), 2006, pp 126-144.
- Charles C. Linnell: Identifying Institutions that Prepare Elementary Teachers to Teach Technology Education: Promoting ESTE Awareness, ، Journal of Industrial Teacher Education: Fall 2000, Vol. (38), No (1), Available at: http: //scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v40n3/howell.html Viewed on 12/6/2006.
- Efimova, L., & Fiedler, S. (2004). Learning webs: learning in weblog network, proceeding of web-based communities, 24 – 26. March, 2004, Lisbon, Portugal, p.p 1-5, online available at: https: //doc.telin.nl/dsweb/Get/Version-14367/LearningWebs.pdf
- European Network for Quality Assurance in Higher Education, "European Association for Standers and Guidelines in Higher Education", Helsinki, Finland, November, 2004, P.9.
- Gaunt, D. P. and Lounn Berlin, "Positive Student Attitudes Toward SCTE Career Technological Education", Association for Career and Technical Education, Alexandra, USA. 2005.
- House Ellen, "Advancing Technological Education", American Association of Community Colleges, 2004.
- Hoy, Charles and Others: Improving Quality in Education London, New York ،Taylor ،Francis Group ،2000 ،PP – 8 – 9

- Hoyward, Fred M., "Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation", CHEA. 2001, P.3.
- Johnson, T, J& Kaye B.K. (2004). Wag the blog: how reliance on traditional media and the internet influence credibility perception of weblogs among blog users, Journalism and mass communication quarterly, vol.8 (3), p.p 622-645.
- Kalpidou, M, Costin. D. &Morris (2011) the relationship between Facebook and the Wellbeing of Undergraduate College Students ، Cyber psychology ،Behavior and Social Networking, 14(4) pp183-189.
- Karen J. Thoms: Technology for Pre-Service Teachers, Aailable at: http: //www.mtsu.edu/~itconf/proceed99/thoms.html#introduction Viewed on 7/7/2006.
- Kennedy ،J.M. (2002): "Perceived Technological Competencies of Elementary teachers in UK schools". Dissertation Abstract International. 55 (3). P 348 – A.
- Kuhlemeier, Hans & Hemker, Bas: The Impact of Computer Use at Home on Students' Internet Skills, 2007, ERIC, EJ 765098.
- Mcmorris, R, Nickerson ،AYan, Z&Lou, L, (2012) an Examination of the Reciprocal Relationship of Loneliness' and Facebook among First –Year College Students. J, Educational Computing Research ، 46(1) pp. 105-117.
- Taylor, M., "Total Quality Management in Education: The Theory and How to Put It to Work", American Association of School Journal, Vol.61, No.5, 1986, Pp.404-411.
- Tillman, C. Justice, "Career and Technological Education Programmer Graduates: What Happens After Graduations? A Look at Employment and Job Satisfaction", Celmon University, USA. 2005.
- Young, Justin M (2015) College students' friendships, self-esteem, and experience using Facebook, psychology Dissertation/thesis number: 1588272. Middle Tennessee state university. United States, Degree, M, A.
- Zinser Richard, and Others, "New Roles to Meet Industry Needs: "A Look at Technological Education Programmer", Journal of Vocational Education Research Vol. 29, No. 2, Pp. 85 – 99, 2004.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

" استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج مقياس جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة "

إعداد :

د/ ليلى عابد حسن طوخي

تخصص قياس وتقويم
كلية التربية قسم علم النفس
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج مقياس جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة "

د/ليلى عابد حسن طوخي

• **المستخلص** :

تهدف هذه الدراسة إلى استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج مقياس جودة الحياة، كما تهدف الدراسة إلى عمل المعايير التي تفسر مستويات الأفراد على المقياس المدرج وقد أجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (٦٠٠) طالب من طلاب جامعة أم القرى، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد (منسي، محمود عبدالحليم وكاظم، علي مهدي ٢٠٠٦م) والذي يتألف من ٦٠ مفردة تغطي ٦ أبعاد، واستخدم برنامج التحليل الإحصائي (Winsteps (version 3.67 لتدريج مفردات المقياس وفقا لنظرية الاستجابة للمفردة.وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدريج مفردات مقياس جودة الحياة على ميزان تدريج خطي واحد، وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (٤٦) مفردة بعد حذف المفردات غير الملاءمة لأسس القياس الموضوعي والتي بلغ عددها (١٤) مفردة، ويتمتع بالصدق والثبات ، كما أمكن حساب تقديرات الأفراد المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على المقياس، كما أمكن للدراسة حساب معايير الرتب المئينية والدرجات التائية التي تفسر تقديرات المفحوصين على المقياس المدرج.

الكلمات المفتاحية : جودة الحياة، طلاب الجامعة، نظرية الاستجابة للمفردة.

Using Item response theory for calibrating Quality Of Life Scale of the male students in Umm Al Qura University in Holly Makkah

Dr.Layla Abed Hassan Tokhi

Abstract:

This study aimd at calibrating the Quality Of Life scale using Item response theory, and developing norms that help interpreting the examinee levels estimated by the total scale. The sample of the study consisted of (600) male students from Umm Al Qura University. The study tool represented in the Quality Of Life Scale for university students designed by (Muncie, and Kazim, 2006) which consists of 60 items measuring 6 dimensions. The study used the Winsteps (version 3.67) program for calibrating the scale according to Item response theory.The study results to calibrator the items of the Quality Of Life scale on one linear metric, The process of calibration involved eliminating (14) items of the scale that showed statistical misfit to Item response theory, so the calibrated scale consisted of (46) items, and possible to calculate the person measures corresponding to each possible total score on the scale in its final form, and was able to study the verification of the reliability and validity of the scale finalized after calibrate using Item response theory, make the measurement standards of scale that can be used to interpret the estimated measures of examinees on the total scale.

Key words: quality of life, university students, Item response theory.

• **المقدمة** :

بدأت حركة القياس النفسي مع التأكيد على الفروق بين الأفراد والتمييز بينهم، ومن ثم أصبح الاهتمام المتعارف عليه لأغلب المقاييس النفسية هو تقدير الفروق الفردية للأداء (كاظم، ١٩٨٨، ١٧).

وبالرغم من أن القياس النفسي يقوم في أغلبه على فلسفة القياس جماعي ـ المرجع، إلا أن أهداف القياس قد تجاوزت هدف التمييز بين أداء الأفراد إلى أهداف أخرى مثل تقدير مقدار النمو لقدرة معينة خلال فترة زمنية محددة وكذا تقدير التغير الحادث في مستوى قدرة الفرد، وغير ذلك من أهداف تقترب من أهداف القياس الفيزيائي (كاظم، ١٩٨٩، ١٥).

ومن هنا ظهر اتجاه جديد في القياس يحاول التغلب على قصور ومشكلات القياس التقليدي، وذلك بأن يقترب من موضوعية القياس الفيزيائي ويحقق أهدافا قريبة من أهدافه، ويتمثل هذا الاتجاه الجديد في أساليب القياس الموضوعي التي تعتمد على ما سمي بنظرية السمات الكامنة Latent Traits Theory (LTT) والتي تفترض أنه يمكن تفسير الأداء الملاحظ للأفراد على اختبار ما بسمات أو قدرات تميز الأفراد، وهذه السمات لا يمكن قياسها مباشرة ولهذا سميت سمات كامنة، والتي أطلق عليها فيما بعد نظرية المفردة / استجابة أو نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory (IRT) (كاظم، ١٩٩٥، ٢٥٥).

وقد طورت عبر السنوات الماضية مجموعة من نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، ففي البداية كان هناك عدد قليل من النماذج مثل نموذج "راش" Raschأو سميت باسم الاقتران الرياضي للنموذج نفسه مثل نموذج المنحنى الطبيعي، وحديثاً تسمى النماذج بأسماء وظيفتها المقترحة، مثل مقياس التقدير Rating Scale Model أو التقدير الجزئي Partial Credit Model (جوارنه والشريفين، ٢٠١٢، ٢٤)، وبفضل تلك الامتدادات أمكن استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في قياس سمات الشخصية، المتغيرات المزاجية، العادات السلوكية، الاتجاهات، علاوة على الجوانب المعرفية (Embretson & Reise, 2004, 3-5)، ومع ذلك فإن المتغيرات المركبة مثل جودة الحياة لم تحظ بنصيب من تلك الجهود.

وأشارت رضوان (٢٠٠٥) لإسهامات علم النفس التطبيقي في بعض مجالات الحياة وجودتها، من خلال جودة البيئة، وجودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة التعليمية، وضمن هذا التوجه يرى أودين (Audin, 2003) أن جودة التعليم تمثل مدخلاً مهما وفعال لجودة الحياة. فكلما كان هناك اهتمام بجودة التعليم، من المتوقع ان تنعكس إيجابا على جودة حياة المتعلمين، ومرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات الطلاب لجودة حياتهم

وطلبة الجامعة يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم، حيث يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة، والزواج والاستقرار الأسري، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة حياتهم تؤثر في أدائهم الدراسي، وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم (الشنيان، ٢٠٠٩).

وقد أصبحت جودة الحياة في العصر الحالي توجه قومي لدى المجتمع وهدف تسعى نحو تحقيقه كافة أنظمته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية، ومن ثم أصبحت جودة الحياة من القضايا الهامة على المستوى المحلي والعالمي (العتيبي، ٢٠١٤، ٢٤٥).

وقد شهدت السنوات الخيرة اهتماماً متزايداً في مجال علم النفس بدراسة مفهوم جودة الحياة (Quality of Life)، وقد جذب هذا المفهوم الباحثين في العقدين الأخيرين خاصة في مجالات الصحة والإعاقات والخدمات الاجتماعية والطب والتربية والذي يعبر عن الدرجة التي يستمتع بها الشخص بالإمكانات المتاحة في حياته.

ويذكر كاظم والبهادلي (٢٠٠٦) ارتفاع نسبة الباحثين في الجودة من (٣٠ـ٤٠)٪ عام ١٩٧٩ إلى (٨٠ـ٩٠)٪ عام ١٩٨٨ وهذا التطور يجعل من الجودة ضرورة في عالم اليوم.

وترى المالكي (٢٠١١) أن الاهتمام بجودة الحياة لن يتوقف بل سيزداد بصورة ملحوظة، فقد انتقل هذا المفهوم من العمومية إلى الدراسة العلمية الدقيقة وانتقل من كونه مرتبطاً بالرفاهية والتكامل للظروف المعيشية في حياة الإنسان، إلى كونه مفهوماً يعبر عن التكامل الحادث في حياة الإنسان المادي منها والمعنوي والذي يؤدي بها إلى السعادة والرضا عن الحياة.

وينظر لونجست (Longest (2008 إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والاستقرار الأسري، والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي، والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، ويؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة.

بينما ينظر كى بو وآخرون (Ku, Po et al. (2008 إلى جودة الحياة من خلال بروفيل للسعادة يتضمن سبعة أبعاد هي: الناحية الجسمية ، الصحة النفسية ، الاستقلالية ، الدخل المادي ، الرضا عن الحياة ، الناحية البيئية والعلاقات الاجتماعية.

وعلى الرغم من عدم الاتفاق على مفهوم واحد لجودة الحياة ، إلا أنه عادة ما يشار في أدبيات المجال إلى تعريف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٥) بوصفه أقرب التعريفات إلى توضيح المضامين العامة لهذا المفهوم، إذ ينظر فيه إلى جودة

الحياة بوصفها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وانساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه، وتوقعاته، وقيمه واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة (WHOQOL Group, 1995).

وعلى الرغم من تعدد البحوث التي أجريت في البيئات الأجنبية عن جودة الحياة ومكوناتها وأساليب قياسها وتنميتها، والتي أخذت شكل البحوث الفردية وبحوث المشروعات التي تتناول مؤشرات جودة الحياة في عديد من الدول كتلك التي أجريت في دول الاتحاد الأوروبي (Schmidt & Power, 2006: Grasso & Canova: 2008) إلا أنه على المستوى العربي فما زالت البحوث التي تناولت جودة الحياة من المنظور النفسي قليلة رغم أهمية هذا الميدان، و لم ترق إلى مستوى الاهتمام اللائق إلا في بداية القرن الحالي مع ظهور علم النفس الإيجابي، كما أن البحوث لم تشمل كامل العالم العربي وإنما حصرت في بعض الدول على غرار سلطنة عمان ومصر والجزائر (مسعودي، ٢٠١٥، ٢٠٣).

وقد شهدت الآونة الأخيرة حراكاً نشطاً تجاه بناء وتدريج المقاييس النفسية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، بيد أنه لا يزال أمامنا الكثير لننجزه في هذا الشأن حتى نلحق بركب الغرب الذي بدأ في ذلك الحراك منذ أعوام طويلة حتى صارت مؤسساته تزخر بالمئات من المقاييس النفسية المعدة والمدرجة باستخدام نماذج الاستجابة للمفردة في مختلف الميادين، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية التي تبحث إمكانية توفير أداة موضوعية تصلح لقياس جودة الحياة في البيئة العربية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

- **الاهداف**:

وتهدف الدراسة إلى :

- استخدام نظرية الاستجابة للمفردة لتدريج مقياس جودة الحياة (إعداد محمود منسي، وعلي كاظم، ٢٠٠٦م).
- عمل تقديرات السمة المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على المقياس في صورته النهائية.
- التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس في صورته النهائية.
- عمل المعايير المختلفة التي عن طريقها يمكن تفسير مستويات الأفراد على مقياس جودة الحياة المدرج.

- **الأهمية التطبيقية للدراسة** :

- تضيف هذه الدراسة إلى مكتبة الاختبارات النفسية مقياساً مطوراً ومدرجاً باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، ومزوداً بمعايير الرتب الميئينية والدرجات التائية يمكن استخدامه كأداة بحثية وتشخيصية في مختلف مجالات البحث النفسي والتربوي.

- يوفر استخدام نظرية الاستجابة للمفردة متطلبات الموضوعية في قياس المتغير موضوع القياس، ويعني هذا توفر شرطي الصدق والثبات لتقديرات كل من البنود وقدرات الأفراد أي تحقق صدق وثبات المقياس.
- يوفر استخدام نظرية الاستجابة للمفردة لكل من البند وقدرة الفرد وحدة قياس واحدة مطلقة تسمى اللوجيت، وهذه الوحدة يمكن تحويلها إلى وحدات أخرى جديدة تبعاً لأغراض القياس المختلفة، مما يحقق موضوعية القياس.
- يتيح استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تدريج مقياس جودة الحياة الحصول على تقديرات للقدرة تقابل كل درجة خام كلية محتملة على المقياس بما في ذلك الدرجات التي تقع خارج نطاق درجات عينة التدريج وبذا يصير المقياس صالحاً لتقدير قدرة الأفراد الذين تزيد قدرتهم أو تقل عن مدى تقديرات قدرة عينة التدريج المستخدمة في الدراسة الحالية.

- **مشكلة الدراسة** :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ما تدريج مفردات مقياس جودة الحياة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة ؟
- ما تقدير السمة المقابل لكل درجة خام كلية محتملة على المقياس في صورته النهائية؟
- ما دلالات صدق مقياس جودة الحياة في صورته النهائية؟
- ما دلالات ثبات مقياس جودة الحياة في صورته النهائية؟
- ما معايير القياس التي تفسر على أساسها تقديرات الأفراد على مقياس جودة الحياة المدرج؟

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلاب جامعة أم القرى للعام ١٤٣٦ـ ١٤٣٧هـ بمكة المكرمة، وبلغ حجم مجتمع الدراسة (١٢٧٠٠) طالب، موزعين على كليات التخصصات العلمية والنظرية، وتم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي من جميع طلاب جامعة ام القرى بمكة المكرمة في العام الدراسي ١٤٣٧ـ ١٤٣٨هـ وبلغ حجم عينة الدراسة (٦٠٠) طالب، تراوحت أعمارهم بين ١٨ـ ٢٣ سنة بمتوسط قدره ٢١,٩٦ وانحراف معياري قدره ١,٧٣.

وتنقسم عينة الدراسة الحالية إلى عينتين هما عينة التدريج التي استخدمت في تدريج مفردات المقياس، وعينة التقنين التي استخدمت في التوصل لمعايير المقياس:

- **عينة التدريج**: نظراً لكبر حجم عينة التقنين والذي يؤثر على قيم إحصاءات الملائمة الخاصة ببرنامج(Winsteps)وبالتالي على عدد البنود المحذوفة سحبت عينة عشوائية من عينة التقنين الكلية ، وقد بلغ حجم عينة التدريج (٤٠٠) طالب.

- **عينة التقنين:** تكونت عينة التقنين من (٦٠٠) طالب من طلاب جامعة أم القرى في جميع التخصصات العلمية والنظرية.

- **أداة الدراسة** :

تتمثل أداة الدراسة في مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة إعداد (منسي، وكاظم، ٢٠٠٦م)، ويتكون مقياس جودة الحياة من (٦٠) عبارة تقيس نظرة الطلاب الإيجابية للحياة، وذلك من خلال ستة أبعاد هي (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم، جودة العواطف، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته). ويتم الإستجابة على مفردات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي، (أبدا/ قليلا/ إلى حد ما/ كثيرا/ دائما).

- **نتائج الدراسة**:

- **أولاً: النتائج الخاصة بتدريج مقياس جودة الحياة باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة** :

تتضمن النتائج الخاصة بالإجابة على هذا التساؤل ما يلي:

- **التحري عن توافر شرط أحادية البعد في المقياس**:

نظراً لأن برامج التحليل القائمة على نموذج راش تفترض أحادية البعد في البيانات المدخلة لذا كان من الضروري التحقق أولاً من مدى توافر هذا الشرط في مقياس جودة الحياة لضمان مصداقية نتائج التحليل، وفي إطار ذلك تم استخدام نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي Rasch-residual-based Principal Component Analysis الذي يجريه برنامج Winsteps، كما يتضح في جدول (١):

جدول (١): نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي

البيان	حجم التباين مقدرا بوحدات القيم المميزة للمفردات Eigen Values	نسبة التباين من التباين الكلي	
		الملاحظ	المتوقع
التباين الكلي في الاستجابات	٨٥,٣	١٠٠٪	١٠٠٪
التباين الذي فسره العامل الرئيسي (تقديرات نموذج راش)	٢٥,٣	٢٩,٧٪	٣٠,٥٪
مجموع التباين غير المفسر	٦٠	٧٠,٣٪	٦٩,٥٪
التباين الذي فسره العامل الثاني (الأول في البواقي)	٣,٨	٤,٥٪	٦,٤٪

- **مناقشة النتائج الخاصة بالتحري عن أحادية البعد**:

يتضح من خلال نتائج جدول (١) ما يلي:

- أن نسبة التباين الذي فسره العامل الأول (تقديرات راش) (٢٩,٧) تعد نسبة ضئيلة استرشاداً بما ورد في دليل البرنامج.
- نسبة التباين الذي فسرها العامل الثاني تعد نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بالنسبة التي فسرها العامل الأول (نسبة ١:١٥)، مع ملاحظة أن العامل الثاني هو اكبر العوامل الموجودة في البواقي.

حيث يطرح لينـاكر في دليل برنامج Winsteps الإرشادات التالية للمساعدة في تفسير نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي الذي يجريه البرنامج:

- إذا كانت نسبة التباين المفسر بالعامل الأول (تقديرات راش) > ٥٠٪ من التباين الكلي فإن ذلك يعد مؤشراً جيداً لأحادية البعد.
- إذا كانت نسبة التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)< ٥٪ من التباين الكلي فإن ذلك يعد مؤشراً ممتازاً على توافر أحادية البعد في البيانات.

ولقد أكد لينـاكر على أهمية عدم الاحتكام إلى حجم التباين غير المفسر كمؤشر لمدى أحادية البعد، حيث يفترض ان معظم التباين غير المفسر بواسطة نموذج "راش" يرجع إلى حجم العشوائية التي يدركها النموذج في استجابات الأفراد، فأحادية البعد في منظور راش تعتمد بالأساس على نسبة التباين الذي يفسره العامل الثاني (الأول في البواقي).

وبعبارة أخرى يرى لينـاكر أن وجود نسبة كبيرة من التباين غير المفسر لا يمثل بالضرورة تهديدا لأحادية البعد، بل يكمن التهديد الأساسي في كبر حجم العامل الثاني والذي يضع البحث على المحك، حيث تجاهله يعني عدم مصداقية النتائج لانتفاء شرط أحادية البعد والذي يعد من الشروط الأساسية لنموذج راش.

ويهدف تحليل المكونات الأساسية للبواقي الذي يجريه برنامج Winsteps إلى تفسير التباين المتبقي (غير المفسر بالعامل الأول) من خلال البحث عن اكبر نسبة من التباين المتبقي، وإذا كانت تلك النسبة عند مستوى التشويش (٥٪>) فذلك يعني عدم وجود عامل ثاني في البيانات أي لا يعتبر هذا العامل عامل حقيقي أو ذو دلالة معلوماتية (أي لا يخبر عن شيء ما حقيقي بخصوص المفردات)(Linacre, 2008, 391-397).

وبناء على ما سبق فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن جودة الحياة تكوين فرضي أحادي البعد، وذلك بالاعتماد على التقديرات الموضوعية التي يوفرها نموذج "راش".

- **تحليل البيانات باستخدام نموذج راش**:

بعد التأكد من توافر شرط أحادية البعد في البيانات الخاصة باستجابات أفراد العينة على المقياس تم استخدام البيانات لتحليلها وفق نموذج "راش" باستخدام برنامج التحليل الإحصائي Winsteps وذلك بهدف تحديد واستبعاد الحالات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي من الأفراد والمفردات ثم تدريج المفردات تدريجاً خطياً على متصل السمة المقاسة وذلك بوحدة قياس ثابتة ومعرفة هي اللوجيت.

وفيما يلي نتائج هذا التحليل:

- **حذف البيانات التامة والصفرية من مصفوفة التحليل:** يقوم برنامج Winsteps آلياً بهذه المهمة قبل بدأ التحليل، وفي الدراسة الحالية لم يتم حذف أي فرد أو مفردة تبعاً لهذا المحك، وقد يرجع ذلك إلى كبر حجم عينة التحليل (٤٠٠طالب) الأمر الذي يصعب معه إجماع أفراد العينة على اختيار فئة واحدة من فئات الاستجابة على أي مفردة من مفردات القياس علاوة على طول المقياس مع تعدد فئات الاستجابة عليه وهو الأمر الذي يصعب معه حصول أي فرد من أفراد العينة على الحد الأقصى للدرجة على المقياس.
- **حذف الأفراد غير الملائمين لأسس القياس الموضوعي:** تم إجراء التحليل الأول للبيانات باستخدام برنامج Winsteps لتحديد وحذف الأفراد غير الصادقين أي الأفراد الذين تجاوزوا حدود الملائمة (٠,٨، ١,٢ بإحصاء Mnsq) على أي من مقياسي الملائمة التقاربية Infit أو التباعدية Outfit .

حيث أن:

- **تجاوز الحد ١,٢ (underfit)** يشير إلى وجود عوامل مشوشة Noise أو مصادر أخرى للتباين في الإستجابات خلافاً للمتغير موضوع القياس، وهو ما قد يشكل تهديداً خطيراً لصدق القياس.
- أما تجاوز الحد ٠,٨ (Overfit) فيشير إلى ملائمة البيانات للنموذج بشكل تام وغير واقعي مما يؤدي إلى الحصول على إحصاءات خادعة ومضللة للثبات Inflated reliability statistics (Linacre, 2008 , 438-439)، وقد بلغ عدد الأفراد الذين حذفوا تبعاً لهذا المحك في الدراسة الحالية (١٠٨) فرداً (بنسبة ٢٧٪)، منهم (١٠٢) فرداً تجاوزوا الحد (١,٢)، وبذلك لم يتبقى سوى الأفراد الصادقين في استجاباتهم على مفردات المقياس.
- **حذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي:** أعيد التحليل للمرة الثانية بعد حذف الأفراد غير الصادقين وذلك بهدف تحديد وحذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي أي المفردات التي تجاوزت حدود الملاءمة (٠,٧٥، ١,٣) على أي من مقياسي الملائمة التقاربية Infit أو التباعدية Outfit حيث أن تجاوز الحد ١,٣ يشير إلى ضعف ملائمة المفردة (underfit) بينما يشير تجاوز الحد ٠,٧٥ إلى فرط ملائمة المفردة (Overfit) للنموذج.

ويعني ضعف ملائمة المفردة للنموذج (underfit) أن هناك عيباً في صياغة المفردة أو عدم اتفاقها فيما تقيسه مع باقي المفردات أي عدم صدق هذه المفردة فيما وضعت لقياسه.

بينما يعني فرط ملاءمة المفردة للنموذج (Overfit) عدم استقلال المفردة عن باقي المفردات أي أن هذه المفردة تعتمد في إجابتها على إجابة مفردات أخرى

في الاختبار، أو أنها تقيس متغير شديد الارتباط بالمتغير موضوع القياس، ولا يوفر هذا تحقيقا جيدا لفروض النموذج وينبغي حذفها (كاظم، ١٩٩٤، ١٢٨).

وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف (١٤) مفردة من المقياس، وذلك بنسبة ٢٣.٣٪ تقريبا من العدد الكلي للمفردات، وبذلك لم يتبقى سوى المفردات الصادقة في تعريفها للمتغير موضوع القياس وعددها (٤٦) مفردة، ويوضح جدول (٢) بيانا بأرقام تلك المفردات المحذوفة وتقديراتها مصحوبة بأخطائها المعيارية وقيم إحصاءات Mnsq للملاءمة التقاربية والتباعدية الخاصة بها إضافة إلى أسماء المحاور الفرعية التي تتبعها تلك المفردات:

جدول (٢): ملخص للبيانات الخاصة بالمفردات المحذوفة من الصورة الأولية للمقياس

م	رقم المفردة	البعد الذي تندرج تحته المفردة	تقدير بارامتر المفردة باللوجيت	الخطأ المعياري للتقدير باللوجيت	إحصاء Mnsq للملاءمة المفردة	
					التقاربي	التباعدي
١	٢	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	-١,١٢	٠,١١	١,٣٣	١,٢٦
٢	٩	جودة التعليم	-٠,٥٩	٠,٠٩	١,٦٣	١,٣٤
٣	١٦	جودة العواطف	٠,٥٨	٠,٠٧	١,٣٥	١,٣٧
٤	٢١	جودة التعليم	٠,٣٤	٠,٠٧	١,٣٧	١,٤
٥	٢٥	جودة الصحة العامة	-٠,٤٨	٠,٠٨	٠,٦	٠,٦١
٦	٢٨	جودة العواطف	٠	٠,٠٧	٠,٥١	٠,٥٢
٧	٣٠	جودة شغل الوقت وإدارته	٠,٩١	٠,٠٧	١,٣٦	١,٣٦
٨	٣٦	جودة شغل الوقت وإدارته	١,٦٣	٠,٠٨	١,٤١	١,٣٩
٩	٤٢	جودة شغل الوقت وإدارته	-٠,١٣	٠,٠٧	٠,٦٥	٠,٦٤
١٠	٤٣	جودة الصحة العامة	-٠,١٧	٠,٠٨	٢,٠٦	٢,١٦
١١	٤٥	جودة التعليم	٠,٢٩	٠,٠٧	١,٣٥	١,٣٢
١٢	٤٨	جودة شغل الوقت وإدارته	٠,٨٣	٠,٠٧	١,٥٩	١,٦٥
١٣	٥٤	جودة شغل الوقت وإدارته	٠,٠٩	٠,٠٧	٠,٦١	٠,٦٢
١٤	٥٦	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	-٠,٢٢	٠,٠٨	٠,٦٥	٠,٦٣

◄◄ **التدريج النهائي لمفردات المقياس:** أعيد التحليل للمرة الثالثة بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة للقياس وذلك بهدف تدريج المفردات تبعا لتقديراتها، ويلخص جدول (٣) أهم نتائج تحليل البيانات تبعا للخطوات المتبعه في تدريج المقياس باستخدام برنامج Winsteps وفقا لنموذج "راش":

جدول (٣): ملخص نتائج تحليل البيانات وفقاً لنموذج "راش"

التحليل	عدد الأفراد	عدد المفردات	متوسط التقديرات باللوجيت		مدى التقديرات باللوجيت		معامل ثبات التقديرات	
			الأفراد	المفردات	الأفراد	المفردات	الأفراد	المفردات
التحليل الأول	٤٠٠	٦٠	٠,٥٠	٠,٠٠٠	-٠,٧٦ : ١,٧٨	-١,٩١ : ١,٤٩	٠,٨٨	٠,٩٩
التحليل الثاني	٢٩٢	٦٠	٠,٦٨	٠,٠٠٠	-٠,٩ : ١,٨٧	-٢,٤٨ : ١,٨٩	٠,٨٩	٠,٩٩
التحليل الثالث	٢٩٢	٤٦	٠,٨١	٠,٠٠٠	-١,٠٤ : ٢,٤٣	-٢,٢٦ : ١,٤٢	٠,٨٩	٠,٩٩

- **التعليق على نتائج تدريج المقياس باستخدام نموذج راش**:

- تمتد تقديرات المفردات في النسخة المدرجة للمقياس ما بين (ـ ٢,٦٢) إلى (١,٤٢) لوجيت، بينما تمتد الأخطاء المعيارية لتقديرات تلك المفردات بين (٠,٠٦) إلى (٠,٠٨) لوجيت، باستثناء الأخطاء المعيارية لتقدير المفردات أرقام (٦٠،٣) وهي أصعب المفردات حيث بلغت قيم الأخطاء المعيارية لتقديراتها على التوالي (٠,١٥، ٠,١٢) وتعتبر جميع قيم الأخطاء المعيارية صغيرة نسبياً مما يدل على دقة وثبات تقديرات مفردات المقياس.
- أن المدى المحتمل لتقديرات المفردات والممتد من (ـ ٢,٦٢) إلى (١,٤٢) لوجيت أكبر من مدى تقديرات الأفراد الممتد من (ـ ١,٠٤) إلى (٢,٤٣) لوجيت، مما يعني التوافق بين تدرج المفردات التي تعرف المتغير موضع القياس وتدرج الأفراد عليه.
- يعد مدى تقديرات المفردات ضيق نسبياً (ـ ٢,٦٢ : ١,٤٢) وقد يرجع ذلك إلى تقارب مستويات أفراد عينة التدريج التي كانت جميعها من طلاب جامعة أم القرى.
- تعرف مفردات المقياس جميع مستويات المتغير موضوع القياس (جودة الحياة) بشكل جيد حيث يقتصر وجود الفجوات على طرفي المتصل بين المفردات التي تحمل رقم (١٢،١٣) و (٤٤،٥٩)و (٤٤،٣٢)حيث يزيد الفرق بين تقدير المفردتين عن مجموع الخطأ المعياري لهما، يمكن ملئها بمفردات مناسبة أو الاستغناء عن تلك المفردات ويقصر عندئذ مدى المقياس.
- بلغ عدد المفردات المحذوفة من الصورة الأولية للمقياس تبعاً لمحكات الملائمة الإحصائية لنموذج راش (١٤) مفردة وذلك بنسبة ٢٣,٣٪ من إجمالي عدد المفردات في الصورة الأولية للمقياس، وهي: (٥٦،٥٤،٤٨،٤٥،٤٣،٤٢،٣٦،٣٠،٢٨،٢٥،٢١،١٦،٩،٢)، منها (٩) مفردات حذفت لنقص ملاءمتها للنموذج (Underfit) و (٥) مفردات حذفت لارتفاع ملاءمتها بشكل مفرط وغير واقعي (Overfit).
- توزعت المفردات المحذوفة على كافة الأبعاد الفرعية للمقياس وهي جودة الصحة العامة (مفردتين)، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية (مفردتين) جودة التعليم (٣ مفردات)، جودة العواطف (مفردتين)، جودة شغل وقت الفراغ (٥ مفردات)، مع العلم بأن العدد الكلي للمفردات (١٠) مفردات داخل كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة، وبذلك فقد ظلت كافة المكونات الفرعية ممثلة في النسخة المدرجة للمقياس، ومن ثم يمكننا استخلاص أن عملية تدريج المقياس باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة لم تسفر عن الإخلال بالبناء النظري للمقياس.
- يلاحظ أن هناك عدد مناسب من المفردات تغطي المستويات المختلفة للمتغير موضوع القياس، مع الحاجة إلى عدد إضافي من المفردات لتغطي المستويات المنخفضة من السمة.

- **ثانياً: النتائج الخاصة بتقديرات السمة المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على المقياس في صورته النهائية:**

تم إيجاد العلاقة بين كل درجة كلية محتملة على المقياس بصورته النهائية، والقدرة المقابلة لها باللوجيت، ثم تم تحويل الدرجة باللوجيت إلى وحدة المنف عن طريق المعادلة الخطية التالية: المنف = ٥ × لوجيت +٥٠.

ويتضح أن مدى تقديرات جودة الحياة المحتملة على المقياس من -٦,٩٢ إلى +٦,٧ لوجيت، وامتدت الأخطاء المعيارية لتقديرات الأفراد من ٠,١٦ ــ ١,٨٣ لوجيت، وتعتبر هذه الحدود هي أقصى حدود للقدرة يمكن تقديرها باستخدام المقياس الحالي .

- **ثالثاً: النتائج الخاصة بصدق مقياس جودة الحياة في صورته النهائية:**

تم الاعتماد على الطرق التالية في التحقق من صدق المقياس:

- **صدق البناء:**

يبدو صدق بناء مقياس جودة الحياة موضوع الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

- بعد التأكد من صدق محتوى بناء المقياس في صورته الأصلية فإن تحليل المفردات وتدريجها على ميزان تدرج واحد باستخدام نموذج راش يتيح التأكد من صدق المقياس حيث تم حذف الأفراد غير الملائمين وعددهم (١٠٨) فرداً وأيضا تم حذف (١٤) مفردة غير ملائمة وذلك وفقاً لمحكات الملاءمة التقاربية والتباعدية مما يشير إلى أنه تم الاعتماد على أفراد صادقين في استجاباتهم لتدريج صعوبات المفردات، وأيضاً تم الاعتماد على مفردات صادقة لتقدير قدرات الأفراد أي أنه يتحقق صدق القياس نتيجة لصدق ملاءمة كل من الأفراد والمفردات .
- تعديل صياغة بعض مفردات الصورة الأولية للمقياس، وذلك بعد إجراء تحكيم للمقياس للوقوف على مدى مناسبة صياغة المفردات لطبيعة عينة الدراسة الحالية.
- التأكد من عدم الإخلال بالبناء النظري للمقياس بعد حذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي، حيث تبين ان المفردات المستبقاة في الصورة النهائية للمقياس تغطي بشكل جيد كافة المكونات التي تم في ضوئها بناء الصورة الأولية للمقياس.

- **صدق التدريج:**

ويفيد بأن جميع مفردات المقياس تعبر عن نفس المتغير، ويعتمد ذلك على ما يوفره نموذج راش من أحادية القياس، حيث تكون مفردات المقياس متسقة فيما بينها، وأن تعرف المفردات فيما بينها متغيراً واحداً، يعني ذلك أن مفردات الاختبار تتدرج من حيث صعوبتها بحيث تعرف متغيراً واحداً، كما يعني تدرج قدرات الأفراد على المتغير محددة بحيث تعكس تقديراً لأدائهم على هذا الاختبار

(كاظم، ١٩٩٨، ٩٨)، وقد جاءت نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي الذي يوفره برنامج Winsteps مؤكدة لتوفر أحادية البعد في البيانات، حيث أشارت تلك النتائج إلى وجود بعد واحد مسيطر في البيانات مع عدم وجود أبعاد حقيقية أخرى تفسر التباين المتبقي.

كما تتحقق الأحادية في القياس بتحقق ملائمة كل من الأفراد والمفردات لنموذج راش تبعاً للمحكات الإحصائية للملائمة الخاصة ببرنامج Winsteps حيث أن تلك الإحصاءات تبين مدى قياس المفردة لما تقيسه بقية المفردات على متصل المتغير موضوع القياس. وتبين هذه الإحصاءات مدى اتساق نمط استجابات كل فرد مع استجابات معظم الأفراد أو مع ما يتوقع منه، أي تبين مدى صدق تدرج الفرد على المتغير موضوع القياس (Linacre, 2008, 3-4).

وبحذف الحالات غير الملائمة من الأفراد والمفردات تستبقى الأفراد الصادقة في استجاباتهم، وكذا المفردات الصادقة في تعريفها للمتغير المقاس، بما يوفر صدق المقياس وموضوعيته في تقدير الأفراد على متصل المتغير (جودة الحياة) موضع القياس كما يوفره نموذج راش من خلال شروطه (كاظم،١٩٩٥، ٢٥٦ - ٢٥٧، كاظم، ١٩٩٦، ٥١١)

- **صدق تعريف المتغير**:

ومما يؤكد صدق قياس وتعرف المتغير أيضاً عدم وجود فجوات أو فراغات حقيقية بوجه عام بين مفردات المقياس على متصل السمة المقاسة، مما يعني تعريف مفردات المقياس لجميع مستويات المتغير موضوع القياس، وفي ذلك تحقيق لصدق القياس (كاظم، ١٩٩٦، ٥١٤).

وبدراسة طبيعة الفرق بين تقديري كل مفردتين متتاليتين وجد ان مفردات المقياس تعرف جميع مستويات المتغير موضوع القياس (جودة الحياة) بشكل جيد حيث يقتصر وجود الفجوات عند أقصى طرفي التوزيع، ويمكن التخلص من هذه الفجوة بإضافة مفردات مناسبة أو الاستغناء عن تلك المفردات.

- **صدق التمييز**:

يقصد بهذا النوع من الصدق مدى حساسية المقياس للتمييز بين المستويات المختلفة للأفراد، ويتم التحقق من هذا النوع من الصدق باستخدام اختبار(ت) من خلال تقسيم عينة الأفراد من حيث مستوى قدراتهم إلى عينة مرتفعة (الذين تقع تقديراتهم أعلى وسيط تقديرات أفراد عينة الدراسة) وعينة منخفضة (الذين تقع تقديراتهم أدنى وسيط تقديرات أفراد عينة الدراسة) باستخدام وسيط التقديرات، ويوضح جدول (٤) التالي الوصف الإحصائي لتقديرات كل من المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) على جودة الحياة وكذلك اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط تقديرات المجموعتين واختبار حجم التأثير (مربع ايتا).

جدول (٤): دلالة وحجم الفرق بين متوسطي تقديرات المجموعتين المرتفعة والمنخفضة على جودة الحياة

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت		n^2 (مربع إيتا)	
				القيمة	الدلالة	قيمته	حجم التأثير
المنخفضة	١٤٣	٥١,٨٨	١,٦٧	٢٢,١٣-	٠,٠٠	٠,٦٣	كبير
المرتفعة	١٤٣	٥٦,٢٥	١,٦٦				

حسب حجم التأثير من المعادلة: $n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

حيث : t^2 هي مربع قيمة ت ، df هي درجات الحرية.

ويكون حجم التأثير كبيراً إذا كان ($n^2 = 0.14$)، ومتوسطاً إذا كان ($n^2 = 0.06$)، وضعيفاً إذا كان ($n^2 = 0.01$) (منصور، ١٩٩٧، ٧٥ ـ ٥٧).

وقد أسفرت نتائج جدول (٤) عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقديرات المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١)، كما كان حجم التأثير كبيراً مما يؤكد وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في جودة الحياة، وهو ما يعني بدوره أن المقياس يميز بين مستويات الأفراد.

- **رابعاً: النتائج الخاصة بثبات مقياس جودة الحياة في صورته النهائية** :

تم الاعتماد على الطرق الآتية في التحقق من الثبات:

- **ثبات التدرج Scaling Reliability** :

إن استقلالية القياس التي يوفرها نموذج "راش" تتيح الفرصة لثبات المقياس حيث لا يختلف القياس (سواء لتقديرات الأفراد أو لتقديرات المفردات) باختلاف عينة التدريج او باختلاف الاختبار الفرعي المستخدم لقياس سمة ما (كاظم ١٩٩٤، ١٣١).

- **معامل ثبات كيودر ريتشادسون ٢٠**:

تعتمد جودة مفردات الاختبار على معامل الثبات ومعامل فصل المفردات والأفراد، وقد حسبت قيم الثبات لكل من تقدير صعوبة المفردات، وقدرة الأفراد باستخدام برنامج Winsteps وهو مكافئ لمعامل ثبات كيودر ريتشادسون ٢٠ (Linacre, 2008, 461)، وتشير النتائج إلى أن المقياس بصورته النهائية يتمتع بالثبات سواء في تقدير قدرة الأفراد أو في تقدير صعوبة المفردات وذلك ضمن إجراءات التحليل الثالث لبنود المقياس، حيث بلغ معامل ثبات المفردات ٠,٩٩ ومعامل ثبات الأفراد ٠,٨٩.

- **تقدير الخطأ المعياري** :

◄◄ يوفر برنامج Winsteps تقديراً للخطأ المعياري لكل من تقديرات الأفراد والمفردات وهو ما يعد مؤشراً دقيقاً لمدى ثبات المقياس، وقيم الخطأ المعياري لتقديرات المفردات تعد منخفضة بوجه عام، وهذا يدل على ارتفاع قيم دالة المعلومات للمفردات ومن ثم للمقياس كله، حيث تتراوح هذه القيم بين (٠,٠٦) إلى (٠,٠٨) لوجيت، باستثناء الأخطاء المعيارية لتقدير المفردات أرقام

(٦٠،٣) وهي أصعب المفردات حيث بلغت قيم الأخطاء المعيارية لتقديراتها على التوالي (٠,١٥، ٠,١٢)وتعتبر جميع قيم الأخطاء المعيارية صغيرة نسبيا.

- انخفاض قيم الخطأ المعياري لتقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على المقياس (من ٠,١٦ ـ ٠,٤٧) وذلك فيما عدا التقديرات المقابلة للدرجات المتطرفة جدا على المقياس (أعلى وأدنى ٥ درجات) حيث تتراوح قيم الخطأ المعياري لها بين (٠,٥٢ ـ ١,٨٣ لوجيت)، ولم يحصل أي من أفراد عينة التقنين على تلك الدرجات المتطرفة، مما يدل على دقة وثبات تقديرات مفردات المقياس.

- **خامساً : النتائج الخاصة بالمعايير التي تفسر مستويات الأفراد على مقياس جودة الحياة في صورته النهائية :**

ينتهي دور نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية عند تدريج مفردات القياس على ميزان تدرج واحد واستخراج جدول يعبر عن العلاقة بين الدرجة الكلية على المقياس وقدرة الفرد، أما إعداد المعايير المناسبة فيمكن أن تكون جماعية المرجع أو محكية المرجع وذلك تبعا لأهداف القياس ، ويهدف البحث إلى تحديد مستوى الفرد في سمة جودة الحياة بالنسبة لأقرانه ، ومن ثم تم استخدام المعايير جماعية المرجع لتفسير قدرة الفرد على هذا المتغير ، وهناك أنواع مختلفة من المعايير الجماعية المرجع منها المتوسط والوسيط والمنوال وأيضا المئينيات والدرجات المعيارية والتائية، وفيما يلي المعايير المختلفة لمقياس جودة الحياة.

وباستخدام برنامج Winsteps تم الحصول على جدول التدريج النهائي لتقديرات الأفراد على المقياس الكلي ومن ثم أمكن تحويل تلك التقديرات إلى وحدة المنف. ولحساب معايير الرتب المئينية تم اختيار الرتب المئينية (٢، ٥، ١٠، ٢٠، ٣٠، ٥٠، ٧٠، ٨٠، ٩٠، ٩٥، ٩٨، ٩٩) وحددت تقديرات الأفراد المقابلة لكل رتبة من الرتب السابقة مقدرة بوحدة المنف، ثم تم حساب قيم الدرجات التائية المقابلة لهذه التقديرات ومن ثم المقابلة لكل رتبة من تلك الرتب المئينية، ويلخص جدول (٥) معايير الرتب المئينية والدرجات التائية التي تفسر تقديرات الأفراد على المقياس الكلي.

جدول (٥): معايير الرتب المئينية والدرجات التائية التي تفسر تقديرات الأفراد على المقياس الكلي

تقدير الفرد بوحدة المنف	الرتب المئينية	الدرجات التائية
٤٨	٢	٣٠
٤٩	٥	٣٣
٥٠	١٠	٣٧
٥١	٢٠	٤١
٥٢	٣٠	٤٤
٥٤	٥٠	٥٠
٥٥	٧٠	٥٥
٥٦	٨٠	٥٨
٥٧	٩٠	٦٣
٥٨	٩٥	٦٦
٥٩	٩٨	٧٠
٦٠	٩٩	٧٤

• **المراجع**:

- الثنيان، أحمد عبدالله (٢٠٠٩). جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العتيبي، لفا محمد (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. مجلة القراءة والمعرفة، ١٤٨(٢)، ٤١ – ٢٨٠ .
- المالكي، حنان (٢٠١١). الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٤٥ (٣)، ٢٤٤ – ٢٨٧.
- جوارنه، طارق يوسف، والشريفين، نضال كمال (٢٠١٢). بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو العمل المهني وفق نموذج أندريش في نظرية السمات الكامنة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٦ (٢)، ١٧ –٤٠.
- رضوان، فوقية حسن (٢٠٠٥). علم النفس التطبيقي وجودة الحياة. المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي التربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. القاهرة: جامعة الزقازيق، ٩٥ – ١٠٤ .
- كاظم، أمينة (١٩٨٨). دراسة نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك بنموذج راش. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- كاظم، أمينة (١٩٨٩). مقاييس القدرات، تعريب وتجريب للمقاييس البريطانية للقدرات، المقياس الأول سرعة تجهيز المعلومات. الكويت: دار العلم.
- كاظم، أمينة، وعماد الدين، محمد، ورمزي، ناهد، وكرم، ليلى، وناشف، هدى (١٩٩٤). تدريج ومعايرة المقاييس .
- المجلد الثاني، الدراسة النفسية، القاهرة: رئاسة مجلس الوزراء، المجلس القومي للطفولة والأمومة، ١١٤ – ٢٣٢.
- كاظم، أمينة (١٩٩٥). اتجاهات معاصرة في بناء بنوك الأسئلة في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي. (ط٢).
- القاهرة: جامعة عين شمس.
- كاظم، أمينة، والشرقاوي، أنور، والخضري، سليمان، وعبدالسلام، نادية (١٩٩٦). مستوى العينة وتدرج بنك الأسئلة باستخدام نموذج (راش) (دراسة تجريبية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٥٤٧ – ٥٨٣.
- كاظم، علي، والبهادلي، عبد الخالق (٢٠٠٦). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين. مؤتمر علم النفس وجودة الحياة. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس، ص ص٦٧ –٨٧ ديسمبر .
- مسعودي، محمد (٢٠١٥). بحوث جودة الحياة في العالم العربي دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- جامعة وهران (الجزائر)،٢٠، ٢٠٣ –٢١٧.
- منصور، رشدي فام (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الاحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية.
- القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٦(٧)، ٥٧ – ٧٥.

- Embretson, S.E. & Reise, S.P. (2004). Item Response Theory for Psycholol gists, Quality of life Research, 13, 715-716.
- Grasso, M. & Canova, L. (2008). An Assessment of the quality of life in the European Union based on the social indicators approach, Social Indicators Research, 87 (1) 1-25.
- Ku, Po, W., Fox, K., Mckenna, J. (2008). Assessing subjective well-being in Chinese Older adults: The Chinese aging well-profile, Social Indicators Research, 87 (3), 455-460.
- Linacre, J.M. (2008). Winsteps Rash Measurement Computer Program. Chicago: Winsteps.com.
- Longest, J. (2008). Quality of Life impact on mental health needs. New York: Institute of Education Sciences.580-586.
- Schmidt, S. & Power, M. (2006). Cross-Cultural analyses of determinates of quality of life and mental health, Results from the eurohis study, Social Indicators Research, 11 (1), 95-138.
- WHOQOL Group (1995). The world health organization Quality of Life Assessment, (WHOQOL): position paper from the world health organization. Social Science and Medicine, 41, 1403-1409.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

" أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكفايات اللغوية "

إعداد :

أ/ ماجدة بنت ناصر الغفيص

ماجستير المناهج وطرق التدريس كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د/ غادة بنت ناصر التميمي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

" أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكفايات اللغوية "

أ/ماجدة بنت ناصر الغفيص د/ غادة بنت ناصر التميمي

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى التعرف على أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة اللغة العربية (الكفايات اللغوية) عند مستويات المعرفة الستة (التذكر الفهم، التطبيق، التركيب، التحليل، التقويم) ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأعد لهذا الغرض اختبار تحصيلي تم بناؤه في ضوء أهداف وحدة الكفاية الإملائية وقد بلغ عدد مفرداته (٥٢)، كما تم إعداد دليل معلمة للاسترشاد به في شرح دروس الوحدة حسب طريقة التدريس بالفريق، كذلك تم تدريب المعلمة المشاركة بالفريق التدريسي على تدريس هذه الوحدة وفقا لطريقة التدريس بالفريق التي تقوم على التعاون التام بين الأعضاء في مختلف مراحل التدريس.وتم اختيار العينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بإحدى مدارس مدينة الرياض، ثم قسمت إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية تم التدريس لها بالفريق، والأخرى ضابطة وتم التدريس لها بالطريقة التقليدية (المعلم الواحد).وطبقت أداة البحث على المجموعتين قبليًا وبعديًا، وبمعالجة البيانات إحصائيًا تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي، مما يشير إلى عدم تأثير التدريس بالفريق في تنمية التحصيل لطالبات الصف الثاني الثانوي.وقد ذيل البحث ببعض التوصيات والمقترحات التي يمكن الإفادة منها في تطوير تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التدريس بالفريق - التحصيل الدراسي - الكفايات اللغوية.

The impact of Co-Teaching on achievement of secondary second grade students in linguistic skills

Majidah Al-Ghufais

Dr. Ghada Al-Tamimi

Abstract:

The research aimed to identify the impact of co-teaching on the achievement of secondary second grade students in Arabic language (linguistic skills) at six levels of knowledge (remembering, understanding, application, syntax structure, analysis, evaluation). To achieve the objectives of the research the researcher used the experimental method with a quasi-experimental design, for this purpose an achievement test was built in the light of the objectives of the unit spelling skills. The number of vocabulary was (52). A teacher guide was also prepared to explain the lessons by co-teaching, as well as the teacher who participated in the teaching team had a training to teach this unit according co-teaching method which is based on full cooperation between members in the different stages of teaching.Sample of secondary second grade students of a school in Riyadh city was chosen, and divided into two equal groups, an experimental group has been taught with co-teaching method, and control group was taught with the traditional way (one teacher).The research tool was applied

on the two groups as a pre-test and post-test. Statistically data processing show that were no statistically significant differences between the two groups in post-test differences, indicating that there is no effect of co-teaching on the achievement development for the secondary the second grade students.The research ended by some recommendations and suggestions which can be beneficial to develope the Arabic language teaching.

Key words: co-teaching - academic achievement - linguistic skills.

- **مقدمة** :

تعد اللغة وسيلة التخاطب والتواصل بين البشر، حيث اهتم بها الإنسان، فهي وعاء يحمل فكره، ومرآة تعكس عقله، وقد شرف الله تعالى اللغة العربية بأن جعلها لغة القرآن الخالدة. (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) (الزخرف، آية ٣).

فاللغة العربية من أقدم اللغات الإنسانية الحية، وهي من أجمل لغات العالم وأعظمها، اصطفاها الله لتكون لغة كتابه العزيز الذي خاطب به البشرية فاستطاعت أن تستوعب الحضارات المختلفة، لتجعل منها حضارة واحدة تحت مظلة القرآن الكريم.

وتتجلى أهمية اللغة العربية في أنها لغة التواصل، والثقافة واكتساب المعرفة، كما أن للعرب مكانة اقتصادية وتاريخية فرضت على الآخرين تعلمها وإذا كانت أي لغة ذات أهمية لأبنائها فاللغة العربية ذات أهمية كبرى لأبنائها أيضاً، ويؤكد هذه الأهمية كثير من التوصيات التي صدرت وتصدر عن المؤتمرات التي تعقد في إطار الجامعة العربية لزيادة الاهتمام باللغة العربية (مفلح، ٢٠٠٧م).

هذه الأهمية توجب تعلمها والحرص على تعليمها لأبنائنا والتأكد من إتقانهم لها. ولكن ما يُلمس في واقعنا من إحجام عن لغتنا العربية، وعجز عن إتقان قواعدها، وضعف في تحصيل الطلاب في مواد اللغة العربية، يتطلب إعادة التفكير في وسائل تدريسها وطرق إيصالها للطلبة والطالبات بما يكفل مخرجات جيدة وتحصيل مرتفع.

وقد وجهت خطط التنمية المتتالية عناية خاصة لتحسين نوعية التعليم وأصبح هدف العناية بالكيف يشغل محل الاهتمام الأول بين المشروعات والتجديدات التربوية التي يسعى رجال التربية والتعليم في المملكة إلى تحقيقها (الحقيل، ٢٠١١م، ص٣٦٧).

والمتابع لحركة التعليم في المملكة العربية السعودية يجد الكثير من التجديدات التي دعت إليها المتغيرات الحضارية التي نعيشها، وتعد المناهج الدراسية من أهم أولويات وزارة التربية والتعليم ، والتي اهتمت بشكل خاص

بتطوير مناهج اللغة العربية وفقاً لنتائج البحوث والدراسات التي أثبتت فاعلية بعض المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية كالمدخل الوظيفي الذي يركز على الوظيفة الاجتماعية للغة، والمدخل التكاملي الذي ينظر إلى تدريس اللغة كوحدة متكاملة مكونة من عدة فروع يهتم بتحقيق التكامل بينها، كما يهتم بالترابط بين منهج اللغة العربية والمناهج الدراسية الأخرى.

ومن البرامج التي تم تنفيذها ضمن مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام "تطوير": برنامج تطوير تعليم اللغة العربية وهو يركز على تطوير قدرات المعلمين والمشرفين في مجال مهارات اللغة نفسها وفي مجال استخدام الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تمكنهم من تحسين مستوى إتقان الطلاب والطالبات لهذه المهارات من خلال التركيز على التطبيقات العملية التي تحقق للطلاب والطالبات فهمًا أدق للمعارف وإتقانًا للغة وتوظيفا لها في الحياة العملية، كما تنمي اتجاهاتهم نحو تعلمها وتذوق نصوصها واستخدامها في حياتهم اليومية (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام رؤية مستقبلية طموحة http://www.tatweer.edu.sa).

وباعتبار المعلم أهم عناصر العملية التعليمية فعلى عاتقه يقع العبء الأكبر في صنع المتعلم وإدارة الموقف التعليمي بالتوجيه والتعديل والتنظيم والتقويم معتمداً على خبرته وكفاءته.

ففي ضوء طبيعة الأدوار المتعددة التي يجب أن يقوم بها معلم اليوم، فإنه يستخدم لذلك العديد من استراتيجيات التدريس من أجل تحقيق أهداف المنهج الدراسي، سواء كانت محاضرة أو توضيحات عملية أو مناقشة أو دراسة حقلية أو اكتشاف.. إلى غير ذلك من طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس (محمود، ٢٠٠٥م، ص١٠٥).

ومن المعلوم أن معظم طرق واستراتيجيات التدريس لها فاعليتها وكفاءتها في زيادة تحصيل الطلاب أو تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم نحو المادة، وقد كثرت الأدبيات التي تناولت هذه الاستراتيجيات بمختلف أنواعها.

ومن أكثر الطرق التي أثبتت فاعليتها في تحصيل الطلاب تلك التي تعتمد على العمل التعاوني، والدراسات التي أجريت حول التعلم التعاوني متعددة، منها دراسة رفيف حكيم (١٤٢٧هـ) ودراسة هند الرويثي (١٤٢٧هـ) ودراسة العنزي (١٤٢٩هـ) ودراسة علي ومحمود (٢٠٠٩م) وغيرها الكثير من الدراسات.

ويرى البتال (٢٠٠٣ م) "أن التعاون بصفة عامة من المفاهيم الشائعة، إذ يستطيع المرء أن يقف في مختلف الثقافات على العديد من الآثار والأمثال التي تمجد التعاون، وتحض عليه، وتؤيد فكرة أن يعمل الناس معًا، وأن يساعد بعضهم بعضًا وقد أضحت الحاجة إلى التعاون في الآونة الأخيرة أكثر إلحاحًا من أي

وقت مضى؛ نظرًا لمتطلبات الحياة في المجتمعات الحديثة التي أصبحت أكثر تعقيدًا عن ذي قبل، كما أن التجارب والجهود العلمية التي بذلت في المجتمعات الحديثة كالمجتمع الأمريكي أمورًا غاية في الأهمية بحيث يجب الاستفادة منها بما يتفق مع قيمنا الإسلامية" ص١٤٧.

والتدريس بالفريق أحد الطرق التي تعتمد على العمل الجماعي ويتفق مع التعلم التعاوني في أسس متعددة كوحدة الهدف، وضرورة تبادل الآراء والخبراتٍ والحوار، والمرونة، والرغبة المشتركة في نجاح العمل، وتوزيع الأدوار، والتعاون بدلاً من التنافس، وقد يكون التعلم التعاوني أحد الطرق الرئيسة في التدريس بالفريق، كما تزيد فاعلية التدريس بالفريق من خلال التعلم التعاوني.

ورغم أهمية هذه الطريقة، وما يمكن أن تسهم به في تحسين وتجويد العملية التعليمية والتربوية في جميع مراحلها، فإن ما كتب عنها في الأدبيات العربية قليل للغاية (شاذلي، ٢٠٠٨م).

وباستعراض بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت استراتيجية التدريس بالفريق وجدت الباحثة أن هذه الطريقة أثبتت فاعليتها في معظم الدراسات كدراسة بوكاج (١٩٩٥) ونيومان (١٩٩٧) وكاتلين (١٩٩٨) وبكسلر (١٩٩٨) و ويليامز(٢٠٠٠) وغيرها.

وقد تم الاطلاع على بعض الدراسات العربية التي كتبت مؤخراً وتناولت هذه الاستراتيجية من نواحي متعددة منها دراسة فايزة عوض (٢٠٠٢م) ودراسة البكر (٢٠٠٩م) ودراسة محاسن شمو (٢٠١١م) وقد أثبتت هذه الدراسات فاعلية التدريس بالفريق .

- **الإحساس بالمشكلة**:

من خلال عمل الباحثة في مجال تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية لاحظت تدني مستوى التحصيل للطالبات في مواد اللغة العربية عامة وفي القواعد النحوية والإملائية خاصة وقد دل على ذلك نتائج الاختبارات الشهرية والختامية للطالبات. وقد أكدت كثير من الدراسات السابقة هذا الضعف كدراسة أحمد (٢٠٠٩م)، وبني ذياب (٢٠٠٩م)، وعوض (٢٠١٠م) والتميمي (٢٠١٤م)، كما ناقش أسباب هذا الضعف كل من مقلد (١٩٨٨م)، وشحاتة (١٩٩٥م)، وعائشة بوبشيت (١٩٩٥م)، والحناش (د. ت).

ويمكن حصر أبرز أسباب الضعف التي وردت في الأدبيات السابقة في الآتي:

- **أسباب تعود إلى المعلم:** وتتمثل في تقليدية معلم اللغة العربية والتزامه بالطرق الجامدة في التدريس، وضعف الإعداد اللغوي له وقلة تدريبه، وعدم التفاته إلى أخطاء التلاميذ ومعالجتها، واستخدام أغلب معلمي اللغة العربية اللهجات العامية في تدريسهم، كذلك كثرة الأعباء الملقاة

على عاتقهم، بالإضافة إلى عدم تعاون معلمي المواد الأخرى مع معلمي اللغة العربية في مراعاة القواعد النحوية واللغوية.

- **أسباب تعود إلى الطلاب**: وتتمثل في قناعة بعض التلاميذ بأن دروس اللغة العربية معقدة مما أدى إلى عزوفهم عن دراستها، كذلك الانصراف عن استخدام القاموس في المدارس يعتبر أحد أسباب الضعف اللغوي، ثنائية اللغة وسيطرة العامية على ألسنة الجميع.
- **أسباب تعود إلى مناهج اللغة العربية**: وتتمثل في تجريد القواعد وتنظيمها على أسس منطقية تغفل مشكلات الطلاب الحيوية ووظيفة الأداء اللغوي في حياتهم، بالإضافة إلى صعوبة بعض القواعد والأحكام وكثرة القواعد النحوية المقررة وكثرة التفاصيل والتفريعات والاستثناءات. كذلك قلة الكتب المساندة والأنشطة الإثرائية. أيضاً التركيز على الحفظ وقلة العناية بالفكرة الأساسية.
- **أسباب اجتماعية**: تتمثل في نظرة المجتمع الخاطئة إلى استعمال الناس للفصحى، وعدم مبالاة كثير من المثقفين بالأخطاء النحوية واللغوية.

- **مشكلة البحث**:

عطفاً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية وافتقار أساليب التدريس للاستراتيجيات الحديثة كالتدريس بالفريق والتي قد تساهم في ارتفاع مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكفايات اللغوية.

لذا فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: **ما أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة اللغة العربية (الكفايات اللغوية)؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التذكر؟
- ما أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى الفهم؟
- ما أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التطبيق؟
- ما أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التركيب؟
- ما أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التحليل؟
- ما أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التقويم؟

- **فروض البحث** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي في مادة الكفايات اللغوية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التركيب.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التحليل.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التقويم.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- معرفة أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة اللغة العربية (الكفايات اللغوية).
- معرفة أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التذكر.

- معرفة أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى الفهم.
- معرفة أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التطبيق.
- معرفة أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التركيب.
- معرفة أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التحليل.
- معرفة أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية عند مستوى التقويم.

- **أهمية البحث** :

- **الأهمية النظرية** :

- الدور الفاعل لطرائق التدريس الحديثة في إيصال المفاهيم والنظريات العلمية للطالب بالشكل المطلوب.
- فاعلية التدريس بالفريق في تحسين الإدارة الصفية وبالتالي تحسين التحصيل.
- قلة الدراسات العربية التي تناولت استخدام التدريس بالفريق لمنهج (الكفايات اللغوية) للمرحلة الثانوية، إذ ركزت معظم الدراسات على تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة، فهذا البحث يمكن أن يكون معينا للباحثين في الكتابة حول هذه الاستراتيجية في مواد أخرى.
- من أهم الأمور التي ينادي بها التربويون ومطورو المناهج التكامل، وهذا الأمر توفره استراتيجية التدريس بالفريق في مجال التخصص وفروعه ومن أكثر المواد حاجة لهذا التكامل مواد اللغة العربية، استجابة لتوجهات وزارة التربية والتعليم ومشاريعها التطويرية.
- فتح المجال لدراسات علمية مشابهة.

- **الأهمية التطبيقية لكل من**:

- التلاميذ بالمساهمة في تنمية تحصيلهم في اللغة العربية.
- المعلمين برفع كفاءتهم في استخدام استراتيجيات متنوعة وفاعلة تسهم في دعم جوانب التعلم المهارية والوجدانية.
- مخططي المناهج وذلك بتضمين هذه الاستراتيجية في دليل المعلم.

- **حدود البحث**:

- **الحدود المكانية:** الثانوية ١٦١ في مدينة الرياض، وقد تم اختيار هذه المدرسة لعدة أسباب أهمها كونها مكان عمل المعلمة التي أبدت استعدادها للمشاركة في الفريق التدريسي.

- **الحدود الزمانية:** سوف يجرى هذا البحث في الفصل الدراسي الأول لعام١٤٣٦ ـ ١٤٣٧هـ .
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على أثر التدريس بالفريق في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في الكفاية الإملائية وقد تم اختيار هذه الكفاية لعدة أسباب أهمها علاقة هذه الكفاية بمعظم فروع اللغة العربية خاصة النحوية والقرائية والتي يمكن قياس تحصيل الطالبات من خلالها كذلك اشتمال هذه الكفاية على المستويات الستة للتعلم.
- **الحدود البشرية:** طالبات الصف الثاني الثانوي (القسم الطبيعي).

- **مصطلحات البحث** :

- **أثر**:

ورد الأثر في القاموس المحيط بمعنى: بقية الشيء.

والأثر في الاصطلاح: ما كان له التأثير في إثبات القاعدة أو نفيها، أو ما استشهد به لثبوتها أو نفيها (الكعبي ٢٠٠٨م).

ويعرف إجرائيا بأنه: مقدار الفرق الحاصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي للمادة.

- **التدريس بالفريق**:

صنفه سعادة (٢٠٠١م) كمدخل إداري يستخدم في تنظيم المواقف التعليمية ضمن المنهج الدراسي.

وتعرفه فايزة عوض (٢٠٠٢م) بأنه مدخل تدريسي حديث يمكن استخدامه في مجال تدريس المواد الدراسية يهدف إلى تبادل وتكامل الأفكار والخبرات والمهارات بين عدد من المعلمين والإفادة من العمل الجماعي التعاوني في تحقيق نتائج وفوائد تعليمية للمتعلمين والمعلمين ويمكن أن يتم في أكثر من نمط ويتطلب تخطيطا وتنظيما جيدا وتوزيعا للأدوار بين أعضاء الفريق على أن يعمل الجميع في وحدة مترابطة نحو تحقيق الأهداف المقصودة.

ويعرفه هانوش (Hanusch(2009 نقلا عن جيرمان (Gurman(1989 بأنه " طريقة يتم فيها تكليف شخصين أو أكثر بتدريس نفس الطلاب في وقت واحد لأغراض تعليمية "

ويعرف إجرائيا بأنه: طريقة تدريسية تقوم على أساس تعاوني تشاركي بين معلمتين على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم بهدف الوصول إلى نواتج تعليمية تعلمية حسب الأهداف المحددة سابقا.

- **التحصيل**:

- لغة وردت في القاموس المحيط بمعنى: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه حصل حصولا ومحصول، والتحصيل: تمييز ما يحصل والاسم: الحصيلة.

- يعرفه (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣م) بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما تلقوه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية لهذا الغرض " ص٨٤ .
- ويعرف إجرائيا بأنه: مستوى أداء طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية في مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم مقدرا بالدرجات التي يحددها الاختبار التحصيلي.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

تتناول الباحثة في هذا الفصل قسمين الأول معرفة الأسس النظرية التي تقوم عليها تجربة البحث بهدف وضع تصور شامل للتدريس بالفريق وأهميته بالنسبة لتدريس اللغة العربية حيث سيتم تناوله في عدة محاور، أما القسم الثاني فيتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت التدريس بالفريق بشكل عام.

- **الإطار النظري**:

تستعرض الباحثة في هذا الجزء ما يتعلق بالجانب المفهومي لمتغيرات البحث حيث تضمن أربعة محاور رئيسة هي: التدريس بالفريق من حيث مفهومه ومميزاته وأسسه وأنماطه وغير ذلك، والمحور الثاني سيتعلق بالتحصيل الدراسي، ثم المحور الثالث سيكون حول منهج الكفايات اللغوية في نظام المقررات، والمحور الرابع سيتناول خصائص نمو طالبات الصف الثاني الثانوي وانعكاساتها في تعلم اللغة العربية ودور معلمة اللغة العربية تجاه طالبات هذه المرحلة.

- **المحور الأول**: **التدريس بالفريق**:

- يحرص كل معلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح، معتمداً على بعض الطرق والأساليب التي تحقق له ذلك، ومن أكثر الطرق فاعلية تلك التي تعتمد على العمل الجماعي، والتعاون، والمشاركة، حيث تساعد على التفاعل الفعال الذي يؤدي إلى نمو المهارات الشخصية والاجتماعية الإيجابية.
- ولا يقتصر العمل الجماعي على الطلبة فقط، إنما ينبغي على المعلمين العمل بروح الفريق لتحقيق نتائج أفضل وأكثر فاعلية، والسائد في مجتمعاتنا التعليمية هو العمل الفردي، حيث يعمل كل معلم بمفرده خاصة داخل حجرات الدراسة.
- وقد فكر المربون في طريقة أفضل، حيث استبدل بالمعلم الفرد فريق من المعلمين يضم اثنين أو أكثر، يتعاونون في وضع خطة التدريس وفي عملية التدريس نفسها، حيث يقومون بالتدريس لنفس المجموعة من الطلاب وفي نفس الوقت أحيانًا، ويقومون بالاشتراك معًا في تقويم نتائج تعلم طلابهم (شاذلي ٢٠٠٨م).
- ويمكن بيان مفهوم التدريس بالفريق بدءًا بكلمة تدريس التي وردت في القاموس المحيط بمعنى: درس الكتاب ويدرسه درساً ودراسة: قرأهُ .

- وذكرت كوجك (٢٠٠٦م)إن كلمة (تدريس) هي تعبير يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم.
- ويعرفه (مفلح ٢٠٠٧م) بأنه "عملية إنسانية مقصودة ذات عناصر متعددة مترابطة ومتفاعلة يشترك فيها كل من المدرس والتلميذ في بيئة خاصة (البيئة التعليمية التعلمية) بغرض إكساب التلميذ مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات نصت عليها صراحة الأهداف المحددة مسبقا "ص١٤ .
- أما التدريس بالفريق فيصنفه سعادة (٢٠٠١م) كمدخل إداري يستخدم في تنظيم المواقف التعليمية ضمن المنهج الدراسي.
- وتعرفه فايزة عوض (٢٠٠٢م) بأنه مدخل تدريسي حديث يمكن استخدامه في مجال تدريس المواد الدراسية يهدف إلى تبادل وتكامل الأفكار والخبرات والمهارات بين عدد من المعلمين والإفادة من العمل الجماعي التعاوني في تحقيق نتائج وفوائد تعليمية للمتعلمين والمعلمين ويمكن أن يتم في أكثر من نمط ويتطلب تخطيطا وتنظيما جيدا وتوزيعا للأدوار بين أعضاء الفريق على أن يعمل الجميع في وحدة مترابطة نحو تحقيق الأهداف المقصودة.
- ويعرفه هانوش Hanusch(٢٠٠٩م) نقلا عن جيرمان Gurman(١٩٨٩م) بأنه " طريقة يتم فيها تكليف شخصين أو أكثر بتدريس نفس الطلاب في وقت واحد لأغراض تعليمية "
- ويعرف (Garvar and Papania, 1982) التدريس الفريقي بأنه طريقة تدريسية يشترك فيها اثنان أو أكثر من المعلمين في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس/الدروس من خلال مجموعة من النشاطات التعليمية المناسبة.
- أيضا عرفه (Hicks, 1982) على أنه طريقة تدريسية تتألف من مجموعة من الأفراد يقومون بالتدريس بصفة تعاونية لتحقيق أهداف تعليمية تم التخطيط لها مسبقا بصفة مشتركة .
- ويرى (shy jong tang ,2006) أن التدريس بالفريق يرتبط بنظرية العقل الداخلي إحدى نظريات بناء المجتمع حيث يؤكد أصحاب هذه النظرية أنها في غاية الأهمية حيث تسمح لاثنين من العقول بالعمل على أفكار العقل الآخر واستخدام طريقة المناقشة لتطوير الأفكار.
- يلاحظ على التعاريف السابقة اتفاقها على أهمية مشاركة الفريق التدريسي في كل مراحل التدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما نظر إليه البعض كتنظيم إداري داخل الصف.
- ومن خلال ما سبق يمكن أن يعرف بأنه: طريقة تدريسية تقوم على أساس تعاوني تشاركي بين معلمتين على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم بهدف الوصول إلى نواتج تعليمية تعلمية حسب الأهداف المحددة سابقا.

- **بداية ظهور التدريس بالفريق**:

من خلال استعراض الأدبيات والدراسات السابقة كانت الولايات المتحدة الأمريكية هي محل ميلاد التدريس بالفريق، ويرى (شاذلي٢٠٠٨) أنه في عام ١٩٥٥م كانت بداية استخدام هذه الطريقة في جامعة هارفرد وفي عام ١٩٦٧م استخدمت هذه الطريقة في ليكسينجتون، ثم قام رئيس جامعة شيكاغو ورئيس لجنة البعثات والدراسات التجريبية بنشر وتوسيع حركة التدريس بالفريق في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي السبعينيات كانت كل المؤسسات تقريبا تتبع هذه الإستراتيجية بطريقة أو بأخرى، ويعود تطوير التدريس بالفريق إلى المربي جي ليود ترمب حتى أصبح شائع الاستخدام في مراحل التعليم المختلفة،وتشير البحوث إلى أن حوالي ٨٥٪ من المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم التدريس بالفريق حتى عام ١٩٩٦م استخدمت كثير من دول العالم المتقدمة التدريس بالفريق لتحسين جودة التعليم.

وعلى الصعيد المحلي يندر استخدام التدريس بالفريق في مدارس المملكة العربية السعودية عدا بعض الاجتهادات الفردية من بعض المعلمين ويرجع السبب لجهل كثير من المعلمين بهذه الاستراتيجية وكيفية تطبيقها.

- **أهمية التدريس بالفريق**:

بالرجوع لدراسات وأدبيات المجال تتبين أهمية التدريس بالفريق كما وضح ذلك دراسة كل من زينب أحمد(٢٠٠٠) وفايزة السيد(٢٠٠٢) و وير (٢٠٠٣)وسعيد(٢٠٠٤) وعثمان(٢٠٠٥)و Indelicato (٢٠١٤) في ما يلي:

- إثراء التدريس عن طريق تبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين وإكسابهم مهارة التدريس الفعال
- استفادة المتعلمين من الإمكانيات المتعددة لفريق المعلمين، إذ أن لكل معلم جوانبه البارزة.
- التغلب على محدودية الدور التقليدي الفردي للمعلم وتحويله من مهيمن إلى أدوار أخرى مثل المعاون والموجه والميسر والمنظم.
- تنويع طرائق التدريس وأساليب التقويم وعمليات الاستكشاف كما يعين المعلم على استخدام طرائق يصعب على المعلم بمفرده القيام بها مثل تمثيل الدور، والتعلم التعاوني.

- **مبادئ التدريس بالفريق**:

يخضع التدريس بالفريق لعدة مبادئ أشارت إليها سلمى الناشف (١٩٩٩) وهي كما يلي:

- التنظيم لموضوعات المقرر الدراسي من أجل تحديد دور كل مدرس وواجبه في الفريق المتعاون من المدرسين.
- المشاركة من المدرسين ذوي التخصصات المختلفة.

- المناخ الداعم أي دعم كل مدرس للآخر فيما يقدمه للطالب وإقناع الطلبة بأهمية عمل الفريق.
- القوة أي إضافة نقاط محددة إلى المقرر كل من جانبه مما يضفي القوة على المقرر.

- **أسس التدريس بالفريق**:

أشار كل من فايزة عوض (٢٠٠٢) و ويبر weber (٢٠٠٣) وشاذلي (٢٠٠٨) إلى هذه الأسس كالتالي:

- استخدامه يناسب المواد الدراسية التي تتطلب شرح وتفسير المعلومات والمفاهيم أكثر من مجرد التقديم والعرض، والقواعد النحوية تتطلب ذلك.
- عند اختيار أعضاء الفريق يجب التأكد من إيمانهم بفلسفة العمل الجماعي.
- الحاجة إلى فلسفة مشتركة ولغة مشتركة بين أعضاء الفريق تيسر اتخاذ القرار.
- ضرورة تبادل الاحترام وإبدائه للآخرين في الموقف التعليمي.
- يرى بعض التربويين ضرورة تكافؤ الخبرة بين القائمين به.
- ينبغي أن تكون المرونة في التعامل بين أعضاء فريق التدريس هي أساس الاحتفاظ بالقوة وضبط النفس أثناء كافة مراحل التدريس.
- المصارحة والمناقشة والرغبة في نجاح العمل هي الأسس المدعمة لنجاح التعامل في المراحل المختلفة للتدريس.
- ضرورة التخطيط التعاوني المنظم وأنشطته وإدارته قبل التدريس.
- أن يتوفر في أعضاء الفريق القدرة على الإدارة الصفية الجيدة واستخدام الوسائط التعليمية.
- معرفة الأعضاء بكفاءات بعضهم البعض والمهارات المطلوبة للدرس.
- ضرورة توزيع الأدوار والمسؤوليات أثناء التخطيط للدرس مع مراعاة تبديل الأدوار أثناء التنفيذ التبادلي لإجراء الدرس.
- إرساء العمل على أساس أن نجاح عضو يؤكد نجاح الآخرين ومن ثم يحل الضمير(نحن) محل (أنا).
- ضرورة الوعي من الأعضاء بأن لكل منهم خلفية معرفية مختلفة، وجوانب قوة متنوعة ونمطاً تدريسياً لكن ما يجمع هذا التنوع هو وحدة الهدف.
- ينبغي خلق التوازن بين حرية المعلم الفردية والمسئولية الجماعية لصالح الفريق والمتعلمين.
- تأجيل أي اختلافات للمناقشة بعد الدرس.(خارج الصف)

وقد ذكرت الأدبيات والدراسات أنماطاً للتدريس بالفريق كدراسة Goetz, (2000)وسعيد (٢٠٠٤) وعثمان(٢٠٠٥) و(shy jong tang,2006) ومحاسن شمو(٢٠١٠)وسيد (٢٠١٤) ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

- نمط الفريق الرئاسي، الذي يعمل أعضاء الفريق تحت رئاسة أحدهم.
- نمط الفريق المتعاون، الذي يستعين فيه المعلم بأحد زملائه من ذوي الخبرة لتدريس جزء من أجزاء الدرس.
- نمط الفريق التعاوني الجزئي، حيث يتعاون الأعضاء في جزء من أجزاء الدرس.
- نمط الفريق التعاوني الكامل، حيث يتم التعاون في جميع مراحل وجزئيات الدرس بدون قيادة من أحد أعضاء الفريق.
- نمط الاستضافة، الذي يستضيف فيه المعلم الأساسي أحد المتخصصين من ذوي الخبرة لإلقاء أو تدريس جزء من المقرر.

- **الإجراءات المتبعة للتدريس بالفريق**:

إن عملية التدريس عامة تتضمن ثلاثة عناصر أساسية وهي: التخطيط والتنفيذ، والتقويم، وضحها كل من هني (١٩٩٩) والأزرق(٢٠٠٠) و جابر(٢٠٠٠):

- **التخطيط (الإعداد)**: وضع خطة علمية قائمة على الأسس النفسية والتربوية التي تراعي قدرات التلاميذ، وميولهم، واتجاهاتهم، فيوفر لهم الأجواء الملائمة لعمليات التعلم من أسئلة، ووسائل ومادة مناسبة تثير لديهم فاعليات التعلم الناجحة بشوق وإقبال ذاتيين.

وتتم عملية التخطيط على كراسة تسمى دفتر التحضير ويقوم فيه المعلم يوميا بتسجيل دروسه ويتابع المدير، والمشرف التربوي هذه الكراسة لمعرفة ما أنجزه المعلم من دروس.

- **التنفيذ**: وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل.

على المعلم الالتفات إلى مجموعة من القضايا مثل: كيفية التمهيد للدرس وطريقة عرضه، والطرق التي يستخدمها في التدريس، ومن الذي يجيب عن الأسئلة، وكيف يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه، ومتى يعرض الوسيلة التعليمية، وكيف يشجع تلاميذه على المشاركة...إلخ

- **التقويم**: المدرسون يقيمون مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه... إن هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة التالية.

في ضوء ما سبق ومن خلال استقراء آداب المجال كدراسة فايزة عوض(٢٠٠٢) وسعيد(٢٠٠٤) وشاذلي(٢٠٠٨) يمكن تفصيل الإجراءات المتبعة عند التدريس بالفريق و تقسيمها تبعا لمراحل التدريس:

- **مرحلة ما قبل وأثناء التدريس**:

يبدأ الأعضاء بالإعداد للتدريس بعقد اجتماع لفهم فلسفة التدريس بالفريق، وبناء الثقة بين الأعضاء،وتناول القضايا التي من شأنها التأثير على سير العمل مثل التوجيه إلى عدم المقاطعة أثناء الشرح، والتعاون، وتجنب الظهور على حساب الآخر، ومراعاة قواعد السلوك، وبذل الجهد عند التخطيط وتحديد الأدوار، والوقت المناسب لكل دور، والتوقعات.

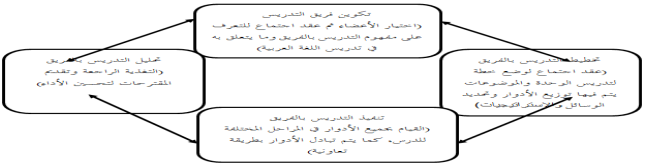
مع ضرورة مناقشة الإيجابيات والسلبيات وإعداد قائمة الدروس التي سيتم تدريسها، كما يعقد لقاء للتلاميذ لتعريفهم بماهية التدريس بالفريق وأهميته، وإجراءاته.

- **إعداد الدروس**: يختلف إعداد الدروس في التدريس بالفريق تبعا لنمط الفريق، فمثلا في نمط الفريق التعاوني الجزئي يخطط المعلمون للدرس معا ويتم بعد ذلك التنفيذ والتقويم بطريقة فردية. أما في الفريق نصف المتعاون (الجزئي) يتم تقسيم الموضوعات أو الوحدة بحيث يقوم كل عضو بالتخطيط والتنفيذ والتقويم للجزء المسئول عنه.
- **تنفيذ الدرس**: يتم تنفيذ الدرس بقيام كل عضو بأداء المهمة والدور المحدد له تبعا للخطة ويتم تبديل الأدوار بصورة تعاونية، بمعنى أن يتاح لكل عضو القيام بجميع الأدوار في المراحل المختلفة للدرس على مدى دروس الوحدة مع مراعاة التوازن في أداء الأدوار لتلافي ظهور أحد الأعضاء على حساب الآخر.
- **التقويم**: بعد إجراء المناقشات وعمليات التقويم المبدئي والبنائي يتم إجراء عمليات التقويم النهائي للدرس بتوجيه الأسئلة للمتعلمين ويمكن أن تتم الإجابة عنها بصورة فردية أو تعاونية بالإضافة إلى حل الواجب المنزلي.

- **مرحلة ما بعد التدريس**:

يسأل أعضاء الفريق أنفسهم هل تم تحقيق الأهداف؟ هل تم تنفيذ خطة الدرس؟مع محاولة لتفسير وتفهم الوقائع والإعداد للدرس القادم وإجراء عمليات المتابعة التي تتطلب من الفريق الوعي بثلاث قضايا:

- **المشكلات المتوقعة:** وذلك بالإعداد لما يطرأ من مشكلات.
- **تعزيز الموضوعية والمصارحة:** عند مواجهة جوانب القصور – إن وجدت – والتعامل معها في إطار من المصارحة.
- **تقويم النتائج وتعزيزها:** ويتم ذلك بصورة مستمرة في متابعة العمل وتعزيز جوانب القوة والنجاح في تحقيق الأهداف مع مراعاة تقويم المتعلمين وعمل الفريق والممارسات التدريسية.



شكل (٢-١) خطوات التدريس بالفريق وإجراءاته

- **مميزات التدريس بالفريق**:

من خلال استقراء آداب المجال سعيد(٢٠٠٤) شاذلي (٢٠٠٨م)، هانوش Hanusch (٢٠٠٩م)، البكر(٢٠٠٩) فالتدريس بالفريق يتميز بما يلي:

- التخطيط المشترك.
- التقويم الذي يتزامن مع النمو المستمر للمعلم.
- كل معلم يبذل قصارى جهده وأفضل ما عنده.
- يظهر المواهب الفردية والإمكانيات الخاصة والهوايات والاهتمامات وينميها لدى كل معلم.
- المعلم يشعر أثناء الحوار مع زملائه وإخراج ما عنده أنه ملاحظ من الآخرين ومعرض للنقد من أعضاء الفريق ولذلك فإنه يكون دائما في حالة من المنافسة والنقد الذاتي.
- يشجع التلاميذ على تنمية وتطوير اهتماماتهم.
- يقلل من الجهد المبذول لأن الأمر تعاوني.
- يتعلم أعضاء الفريق من بعضهم البعض.
- يوفر الفرص لإقامة علاقات إنسانية ليس فقط بين المعلمين بل بين المعلمين والطلبة.
- يعزز اتجاهات الطلاب نحو المادة.
- يساعد المعلمين في تقويم عمل بعضهم البعض ويوفر الفرص لتحسين تدريسهم.

كما أنه يفيد في البعد عن النهج السطحي نحو التعلم وتحسين التعلم العميق لدى الطلاب، وهو تطوير مستوى التفكير بدلا عن تطوير مهارة الحفظ، لذا فإن فكرة التدريس الجماعي من الممكن أن تزود المعلمين بمساحة لإجراء مناقشات فكرية حول موضوع ما من الموضوعات وبالتالي تقديم أفكار فريدة من نوعها للطلاب بغية جعلهم يفكرون حول الموضوع بدلا عن حفظ المعلومات عن ظهر قلب. كما يعتبر هانوش التدريس بالفريق أحد الطرق الشاملة نحو التدريس حيث لا يكون الطلاب والمعلمون موجودين فقط في فصول الدراسة مع قدراتهم الفكرية ولكن كأفراد ذوي تجارب وخلفيات مختلفة مع ذهن متفتح ومتقبل للأفكار والأمانة والرغبة لاستكشاف القضايا والاهتمام الأصيل بالتعلم.

- **عيوب التدريس بالفريق ومعوقاته**:

على الرغم من فاعلية التدريس بالفريق في كثير من الدراسات السابقة إلا أنه لم يخلُ من بعض جوانب القصور التي ذكرها شاذلي (٢٠٠٨)كالتالي:

- إتباع الاتجاه الحواري التقليدي بين المعلمين.
- قصور ونقص في التسهيلات التعليمية.
- نقص في الأماكن اللازمة لعمل الفريق.
- التكاليف الباهضة.
- نفور بعض الفريق من المسئوليات التي يكلفهم بها قائد الفريق.

- اختلاف مستوى المعلمين الأعضاء في الفريق ربما يحدث بعض الارتباك للتلاميذ.
- قد يتطلب الفريق التدريسي متطلبات أكثر وأثقل من التي يتطلبها الموقف التعليمي العادي.
- قد يكون من الصعب إقناع المعلمين بالانضمام للفريق.
- ربما تقل كفاءة التدريس بسبب عدم الاتفاق على سياسة معينة.
- ربما ينقلب تنافس الأعضاء ويحيد عن الطريق الصواب ويتحول إلى صراعات شخصية تضعف روح التعاون.

يضاف إلى ما سبق أنه:

- يتطلب وجود قدرٍ كافٍ من التناغم والانسجام بين أفراد الفريق التدريسي.
- قد يسبب تشتتاً لانتباه الطلبة بين المعلمين.
- يحتاج وقتاً للتخطيط وهذا قد يصعب على بعض المعلمين بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم.

- **المحور الثاني: التحصيل الدراسي:**

يعد التحصيل الدراسي ركناً أساسياً في العملية التعليمية، نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية، وقد أكدت توصيات الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بجامعة الملك سعود (٢٠٠٣) على الاهتمام برفع المحتوى التحصيلي الدراسي للطلاب باستمرار، وإكسابهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من ممارسة دور اجتماعي فعال يلبي مستجدات العصر.

- **مفهوم التحصيل الدراسي:**

أورد لسان العرب (٢٠٠٣) مادة: حصل، "الحاصل من كل شيء، بمعنى ما بقي وثبت وذهب ما سواه يكون من الحساب والأعمال ونحوها، وحصل شيء يحصل حصولا، والتحصيل تمييز ما يحصل".

يعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣، ص٤٧) بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما قدموا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك". ويعرفه الربيش (٢٠٠٣، ص٤٠) بأنه: "درجة الاكتساب يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين". ويعرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣ ص٨٩) بأنه: "كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات، نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتاب المدرسي ويمكن قياسه باختبار معد".

- **مستويات التحصيل الدراسي:**

يعتبر تصنيف بلوم للأهداف الأكثر شهرة في مجال الأهداف التربوية وتخطيط الدروس فمنذ طرح هذا التصنيف عام ١٩٥٦م وحتى الآن مازال يحظى باهتمام في مختلف الأوساط التربوية (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧، ص٦١).

وقد قسم بلوم تصنيفه إلى ستة مستويات هي: التذكر، والفهم، والتطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم، ولقد قامت الباحثة باختيار جميع هذه المستويات في دراستها، وقد أوضحها كل من عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧) والحيلة (٢٠٠٥)، والخليفة (٢٠٠٤)، والعجمي (٢٠٠٥)، كالآتي:

- **مستوى التذكر**:

ويقصد به أنواع السلوك ومواقف الاختبارات التي تؤكد التذكر عن طريق التعرض للأفكار، والمواد، والظاهرات، أو استدعائها. وقد رتبت الأهداف المتعلقة بالتذكر، من الخاص والمحسوس نسبيا، إلى المعقد والمجرد، ويقسم التذكر إلى عدة أنواع:

- تذكر الأشياء المحددة المنعزلة.
- تذكر المصطلحات.
- تذكر الحقائق الخاصة: التواريخ، الأشخاص، الأماكن.
- تذكر الاتجاهات والتتابع: بالنسبة للعمليات، والاتجاه، والزمن.
- تذكر المعايير التي تستخدم عن طريقها الحقائق، والمبادئ، والأساليب.
- تذكر النظريات: أي معرفة المبادئ والتعميمات، وعلاقتها بعضها ببعض ولتحديد الأهداف المتعلقة بالتذكر يمكن أن نبدأ عبارات الأهداف بأفعال مثل: تحدد، تصف، تتعرف على، تسمي، تختار، تكتب.. وغير ذلك من الأفعال التي تدل على السلوك الذي يظهر التذكر.

- **مستوى الفهم**:

ويقصد به القدرة على إدراك معنى المادة التي تدرسها الطالبة، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة في صورة أخرى. وتفسير المادة المتعلمة وشرحها وتلخيصها، والقدرة على التنبؤ ، ومن الأفعال المستخدمة في إعداد قائمة الأهداف المتعلقة بالفهم: تحول، تميز، تعطي أمثلة، تؤيد، تعلل، تعمم، تستنتج، تعبر، تعيد صياغة، تلخص، تتنبأ.

- **مستوى التطبيق**:

ويقصد به قدرة الطالبة على استخدام ما تعلمته في مواقف جديدة، ويمكن أن يشمل ذلك القواعد، والقوانين، والطرائق، والمفاهيم، والنظريات، ونواتج التعلم عند مستوى التطبيق، وتتطلب مستوى من الفهم أكبر مما يتطلبه مستوى الاستيعاب ، ومن الأفعال المستخدمة في إعداد قائمة الأهداف المتعلقة بالتطبيق: تغير، تحسب، تكتشف، توضح، تتناول، تعدل، تشغل، تجهز، تنتج، تبين، تحل، تستخدم، تتنبأ.

- **مستوى التحليل**:

ويقصد به تجزئة محتوى اتصال ما إلى مكوناته أو عناصره بحيث يصبح الترتيب الهرمي للأفكار ذات الصلة واضحا والعلاقات بين الأفكار المعبر عنها تبدو صريحة. والتحليل يعني القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها المكونة

أو عناصرها، والبحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر، وطريقة تنظيمها ومن أفعال هذا المستوى: يحلل، يميز يقسم. ويتضمن هذا المستوى:

- تحليل العناصر.
- تحليل العلاقات.
- تحليل المبادئ التنظيمية (التي تنظم ربط العناصر).

- **مستوى التركيب**:

ويقصد به وضع العناصر والأجزاء معاً لتكون كلا، والتركيب يعني القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين كل له معنى لم يكن موجودا من قبل ومن الأفعال التي تناسب هذا المستوى: يؤلف، يركب، يكون، ينتج، يعد، يصمم يبني، ويتضمن هذا المستوى:

- إنتاج كل وحيد.
- إنتاج خطة أو اقتراح فئة من العمليات (أو الإجراءات).
- اشتقاق فئة من العلاقات المجردة.

- **مستوى التقويم**:

ويقصد به الحكم على قيمة المادة. والتقويم يعني القدرة على إصدار حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف وما إلى ذلك طبقا لفكرة معينة لتحقيق أغراض معينة، وهو المستوى الأعلى في المجال المعرفي ومن الأفعال التي تناسب هذا المستوى: يحكم على، ينقد، يقوم، يفضل. ويتضمن هذا المستوى:

- الحكم على شيء في ضوء دليل داخلي.
- الحكم على شيء في ضوء محكات خارجية.

- **المحور الثالث**: **مقرر الكفايات اللغوية**:

لقد مر التعليم العام في المملكة العربية السعودية بمراحل مختلفة من التوسع الكمي والنوعي لمواكبة حركة النمو العالمية التي تجتاح المجتمعات كافة، والتفاعل معها إيجابيا، لذلك اتجهت وزارة التعليم إلى التطوير والتجديد في تطوير التعليم عامة والمناهج خاصة بحيث تلائم خططها وأنظمتها وبرامجها ومناهجها متطلبات التنمية، وتفي باحتياجات المجتمع في عصر متطور، وعالم مترابط ومتجدد، مراعية بذلك حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع.

من هنا رأت وزارة التعليم إعداد مقررات تهيئ لسوق العمل من خلال التدريب على المهارات، وفي ضوء تعلم إتقاني (الغامدي ١٤٢٩هـ).

وكان من ضمن مشاريع تطوير التعليم العام مشروع الملك عبد الله "تطوير" الذي يهدف إلى الإسهام الفعال في الرفع من قدرة المملكة العربية السعودية التنافسية وفي بناء مجتمع المعرفة من خلال مجموعة من البرامج تشمل:

- بناء نظام متكامل للمعايير التربوية والتقويم والمحاسبية.

- تنفيذ برامج رئيسة لتطوير التعليم، منها: تطوير المناهج ومواد التعليم.

إن الأولوية الإستراتيجية في خطة تطوير التعليم في المملكة هي: رفع مستوى تحصيل المتعلم من خلال التطوير المنتظم للمدارس وتمكينها ومساندتها من قبل جميع مستويات النظام التعليمي (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام http://www.tatweer.edu.sa).

وقد صدرت موافقة مجلس الوزراء بتاريخ (١٤٢٥/٢/٢٩هـ) بشأن تطبيق برنامج التعليم الثانوي المرن (نظام المقررات) بالخطة الدراسية الجديدة وقد تم تجريب النظام الجديد في نفس العام في ثمان إدارات تعليمية بعدد ٢١ مدرسة بنين و٢١ بنات.(الحقيل،٢٠١١م،ص٣٧٧).

وذكرت سناء مسعود(٢٠٠٩م) أنه "نظام يقوم على طرح خطة دراسية بها عدد كاف من المواد الاختيارية، التي تثري دراسة الطلاب وتصقل شخصياتهم وتساعدهم على إبراز طاقاتهم ومواهبهم، بأن يكون لهم الحرية الكاملة في اختيار المقررات الدراسية التي تلائم ميولهم وقدراتهم، وكذلك تناسب توجهاتهم وطموحاتهم في المستقبل" (ص ٧٣) .

ويهدف هذا النظام إلى تحقيق الآتي: (دليل التعليم الثانوي ـ نظام المقررات ـ ١٤٣٤هـ)

- المساهمة في تحقيق مرامي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من التعليم الثانوي.
- تقليص الهدر في الوقت والتكاليف، وذلك بتقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة.
- تقليل وتركيز عدد المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي الواحد.
- تنمية قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الصحيحة بمستقبله مما يعمق ثقته بنفسه ويزيد إقباله على المدرسة والتعليم.
- رفع المستوى التحصيلي والسلوكي من خلال تعويد الطالب على الجدية والمواظبة.
- إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنه من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية من خلال تقديم مقررات مهارية يتطلب دراستها من قبل جميع الطلاب.
- تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان باستخدام استراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطالب فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي.
- تنمية المهارات الحياتية للطالب.
- تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة والتقنية الحديثة والمعلوماتية وتوظيفها إيجابيا في الحياة العملية.

- تنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج والإخلاص في العمل والالتزام به.

ويقوم نظام المقررات على عدد من الأسس وذلك على النحو التالي: (دليل التعليم الثانوي - نظام المقررات - ١٤٣٤هـ)

- **التكامل بين المقررات**: يقوم النظام على طرح خطة دراسية توزع على شكل مقررات دراسية إجبارية كل مقرر عبارة عن خمس ساعات، بحيث يدرس الطالب في كل فصل دراسي سبعة مقررات كحد أقصى.
- **المرونة**: يتيح النظام للطالب فرصة تسجيل عدد من الساعات التي يرغب في دراستها خلال الفصل الدراسي الواحد، كما يتيح فرص الحذف والإضافة من بين المقررات المقدمة كما يعطي الطالب فرصة للدراسة بالفصل الصيفي لإتمام عدد من الساعات بحسب قدراته وفي حدود ما تتيحه المدرسة.
- **الإرشاد الأكاديمي**: التوجيه والإرشاد الأكاديمي حق للطالب لمساعدته في توجيه قدراته وميوله، لاختيار التخصص الذي يناسبه، ولتحقيق ذلك يخصص النظام لكل طالب مرشدا أكاديميا يمتلك عددا من المعارف والاتجاهات والمهارات الإرشادية والقيادية والتواصلية التي تمكنه من القيام بأدواره المطلوبة.
- **التقويم**: عملية التقويم وظيفة تربويه على جانب كبير من الأهمية وهي أساس مهم في نظام المقررات تتضمن أساليب وأنواع متعددة. فإلى جانب كونها أداة لقياس مدى تحصيل الطالب وتحديد مستواه العلمي، يعتبر التقويم عملية تشخيص وعلاج ووقاية وتحسين، تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في المنظومة التعليمية لإيجاد الحلول المناسبة لتحسين عمليات التعلم ونمو المتعلم بالطريقة الصحيحة.

- **مفهوم الكفاية**:

تعريف لوي دانو louisd' hainau للكفاية «هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفس، الحس الحركية التي تسمح بممارسة لائقة بدورها أو وظيفة ما أو نشاط ما» يركز هذا التعريف على أن الفرد يدمج مجموعة من التصرفات والمهارات للقيام بنشاط ما على أكمل وجه كما عرف بيرجيلي p.gilet الكفاية بأنها «نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عملية والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة/ المشكل وحله بفضل نشاط ناجع (حسن الأداء)» (في غزلان توزان، ٢٠٠٠، ص: ١٠).

يركز هذا التعريف على أن الفرد يدمج بين المعارف النظرية والتطبيقية لتحديد المهمة وحلها بإتقان.

في حين أجمعت أغلب مدارس التربية بأن الكفاية «هي مجموع المعارف والمهارات التي تسمح بإنجاز بشكل منسجم ومتوافق مهمة أو مجموعة مهام» (قادة، ٢٠٠٩، ص: ١٢).

يبرز هذا التعريف أن الفرد يدمج المعارف والمهارات التي تسمح له بإنجاز مهمة بشكل منسجم.

من التعاريف السابقة نستنتج أن الكفاية هي مجموعة مدمجة من المعارف والقدرات والمهارات الضرورية لإنجاز مهمة ما على أحسن وجه.

وقد عرف (الغامدي ١٤٢٩) نقلا عن السحيباني (١٤٢٤هـ، ص ٢٥٩) مقرر الكفايات اللغوية بأنه:

" مقرر في تدريب طلاب المرحلة الثانوية ـ في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني ـ على خمس كفايات لغوية، مدرجة طوليا في أربعة مستويات، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل دراسي واحد. وقد بني هذا المنهج على أساس أن الطالب قد درس تقليديا في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة جميع أبواب النحو الرئيسية أو معظمها، وجميع أبواب الإملاء، وشذا شيئاً من الأدب. والكفاية اللغوية في عرف هذا المنهج هي الأداء اللغوي السليم المبني على معرفة، ويشير الأداء في هذا التعريف إلى المهارة في:

- إنتاج اللغة شفهياً وكتابياً.
- استقبال اللغة استماعاً وقراءة.

والكفاية تمثل الآتي: (معرفة + مهارة + خبرة + شخصية) وتعني الأداء المبني على معرفة.

ومقرر الكفايات اللغوية أحد المقررات المضمنة في الهيكل الجديد للتعليم الثانوي، حيث يرتكز هذا الهيكل على جوانب عديدة منها:

- نظام الساعات الدراسية المقننة في كل فصل دراسي.
- نظام المعدلات الفصلية والتراكمية.
- المقررات الجديدة ذات البعد التكاملي التي تهتم بالجوانب المهارية والتهيئة لسوق العمل (وزارة التعليم، ١٤٢٦هـ، ص٥).

وقد حددت وزارة التعليم (١٤٢٨هـ) الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الثانوية المرنة وفق منحنى (الكفايات اللغوية) في الأهداف التالية التي أعدها التطوير التربوي:

- " قراءة القرآن الكريم والحديث الشريف وتدبر معانيهما.
- الاتصال الواعي بالتراث العربي والإسلامي، والمستجدات الاجتماعية والثقافية والتفاعل معها: قراءة ونقد وتقويما.
- تنقيح كتاباته وخطاباته الشفهية المعدة سلفا من الأخطاء اللغوية والنحوية، ومن الأخطاء الإملائية والترقيمية.
- كتابة نصوص علمية وأدبية ووظيفية، ملتزمة بالأصول الفنية لكل فن كتابي، وبأعراف تنظيم المكتوب،في ضوء مخططات يصممها قبل الكتابة.

- التواصل الشفهي، في المواقف المناسبة بلغة عربية فصيحة، صحيحة الإعراب سليمة التركيب، محكمة التنظيم،قوية التأثير.
- توظيف اللغة لأغراض التواصل الاجتماعي، وتكوين العلاقات،وتحقيق التواؤم النفسي والاجتماعي والوظيفي.
- النفاذ إلى ما وراء النص المقروء أو الخطاب المسموع، وفهم أهدافه وأبعاده وما ينبغي عمله.
- اتباع استراتيجيات مختلفة للقراءة بحسب هدفها، وبحسب نوع النص.
- تحليل البنى: المعرفية، والنحوية، والفنية، والبلاغية، والثقافية، للنصوص المقروءة.
- مهارات الدراسة والتعليم الذاتي.
- مهارات التفكير: العملي، والناقد، والإبداعي." ص ٢٦

- **الكفاية الإملائية**:

تعتبر الكفاية الإملائية أحد الكفايات التي يشتمل عليها مقرر الكفايات اللغوية للصف الثاني الثانوي في نظام المقررات حيث يتكون من خمس كفايات وهي " الكفاية النحوية ـ الكفاية الإملائية ـ الكفاية القرائية ـ كفاية الاتصال الكتابي ـ كفاية التواصل الشفهي " وما يهم في هذا البحث هو الكفاية الإملائية موضع الدراسة، حيث تقوم الكفاية الإملائية في مقرر الصف الثاني ثانوي على تطبيقات عامة لما سبق أن تعلمته الطالبات في المستويات السابقة، وتعتمد على الأنشطة المتنوعة والشاملة.

- **تدريس الإملاء**:

يقوم على عدد من الأسس: (فايزة السيد ٢٠٠٩م، ص ١٥٦)

- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح وتعود رسم الحروف والألفاظ والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق ومعرفة قواعد الهجاء وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفويا.
- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة الطالبات أن يذكرن عدة أسطر ثم نمليها عليهم في اليوم التالي واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.
- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء أي ربط الإملاء بالعمل التحريري فالهجاء دراسة لها هدف عندما يكون مرتبطا بالتعبير المكتوب وعندما يكون أداة للكتابة وجزءا مكملا للعمل التحريري.
- الاهتمام بمهارة القراءة بإمعان وتوضيح مخارج الحروف، كما أنه لا بد من الاهتمام بمهارات الإملاء في كل الواجبات المنزلية واستخدام السبورة أو الوسيلة التعليمية في كتابة الكلمات الجديدة.
- وفي المرحلة الثانوية ينبغي لفت انتباه الطالبات لضرورة مراعاة القواعد النحوية وربطها بالإملاء.

- **مداخل تعليم الإملاء**: (**المرجع السابق، ص ١٥٦**)

- المدخل السمعي الشفوي اليدوي: ويقصد به أن تكتب الطالبة ما تسمع أو ما تقرأ أو ما تتحدث.
- المدخل الوقائي: والهدف منه وقاية الطالبات من الوقوع في الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم بعد تحديدها وتشخيصها.
- مدخل قواعد الهجاء: ويقوم هذا المدخل على تدريس قواعد الهجاء والتدريب على تطبيقاتها ولابد عند تعليم الإملاء مراعاة الجمع بين هذه المداخل جميعها.

- **المحور الرابع**: **خصائص نمو طالبات الصف الثاني ثانوي وانعكاساتها في تعلم اللغة العربية**:

تمثل المرحلة الثانوية قمة الهرم في التعليم العام في المملكة العربية السعودية ولذلك تحرص على تبصير الطلاب والطالبات بالأمور المتصلة بالحياة العامة وتقوم - في نفس الوقت - بإعداد بعض الراغبين ممن تتوافر لديهم الاستعدادات العقلية لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، وهذا يعني أن أهداف هذه المرحلة تتمركز حول ثلاثة محاور هي: استكمال نمو المتعلمين في إطار متناسقٍ ومتكامل ومتزن، ثم إعدادهم لمواجهة الحياة لمن أراد الخروج إليها، وأخيراً إعدادهم لمواصلة التعليم العالي لمن يملك مؤهلات لذلك.(العيسى، ٢٠٠٥م ١٠٤)

وهذه المرحلة تتضمن الأفراد ما بين (١٥- ١٩ سنة) وهذه الفترة من العمر تعد من أهم الفترات العمرية التي تحتاج إلى العناية والرعاية، لأنها فترة مليئة بالمشاكل والصعوبات.

- **خصائص نمو الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي (المراهقة الوسطى) النمو الجسمي**:

يعلق المراهقون والمراهقات في هذه المرحلة أهمية كبيرة على النمو الجسمي ويتضح الاهتمام بالمظهر الجسمي والصحة الجسمية.

- **مظاهره**:

- تتباطأ سرعة النمو الجسمي نسبيا عن المرحلة السابقة.
- يزداد الطول عند كل من الجنسين.
- يزداد الوزن عند كل من الجنسين.
- تزداد الحواس دقة وإرهافا كاللمس والذوق والسمع.
- تتحسن الحالة الصحية للمراهق.
- وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح في هذه المرحلة فيختلف المراهقون كثيرا في الطول والوزن بصفة خاصة في هذه المرحلة.
- يعلق المراهق أهمية كبيرة على جسمه النامي. وتزداد أهمية مفهوم الجسمbody concept أو الذات الجسمية physical self (وتعتبر عنصرا

مهما في مفهوم الذات) حيث ينظر المراهق إلى جسمه كمركز للذات. ويلاحظ هنا شدة اهتمام المراهق بجسمه والحساسية الشديدة للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية الملحوظة السريعة المتعددة الجوانب (زهران، ٢٠٠٥م، ص٣٨٢)

- **النمو الفسيولوجي**:

يتابع النمو الفسيولوجي في هذه المرحلة تقدمه نحو النضج .

- **مظاهره**:

- يقل عدد ساعات النوم عن ذي قبل، ويثبت عند حوالي ثمان ساعات.
- تزداد الشهية والإقبال على الأكل
- يرتفع ضغط الدم تدريجيا
- ينخفض معدل النبض قليلا عن ذي قبل.

- **النمو الحركي**:

تتميز هذه المرحلة بإتقان المهارات الحركية.

- **مظاهره**:

تصبح حركات المراهق أكثر توافقا وانسجاما ويزداد نشاطه وقوته.
ويزداد إتقان المهارات الحركية مثل الكتابة على الآلة الكاتبة والكمبيوتر والألعاب الرياضية.

وتزداد سرعة زمن الرجع reaction time، وهو الزمن الذي يمضي بين مثير وبين الاستجابة لهذا المثير.

- **العوامل المؤثرة فيه**:

يتأثر النمو الحركي تأثرا سيئا في حالة وجود إعاقة جسمية أو إعاقة حسية.

- **النمو العقلي**:

في هذه المرحلة يكون الاهتمام مركزا على النمو العقلي لأهميته بالنسبة للتوجيه والإرشاد التربوي في نهاية المرحلة الثانوية وبداية التعليم العالي أو بداية العمل في معظم الحالات .

- **مظاهره**:

- تهدأ سرعة نمو الذكاء ويقرب هنا من الوصول إلى اكتماله في الفترة من (١٥ـ ١٨) سنة
- يزداد نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللفظية والميكانيكية والسرعة الإدراكية، لتباعد مستويات وتنوع حياة المراهق العقلية ولتباين واختلاف مظاهر نشاطها.
- يظهر الابتكار creativity خاصة في حالة المراهقين الأكثر استقلالا وذكاء أو أصالة في التفكير والأعلى في مستوى الطموح ـ ونلاحظ اهتمام علماء

النفس بدرجة ملحوظة بالابتكار والإبداع ـ وجدير بالذكر أن الابتكار والذكاء العالي صنوان لو اجتمعا واستغلا أحسن استغلال لتحقق الكثير لخير البشرية، ومن ثم يجب الاهتمام بهما.

- ويأخذ التعليم طريقه نحو التخصص المناسب للمهنة أو العمل.
- يظل التذكر المعنوي في نمو طوال هذه المرحلة.
- ينمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري.
- تتسع المدارك وتنمو المعارف ويستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها البعض بحيث يصل إلى فهم أكثر من مجرد الحقائق نفسها بل يصل إلى ما وراءها .
- تزداد القدرة على التحصيل وعلى نقد ما يقرأ من معلومات، وتدل البحوث على أن قراءات المراهقين في هذه المرحلة تدور حول الكتب العامة، التي تزودهم بالمعلومات والخبرة في ضوء ميولهم وخبراتهم.
- يميل المراهق عادة إلى التعبير عن نفسه وتسجيل أفكاره وذكرياته في مذكرات وخطابات وشعر وقصص قصيرة يضع فيها رغباته ويسطر فيها مشكلاته، ويسجل فيها مطامحه دون شعور بالخجل، وجميع ما سبق يعتبر علامات للنمو العقلي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي أكثر منها تعبيرا عن الموهبة.
- تنمو الميول والاهتمامات وتتأثر بالعمر الزمني والذكاء والجنس والبيئة الثقافية وبنمط الشخصية العام للمراهق.

- **العوامل المؤثرة في النمو العقلي**:

يلعب التعليم دورا واضحا في إبراز الفروق الفردية في النمو العقلي، ويؤثر نظام التعليم في النمو العقلي، ويشمل ذلك المنهج وشخصيات المعلمين وأوجه النشاط خارج المنهج.

ويؤثر المعلمون تأثيرا واضحا في النمو العقلي للمراهقين. ويلاحظ أهمية سلوك المعلم وخلوه من المشكلات الشخصية بالنسبة لتوجيه سلوك طلابه وحل مشكلاتهم.

ومن العوامل التي تعوق النمو العقلي: الحرمان الثقافي والفشل الدراسي والإهمال وسوء الرعاية ونقص الدوافع.

- **النمو الانفعالي**:

يكاد النمو الانفعالي في هذه المرحلة يؤثر في سائر مظاهر النمو، وفي كل جوانب الشخصية (زهران، ٢٠٠٥م، ٣٨٦ ـ ٣٩٤)

- **مظاهره**:

- **الرهافة الانفعالية**: حيث يتأثر المراهق سريعا بالمثيرات المختلفة مهما كانت تافهة، اذ يثور المراهق لأتفه الأسباب.

- **الحدة الانفعالية**: ويتضح ذلك في الاستجابات الحادة التي يستجيب بها المراهق إزاء بعض المواقف، فهو يصرخ بعنف ويشتم الآخرين ويندفع ويتهور ويأتي بحركات لا تدل على اتزان.
- **الارتباك**: ويمثل عجز المراهق عند مواجهة موقف معقد ولا يتمكن التصرف حياله إما لجهل بالموقف أو غموض في عناصره.
- **الحساسية الشديدة للنقد**: يتسم سلوك المراهق الانفعالي بالحساسية الزائدة لنقد الكبار حتى وإن كان النقد صادقا وبناء ومن أقرب الناس إليه. فقد يعتبر النصيحة نقدا والتوجيه إهانة، وإقرار ضمني بعجز المراهق وبشخصيته الطفولية.
- **التقلب الانفعالي**: ينتقل المراهق من انفعال إلى آخر من الفرح إلى الحزن ومن التفاؤل إلى التشاؤم ومن البكاء إلى الضحك تتناوبه مشاعر الفرح تارة والحزن تارة أخرى ومرة يندمج مع الآخرين وتارة يعتزل مجالسهم.
- **تطور مثيرات الخوف والاستجابة**: إن مخاوف المراهق تنمو وتتطور من حيث مثيراتها واستجاباتها، فقد دلت الأبحاث أن مخاوف المراهقين تتسع لتشمل مخاوف تدور حول العمل المدرسي أو تتصل بالعلاقات الاجتماعية أو القلق على الأهل عند تشاجرهم أو مرضهم.
- **سيطرة العواطف الشخصية**: تسيطر في بداية المراهقة العواطف الشخصية الذاتية وتأخذ مظاهر الاعتزاز بالنفس والعناية بالملبس ومحاولة جذب الانتباه في الملبس، والوقوف أمام المرآة ساعات طويلة وجسمه مركز وبؤرة اهتمامه.
- **الغضب والغيرة**: وتبدو الغيرة واضحة في هذه المرحلة بصور عدة منها غيرته من بعض زملائه الذين حققوا نجاحات في الدراسة أو الرياضة أو الأنشطة الأخرى. أما الغضب فيظهر بوضوح عندما يؤنب المراهق أو ينتقد أو يقدم له النصح بكثرة أو عندما يُعتدى على ممتلكاته.(عقل ١٤١٩هـ،٣٩٤)

- **النمو الاجتماعي**:

يسعى المراهق في هذه المرحلة إلى تحقيق المستوى المطلوب من النمو الاجتماعي

- **مظاهره**:

- الميل إلى الاستقلال عن والديه.
- تتضح الرغبة الأكيدة في تأكيد الذات مع الميل إلى مسايرة الجماعة ويلاحظ أن تحقيق الذات المتزايد يحدث من خلال تنمية الشعور بالألفة والمودة.
- البحث عن نموذج يحتذى(مثل الوالدين والمربين والشخصيات المهمة).
- اختيار المبادئ والقيم والمثل.
- تكوين فلسفة في الحياة.

ويؤثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي وسلوك المراهق بصفة عامة في اتجاهاته الخلقية ونمو الشخصية.

- **النمو الديني**:

يمكن النظر إلى الدين كأحد أبعاد الشخصية المهمة في المراهقة، ويتناول الدين كل نواحي الحياة الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية...إلخ والدين يعتبر قوة دافعة خلال فترة المراهقة بصفة خاصة.

- **مظاهره**:

- تشاهد اليقظة الدينية العامة، حيث يسود روح التأمل، والنشاط الديني العملي (العبادة أو الجهاد في سبيل الله)، وتجريد ذات الله من التشبيه والتجسيم وتصوره سبحانه تصورا معنويا مجردا.
- وقد يشاهد الشك، حيث يلاحظ ميل بعض المراهقين إلى الشك. ويختلف الشك باختلاف شخصية المراهق، فيتراوح بين النقد العابر والارتياب الحاد في كل العقائد.
- وقد يشاهد الإلحاد، وهو إنكار وجود الله.(زهران، ٢٠٠٥م، ص ٤٠٨)

- **انعكاسات هذه الخصائص على تعلم اللغة العربية**: (**مخيمر ١٤٢١هـ، ص ١٨٤**)

- التعرف على نسبة ذكاء كل طالبة، والقدرات الخاصة، وذلك بتطبيق اختبارات الذكاء تحت إشراف متخصص، والإفادة من ذلك في توجيه الطلاب تعليمياً ومهنياً التوجيه الصحيح، وبما يتناسب مع قدراتهم العقلية ومع ميولهم، ولا يجب أن تفرض على الطالب نوعاً معيناً من الدراسة ولا يجبر على اختبار مهنة معينة.
- يجب أن نشجع المراهق على توسيع آفاقه العقلية والمعرفية، وزيادة ثقافته في كل العلوم والفنون، وأن نيسر له سبل الاطلاع والتحصيل الذاتي من خلال المكتبات، كما هو الحال في برنامج القراءة للجميع.
- يجب على المدرسة والمربين تنمية قدرات التفكير النقدي والابتكاري لدى الطلاب، وتشجيع المراهق على ممارسة هذه الألوان من التفكير من خلال المواد الدراسية والنشاطات المدرسية المختلفة.
- توجيه الاهتمام والرعاية بالطلاب المتفوقين وأصحاب المواهب النوعية الخاصة، وإفساح الفرصة أمامهم لإظهار النبوغ والتفوق، وأن يلقوا التقدير والتشجيع، وأن تقدم لهم رعاية خاصة وتوجيه تربوي مناسب لتنمية قدراتهم وإمكاناتهم إلى أقصى حد واستثمارها الاستثمار الأفضل.

- **دور معلم اللغة العربية تجاه طلاب هذه المرحلة**:

- تنمية ميل الطالب إلى القراءة ومساعدته في اختيار ما يلائمه من الكتب.
- تدريب الطالب على تذوق نواحي الجمال فيما يقرأه.

- إرشاد الطلاب لكيفية استخدام المعاجم والانتفاع بالمكتبة وأن يكون لديهم القدرة على البحث وانتقاء المادة الصالحة للقراءة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتلبية احتياجاتهم المختلفة عن طريق الأنشطة المتنوعة.
- تشجيع الطالب على الإبداع في الكتابة والمحادثة والإنشاد والمناقشة والشرح والتعليق والتعبير عن الآراء الخاصة بطريقة واضحة ومنظمة.
- رعاية المواهب الخاصة التي قد يتميز بها بعض الطلاب وتنميتها.
- تعويد الطلاب على استخدام الفصحى المبسطة.
- إظهار معلمي الفريق روح التعاون والمحبة والتفاهم للطلاب ليكونوا قدوة صالحة لهم.

- **الدراسات السابقة**:

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تضمنت التدريس بالفريق في مادة اللغة العربية ومواد أخرى ولعدة مراحل دراسية وستتم مناقشتها كما يلي:

- عرضها في محورين، على النحو الآتي:
- المحور الأول: دراسات تناولت التدريس بالفريق في مواد مختلفة.
- المحور الثاني: دراسات تناولت التدريس بالفريق في مواد اللغة العربية.
- عرضها حسب الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث.
- تتناول كل دراسة الهدف، والعينة، والأداة، والنتيجة.
- يتبع ذلك تعقيب على كل محور، ثم تعقيب عام على الدراسات السابقة.

- **المحور الأول**: **دراسات تناولت التدريس بالفريق في مواد مختلفة**:

لقد كثرت الكتابة حول التدريس بالفريق في الأدبيات الأجنبية، وبعد أن شاع استخدام هذه الاستراتيجية في الدول المتقدمة لم يجدوا مبررا للكتابة حولها سوى بعض الكتابات التي تهدف لتحسين هذه الاستراتيجية وضمان استمرارها.

أجرى بوكاج Poach(١٩٩٥) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان " Teacher and Student of general education and learning disabled student in 2nd -5th grade class" هدفت إلى تعرف أثر التدريس بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل الطلبة بطيئي التعلم من طلبة الصف الخامس تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالبًا وطالبة من بطيئي التعلم وزعوا على مجموعتين إحداهما تجريبية درست بفريق متعاون من ثلاثة مدرسين والأخرى ضابطة درست بمدرس واحد وقد أجري للمجموعتين اختبار بطريقة المقابلات الشخصية، وقد بينت النتائج تقدما ملحوظا للمجموعة التجريبية.

دراسة نيومانNewman (١٩٩٧) بعنوان " Ethnographic observation of five high school co- teacher teams implementing a cooperative" حيث هدفت للتعرف على كيفية التعاون بين المعلمين في التدريس وذلك من خلال

وصف عمل خمس فرق تدريس في مدرسة واحدة، وركزت هذه الدراسة على التعاون والتشارك، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠٢) طالباً في إحدى المدارس الثانوية، منهم خمسون طالبًا لديهم إعاقة متوسطة، وقد استمرت الدراسة لمدة تسعة أشهر استخدم الباحث فيها بعض الأساليب لجمع البيانات مثل: الملاحظة والمقابلات المقننة وغير المقننة مع المعلمين، وقد نتج عن هذه الدراسة تباين تصورات المعلمين المتعاونين حول الأدوار التي يقومون بها، كذلك تأثير شخصية المعلم ومفهوم الذات لديه على عملية المشاركة والتعاون.

دراسة بكسلرBixler (١٩٩٨) بعنوان " Perceptions of co-teachers: An exploration of characteristics and components needed for co-teaching : " والتي هدفت إلى تحديد مكونات نموذج التدريس بالفريق التي يرى المعلمون أنها ضرورية لهذا النوع من التدريس، وقد ركزت هذه الدراسة على المعلمين العاديين الذين يتعاونون مع معلمي الفئات الخاصة في التدريس، كما اهتمت ببحث تعريفات التدريس بالفريق، وأنماطه وخصائصه، وكذلك العوامل التي تسهل هذا التدريس أو تعوقه، وقد كانت أداة الدراسة استبيان وزع على (٤٢) زوجًا من المعلمين، كما أجرى مقابلات شخصية مع (١٤) معلمًا يعملون جميعًا بنظام التدريس بالفريق، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة: ارتفاع مستوى إدراك المعلمين لفعالية التدريس بالفريق، وأنه أكثر فاعلية في تدريس اللغة الإنجليزية مقارنة بالرياضيات والعلوم.

كما قام كيلرKayler (١٩٩٩) بدراسة بعنوان " middle school student perceptions of cooperative learning " وقد هدفت إلى تعرف أثر التدريس بفريق متعاون في إدراك طلبة المدرسة الوسطى للدور الذي يقوم به فريق متعاون من المدرسين وتحصيل الطلبة في الرياضيات، وقد أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت العينة من مجموعتين واستغرقت التجربة سنة كاملة وقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية. وإن تدريب المدرسين على التدريس بفريق متعاون وفر الفرص لتفوق طلاب المجموعة التجريبية، وتؤكد هذه الدراسة على الدور الكبير الذي يقوم به المدرسون في صياغة أسس التدريس وتنفيذها بفريق متعاون.

وقام بليمارز plemarz(١٩٩٩) بدراسة في ولاية تكساس الأمريكية بعنوان " The relationship between co- teaching and mathematics chemistry achievement of groups of 7 th grade student with and without learning disabilities " وقد هدفت إلى تعرف إلى أثر التدريس بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات وقد أجريت الدراسة على صفين من طلبة الصف السابع أحدهما مجموعة تجريبية درست بفريق مكون من مدرسين والآخر ضابطة درست بمدرس واحد، وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي أن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين مجموعتي الدراسة.

أما دراسة ويليامزWilliams (٢٠٠٠) بعنوان " The effects on Student achievement and student Satisfaction of assigning sixth grade student to a two teacher team, when sixth grade is the entry level in middle school " فقد هدفت إلى التعرف على أثر التدريس بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في الرياضيات،أجريت الدراسة في جامعة تابعة لمدرسة سانت لويس في الولايات المتحدة، وقد كانت عينة الدراسة (٦٠) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين واستغرق التطبيق ثلاثة أشهر، طبق اختبار تحصيلي بعدي، وأظهرت نتائج التحليل أن تلاميذ المجموعة التجريبية حققوا تحصيلا أفضل من الضابطة.

كما أجرى ويبر Weber (٢٠٠٣) دراسة بعنوان " Agriculture and Since link through the living soil. Agriculture Education and Studies " وقد هدفت إلى استقصاء أثر التدريس بالفريق في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تابعة لجامعة أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية في موضوعات التربة والتغيرات التي تطرأ عليها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً وطالبةً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولقد استمرت التجربة ثلاثة أسابيع ولوحظ أن طريقة التدريس بالفريق كانت فعالة مقارنة مع الطريقة التقليدية.

دراسة سعيد (٢٠٠٤) بعنوان "تدريس التربية الإسلامية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ولقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر التدريس بالفريق على تنمية التحصيل والأداء الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد تكونت العينة من (٦٠) تلميذا وشملت أداة الدراسة اختبارا تحصيليا في وحدة "قدرة الله وتدبيره" كما تم إعداد بطاقة ملاحظة ودليل المعلم وكتاب التلميذ، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وأوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية التدريس بالفريق في تدريس التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة، كما أوصت بتدريب المعلمين في كليات التربية في أثناء التربية العملية وكذلك تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام هذه الإستراتيجية في مختلف المواد الدراسية.

دراسة القيسي والقرارعة والرفوع (٢٠٠٨) بعنوان"أثر التدريس بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الكيمياء " وقد أجريت في محافظة الزرقاء بالأردن، وهدفت إلى معرفة أثر تدريس الكيمياء بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست بفريق متعاون من المدرسين، وضابطة

درست وفق الطريقة الاعتيادية، حيث قام مدرسان بتدريس المجموعة التجريبية (الفريق المتعاون من المدرسين) في حين قام مدرس واحد بتدريس المجموعة الضابطة، واستغرقت التجربة (١٣) أسبوعا وأعد اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء، وبعد تطبيقه بعديا على المجموعتين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محاسن شمو (٢٠١٠) بعنوان "أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالفريق على مستوى التحصيل في وحدة الغذاء والتغذية في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول متوسط في المدينة المنورة " ولقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالفريق على مستوى التحصيل في الجانب النظري والتطبيق العملي في وحدة الغذاء والتغذية في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول متوسط وقد تكونت العينة من (٧٠) طالبة تم اختيارهن عشوائيا ولقد كانت أداة الدراسة اختبارا تحصيليا وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ((2014, Julietta Indelicato بعنوان How to Build an Effective "Co-teaching" Relationship between Teachers حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات الفعالة للتدريس بالفريق لتعزيز علاقات التدريس التعاوني، أجريت الدراسة في مدرسة عامة تضم فصول من مستوى رياض الأطفال وحتى الصف الثامن في مجتمع صغير يقيم شمال ولاية كاليفورنيا وتتألف العينة من معلمي الصف الأول وحتى الصف الرابع للتدريس بالفريق بالإضافة إلى معلم من مدارس التربية الخاصة كان المشاركون من المتطوعين من غير المرضى وكان عددهم عشرة معلمين، أعدت الباحثة فيها استبيانا يشتمل على واحد وعشرين سؤالا حول التدريس بالفريق تم توزيعه على مجموعة من معلمات المرحلة الابتدائية، وكان من أبرز نتائجها أن تجربة التدريس بالفريق ثرية ومتنوعة وفاعلة ولكنها تحتاج للتدريب والتواصل الفعال بين أفراد الفريق لتحديد الأدوار للحصول على فهم جيد للتدريس بالفريق.

دراسة سيد (٢٠١٤م) بعنوان " أثر التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري " والتي هدفت إلى تعرف فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وقد تكونت العينة من (٩٢) تلميذا للمجموعة التجريبية (٨٩) تلميذا للمجموعة الضابطة وكانت أداة الدراسة قائمة بالمفاهيم العلمية التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ بالإضافة إلى قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي بالإضافة إلى اختبار تحصيلي ومقياس مهارات التفكير الاستدلالي

في العلوم وقد كانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على دراسات المحور الأول**:

يلاحظ على الدراسات السابقة تركيز معظمها على متغير التحصيل الدراسي ما عدا دراسة نيومان(١٩٩٧) وبكسلر(١٩٩٨) وسيد (٢٠١٤)حيث تناولت التعاون بين المعلمين ونماذج التدريس بالفريق، وتنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي، كما تفاوتت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة ما بين ابتدائية ومتوسطة وثانوية وجامعية، وإن كان التركيز في معظمها على مراحل التعليم الابتدائية والمتوسطة، وفي جميع الدراسات السابقة كانت النتائج تثبت فاعلية التدريس بالفريق في تنمية التحصيل ما عدا دراسة (بليمارز١٩٩٩) التي لم تظهر فروقا بين المجموعات.

وقد أفادت هذه الدراسات السابقة البحث الحالي في عدة أمور أهمها:

- توجيه البحث إلى الاهتمام بالعلاقة بين التدريس بالفريق والتحصيل لدى التلاميذ.
- التعرف على الأدوات المستخدمة في القياس.
- وضع تصور مناسب لإجراءات التدريس بالفريق وعمل الفريق بشكل منظم.
- التعرف على العوامل المؤثرة في تدريس الفريق لمراعاتها عند إجراءات البحث.
- وضع نموذج لتدريس الفريق يتضمن التخطيط والتنفيذ والتقويم.

- **المحور الثاني**: **دراسات تناولت التدريس بالفريق في مواد اللغة العربية**:

رغم أهمية هذه الطريقة وما يمكن أن تسهم به من تحسين لجودة التعليم فإن ما كتب عنها في الأدبيات العربية قليل للغاية بشكل عام، أما في مواد اللغة العربية فلم تعثر الباحثة إلا على ثلاث دراسات على حد علمها:

دراسة فايزة عوض (٢٠٠٢) بعنوان "تدريس القواعد النحوية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" ولقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير إستراتيجية تدريس القواعد النحوية بالفريق في تنمية التحصيل والأداء اللغوي في مهارات القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، وقد تكونت العينة من (٨٠) تلميذة وشملت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً للقواعد النحوية واختبار القراءة الجهرية واختبار التعبير الكتابي، وأوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت في دراستها باستخدام إستراتيجية التدريس بالفريق في تدريس القواعد النحوية في مختلف المراحل التعليمية.

دراسة عثمان (٢٠٠٥) بعنوان "فعالية التدريس بالفريق في التحصيل الدراسي للغة العربية وتنمية الاتجاه نحوها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم

الأساسي " وقد هدفت إلى تنمية التحصيل الدراسي للغة العربية وتنمية الاتجاه نحوها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باستخدام التدريس بالفريق، تم تكوين فريق التدريس الذي ضم اثنين من المعلمين للتدريس معا وفقا لنمط الفريق التشاركي الذي يتعاون أعضاؤه في مراحل التدريس كافة وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من تلميذات الصف الثاني من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة أبو كبير التعليمية، إحداهما تجريبية تم التدريس لها بالفريق، والأخرى ضابطة تم التدريس لها بالطريقة العادية (معلم واحد) وأسفرت النتائج عن فعالية التدريس بالفريق في تنمية التحصيل بمختلف مستوياته لدى تلميذات المجموعة التجريبية كما وجد فرق في مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة البكر (٢٠٠٩) بعنوان "أثر تدريس البلاغة بالفريق على مستوى الأداء البلاغي لدى طالبات الصف الأول ثانوي" ولقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر تدريس البلاغة في تنمية مستوى الأداء البلاغي لدى طالبات الصف الأول ثانوي وقد تكونت العينة من (٤٤) طالبة وكانت أداة الدراسة اختبار قياس مستوى الأداء البلاغي لدى الطالبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على دراسات المحور الثاني**:

- معظم هذه الدراسات أكدت أن هناك ضعفاً في مستوى التلاميذ في اللغة العربية وعزوف عن دراستها.
- لم تتناول أي من هذه الدراسات الثلاث متغير التحصيل الدراسي للمرحلة الثانوية، كما لا يوجد دراسة ـ على حد علم الباحثة ـ فصلت البحث في الصف الثاني الثانوي في مواد اللغة العربية و في الكفاية الإملائية تحديداً.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

- ساهمت الدراسات السابقة في تكوين فكرة عامة عن الدراسة الحالية وكيفية التخطيط لها وتنفيذها.
- اتفقت جميع الدراسات السابقة على أن التدريس بالفريق يقوم على التعاون بين المعلمين وفقا لفروقهم الفردية بغرض تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى المتعلمين.
- كما اتفقت الدراسات السابقة على فاعلية التدريس بالفريق في زيادة تحصيل التلاميذ أو تنمية اتجاهاتهم نحو المادة باستثناء دراسة بليمارز التي لم تظهر فرقا بين المجموعتين.
- تتكون استراتيجية التدريس بالفريق من أنماط يختار منها أعضاء الفريق ما يناسب طبيعة المادة التي يقومون بتدريسها إضافة إلى الفروق الفردية.

- قلة الدراسات العربية وبخاصة في مادة الكفايات اللغوية للصف الثاني الثانوي حيث لم تعثر الباحثة ـ على حد علمها ـ على دراسة واحدة في هذا المجال مما يبرز أهمية هذا البحث في الأدبيات العربية المعاصرة.
- وفرة الدراسات الأجنبية التي تناولت التدريس بالفريق وتعدد أهدافها مما يدل على أهمية هذه الطريقة في التدريس وفاعليتها.
- تتفق معظم الدراسات السابقة في منهجها مع منهج البحث الحالي حيث ستستخدم فيه الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي.
- تباينت المراحل الدراسية للدراسات ما بين ابتدائية ومتوسطة وثانوية، كما اقتصرت بعض الدراسات على المعلمين فقط.
- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها متعلقة بمنهج الكفايات اللغوية حيث لم تجرَ أي دراسة حول هذا المنهج.
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها فصلت البحث في متغير التحصيل حيث شمل جميع المستويات الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)
- أن التدريس بالفريق ملائم لتدريس معظم المواد وبالأخص اللغات لمناسبته لطبيعة تدريسها التفاعلية.
- تعددت الأدوات التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة حيث شملت: اختبارات تحصيلية، مقاييس اتجاهات، استبيانات، بطاقات ملاحظة مقابلات شخصية، وقد أفادت هذه الأدوات في إعداد أداة هذا البحث .

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

يتناول هذا الجزء الإجراءات التي اُتبعت لتحقيق أهداف البحث، وهي منهج البحث ومجتمعه، وعينته، وأدوات البحث ومواده من حيث بنائها وكيفية إعدادها وإجراءات تطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها.

- **منهج البحث**:

استُخدم في هذا البحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي وهو الذي يقوم على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات وذلك في ضوء ضبط كل العوامل المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة ما عدا عاملا يتحكم فيه الباحث ويغيره لغرض قياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة (العساف ٢٠١٢م) كما هو موضح في الشكل (١.٣):

ت	خ١	×	خ٢
ض	خ١	٠	خ٢

شكل (١.٣) التصميم شبه التجريبي المستخدم في البحث

- **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدارس الثانوية نظام المقررات التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٦هـ الفصل الدراسي الثاني.

- **عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية (المقصودة)، وهي تعني أن أساس الاختيار خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث (العساف ٢٠١٢م).

وقد اختارت الباحثة الثانوية ١٦١ بمدينة الرياض للأسباب التالية:

- أنها مقر عمل المعلمة التي بادرت بالمشاركة في الفريق التدريسي.
- قرب المدرسة من مكان إقامة الباحثة مما يسهل عملية التطبيق ومتابعة إجراءات البحث.
- تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة وتسهيل مهمة البحث.
- حداثة المبنى وتوفر التجهيزات التعليمية فيه.

وقد تكونت فصول الصف الثاني الثانوي من أربعة فصول واحد للقسم الإنساني وثلاثة للقسم الطبيعي وقد تم استبعاد الفصل الإنساني لعدم تكافؤه مع باقي الفصول بسبب اختلاف التخصص، وانحصر الاختيار بين الأقسام الطبيعية وبعد مقارنة درجات الفصل الأول للفصول الثلاثة وجد تقارب بينها وعليه تم اختيار فصلين منها بالطريقة العشوائية ليمثلا عينة الدراسة وهما (١/٢) ويمثل المجموعة التجريبية ويبلغ عدد الطالبات فيه (٢٤) طالبة و(٢/٢) ويمثل المجموعة الضابطة ويبلغ عدد الطالبات فيه (٢١)طالبة.

- **أداة البحث ومواده** :

- **أولاً: الاختبار التحصيلي**:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته قامت الباحثة بإعداد أداة البحث وهي الاختبار التحصيلي في وحدة (الكفاية الإملائية). وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

- **صياغة الأهداف المراد قياسها وتحديد مستوياتها**:

حيث تم اشتقاق الأهداف السلوكية للموضوعات المراد تدريسها وفق المستويات الستة حسب تصنيف بلوم للأهداف السلوكية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ووزعت أسئلة الاختبار بحيث غطت المستويات المشار إليها، وقد قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم"١") لمعرفة مدى مناسبة صياغتها ومدى تمثيلها لمحتوى المادة الدراسية وقد أبدى المحكمون عدداً من الملحوظات والتوجيهات التي تم في ضوئها إعادة صياغة بعض الأهداف وتعديلها، أو نقلها من مستوى إلى آخر.

- **بناء الاختبار التحصيلي**:
- **مصادر بناء أسئلة الاختبار**:
  - دروس الكفاية الإملائية ضمن مقرر الكفايات اللغوية.
  - دليل المعلم في الكفايات اللغوية.
  - أهداف تدريس مقرر الكفايات اللغوية (دليل التعليم الثانوي - نظام المقررات - ١٤٣٤هـ)
  - الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات مثل كتب طرائق تدريس اللغة العربية.
- **تحليل محتوى الاختبار**:
- **أولاً: تحديد موضوعات الوحدة الثانية (الكفاية الإملائية)**:

جدول (١.١) تحديد موضوعات الوحدة الثانية (الكفاية الإملائية)

الموضوع	المحتوى	الزمن المخصص
نشاطات التعلم	مواضع استعمال علامات الترقيم. أعراف الكتابة. الهمزة المتطرفة. الهمزة الابتدائية. الهمزة المتوسطة. حالات رسم الألف المتطرفة حالات الحذف والزيادة. حالات الوصل والفصل.	٣ ساعات
اختبار بنائي	إصلاح الأخطاء الترقيمية. سبب كتابة الكلمة بالصورة المعطاة. أمثلة على أنواع الهمزة والألف المتطرفة والحذف والزيادة.	١ساعة
نشاطات تدريبية	استخدام علامات الترقيم. كتابة الألف المتطرفة. كتابة الكلمات المهموزة والمختومة بألف متطرفة. تحليل الظواهر الإملائية والنصوص. التمييز بين الواو التي تلحقها الألف الفارقة والتي لا تلحقها. تحديد الأخطاء الإملائية.	٥ ساعات
اختبار بنائي	استخدام علامات الترقيم تحديد الأعراف التي التزم بها النص سبب كتابة الكلمة بالصورة المعطاة التمييز بين مواضع الوصل والفصل الكتابة دون خطأ إملائي	١ ساعة

- **ثانياً: الحصص اللازمة لتدريس الوحدة**:

جدول (٢.١) الحصص اللازمة لتدريس الوحدة

الموضوع	عدد الحصص
الاختبار القبلي	حصة واحدة
نشاطات التعلم	ثلاث حصص
اختبار بنائي	حصة واحدة
نشاطات تدريبية	خمس حصص
اختبار بنائي	حصة واحدة
الاختبار البعدي	حصة واحدة

- **ثالثاً: الوزن النسبي لأهمية الموضوع في الوحدة:**

جدول (٣.١) الوزن النسبي لأهمية الموضوع في الوحدة

الموضوع	عدد الحصص	الوزن النسبي
نشاطات التعلم	ثلاث حصص	٣٠٪
اختبار بنائي	حصة واحدة	١٠ ٪
نشاطات تدريبية	خمس حصص	٥٠ ٪
اختبار بنائي	حصة واحدة	١٠ ٪

- **رابعاً: تحديد الأهداف:**

جدول (٤.١) تحديد الأهداف

الموضوع	الأهداف	المستوى
نشاطات التعلم	أن تعدد علامات الترقيم.	تذكر
	أن توظف علامة الاستفهام والتأثر.	تطبيق
	أن تعدد أعراف الكتابة.	تذكر
	تبين أسباب كتابة الهمزة المتطرفة بالصورة المعطاة	فهم
	تميز بين همزتي الوصل والقطع	تحليل
	تذكر موضع همزة القطع	تذكر
	تحدد موضع همزة الوصل	فهم
	تختار التصويب المناسب لرسم الهمزة المتوسطة	تقويم
	تختار التصويب المناسب للألف المتطرفة	تقويم
	تبين سبب كتابة الألف المتطرفة على الصورة المعطاة	فهم
	تعدد الكلمات التي تحذف الألف من وسطها	تذكر
	تبين سبب حذف الياء من آخر الاسم المنقوص	فهم
	تبين سبب حذف همزة الوصل من (ابن) و(اسم) و(ال) وإذا سبقت باستفهام	فهم
	تبين أسباب الحذف والزيادة	فهم
	تختار التصويب المناسب للكلمة المعتلة الآخر	تقويم
	تستنتج الكلمات التي تزاد فيها الواو	فهم
	ترسم الكلمات ذوات ألف تنوين النصب بشكل صحيح	تطبيق
	تميز بين مواضع الوصل والفصل	تحليل
	تحدد سبب الفصل بين الكلمات في الجملة المعطاة	فهم
	تميز بين الكلمات الموصولة	تحليل
اختبار بنائي	أن تختار التصويب المناسب للخطأ الترقيمي .	تقويم
	أن تذكر سبب كتابة الكلمة بالصورة المعطاة .	فهم
	أن تعطي الطالب مثالاً لأنواع الهمزة	تطبيق
	أن تعطي مثالاً للألف المتطرفة	تطبيق
	أن تعطي مثالاً للحذف والزيادة.	تطبيق
نشاطات تدريبية	أن تكون الكلمة المشتملة على الهمزة المتطرفة دون خطأ.	تركيب
	أن تكتب الألف المتطرفة في آخر الاسم بشكل صحيح .	تطبيق
	أن تميز نوع الظاهرة الإملائية .	تحليل
	أن تميز بين الواو التي تلحقها الألف الفارقة والتي لا تلحقها	تحليل
	أن تميز بين الضاد والظاء .	تحليل
	أن تحدد موضع الخطأ الإملائي .	فهم
	أن تختار التصويب المناسب للخطأ الإملائي .	تقويم
اختبار بنائي	أن تستخدم علامات الترقيم في موضعها الصحيح.	تطبيق
	أن توضح الأعراف التي التزم بها النص.	فهم
	أن تبين سبب كتابة الكلمة بالصورة المعطاة.	فهم
	أن تميز بين مواضع الفصل والوصل.	تحليل
	أن تنشئ جمل فقرات دون الوقوع في خطأ إملائي أو ترقيمي.	تركيب

- **صياغة مفردات الاختبار:**

تمت صياغة مفردات الاختبار في صورتها المبدئية (ملحق رقم"٢")حسب الأهداف المحددة، ثم تم تعديلها حسب توجيهات المحكمين لتخرج بصورتها النهائية (ملحق رقم " ٤")حيث كان عدد مفردات الاختبار (٥٢) مفردة روعي فيها شمول المستويات الستة ومواضيع الكفاية الإملائية، وقد وزعت الأسئلة على النحو التالي:

- أسئلة الاختيار من متعدد: وكان عددها (٢٤)
- أسئلة الصواب والخطأ: وكان عددها (٦)
- أسئلة المزاوجة: وكان عددها (٦)
- أسئلة الإجابات القصيرة والإكمال: وكان عددها (١٦)

وقد حددت درجة لكل فقرة.

- **صدق الاختبار:**

للتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس من تخصصات مختلفة من ضمنها اللغة العربية بالإضافة لعدد من مشرفات ومعلمات اللغة العربية لإبداء الرأي في مدى مناسبة الأسئلة للأهداف والمحتوى وسلامة الصياغة اللغوية ومدى وضوح الأسئلة، وعلى ضوء ما أشار به المحكمين من حيث الحذف أو التعديل أو الإضافة أجرت الباحثة التعديلات اللازمة ليخرج الاختبار في الصورة النهائية كما في الملحق رقم(٤).

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي ممن سبق لهن دراسة موضوعات الاختبار وكان عددهن (٦٣) طالبة، واستهدفت التجربة حساب ثبات الاختبار والزمن اللازم للإجابة عنه، كذلك وضوح التعليمات وقدرة الطالبات على فهم الأسئلة.

- **حساب زمن الاختبار:**

رصدت الباحثة الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت فيه من الإجابة عن الاختبار والزمن الذي استغرقته آخر طالبة وتم حساب زمن الاختبار على النحو الآتي:

- الزمن الذي استغرقته أول طالبة (٣٥) دقيقة
- الزمن الذي استغرقته آخر طالبة (٥٠) دقيقة
- إذن الزمن اللازم للإجابة عن الأسئلة $= \frac{35}{2} + \frac{50}{2} = \frac{85}{2} = 42.5$ دقيقة

ويضاف إلى هذا الزمن (٥) دقائق لإعطاء بعض التعليمات للطالبات فيكون الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار هو: ٤٧.٥

وتم إضافة دقيقتين ونصف ليصل الزمن إلى ٥٠ دقيقة وهو الزمن المحدد من إدارة المدرسة للحصة الدراسية.

- **ثبات الاختبار**:

للتأكد من ثبات الاختبار بعد تطبيقه على العينة استطلاعية تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح جدول (١ـ ٥) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاختبار.

الجدول (١ـ٥) قيم معاملات الثبات لكل مستوى من المستويات المعرفية

المستوى	معامل الثبات
التذكر	٠.٨٨
الفهم	٠.٩٦
التطبيق	٠.٩٠
التركيب	٠.٨٩
التحليل	٠.٩٢
التقويم	٠.٩١

ويتضح من جدول (١ـ٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **ثانياً: إعداد دليل المعلمة**:

يهدف هذا الدليل إلى بناء خلفية معرفية عن التدريس بالفريق لتستفيد منها المعلمات، حيث لا توجد لديهن خبرة عملية بكيفية تطبيقه في تدريس اللغة العربية، لذلك دعت الحاجة لإعداد هذا الدليل لتسترشد به المعلمة المشاركة في الفريق.

وقد مر إعداد الدليل بالإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات التي تناولت التدريس بالفريق للتعرف على فلسفته وأنماطه وإجراءات تطبيقه.
- الرجوع إلى الكتاب المدرسي ودليل المعلم الموضوع من قبل الوزارة والاستفادة منه في تحديد الأهداف.
- تحديد الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس منهج الكفايات اللغوية بالفريق.
- وضع نموذج يتم على أساسه تدريس وحدة الكفاية الإملائية بالفريق للصف الثاني الثانوي في نظام المقررات.
- إعداد الدليل في صورته الأولية، ثم عرضه على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم فيه من حيث:
  - ✓ مناسبة الأسس التي يجب مراعاتها لتدريس اللغة العربية بالفريق.
  - ✓ مناسبة الخطوات والغجراءات التي يتضمنها النموذج ـ الذي تم تحديده ـ للتدريس بالفريق.
  - ✓ إبداء ملاحظاتهم على الدليل.

وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل الدليل ووضعه في صورته النهائية (الملحق رقم"٧")حيث اشتمل على ما يلي:

- مقدمة، يتبعها الهدف من الدليل ثم بعض الإرشادات والتوجيهات للمعلمة تتضمن مبادئ وأساسيات تدريس الوحدة المختارة من منهج الكفايات اللغوية.
- خصائص النمو لطالبات المرحلة الثانوية.
- جداول توضيحية تشتمل على موضوعات الوحدة وأهدافها العامة والإجرائية، ومكوناتها.
- الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل المقترحة لهذه الوحدة.
- نبذة عن التدريس بالفريق وإجراءات تنفيذه.
- مصادر التعليم والتعلم.
- نماذج مفصلة للدروس حسب طريقة التدريس بالفريق.
- المراجع التي يستفاد منها في تدريس الوحدة.

- **إجراءات البحث**:

بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها قامت الباحثة باستكمال الإجراءات اللازمة لتطبيق تجربة البحث وهي :

- حصلت الباحثة على خطاب من كلية العلوم الاجتماعية موجهًا إلى مدير عام إدارة التعليم بمنطقة الرياض بشأن تسهيل مهمتها في تطبيق أدوات البحث (ملحق رقم ٤).
- كما حصلت على خطاب من إدارة التخطيط والتطوير التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض موجه إلى الثانوية ١٦١ لحثهم على مساعدة الباحثة وتسهيل مهمتها (ملحق رقم٥).
- بعد ذلك تم تطبيق تجربة البحث والاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على عينة الدراسة .
- بعد انتهاء المدة المحددة لتطبيق تجربة البحث والتي استمرت لمدة أسبوعين وبواقع عشر حصص دراسية قامت الباحثة بتصحيح الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي بنفسها لاستكمال معالجتها إحصائيًا بالتعاون مع أحد المتخصصين .

وقد تم تطبيق تجربة البحث وفق الخطوات التالية:

- **ضبط المتغيرات**:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قامت الباحثة بضبط عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة وهي كالتالي:

- **المتغير المستقل:** وهو طريقة التدريس، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تدريس المجموعة التجريبية بالفريق المتعاون من معلمتين.
- **المتغير التابع**: وقد اشتمل البحث على متغير واحد وهو التحصيل.
- **العمر الزمني للطالبات**: من خلال الرجوع لسجلات الطالبات تبين للباحثة أن متوسط عمر الطالبات في المجموعتين (١٧) سبع عشرة سنة، وبذلك يتضح تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني.

- **محتوى المادة**: لضمان تكافؤ المجموعتين من حيث محتوى المادة تم تحديد جميع موضوعات وحدة الكفاية الإملائية وتم تدريسها للمجموعتين التجريبية والضابطة واستخدمت أوراق العمل نفسها.
- **التحصيل الدراسي السابق في مادة الكفايات اللغوية**: لضمان التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي لمادة الكفايات اللغوية قامت الباحثة باستخراج درجات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكفايات اللغوية للفصل الدراسي السابق (الأول من العام الدراسي ١٤٣٦هـ) ثم تم اختبار تطبيق اختبار (ت) (T-Test) لتحديد مدى تكافؤ المجموعتين كما هو موضح في جدول (١- ٦).

جدول (٦-١) قياس مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٩٩	١.٩١	٣٨	٠.٩٤٣	٠.٣٥٢
الضابطة	٩٨.٣٥	٢.٤١			

وبهذا يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، حيث بلغ معامل (ت) (٠.٩٤٣) عند درجة حرية (٣٨) ومستوى دلالة (٠.٣٥٢) وهو أكبر من (٠.٠٥) مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

- **الاختبار القبلي**:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل القبلي للموضوعات التي ستجرى عليها التجربة، وبعد جمع الإجابات وتصحيحها وفق الإجابة النموذجية للاختبار قامت الباحثة بمعالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لتحديد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي بالنسبة للكفايات اللغوية،كما هو موضح في جدول (١-٧):

جدول (٧-١) تحديد الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في الكفايات اللغوية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٠.٥٠	٤.٥٨	٤٣	١.١٦٢	٠.٢٥٢
الضابطة	٣٨.٩٠	٤.٦٠			

يتبين من جدول (٣ -٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في الكفايات اللغوية، حيث بلغ معامل (ت) (١.١٦٢) عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٢٥٢) وهو أكبر من (٠.٠٥).

- **معلمة المادة للمجموعتين**:

حرصت الباحثة على تكافؤ المجموعتين من حيث المعلمة التي تقوم بالتدريس، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة

التقليدية، وتدريس المجموعة التجريبية بمشاركة معلمة أخرى بطريقة الفريق. وقد تطوعت المعلمة فوزية السحيباني وهي إحدى منسوبات وزارة التعليم والحاصلة على بكالوريوس لغة عربية وتعمل حاليًا في الثانوية ١٦١ في مدينة الرياض .

- **تجربة التدريس بالفريق** :

تم عقد عدة اجتماعات مع المعلمة المشاركة في الفريق وذلك لمناقشة استراتيجية التدريس بالفريق معها وتوضيح ما استغلق عليها فهمه فيما يخص اجراءاتها كما تم تزويدها مسبقا بدليل المعلمة للاسترشاد به . وتم خلال الاجتماعات التخطيط لعملية التدريس وتوزيع الأدوار بين معلمتي الفريق حسب ما هو مخطط له في دليل المعلمة، وقد تم اختيار نمط الفريق المتعاون لملاءمته لطبيعة المادة والوحدة المختارة ، كما تم الاتفاق على اجراءات التقويم بأنواعه .

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) (T-Test) لتحديد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- معامل ارتباط ألفا كرونباخ لتحديد مدى ثبات فقرات الاختبار.

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر التدريس بالفريق في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكفايات اللغوية، ويتضمن هذا الفصل:

- عرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق تجربة التدريس بالفريق على المجموعتين التجريبية والضابطة ومعالجة بياناتها إحصائيا بمساعدة أحد المختصين بالتحليل الإحصائي.
- مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها بعد المعالجة الإحصائية لمعرفة مدى تحقق فروض البحث.

- **نتائج البحث**:

- **نتائج الفرض الأول والذي نصه** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي في مادة الكفايات اللغوية.

لاختبار صحة الفرض تم تطبيق اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الكفايات اللغوية ويتضح ذلك من الجدول (٢-١).

جدول (١.٢) بيان الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الكفايات اللغوية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٦.٧١	٤.٧٣	٤٣	٠.٢٣٠	٠.٨١٩
الضابطة	٤٦.٤٣	٣.١٤			

يتبين من جدول (٢ .١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الكفايات اللغوية، حيث بلغ معامل T (٠.٢٣٠)عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٨١٩) وهو أكبر من (٠.٠٥) وهذا يثبت صحة الفرض ويؤدي إلى قبوله.

- **نتائج الفرض الثاني والذي نصه** :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر.

ولاختبار صحة الفرض تم اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التذكر ويتضح ذلك من الجدول (٢ ـ٢).

جدول (٢-٢) بيان الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التذكر

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٥.٦٧	٠.٥٦٥	٤٣	-٠.٦٢٦	٠.٥٣٥
الضابطة	٥.٧٦	٠.٤٣٦			

تبين من جدول (٢ـ٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التذكر، حيث بلغ معامل (ت) (ـ ٠.٦٢٦)عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٥٣٥) وهو أكبر من (٠.٠٥) وهذا يثبت صحة الفرض ويؤدي إلى قبوله.

- **نتائج الفرض الثالث والذي نصه**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم.

ولاختبار صحة الفرض تم تطبيق اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الفهم ويتضح ذلك من الجدول (٢ـ٣).

جدول (٢-٣) بيان الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الفهم

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٦.٦٧	٣.٠٣١	٤٣	٠.٢٩٢	٠.٧٧٢
الضابطة	١٦.٤٣	٢.٣٣٦			

يتبين من جدول (٢-٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الفهم، حيث بلغ معامل (ت) (٠.٢٩٢)عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٧٧٢) وهو أكبر من (٠.٠٥) وهذا يثبت الفرض ويؤدي إلى قبوله.

- **نتائج الفرض الرابع والذي نصه**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق.

لاختبار صحة الفرض تم اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التطبيق ويتضح ذلك من الجدول (٢-٤).

جدول (٢-٤) بيان الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التطبيق

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٨.٧١	٠.٥٥٠	٤٣	١.٠٠٦	٠.٣٢٠
الضابطة	٨.٥٢	٠.٦٨٠			

يتبين من جدول (٢-٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التطبيق، حيث بلغ معامل (ت) (١.٠٠٦)عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٣٢٠) وهو أكبر من (٠.٠٥) وهذا يثبت الفرض ويؤدي إلى قبوله.

- **نتائج الفرض الخامس والذي نصه**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التركيب. ولاختبار صحة الفرض تم اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التركيب ويتضح ذلك من الجدول (٢-٥)

جدول (٢-٥) بيان الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التركيب

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣.٥٨	٠.٥٨٤	٤٣	-٠.٢٠٤	٠.٨٣٩
الضابطة	٣.٦٢	٠.٥٩٠			

يتبين من جدول (٢-٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التركيب، حيث بلغ معامل T (ـ ٠.٢٠٤)عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٨٣٩) وهو أكبر من (٠.٠٥). وهذا يثبت الفرض ويؤدي غلى قبوله.

- **نتائج الفرض السادس والذي نصه**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التحليل.

ولاختبار صحة الفرض تم اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التحليل ويتضح ذلك من الجدول (٢-٦)،

جدول (٢-٦) بيان الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التحليل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٧.٤٦	٠.٧٧٩	٤٣	٠.٥٥٣	٠.٥٨٣
الضابطة	٧.٣٣	٠.٧٣٠			

يتبين من جدول (٢- ٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التحليل، حيث بلغ معامل (ت) (٠.٥٥٣) عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٥٨٣) وهو أكبر من (٠.٠٥) وهذا يثبت الفرض ويؤدي إلى قبوله.

- **نتائج الفرض السابع والذي نصه**:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس بالفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي عند مستوى التقويم. ولاختبار صحة الفرض تم اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التقويم ويتضح ذلك من الجدول (٢-٧)

جدول (٢-٧) بيان الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التقويم

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤.٦٣	٠.٤٩٥	٤٣	٠.٩٧٨-	٠.٣٣٣
الضابطة	٤.٧٦	٠.٤٣٦			

يتبين من جدول (٢ -٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التحليل، حيث بلغ معامل

(ت) (ـ ٠.٩٧٨)عند درجة حرية (٤٣) ومستوى دلالة (٠.٣٣٣) وهو أكبر من (٠.٠٥) وهذا يثبت الفرض ويؤدي إلى قبوله.

- **مناقشة النتائج**:

أوضحت نتائج الاختبار البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الكفايات اللغوية لدى كافة مستويات المعرفة (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). حيث اختلفت نتيجة هذا البحث عن نتائج معظم الدراسات السابقة التي ركزت على متغير التحصيل، حيث أثبتت الأخيرة فاعلية التدريس بالفريق في تنمية التحصيل الدراسي مثل دراسة بوكاج (١٩٩٥م) وكيلر (١٩٩٩م) ويليامز (٢٠٠٠م)، وفايزة عوض (٢٠٠٢م)، وويبر (٢٠٠٣م)، وسعيد (٢٠٠٤م)، وعثمان (٢٠٠٥م)، والقيسي والقرارعة والرفوع (٢٠٠٨م)، ومحاسن شمو (٢٠١٠م)، وجولييتا (٢٠١٤م). فنتائج تلك الدراسات مجتمعة تؤكد أن أسلوب التدريس بالفريق أفضل من الطريقة التقليدية وينعكس ذلك على زيادة التحصيل إضافة إلى نواحٍ عدة لا تقل أهمية عن التحصيل بل ربما كانت من الأسباب المباشرة لتنمية التحصيل، مثل:

تنمية الاتجاه نحو المادة، وزيادة التفاعل بين التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والتخفيف من الملل والرتابة في الدروس، كما أنه ذو أهمية وفاعلية بالنسبة للمعلمين من حيث إتاحة الفرصة للتواصل المهني، وتبادل الخبرات، وتخفيف الأعباء أثناء الحصة الدراسية.

أما دراسة بليمارزBlemarez (١٩٩٩م) فقد اتفقت نتائجها مع نتائج هذا البحث في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية بأسلوب التدريس بالفريق، وأرجع بليمارز الأسباب إلى أن بعض الطلاب الذين يتلقون التعليم بأسلوب الفريق أوضاعهم الاجتماعية غير متجانسة، كما يدرسون جنباً إلى جنب مع أقرانهم الذين يتمتعون بمستويات متفاوتة من القدرة على التحصيل في الوقت الذي يخضع فيه الجميع لاختبارات موحدة لقياس نمو المستوى. كما حمل بليمارز المدرسة المسؤولية في وضع بعض الطلاب في فصول المتفوقين في مراحل سابقة للمرحلة الحالية نظراً لتفوقهم في مواد معينة، إلا أنهم بعد انتقالهم إلى مراحل متقدمة يعانون صعوبات في تعلم مادة الرياضيات. كما أن من أهم الأسباب تضخم درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية، في حين أن التدريس بأسلوب الفريق قد يؤدي إلى انخفاض تقييم المعلمين مجتمعين للطلاب.

وعليه، يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل المجموعتين بعدة أسباب أهمها:

- حرص طالبات المرحلة الثانوية على التحصيل النهائي المؤهل لدخول الجامعة إذ يتطلب الالتحاق بالجامعات نسباً مرتفعة تعتمد طريقة النسبة

التراكمية التي يتم احتسابها من الصف الأول الثانوي فيكون له تأثير كبير في التحصيل النهائي للطالبة، وهذا النظام مستحدث مؤخرًا ولم يكن معمولا به في السنوات الماضية، مما دفع الطالبات للسعي لنيل أعلى الدرجات.

- كما يلاحظ على طالبات الصف الثاني الثانوي (طبيعي) الاجتهاد والحرص النابع من ذات الطالبة وإحساسها بالمسؤولية لنيل درجات مرتفعة في المادة بغض النظر عن الطريقة التي قدمت فيها المادة، وذلك يعود لعدة أسباب منها الوسط الاجتماعي والاقتصادي الذي تعيشه الطالبات.
- من الأسباب أيضًا ما يعرف بأثر جون هنري في الإحصاء والذي يعني أنه نتيجة لشعور أفراد المجموعة الضابطة بالتنافس مع المجموعة التجريبية فإنهم يكثفون جهودهم لزيادة مستوى تحصيلهم الدراسي.
- كذلك وجود المجموعتين في المدرسة ذاتها كان له دور في انتقال أثر التعلم.
- أن معظم الدراسات السابقة ركزت دراستها على المرحلة الابتدائية والمتوسطة، حيث إن طبيعة تلاميذ هذه المرحلة تميل إلى التأثر الشديد بالمعلم والاستراتيجية التي يستخدمها وبالتالي يؤثر ذلك في التحصيل على عكس طالبات المرحلة الثانوية.
- وقد يكون تطبيق التجربة على وحدة دراسية واحدة ولمدة أسبوعين فقط غير كافٍ.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

- استفادة خبراء التربية ومطوري المناهج من نتائج الدراسة الحالية بضرورة إتاحة فرص التدريب للمعلمين وتيسيره بعد تحديد جوانب القصور، وتكثيف الجهود بالتوعية لأهمية العمل الجماعي، والتخطيط المشترك ووحدة الهدف، خاصة للمرحلة الثانوية حيث تتطلب معلمين ذوي مستوى عالي من التدريب والكفاءة.
- تبادل الزيارات الصفية بين معلمات اللغة العربية للاستفادة من خبرات بعضهن البعض.
- الاهتمام بتخفيف الأعباء على المعلمات، ليسهل عليهن التخطيط لدروس مشتركة، وتيسير ذلك في جدول الحصص.
- تضمين موضوعات المحتوى والأنشطة التعليمية مواقف تشجع على العمل التعاوني، ومهارات التواصل والتفاعل بين المعلمات وبعضهن وبين المتعلمات وبعضهن وبين المتعلمات والمعلمات.
- تضمين مقررات اللغة العربية موضوعات توضح مكانتها، وقيمتها، وأهميتها في جوانب الحياة المختلفة.
- إتاحة الفرصة للطالبات بإبداء الرأي والمحاورة والمشاركة الإيجابية في حصص اللغة العربية.

- إعداد دليل إرشادي للمعلمات يوضح استراتيجية التدريس بالفريق ويبين أهميتها.

- **مقترحات البحث** :

يقترح إجراء بحوث فيما يلي :

- أثر التدريس بالفريق في تنمية الاتجاه نحو مواد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
- أثر التدريس بالفريق في تحقيق التكامل بين فروع اللغة العربية.
- برنامج مقترح لتحسين أداء معلمات اللغة العربية أثناء الخدمة باستخدام التدريس بالفريق.
- أثر التدريس بالفريق في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لطالبات المرحلة المتوسطة في منهج لغتي الخالدة .

- **المراجع**:

- القرآن الكريم.
- أحمد ، مرشود عيسى عبدالله (٢٠٠٩). العوامل المؤثرة على ضعف المستوى وتدني التحصيلالدراسي في اللغة العربية لطلاب الصفين الاول والثاني ثانوي بولاية القضارف . رسالة ماجستير .جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا . الخرطوم.
- الأزرق، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠م). علم النفس التربوي للمعلمين. ط١. بيروت. لبنان: دار الفكر العربي.
- البتال، زيد محمد (٢٠٠٣م). إطار نظري لاستخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة في برامج الدمج بالمدارس العادية. مجلة الإرشاد النفسي. ع١٦، ص١٤.
- البكر، فهد عبد الكريم (٢٠٠٩م). أثر تدريس البلاغة بالفريق على مستوى الأداء البلاغي لدى طالبات الصف الأول ثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ع٤، ص١٧٣.
- بني ذياب، محمود عوض (٢٠١١م). فاعلية طريقة التدريس التبادلي لمادة النصوص الأدبية في علاج ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي. مجلة المنارة. ع٤.
- بوبشيت، عائشة (١٩٩٥م). ضعف الإملاء أسبابه وأساليب علاجه. آفاق تربوية. ع ٦.
- التميمي، رافد (٢٠١٤م). أسباب الضعف الإملائي لدى طلبة كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة بغداد وطرائق معالجتها من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. مجلة كلية التربية. ع٨٦.
- توزان، غزلان (٢٠٠٠م). المقاربة بالكفاءات. موعدك التربوي. ترجمة مريم روابح وآخرون. ع٥.
- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٠م). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن (٢٠١١م). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية،ط١٦، الرياض: مطابع الحميضي.
- حكيم، رفيف عبد العزيز(١٤٢٧هـ) .أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونيفي تنمية القدرات الإبداعية والاتجاه نحو التربية الفنية لطالبات الصف الثالث المتوسط .رسالة ماجستير . جامعة الملك سعود .

- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٥م). تصميم التعليم نظرية وممارسة. ط٣. عمان: دار الفرقان.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤م). فصول في تدريس اللغة العربية.ط٤. الرياض: مكتبة الرشد.
- الربيش، خالد بن عبد الله (٢٠٠٣م) تفسير نتائج اختبارات التحصيل الدراسي في ضوء الاختبارات المعيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع . مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. ع (٢٥)
- الرويثي، هند حميد (١٤٢٧هـ). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات على عينة من المدارس المتوسطة الحكومية في مدينة مكة المكرمة .رسالة ماجستير . جامعة أم القرى .
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، جودت (٢٠٠١م). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. عمان، الأردن: دار الشروق.
- سعيد، محمد السيد (٢٠٠٤م). تدريس التربية الدينية الإسلامية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(٩٨)، (١٠٧ -١٣٦).
- سيد، عصام محمد (٢٠١٤م) أثر التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلو لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع(٤٦). ج(٢)ص٣٩ -٨٩
- شاذلي، عبدالكريم (٢٠٠٨م). التدريس بالفريق. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط.
- شحاتة، صلاح عبدالله (١٩٩٥م). ضعف التلاميذ في النحو العربي أسبابه وطرق علاجه. آفاق تربوية. ع ٧.
- شحاتة،حسن ، و النجار، زينب (٢٠٠٣م) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة . الدار المصرية اللبنانية.
- شمو، محاسن إبراهيم (٢٠١١م). أثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. جامعة طيبة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٢٢، ج٢
- عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧م). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دليل المعلم والمشرف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عثمان، رمضان عبدالرازق مصطفى (٢٠٠٥م). فعالية التدريس بالفريق في التحصيل الدراسي للغة العربية وتنمية الاتجاه نحوها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- العجمي، مها محمد (٢٠٠٥م). المناهج الدراسية، أسسها، ومكوناتها، وتنظيماتها، وتطبيقاتها، رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي للمنهج. ط٢. الأحساء. المملكة العربية السعودية. مطابع الحسيني الحديثة.

- العساف،صالح محمد(٢٠١٢م) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢.الرياض. دار الزهراء.
- عقل، محمود عطا حسين (١٤١٩هـ). النمو الإنساني "الطفولة والمراهقة". الرياض: دار الخريجي.
- العنزي،خلف قليل (١٤٢٩هـ) . "أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض". رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى .
- علي، وليد وعبد الله و محمود،سلوان خالد (٢٠٠٩م). تأثير استخدام التعلم التعاوني بأسلوب التعلم معا والمناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في التحصيل المعرفي والاتجاه النفسي نحو مادة طرائق تدريس التربية الرياضية. رسالة منشورة ضمن وقائع المؤتمر العلمي الحادي عشر لجامعة بابل ، جامعة الموصل.
- عوض، أحمد (٢٠١٠م). فعالية إستراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، المنصورة.
- عوض، فايزة السيد محمد (٢٠٠٢م). تدريس القواعد النحوية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عوض، فايزة السيد محمد (٢٠٠٩م). مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. كلية البنات. جامعة عين شمس. القاهرة.
- العيسى، أحمد بن محمد (٢٠٠٥م). التعليم في المملكة العربية السعودية سياساته ونظمه واستشراف مستقبله. الرياض: دار الزيتونة.
- الغامدي، صالح (١٤٢٩هـ) تقويم نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الفيروز أبادي (٢٠٠٩م). القاموس المحيط. القاهرة .شركة القدس.
- قادة، قاسم (٢٠٠٩م). دليل المعلم في نشاط المعالجة التربوية. دراسة نظرية تطبيقية في ظل المقارنة بالكفاءات. التعليم الابتدائي نموذجا. الجزائر: البيان للطباعة والنشر.
- القيسي، تيسير خليل؛ والقرارعة، أحمد عودة؛ والرفوع، محمد أحمد (٢٠٠٨م). أثر التدريس بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الكيمياء. مجلة جامعة دمشق للعلوم والتربية، ١٠(١)، ص١٥٣ -١٧٤.
- الكعبي، وفقان خضير (٢٠٠٨م). أثر القرآن الكريم في علم الأصول. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الكوفة.
- كوجك، كوثر (٢٠٠٦م). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط٣. القاهرة. مصر: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتاب.
- محمود، صلاح الدين (٢٠٠٥م). آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- مخيمر، هشام محمد (١٤٢١هـ). علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة، الرياض: إشبيليا للنشر والتوزيع.

- مسعود، سناء سيد محمد (٢٠٠٩م). الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية في التعليم الثانوي: الشروط والمتطلبات. مستقبل التربية العربية -مصر، مج١٦، ع٦٠، ص٦٣ - ١٥٢.
- مفلح، غازي (٢٠٠٧م). دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام. الرياض: مكتبة الرشد.
- مقلد، محمد محمود (١٩٨٨م). مشكلة ضعف الطلاب في النحو العربي. رسالة التربية. ع٦
- الناشف، سلمى زكي (١٩٩٩م). طرق تدريس العلوم. عمان: دار الفرقان.
- هني، خير الدين (١٩٩٩م). تقنيات التدريس. ط١ الجزائر: د.ن.
- وزارة التعليم (١٤٢٦هـ) دليل التعليم الثانوي وفق الخطة الجديدة. الرياض. التطوير التربوي.
- وزارة التعليم (١٤٢٨هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية. الرياض. التطوير التربوي.
- وزارة التعليم (١٤٣٤هـ). دليل التعليم الثانوي. الرياض. نظام المقررات.
- Bixler, L. L. (1998). Perceptions of co-teachers: An exploration of characteristics and components needed for co-teaching, D.A.I, A59/03, P.1, and Sep.
- Blemarez, B. L. (1999). The relationship between co-teaching and mathematics chemistry achievement of groups of 7th grade student with and without learning disabilities, D.A.I, Vol.59, No.(7), pp.(653-A).
- Gatlin, L. (1999). The effect of pedagogy informed by constructivism, a comparison of student achievement across constructivist and traditional classroom environments, D.A.I, vol.95, no. (8), p.293-A.
- Gotez, Karin (2000). Perspectives on Team Teaching. A Peer Reviewed Journal, vol, (1). NO. (40).
- Hanusch,f.(2009).Theoretical and Practical Issues in TeamTeachin g, a Large Undergraduate Class, Volume 21, Number 1, 66-74 ISSN 1812-9129.
- Indelicato, Julietta (2014). How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers. Master Thesis, School of Education and Counseling Psychology, Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Hicks, C. (1982). Team teaching: sharing the wealth (of talent). Music Educators Journal, 69 (3), 42-43.
- Kayler, M. (1999). Middle school student perceptions of cooperative learning, D.A.I, vol. (60), no. (4), p (107-A.
- Klingele, W. (1979). Teaching in Middle Schools. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

- Newman, Fran (1997). Ethnographic observation of five high school co-teacher teams implementing a cooperative / collaborative team teaching model: The nature of regular and special educator role interaction, D.A.I, A58/02, p.1, Aug.
- Poach, M. C. (1995). Teacher and student of general education and learning disabled student in 2nd - 5th grade class, Elementary School Journal, Vol. (95) , No.(3), pp.(288-296).
- Syh-Jong, Jang (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers, Educational Research, 48:2, 177-194.
- Weber, E. (2003). Agriculture and Since link through the living soil. Agriculture Education and Studies, 5(13), 61-66.
- Williams, J. (2000). The effects on student achievement and student satisfaction of assigning sixth grade student to a two teacher team, when sixth grade is the entry level in middle school. D.A.I. 60/08, p.27/89, Feb. USA.

****

البحث العاشر:

" محددات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة "دراسة تنبؤية" "

إعداد :

أ.د/ بندر بن عبد الله الشريف

أستاذ علم النفس التربوي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د/ ناصر بن عبد الله الأحمدي

أستاذ التربية وعلم النفس المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

" محددات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة"دراسة تنبؤية"*١ "

أ.د/ بندر بن عبد الله الشريف د/ ناصر بن عبد الله الأحمدي

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المحددة للتلكؤ الأكاديمي ونسبة انتشاره لدى طلاب الجامعة، والتوصل إلى الفروق في استجابات الطلاب على أبعاد التلكؤ الأكاديمي وفقا لاختلاف الكلية وتحصيلهم الأكاديمي، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية أبعاد التلكؤ الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، و أعد الباحثان مقياسا في التلكؤ الأكاديمي وتم تطبيقه على (٦٦٣)طالبا من طلاب الجامعة الاسلامية المنتظمين بمعهد تعليم اللغة العربية والكليات العلمية والأدبية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن للتلكؤ الأكاديمي أربعة عوامل هي: (الضغوط الدراسية ، السلوك التجنبي، الانفعالات الدراسية السلبية، الكمالية العصابية)، وكشفت الدراسة عن أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى العينة الكلية (١١,٢٣٪) ، وأن أعلى نسبة انتشار للتلكؤ الأكاديمي بين أفراد العينة وفقا للكليات جاء عند طلاب معهد تعليم اللغة العربية بنسبة (٢٣,٠٨٪)، يليهم طلاب كلية الشريعة بنسبة (٢١,١٤٪)، ثم طلاب كلية الحديث بنسبة (١١,١١٪)، ثم طلاب كلية اللغة العربية بنسبة (٣.٥٩٪) ثم طلاب كلية الدعوة بنسبة (٣,٤٥٪) ثم طلاب كلية العلوم بنسبة (٢,١٤٪) ثم طلاب كلية الهندسة بنسبة (١,٨٧٪) بينما لم تتجاوز كل من كلية القرآن الكريم وكلية الحاسب الدرجة المحكية. وقد أظهرت النتائج أيضا أن استجابة الطلاب تختلف في التلكؤ الأكاديمي وفقا لاختلاف الكلية التابع لها الطالب فقد جاءت الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي وبعدي الانفعالات الدراسية السلبية و السلوك التجنبي أكثر الأبعاد تأثرا باختلاف الكليات، وجاءت متوسطات استجابات الطلاب على أبعاد التلكؤ الأكاديمي في المستويات الثلاثة للتحصيل الأكاديمي مختلفة وكان أكثرها ارتفاعا للتلكؤ الأكاديمي بُعد الكمالية العصابية. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير لكل من الضغوط الدراسية، والانفعالات الدراسية السلبية ، والكمالية العصابية على التحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية : التلكؤ الأكاديمي ، أبعاد التلكؤ الأكاديمي ، التحصيل الأكاديمي .

*Determinants of Academic Procrastination among Islamic University Students in Madinah: A predictive Stud * 2*

Prof. Bandar Abdallah Alsharif

Dr. Nasser Abdallah Al-Ahmady

Abstract:

The present study aimed at investigating the determining factors of academic procrastination, exploring the percentage of academic procrastination prevalence, determining the differences between students' responses on the academic procrastination dimensions according to the colleges that the students belong to, the differences in academic achievement

---

[1] بحث علمي مدعوم من عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

[2] * This research is funded by Deanship of Academic Research of the Islamic University in Madinah

of students according to academic procrastination dimensions among them, and finding out the possibility of predicting academic achievement through knowing academic procrastination dimensions. The final sample of the study consisted of (663) of Islamic University undergraduate students enrolled in Arabic Language Institute and some science and arts colleges. The authors prepared a scale for measuring academic procrastination, and the descriptive method was utilized. Factor analysis of academic procrastination revealed four factors (instructional pressures, seeking other's help, school emotions and neurological integrity). Percentage of academic procrastination prevalence among the total sample of participants was 11.23 %, whereas the percentage of academic procrastination prevalence among Arabic language students was 23.08 %, followed by college of Sharia in the second place with a percentage of prevalence 21.14 %, and the percentage of academic procrastination prevalence among college of Hadith students was 11.11. The percentage of academic procrastination prevalence among College of Arabic Language was as less as 3.59 %, College of Dawah 3.45%, College of Science 2.14%, College of Engineering 1.87, where the percentage in the colleges of Holy Quran and Computer had not exceeded the criterion score of 1.6 %. Findings of the study revealed that students' responses on academic procrastination scale differed according to the college to which the student belongs to. The dimensions of school emotions, seeking other's help and the total score were the mostly affected dimensions by the difference between colleges. The mean scores of students' responses on the dimensions of academic procrastination in the three levels of academic achievement were different, where the dimension of neurological integrity was the most determinant of academic procrastination. Results indicated a statistically positive effect of instructional pressures, school emotions and neurological integrity on academic achievement.

Key words: Academic Procrastination, academic procrastination dimensions, academic achievement .

- **مقدمة** :

يُعنى المختصون في التربية برفع حصيلة التعلم لدى المتعلمين، فزيادة التعلم والتفوق الدراسي للطلاب هدف ينشده الجميع. وقد غدت المدرسة في عالمنا المعاصر أساس لالتحاق الطلاب بالجامعات ومن ثم الحصول على فرص وظيفية. ويتطلب الإنجاز في الحياة التعليمية أن يكون لدى المتعلم قدرة على أداء المهام والواجبات الدراسية في وقتها المحدد، إذ أن أي تسويف وتلكؤ ومماطلة دائمة ومستمرة للمهام والواجبات الدراسية بدون سبب سيؤثر سلبا على أدائها بشكل جيد.

ويذكر البهاص (٢٠١١) أن التلكؤ يعتبر بصفة عامة مفهوم قديم في نشأته حديث في تنظيره وتطبيقاته، فقديما كان يفسر التلكؤ بأنه نوع من الحكمة والرزانة والحفاظ على الطاقة من الإهدار، ولكن في العصر الحديث ظهر التلكؤ

كمشكلة سلوكية وتربوية تَعنِي تأجيل وتأخير ما يجب إنجازه من أعمال. وفي الوقت الحالي هناك اهتمام كبير لدى علماء النفس باستكشاف أسباب التلكؤ، ولا يزال التلكؤ أقل السمات البشرية وضوحا.

وفي الزمن المعاصر ينظر إلى التلكؤ بشكل عام باعتباره ظاهرة سلوكية سلبية، ويدرك المتلكئون أنهم يعانون من مشكلة سلوكية تحتاج إلى التعديل بسبب نتائجها السلبية على حياتهم. ويمارس التلكؤ عدد لا يقل عن ربع عدد مجتمع الراشدين (Pathak & Joshi, 2017, P. 7).

وتعود أصول كلمة تلكؤ "Procrastination " إلى الكلمة اللاتينية (procrastinatus)، وهي مكونة من جزأين الأول: كلمة (pro) وتعني إلى الأمام والثانية كلمة (crastinatus) وتعني الغد. ومن ثم فإن معنى كلمة التلكؤ "تأجيل أداء شيء ما إلى الغد". ويشير التلكؤ إلى الاتجاه نحو التأجيل أو التجنب التام للمسؤوليات أو القرارات أو المهام التي ينبغي أداؤها (Das, 2016, P.704).

ويؤثر التلكؤ في كثير من مجالات الحياة، مثل: المجال الأكاديمي، المجال المهني، مجال العلاقات الاجتماعية، مجال الإدارة المالية. فالشخص مرتفع التلكؤ قد يفقد عمله، أو يتسرب من المدرسة، أو يعرض حياته الزوجية للخطر كما أنه يمر بدرجة عالية من الآلام النفسية التي ترتبط بنقص الإحساس بكل من الضبط الشخصي وقيمة الذات (Balkis& Durum2007). ويؤثر التلكؤ في كل فرد من الأفراد خلال فترة معينة من حياته(Pathak & Joshi, 2017, P. 7). وبالرغم من أن التلكؤ الأكاديمي يعتبر ظاهرة منتشرة عالمياً إلا أنها تؤثر في النظام اليومي للفرد بطريقة سلبية. ويعد التلكؤ من نقاط الضعف في شخصية الفرد، وهو ما يؤدي إلى ضعف الثقة بالذات (Khan, Arif, Noor,& Muneer., 2014, P. 65).

ويرى سيرين (Şirin,2011) أن التلكؤ ظاهرة معقدة تتكون من العديد من الأنواع منها:

- **التلكؤ العام:** ويرتبط بتجنب أداء المهام، وهو سلوك يوصف بأنه عبارة عن صعوبات في أداء المهام اليومية بسبب عدم القدرة على تنظيم الوقت وإدارته بفاعلية.
- **التلكؤ الأكاديمي:** ويتضمن التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية، ويمكن وصفه بأنه عبارة عن تأجيل المهام الأكاديمية مثل الاستعداد للاختبار، وكتابة الأوراق البحثية والتلكؤ في الجوانب الإدارية ذات العلاقة بالدراسة والحضور إلى قاعات الدراسة الواجبة نتيجة لأسباب معينة. (Şirin, 2011, P. 448).

ويمكن تقسيم التلكؤ إلى نوعين: الأول التلكؤ المزمن Procrastination Chronic (سمة من سمات الشخصية) والثاني هو التلكؤ الموقفي Situational

Procrastination. ويعرف التلكؤ المزمن بأنه "اتجاه الفرد نحو التأجيل المستمر للأنشطة في عدد كبير من مجالات حياته"، بينما التلكؤ الموقفي يعرف بأنه "اتجاه الفرد نحو تأجيل الأنشطة في جوانب محددة من حياته". ويعد التلكؤ الأكاديمي أحد الأنماط الفرعية للتلكؤ الموقفي، وهو يؤثر على النجاح والتحصيل والإنجاز الأكاديمي للطلاب، مما يؤدي إلى تأخرهم في البحث عن الأعمال الأكاديمية (Yazıcıa & Bulut, 2015, P. 2271).

ويسود التلكؤ في جميع جوانب السلوك والعمل، لكن الصورة الأكثر وضوحاً هي التلكؤ الأكاديمي، والذي يحدث في الأوساط الأكاديمية. ويتعلق التلكؤ الأكاديمي بنقص الدافعية لدى الطالب لأداء إحدى المهام التي يتحتم عليه أداؤها في وقت ما. وللتلكؤ الأكاديمي تأثير في عوامل الشخصية وكذلك التحصيل الأكاديمي والحالة النفسية بشكل عام لدى الطلاب (Khan, et al., 2014, P. 65). ويعد سلوك التلكؤ الأكاديمي مشكلة تظهر كثيراً في المهام المتوقع من الطالب أداؤها مثل الاستعداد للاختبار، وأداء الواجب المنزلي، وتأجيل المشروع الذي سيتم أداؤه مع المرشد الأكاديمي (Kandemir & Planci, 2014, P. 195). ويتلكؤ الطلاب أكاديمياً بشكل معتاد من خلال تجنب مسؤولياتهم الأكاديمية مثل الاستذكار وأداء الواجبات المنزلية والاستعداد للاختبارات، مما يؤدي بهم إلى الفشل في استخدام مهاراتهم وقدراتهم بشكلٍ مناسب (Kandemir, 2014, P. 930). ويوصف التلكؤ بأنه أسلوب منظم ذاتياً يتم فيه تأجيل بدء أو إنهاء المهام. وهو عبارة عن عملية تجنب اتخاذ قرارات تتعلق بأداء المهام. وتعد أهم خاصية للتلكؤ هي عدم أداء المهام أو الأنشطة في الوقت الملائم والمحدد لها (Mohammadipour & Rahmati, 2016, P.37).

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أشارت إلى مفهوم التلكؤ عموماً والتلكؤ الأكاديمي خصوصاً، فيرى البهاص (٢٠١١) أن التلكؤ يقصد به المماطلة في تنفيذ المطلوب والتكاسل في إتمام المهام الملحة، وهو تأجيل الطالب عن قصد للواجبات الدراسية والمهام المكلف بها وتأخيرها عن موعد إنجازها إلى موعد آخر لاحق.

والتلكؤ الأكاديمي هو تأجيل لأهداف أكاديمية إلى حد يجعل الأداء الأمثل غير محتمل بدرجة كبيرة (Jiao, DaRos-Voseles, Collins , & Onwuegbuzie, , 2011, P. 121). وهو سلوك في تأجيل عمل سواء كان في بداية أو نهاية إحدى المهام الأكاديمية ويتم هذا التأخير بدون سبب ضروري ومنطقي (Balkis, 2013, P. 57). ويمكن القول أن التلكؤ الأكاديمي يعد تأجيل لإحدى المهام بسبب الانخراط في مهمة أخرى يدرك الفرد أنها أكثر أهمية أو أكثر إرضاءً له، مما يترتب عليه وجود منتج سلوكي ناقص (Khan, et al., 2014, P. 65). والتلكؤ الأكاديمي تأخير في بدء أو انتهاء المهام في وقتها

المحدد(You, 2015, P.64) وهو تأجيل مستمر أو عرضي (موقفي) للواجبات والمهام الأكاديمية (Kandemir, 2014, P.930) ويعرف التلكؤ الأكاديمي أيضا بأنه تأجيل أو تعليق أو تأخير أو مماطلة في أداء المهام(Pathak & Joshi, 2017, P. 7).

وللتلكؤ الأكاديمي العديد من العوامل والمكونات والمحددات ، فقد أشار كل من العنزي والدغيم (٢٠٠٣، ١٠٤) إلى أن من المكونات والعوامل المسببة التلكؤ الأكاديمي، نوع المهام المطلوبة، فالمتعلمين عادة لا يؤجلون المهام والواجبات التي يجدون فيها متعة وسعادةٍ في حين أنهم يتجنبون أو يؤجلون تلك المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعاً من المشقة والجهد.

بينما توصلت دراسة نيفلي (Neville ,2007) إلى مجموعة من العوامل والمكونات المؤثرة في التلكؤ الأكاديمي وهي:

- **النفور من المهمة:** يتمثل النفور من المهمة في تجنب أداء المهام غير السارة أو المملة أو الصعبة ما أمكن. ويرتبط بعض أشكال التلكؤ الأكاديمي بتجنب المهام غير السارة، حيث يمتلك الطالب القدرة على أداء المهام لكن ليس لديه الميل إلى أداء المهام. فإذا كانت المهمة غير حيوية يزداد احتمال حدوث التلكؤ الأكاديمي.
- **القلق من الفشل:** يتمثل القلق من الفشل في تفضيل الشخص أن ينظر إليه الآخرون ويحكموا عليه بأنه لا يبذل الجهد المطلوب بدلاً من إرجاع فشله إلى نقص القدرة لديه.
- **الاكتئاب أو الحالة المزاجية المرتبط بالاكتئاب:** يتضمن ذلك وجود طاقة منخفضة للعمل وانخفاض مستوى الدافعية وارتفاع مستوى الاكتئاب أو لا يكون الطالب في الحالة المزاجية الملائمة عند الاستجابة للمهام.
- **التمرد:** يتضمن هذا العامل تأجيل البدء في المهام بسبب الاستياء من المهام نفسها أو الاستياء من الشخص الذي يفرض هذه المهام.
- **الاندفاع:** يتضمن هذا العامل التأرجح والتنقل السريع من مهمة إلى أخرى والسعي نحو المتعة الفورية أو الإحساس بالإشباع السريع مع القلق لاحقا.
- **قضايا إدارة الوقت:** يتضمن هذا العامل سوء تقدير للوقت المطلوب لأداء المهام.
- **العوامل البيئية:** تتمثل العوامل البيئية في مكان الدراسة والذي يكون له أثر على دافعية البدء في أداء المهام.
- **الاستمتاع بالعمل تحت ضغط:** الاستمتاع بالعمل تحت ضغوط الحدود الزمنية المتاحة، وهو ما يدفع ببعض الطلاب إلى تأجيل العمل حتى يصبح الوقت المتاح للمهمة محدوداً مما يزيد من دافعيته للعمل والإنجاز(Neville, 2007, P.4).

وحدد علام (٢٠٠٨، ٢٥٦) مكونات للتلكؤ الأكاديمي وهي :

- **الخوف من الفشل:** هو الشعور الدائم لدى المتعلم بالقلق من الإخفاق في إنجاز كل ما يقوم بأدائه من المهام الدراسية المطلوبة نتيجة لتوقعاته السلبية لتقويم الآخرين لأدائه.
- **السلوك التجنبي:** ويقصد به استراتيجية الحفاظ على مستوى من التكيف الشخصي بالميل نحو تفضيل الانسحاب من أو تجنب القيام بأداء المهام الدراسية المطلوبة.
- **الاتجاهات الكمالية:** ويقصد بها شعور المتعلم الدائم بعدم الرضا عن مستويات إنجازه في جميع المهام الدراسية مهما بلغت من التميز وذلك نتيجة المبالغة في النظرة غير الواقعية لمستوى الإتقان المطلق وفقاً لتصنيفه الثنائي الحاد لمستوى الإنجاز بين النجاح التام أو الفشل التام، وتتحدد على هذا البعد من القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية بالدرجة العالية الاتجاهات الكمالية السلبية (الميل للكمالية العصابية) بينما تحدد الدرجة الأقل الاتجاهات الكمالية الإيجابية (الميل للكمالية السوية).
- **إدارة الذات:** وتشير في الدارسة الحالية إلى الإخفاق في إدارة الذات، وقلة كفاءتها للتعامل مع مواقف الإنجاز الأكاديمي نتيجة شعور الفرد بنقص في التنظيم والتقدير لذاته والسلبية نحو معتقدات الفعالية الذاتية لديه.
- **المشاعر السلبية:** وتشير إلى الحالة الانفعالية والمزاجية السالبة التي يكون عليها المتعلم أثناء تعامله مع المهام ومواقف الإنجاز الأكاديمي.
- **الاتجاهات الدراسية:** هي المشاعر الوجدانية الإيجابية والسلبية التي يعبر عنها المتعلم سلوكياً بدرجة من القبول والرضا أو الرفض للجوانب التي ترتبط بالدراسة متمثلة في الأهداف والنظم التعليمية والمقررات.

بينما أشار البهاص (٢٠١١، ١١٨) إلى أن مكونات التلكؤ الأكاديمي تتمثل في (نقص الدافعية نحو الدراسة، الخوف من الفشل، الانشغال بأمور أخرى النفور من الدراسة)

وتشير دراسة فورد (Ford , 2014) إلى أن هناك مجموعة من العوامل المسؤولة عن التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تتمثل في:

- **حدوث تشتت لانتباه الطلاب:** حيث يذكر بعض الطلاب أن انتباههم يتشتت بشكل سريع بعيداً عن المهام التي يكلفون بها، مما يدفعهم إلى عدم التركيز على المهمة.
- **عدم رغبة الطالب في عمل أي شيء:** يشعر بعض الطلاب بعدم الرغبة في أداء أي عمل أو نشاط يكلفون به، ويميلون ـ في المقابل ـ إلى العمل تحت ضغط عندما يقترب وقت المهمة من الانتهاء.
- **نقص الدافعية لدى الطلاب:** يعاني بعض الطلاب الجامعيين من انخفاض مستوى الدافعية الذاتية مما يقلل من رغبتهم في أداء المهام. ولكي يتخلص

الطلاب من سلوك التلكؤ الأكاديمي فإنهم يحتاجون إلى زيادة مستوى الدافعية الذاتية لديهم، وإلى أساتذة متحمسين للمقرر الدراسي والمهام التي يكلفون بها الطلاب، حيث يشعر بعض الطلاب بعدم حماس الأستاذ للمقرر الذي يقوم بتدريسه فينتقل فتور الأستاذ إلى طلابه فيلجئون إلى التلكؤ الأكاديمي.

- **عدم معرفة الطلاب بطبيعة المهمة التي ينبغي عليهم أداؤها**: بعض الطلاب يلجأ إلى تأخير إنجاز المهام والأنشطة التعليمية بسبب عدم معرفته بطبيعة المهمة ومستوى الأداء المطلوب.
- **رغبة الطالب في أداء مهام بديلة للمهمة التي يكلف بها**: قد يتلكأ بعض الطلاب بسبب رغبتهم في أداء مهام بديلة أكثر جذباً وتشويقاً لهم من المهام المطلوبة منهم (Ford, 2014, P. 5).

ومما سبق يتضح من دراسة كل من (Ford, 2014 ; البهاص، ٢٠١١ ;علام، ٢٠٠ ; Nevill,007 ; العنزي والدغيم، ٢٠٠٣) أن هناك العديد من العوامل المؤثرة والمحددة للتلكؤ الأكاديمي ويتضح أنهم تناولوها من حيث:

- نوع المهمة ووضوح المطلوب منها ومعرفة طريقة أدائها وهل هذه المهمة سارة وممتعة وجذابة وهل توجد مهام أخرى أكثر جاذبية منها.
- الطالب نفسه وحالته المزاجية، وخوفه من الفشل، وعدم قدرته على إدارة الوقت والذات، ومشاعره واتجاهاته السلبية تجاه المادة وتكليفاتها، ونفوره من الدراسة، ونقص دافعيته الذاتية، أو تعمد الطالب التأخير لقدرته على العمل تحت ضغط الوقت والزمن.

وبعد عرض التلكؤ العام والتلكؤ الأكاديمي ونشأته ومفهومه ومكوناته، سيتم الحديث عن نسبة انتشاره .

يشير السكران (٢٠١٠، ١٠) إلى أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب في المدارس و الجامعات يعزى لكثير من العوامل الشخصية والديموغرافية وغيرها، ولكن يوجد شبه إجماع بين الباحثين بارتفاع نسبة انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب في المدارس و الجامعة. ويمكن النظر إلى نسبة الانتشار لسلوك التلكؤ من ثلاث زوايا: أولا: النسبة العامة بين الطلاب، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. ثانيا : النسبة النوعية بين المهام. ثالثا: النسبة النوعية بين الأسباب. بمعنى انه توجد مجموعة من التلاميذ يؤجلون مهامهم، ويمثلون نسبة ما بين زملائهم، ولكن هذه النسبة ليست متساوية في المهام، حيث أن لكل مهمة ما نسبة من التلاميذ يؤجلونها، وكذلك ليست متساوية بالنسبة لأسباب التلكؤ.

وقد تباينت نتائج الدراسات في تحديد نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدي الطلاب مع وجود دلالة بارتفاعها، فيرى جو وآخرين (Jiao, et al., 2011) أن ما

يقرب من ٩٥ ٪ من طلاب الجامعة يعانون من التلكؤ الأكاديمي في أداء بعض المهام، ويرى البعض أن نسبة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تصل إلى ٤٦ ٪، وتشير دراسات أخرى إلى أن ٥٢ ٪ من طلاب الجامعة لديهم حاجة للمساعدة فيما يتعلق بمشكلة التلكؤ الأكاديمي. وتشير بعض الدراسات إلى أن معدل انتشار التلكؤ الأكاديمي يبلغ ٥٠ ٪، وتوصلت دراسات أخرى إلى أن التلكؤ الأكاديمي منتشر لدى طلاب الجامعة بنسبة تتراوح بين ٥٧٪ إلى ٥٩ ٪(Jiao, et al., 2011, P. 121). كما أشارت نتائج دراسة (Balkis, 2013) إلى أن ٥٢ ٪ من الطلاب يتلكؤون أكاديمياً في أداء بعض المهام الأكاديمية (Balkis, 2013, P. 58). بينما يذكر (Kandmeir, 2014) أن التلكؤ الأكاديمي منتشر بين طلاب الجامعة، وتبلغ نسبة الطلاب الذين يتلكؤون في إتمام البحوث الفصلية ٤٦ ٪ كما أن نسبة التلكؤ في الاستذكار للاختبار تبلغ ٢٨ ٪، وتبلغ نسبة التلكؤ في أداء مهام وواجبات القراءة الأسبوعية ٣٠ ٪، وتبلغ نسبة التلكؤ في الحضور ٢٣ ٪، وتبلغ نسبة التلكؤ في أداء الواجبات الإدارية ١١ ٪، بينما تصل نسبة التلكؤ في الأنشطة الدراسية بشكل عام ١٠ ٪ (Kandemir, 2014, P. 930). ويقدر بعض الباحثين أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي ـ كما يدركه الطلاب المتلكئون ـ بـ ٩٥ ٪، ويرى آخرون أن النسبة تصل إلى ٧٥ ٪، في حين يرى باحثون آخرون أن النسبة لا تزيد عن ٤٦ ٪. وقد توصلت الدراسات إلى أن معظم الطلاب يظهرون أشكالاً واضحة وثابتة من التلكؤ في أنشطة الدراسة اليومية (Khan, et al., 2014, P. 65). وتوصلت بعض الدراسات إلى أن نسبة الطلاب الذين يعانون من التلكؤ الأكاديمي تبلغ ما بين ٤٠ ٪ إلى ٦٠٪، في حين أشارت بعض الدراسات إلى أن ٢٣ ٪ من الطلاب يعانون من سلوك التلكؤ الأكاديمي(Kandemir & Planci, 2014, P. 195). وتشير بعض الدراسات إلى أن ما يقرب من ٧٠٪ من طلاب الجامعة اعتبروا أنفسهم متلكئين أكاديمياً، وأن التلكؤ الأكاديمي ظاهرة منتشرة في جميع أنحاء العالم (You, 2015, P. 64).

مما سبق يتضح أنه يعاني من التلكؤ الأكاديمي نسبة مرتفعة نوعا ما من الطلاب فالبعض أشار إلى أنها تصل إلى ٧٠٪ والبعض ذكر أنها بين ٤٠٪ و ٦٠٪ وهي نسب توضح مدى معاناة الطلاب من التلكؤ الأكاديمي. ومما اتضح لدى الباحثين من خلال بحثهما أن عديد من طلاب العالم يعاني من التلكؤ الأكاديمي وأنه منتشر بين الثقافات في مختلف العالم .

وفيما سيأتي سيعرض الباحثان إلى علاقة التلكؤ الأكاديمي بالتحصيل الدراسي ويترتب على التلكؤ الأكاديمي العديد من النتائج السلبية للطلاب مثل الفشل الأكاديمي، والتأخر الدراسي في المقررات الصعبة، والتسرب من التعليم، والتأثيرات السلبية في مستوى الصحة النفسية لدى الفرد، واضطرابات الشعور بالذنب والذعر والتوتر والقلق والشعور بالعجز(Kandemir & Planci,

2014, P. 195). كما أن عدداً كبيراً من الطلاب أشاروا إلى أن التلكؤ الأكاديمي يؤدي إلى انخفاض أدائهم الأكاديمي. كما توصلت بعض الدراسات إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بانسحاب الطلاب من البرامج الدراسية المختلفة في الجامعة، والاكتئاب والقلق والتوتر وقلق الأداء وانخفاض الدافعية وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي. ويعاني طلاب الجامعة بشكل كبير من زيادة مستوى التلكؤ الأكاديمي، والذي يؤثر بدوره بشكل سلبي في التوافق النفسي للطلاب والتحصيل والأداء الأكاديمي(Balkis, 2013, P. 58). ويؤدي التلكؤ الأكاديمي إلى انخفاض وضعف مستوى التحصيل الأكاديمي. وبسبب قصر الفترة التي يستغرقها الطلاب في إنجاز المهام أو الاستعداد للاختبار فإنهم يسرعون لإنهاء أعمالهم أو يعانون من ازدحام المهام المطلوب أداؤها. كما أن المتلكئين أكاديمياً يشعرون بأنهم مجبورون على التسرب المتكرر من البرامج الدراسية. ولذلك ويؤثر التلكؤ الأكاديمي تأثيراً سلبياً على التحصيل(You, 2015, P.64). كما أشارت نتائج دراسة (Aremu, Williams, & 2011 ,.Adesina) إلى قدرة التلكؤ الأكاديمي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. وأشارت نتائج دراسة (Jiao, et al.,2011) إلى إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي بمعلومية درجات التلكؤ الأكاديمي.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

يؤثر التلكؤ الأكاديمي على أداء واجبات الطلاب والاستعداد للاختبارات، مما قد يوقعهم في العديد من العواقب السلبية نتيجة لتلكؤهم مثل الإحباط والقلق وضعف العمل الأكاديمي وضياع الفرص مما يؤدي إلى نقص الأداء الأكاديمي واحترام الذات ويؤثر على صحتهم النفسية. ويعد انتشار التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب أمر مقلق للتربويين والعاملين في مجال التعليم، وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التلكؤ الأكاديمي و بين تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، مما يؤكد على أهمية دراسة التلكؤ الأكاديمي ونسبة انتشاره بين الطلاب ومن ثم التعرف على عوامله. ويظهر التلكؤ الأكاديمي بصورة التعمد الدائم لتأخر البدء بإنجاز المهام والواجبات الدراسيات والاستعداد المتأخر للاختبارات النهائية. مما يضعف أداء الطلاب وتخصيلهم.

وقد اتسع مفهوم التلكؤ كسمة شخصية في النواحي الأكاديمية إلى أن انتقل أثره ليشمل جميع مجالات السلوك لدى الأفراد وقد تؤدي بهم إلى العجز المتعلم(علام، ٢٠٠٨).

وقد لاحظ الباحثان أثناء التدريس معاناة بعض طلاب الجامعة من التلكؤ الأكاديمي، مما جعلهما يحرصان على دراسته لدى طلابهم، وللجامعة الإسلامية خصوصية من حيث كون طلابها ٨٥٪ هم طلاب دوليين من شتى بقاع العالم وقد ترك بعضهم العديد من الفرص الوظيفية والوظائف وجاءوا لطلب العلم.

وتحقيقا لما سبق فقد جاءت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- س١ /ما البنية العاملية المحددة للتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية ؟
- س٢/ما نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية؟
- س٣/هل تختلف استجابات الطلاب على أبعاد التلكؤ الأكاديمي وفقاً لاختلاف الكلية التابع لها الطالب؟
- س٤/هل يختلف التحصيل الأكاديمي للطلاب باختلاف أبعاد التلكؤ الأكاديمي لديهم؟
- س٥/هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية أبعاد التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق ما يلي:

- الكشف عن البنية العاملية المحددة للتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية.
- التوصل إلى نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية.
- الكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية وفقا لكل من:
  - ✓ الكلية : الشريعة ، الدعوة وأصول الدين، الحديث ، القرآن، العلوم الحاسب، الهندسة، و معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و لغة.
  - ✓ مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع ، متوسط ، منخفض).
- التنبؤ بمستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية بمعلومية التحصيل.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في ما يأتي:

- إفادة المختصين والطلاب من حيث استقصاء التلكؤ الأكاديمي ودراسته والتعرف على أسباب التلكؤ الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب، ووضع تصور لمفهوم التلكؤ الأكاديمي من خلال بيئة طلاب الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة واستجاباتهم.
- مساعدة المعنين في الجامعة في توضيح العوامل المؤدية لتدني المعدلات الأكاديمية، مما يساعدهم في الحد من ظاهرة تدني المعدلات الدراسية للطلاب.
- دعم العملية التربوية لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وتوعيتهم بأضرار ومخاطر التلكؤ الأكاديمي.
- تحديد العوامل التي قد تسهم في وجود التلكؤ الأكاديمي وبالذات مع تنوع الثقافات واللغات والجنسيات لطلاب الجامعة الإسلامية.

- تقديم إجراءات مقترحة للحد من التلكؤ الأكاديمي في الجامعة الاسلامية من خلال ما تظهر نتائج الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة** :

يعرف التلكؤ الأكاديمي من خلال ما أسفر عن التحليل العاملي من عوامل يمكن تضمينها لمفهومه فهو: ما يشعر به الطالب من ضغوط وانفعالات دراسية سلبية، وما يمارسه من سلوك تجنبي وكمالية عصابية تجعله يماطل في البدء أو الانتهاء من الأعمال والمهام الأكاديمية الموكلة إليه والمطلوب منه أداؤها في وقتها المحدد.

- **حدود الدراسة** :

- **الحدود المكانية:** الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمانية:** العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.
- **الحدود البشرية:** طلاب الجامعة الاسلامية المنتظمين في بمعهد تعليم اللغة العربية والكليات العلمية والأدبية.

- **الدراسات السابقة** :

سبقت هذه الدراسة عدة دراسات اهتمت بالكشف عن التلكؤ الأكاديمي، وقد ورد في بعضها التوصية بأهمية إجراء دراسات على الجامعات المختلفة في هذا المجال، ومن هذه الدراسات هي:

دراسة علام (٢٠٠٨) وجاءت لتبحث عن مظاهر التلكؤ الأكاديمي ، والبنية العاملية لأبعاده، ومدى انتشاره، وعلاقته بالاعزاءات السببية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٤) طالبا وطالبة من كلية التربية بأسوان. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لسلوك التلكؤ الدراسي ومقياس الاعزاءات السببية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيري (النوع (ذكور ـ إناث) ، التخصص(علمي ـ أدبي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التحصي الدراسي.

وقام سكران (٢٠١٠) بدراسة تهدف إلى البحث عن البناء العاملي لسلوك التلكؤ للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره بين تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية وهل تختلف المبررات لسلوك التلكؤ تبعا للمرحة ومستوى التحصيل وهل توجد فروق بين الطلاب ومستوى التحصيل، تكونت عينة الدراسة من (٧٦٧) طالبا وطالبة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بعسير، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشاره ٢٠ ـ ٤٠٪ بين الطلاب وطالبات بالمرحلة المتوسطة وأن نسبة الانتشار زادت في المرحلة الثانوية، وتم التوصل لفروق في بعد إعاقة الذات لصالح الإناث.

وتناولت دراسة البهاص (٢٠١١) التلكؤ الدراسي والكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية ، وجاءت تساؤلات الدراسة لتبحث عن العلاقة الارتباطية لكل

من النوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي، ودرجة التنبؤ بكل منها. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٢) طالبا وطالبة من كلية التربية بطنطا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية وقائمة الأفكار اللاعقلانية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمي وجميع ابعاد الكفاءة الذاتية باستثناء بعد النفور من الدراسة والخوف من الفشل من أبعاد التلكؤ وبعد المثابرة من الكفاءة الذاتية، ووجود فروق بين الذكور والاناث في الدرجة الكلية للتسويف لصالح الذكور ووجود فروق بين متوسطات درجات الفرق الدراسية في التلكؤ الأكاديمي. وأكدت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال الجنس والفرقة الدراسية.

وهدفت دراسة آل جبير (١٤٣٢) إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، والتعرف على مدى انتشار مشكلة التلكؤ الدراسي بين الطلاب ، والكشف عن الفروق في التلكؤ الدراسي وفقا للمتغيرات الديموغرافية، وتكونت العينة من (٢٣٠) طالبا، وتمثلت الأدوات في مقياس التلكؤ الدراسي، بالإضافة إلى استمارة المعلومات العامة، و أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في درجة التلكؤ تعزى لاختلاف المتغيرات الديموغرافية.

وكشفت دراسة عفراء العبيدي (٢٠١٣) عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى طلية الجامعة فضلا عن التعرف على الفروق بين الطلبة في التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة وفقا لمتغير النوع(ذكور ـ إناث) والتخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) تألفت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبا وطالبة، وتم تطبيق مقياسا الدراسة وهما مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس جودة الحياة وأسفرت النتائج عن أن طلبة الجامعة اظهروا مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي و مستوى متدني من جودة الحياة. كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق التخصص والنوع في التلكؤ الأكاديمي و جودة الحياة .

وأجرى بالكيس (Balkis,2013) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط للمعتقدات المنطقية حول الدراسة في التلكؤ الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالبا جامعيا ممن يدرسون بأقسام التوجيه والإرشاد والطفولة المبكرة والدراسات الاجتماعية وعلوم التربية والتعليم الابتدائي بجامعة باموكالي بتركيا،(٦٩ ٪ منهم إناث، و٣١ ٪ ذكور) وتراوحت أعمارهم بين (١٩ـ ٢٦) عاما. واستخدمت الدراسة مقياس Aitken للتلكؤ الأكاديمي، ومقياس المعتقدات المنطقية عن الدراسة، ومقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية، واختبارا تحصيليا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباطا سلبيا بالمعتقدات المنطقية حول الدراسة والرضا عن الحياة الأكاديمية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل.

وقام ديورو وبالكيس (Duru & Balkis,2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الشك الذاتي والتلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (٢٦١) طالباً جامعياً تتراوح أعمارهم بين (١٨ـ ٣٠) عاماً من ذوي التخصصات الأكاديمية المختلفة. واستخدمت الدراسة مقياس إتكين للتلكؤ الأكاديمي ومقياس روزينبرج لتقدير الذات واختباراً للتحصيل. أظهرت نتائج الدراسة أن للتلكؤ الأكاديمي دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بتقدير الذات ودوراً وسيطاً كلياً في العلاقة بالتحصيل. كما أشارت النتائج إلى وجود دور وسيط للتحصيل في العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وتقدير الذات.

وهدفت دراسة كانديمير (Kandemir,2014) إلى تحديد مدى قدرة عوامل مسايرة الضغوط وإدمان الانترنت والدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة على تفسير سلوك التلكؤ الأكاديمي لديهم. استخدمت الدراسة نموذج المسح الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) طالباً من الطلاب الملتحقين بكلية التربية وكلية العلوم والآداب في جامعة Kirikkale بتركيا. واستخدمت الدراسة مقياس إيتكين للتلكؤ الأكاديمي، ومقياس مسايرة الضغوط ومقياس إدمان الانترنت ومقياس الدافعية الأكاديمية. واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المسار لاختبار فروض النموذج المستخدم. أظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بسلوك التلكؤ الأكاديمي للطلاب من خلال مسايرة الضغوط وإدمان الانترنت ومستوى الدافعية الأكاديمية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية الأكاديمية كانت أكثر العوامل قدرة على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

وأجرى بالكيس (Balkis,2015) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط للمعتقدات المنطقية في العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٤) طالباً من الملتحقين ببرامج دراسية وتخصصات مختلفة بكلية التربية جامعة باموكالي. وتراوحت أعمار المشاركين بين (١٩ ـ ٢٦) عاماً. واستخدمت الدراسة مقياس توكمان للتلكؤ وقائمة المعلومات الشخصية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من التلكؤ الأكاديمي والتحصيل والمعتقدات المنطقية.

وأجرى كاراتاس (Karatas,2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وسمات الشخصية والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالباً جامعياً تم اختيارهم من ١٢ قسماً وتخصصاً دراسياً وثلاثة صفوف مختلفة (٣١٤ ذكراً و ١٦١ أنثى). واستخدمت الدراسة مقياساً للتلكؤ الأكاديمي ومقياساً لسمات الشخصية، بينما تم الحصول على البيانات الخاصة بالتحصيل من الأقسام الأكاديمية في نهاية الفصل الدراسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وبعض سمات الشخصية مثل الضمير الداخلي وسمة الانبساطية.

وهدفت دراسة يو (You,2015) إلى التعرف على أثر التلكؤ الأكاديمي في التحصيل لمقررات التعلم الالكتروني. وقد تم تسجيل سلوكيات التلكؤ الأكاديمي مثل التأخير في التعلم المجدول أسبوعيا والتأخر في إرسال الواجبات والمهام عن طريق ملاحظة بيانات الدخول إلى الموقع، حيث كانت جميع التفاعلات بين المعلمين والمتعلمين والمحتوى في بيئة التعلم الإلكتروني يتم تسجيلها الكترونيا. تكونت عينة الدراسة من ٥٦٩ طالبا جامعيا من الملتحقين بأحد برامج التعلم الالكتروني في كوريا. وتم اختيار الغياب والإرسال المتأخر للواجبات والمهام لقياس التلكؤ الأكاديمي في التعلم الالكتروني. واستخدمت الدراسة تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي ـ أظهرت نتائج الدراسة أن الغياب والإرسال المتأخر للواجبات والمهام كمؤشرات للتلكؤ الأكاديمي يمكنها التنبؤ تنبؤا دالا إحصائيا بالتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار قدرة التلكؤ الأكاديمي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، كما زادت إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي بمعلومية التلكؤ الأكاديمي بمرور الزمن.

وأجرى كل من إني ـ أولورندا وأديسوكان Eni-Olorunda & (Adesokan,2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الذكاء الوجداني والتلكؤ الأكاديمي في التحصيل لدى طلاب الجامعة. واستخدمت الدراسة أسلوب الدراسة المسحية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبا جامعي. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التلكؤ الأكاديمي. وتم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار النسبة التائية (t-test). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في التحصيل لدى الطلاب المشاركين تعزى إلى مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم.

قام سالي وآخرون .(Saele, Dahl. , Srlie, & Friborg,2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مداخل التعلم والتلكؤ الأكاديمي والتحصيل لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٨) طالبا جامعيا في جامعة القطب الشمالي بالنرويج. واستخدمت الدراسي مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس مهارات ومداخل الدراسة. كما تم قياس التحصيل الأكاديمي للطلاب باستخدام المعدل التراكمي لكل طالب من واقع السجلات الأكاديمية بالجامعة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي واستخدام المداخل الاستراتيجية في التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم قدرة التلكؤ الأكاديمي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والمعدل التراكمي للطالب.

وتناولت دراسة زو وكام (Zhou & Kam,2017) التعرف على الدور الوسيط لاستراتيجية المسايرة في دافعية الطلاب والتلكؤ الأكاديمي، وكذلك التعرف

على العلاقة بين فعالية الذات وأهداف التحصيل واستراتيجيات مسايرة الملل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالصين. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٦) طالباً جامعيًا (١٩٩ طالباً بإحدى الكليات العامة في شمال شرق الصين، وبلغ متوسط أعمار المشاركين ٢٠.٥٨ عاماً، و٣٠٧ طالباً بإحدى الجامعات العامة في جنوب الصين). واستخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات ومقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس أهداف التحصيل، ومقياس مسايرة الشعور بالملل. أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلاً من فعالية الذات وأهداف التحصيل يمكنها التنبؤ تنبؤا دالا إحصائيا باستراتيجيات مسايرة الشعور بالملل من الدراسة الجامعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة استراتيجية مسايرة تجنب السلوك على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

تنوعت أهداف الدراسات السابقة فمنها من بحث في علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية، واختلفت عينات الدراسات السابقة كل حسب هدف دراسة وقد تكونت أغلب عينات الدراسات من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بينما تكونت عينة بعض الدراسات من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية . وقد استفاد الباحثان من جميع ما عرض سابقا من دراسات وأبحاث في بناء أداة الدراسة وتفسير النتائج ومناقشتها.

- **إجراءات الدراسة** :

- **المجتمع والعينة:** تمثّل مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الملتحقين فيها بالعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ . وبلغت عينة الدراسة (٦٦٣) طالبا.
- **أداة الدراسة:** قام الباحثان ببناء مقياس يهدف إلى قياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . وقد اطلع الباحثان على الدراسات والأبحاث ذات العلاقة، والتي تناولت مقاييس لقياس التلكؤ الأكاديمي، ومنها دراسة كل من (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣; السكران،٢٠١٠ ;البهاص، ٢٠١١;العبيدي، ٢٠١٣). وقد صيغت عبارات المقياس في صورته الأولية (٦٥) عبارة يجيب عنهها الطالب من خلال ثلاث استجابات (أبدا، أحيانا، دائما).

- **صدق وثبات أداة الدراسة** :

تم حساب الصدق الظاهري من خلال عرض على المقياس (٧) محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس، وطلب منهم إبداء الرأي من حيث التعديل في صياغة العبارات أو حذفها أو إضافة فقرات أخرى، وقد الأخذ برأي المحمين و تم حذف العبارات التي لم تصل إلى ٦٥٪ من نسب الاتفاق، وجاء المقياس في صورته النهائية من (٥٣) عبارة بدلاً من (٦٥)عبارة، وقد تم إعادة صياغة العديد من العبارات وكانت ملاحظات المحكمين محل اهتمام وعناية.

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٤)، وهذه القيمة تدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل لها عند استخدام أداة الدراسة.

- **نتائج الدراسة ومناقشاتها**

السؤال الأول: ما البنية العاملية المحددة للتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية؟

للتوصل إلى التكوين العاملي للمقياس، استخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس، وطريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعًا لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٣) وفقًا لمحك جيلفورد.

ويوضح جدول (١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

جدول (١): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع
١	٠,٤١٧	١٥	٠,٤٨٨	٣١	٠,٥٢٩	٤٣	٠,٣٩٨
٢	٠,٤٢٤	١٦	٠,٤٧٢	٣٢	٠,٣٩٢	٤٤	٠,٣٥١
٣	٠,٤٩٦	١٧	٠,٥٧٠	٣٣	٠,٥٤٠	٤٥	٠,٣٩٥
٤	٠,٤٢٣	١٨	٠,٣٧٤	٣٤	٠,٣٦٣	٤٦	٠,٣٣٥
٥	٠,٥٣١	١٩	٠,٥٣٣	٣٥	٠,٤٢٤	٤٧	٠,٣٢٥
٦	٠,٥٦٩	٢٠	٠,٥٨٥	٣٦	٠,٣٢٩	٤٨	٠,٣٠٣
٧	٠,٤٧٥	٢١	٠,٦٢٧	٣٧	٠,٣٦٤	٤٩	٠,٣٥٧
٨	٠,٤٤٣	٢٢	٠,٤١٩	٣٨	٠,٣٧١	٥٠	٠,٥٠١
٩	٠,٤٧٠	٢٣	٠,٤٥٥	٣٩	٠,٦٠١	٥١	٠,٣٢٤
١٠	٠,٤١٧	٢٤	٠,٣٦٤	٤٠	٠,٥٥٣	٥٢	٠,٥٢١
١١	٠,٤٤٢	٢٥	٠,٤٠٥	٤١	٠,٥١٩	٥٣	٠,٣٧٢
١٢	٠,٤٨٦	٢٦	٠,٦١٧	٤٢	٠,٤٦٩		
١٣	٠,٤٧٧	٢٧	٠,٤٧١				
١٤	٠,٥٩٠	٢٨	٠,٣٩٢				
		٢٩	٠,٤٤٢				
		٣٠	٠,٤٢٨				
الجذر الكامن (٦,٢٣)		الجذر الكامن (٥,٦٢)		الجذر الكامن (٤,٣٢)		الجذر الكامن (٣,٣٧)	
نسبة التباين (١١,٧٦٪)		نسبة التباين (١٠,٦٠٪)		نسبة التباين (٨,١٥٪)		نسبة التباين (٦,١٧٪)	
نسبة التباين الكلي (٣٦,٦٨٪)							

يتضح من الجدول (١) أن التحليل العاملي أسفر عن أربعة عوامل تشبعت عليه (٥٣) مفردة، وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل (٣٦,٦٨٪):

- وقد تشبع على العامل الأول (١٤) عبارة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٦,٢٣) وفسر نسبة (١١,٧٦٪) من التباين الكلي، وتم تسمية هذا العامل (الضغوط الدراسية).
- وقد تشبع على العامل الثاني (١٦) عبارة وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٥,٦٢)، وفسر نسبة (١٠,٦٠٪) من التباين الكلي، وتم تسمية هذا العامل(السلوك التجنبي) .
- وقد تشبع على العامل الثالث (١٢) عبارة وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٤,٣٢٪)، وفسر نسبة (٨,١٥٪) من التباين الكلي، وتم تسمية هذا العامل(الانفعالات الدراسية السلبية).
- وقد تشبع على العامل الرابع (١١) عبارة وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٣,٣٧٪)، وفسر نسبة (٦,١٧٪) من التباين الكلي، وتم تسمية هذا العامل (الكمالية العصابية).

السؤال الثاني: ما نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية؟

للتعرف على نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية تم تحديد الدرجة (١٠٦) على درجات المقياس ككل كدرجة قطع وتمثل استجابات الطلاب الذين يحصلون على درجة تقع في الثلث الأعلى على مقياس التلكؤ الأكاديمي. ويوضح جدول (٢) نسب انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية.

جدول (٢) نسب انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية

م	الكلية	نسبة الانتشار
١	معهد	٢٣,٠٨٪
٢	شريعة	٢١,١٤٪
٣	حديث	١١,١١٪
٤	لغة	٣.٥٩٪
٥	دعوة	٣,٤٥٪
٦	العلوم	٢,١٤٪
٧	الهندسة	١,٨٧٪
٨	قرآن	أفراد العينة لم يتجاوزوا الدرجة المحكية (١٠٦)
٩	الحاسب	أفراد العينة لم يتجاوزوا الدرجة المحكية (١٠٦)
العينة الكلية		١١,٢٣٪

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

- أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى العينة الكلية بلغ ١١,٢٣٪.
- جاءت أعلى نسبة انتشار للتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بنسبة ٢٣,٠٨٪، ثم طلاب كلية الشريعة بنسبة ٢١,١٤٪، وبلغت نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية الحديث ١١,١١٪، وقلت نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كل من كلية اللغة العربية ٣.٥٩٪ وكلية الدعوة ٣,٤٥٪ وكلية العلوم ٢,١٤٪ وكلية الهندسة ١,٨٧٪ .

- لم تتجاوز كل من كلية القرآن الكريم وكلية الحاسب الدرجة المحكية (١٠٦).

السؤال الثالث: هل تختلف استجابات الطلاب على أبعاد التلكؤ الأكاديمي وفقاً لاختلاف الكلية التابع لها الطالب؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للكشف عن الفروق بين استجابات الطلاب على أبعاد التلكؤ الأكاديمي وفقاً لاختلاف الكلية التابع لها الطالب. ويوضح جدول (٣) نتائج تحليل التباين.

جدول (٣) نتائج تحليل التباين

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
الضغوط الدراسية	بين المجموعات	٩٦,٩٢٤	٥	١٩,٣٨٥	١,٢٦	٠,٢٨
	داخل المجموعات	٢٧٩٠,٠٧٦	١٨٢	١٥,٣٣٠		
	المجموع	٢٨٨٧,٠٠٠	١٨٧			
السلوك التجنبي	بين المجموعات	١٣٥٩,٧٦٣	٥	٢٧١,٩٥٣	١٥,٢٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٢٥٠,١١٠	١٨٢	١٧,٨٥٨		
	المجموع	٤٦٠٩,٨٧٢	١٨٧			
الانفعالات الدراسية السلبية	بين المجموعات	٤٨٢,٥٩١	٥	٩٦,٥١٨	٤,٦٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٨١٨,٥٣١	١٨٢	٢٠,٩٨١		
	المجموع	٤٣٠١,١٢٢	١٨٧			
الكمالية العصابية	بين المجموعات	٢٣,٤٠٨	٥	٤,٦٨٢	٠,٣٤	٠,٨٨٩
	داخل المجموعات	٢٥١٥,٤٢٢	١٨٢	١٣,٨٢١		
	المجموع	٢٥٣٨,٨٣٠	١٨٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٦٠٢,٧٣٥	٥	١١٢٠,٥٤٧	١٦,٢٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٥٩٠,١٧٥	١٨٢	٦٩,١٧٧		
	المجموع	١٨١٩٢,٩١٠	١٨٧			

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc. ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Post Hoc

يتضح من جدول (٤) أن هناك فروق بين طلاب معهد تعليم اللغة العربية وكليات الشريعة والدعوة والحاسب في بعد الانفعالات الدراسية السلبية، وفروق بين طلاب المعهد وكلية اللغة والدعوة في بعد السلوك التجنبي ، وفروق بين طلاب المعهد وكليات الحديث والقرآن والدعوة والهندسة في الدرجة الكلية. وجاءت فروق بين طلاب كليات الشريعة والحديث والقرآن والدعوة واللغة في بعد الانفعالات الدراسية السلبية، وفروق بين طلاب كليات الشريعة والعلوم والحاسب في بعد السلوك التجنبي ، وفروق بين طلاب المعهد وكليتي القرآن والدعوة في الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. وفروق بين طلاب كليتي الحديث والهندسة في بعد الانفعالات الدراسية السلبية، وفروق بين كليتي الحديث والعلوم في بعد السلوك التجنبي ، وفروق بين طلاب كليتي الحديث والحاسب في الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى وجود

فروق بين طلاب كلية الدعوة وكليات القرآن والعلوم والحاسب في بعد الانفعالات الدراسية السلبية، وفروق بين طلاب كليتي الدعوة واللغة في بعد السلوك التجنبي ، وفروق بين طلاب كلية الدعوة وكليتي القرآن والهندسة في الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. وفروق بين طلاب كلية القرآن الكريم وكلية الهندسة في بعد السلوك التجنبي. وفروق بين طلاب كلية العلوم وكلية الحاسب في بعد الانفعالات الدراسية السلبية، وجاءت فروق بين طلاب كلية العلوم وكلية اللغة في بعد السلوك التجنبي، وجاءت فروق بين طلاب كلية العلوم وكلية الهندسة في الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. وجاءت فروق بين طلاب كلية الحاسب وكلية اللغة في بعد الانفعالات الدراسية السلبية.

جدول (٤) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

الكلية		السلوك التجنبي	الانفعالات الدراسية السلبية	الدرجة الكلية
معهد	شريعة	– –	❖٤,٢٩	– –
معهد	حديث	– –	– –	❖❖١٠,١٦
معهد	قرآن	– –	– –	❖❖١٦,١٦
معهد	دعوة	❖❖٤,٥٦	❖❖٥,٠٦	❖❖١١,٣٦
معهد	علوم	– –	– –	– –
معهد	حاسب	– –	❖❖٦,٣٣	– –
معهد	هندسة	– –	– –	❖٣,٢٤
معهد	لغة	❖❖٧,٢٢	– –	– –
شريعة	حديث	❖❖٥,٠١	– –	– –
شريعة	قرآن	❖❖٥,٠٥	– –	❖❖١٢,٦٢
شريعة	دعوة	❖❖٦,٠٩	– –	❖❖٧,٨٢
شريعة	علوم	– –	❖❖٥,٧٨	– –
شريعة	حاسب	– –	❖❖٦,٠٨	– –
شريعة	هندسة	– –	– –	– –
شريعة	لغة	❖❖٨,٥٤	– –	– –
حديث	دعوة	❖❖٥,٩٥	– –	– –
حديث	قرآن	– –	– –	– –
حديث	علوم	– –	❖❖٧,٩٢	
حديث	حاسب	– –	– –	❖❖١٠,١٢
حديث	هندسة	❖❖٩,٠٥	– –	– –
حديث	لغة	– –	– –	– –
دعوة	قرآن	❖❖٥,٩٩	– –	❖❖١١,٩٤
دعوة	علوم	❖❖٧,٠٣	– –	– –
دعوة	حاسب	❖❖٧,٦٤	– –	– –
دعوة	هندسة	– –	– –	❖❖٩,١٤
دعوة	لغة	– –	❖❖١١,٠٦	– –
قرآن	علوم	– –	– –	– –
قرآن	حاسب	– –	– –	– –
قرآن	هندسة	– –	❖❖٦,١٩	– –
قرآن	لغة	– –	– –	– –
علوم	حاسب	❖❖٦,٣١	– –	– –
علوم	هندسة	– –	– –	❖❖٨,٢١
علوم	لغة	– –	❖❖٧,٥٥	– –
حاسب	هندسة	– –	– –	– –
حاسب	لغة	❖٣,٨٩		
هندسة	لغة	– –	– –	– –

السؤال الرابع: هل يختلف التحصيل الأكاديمي للطلاب باختلاف أبعاد التلكؤ الأكاديمي لديهم؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للتعرف على الفروق بين استجابات الطلاب في أبعاد التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية وفقا لمستويات التحصيل (الأدنى، والمتوسط، والمرتفع). ويوضح جدول (٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على أبعاد التلكؤ الأكاديمي وفقا لمستويات التحصيل الأكاديمي الطلاب.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
الضغوط الدراسية	بين المجموعات	٧٢٠,٠١٠	٢	٣٦٠,٠٠٥	٢٦,٦٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٠٩٧,١٥٤	٦٠٠	١٣,٤٩٥		
	المجموع	٨٨١٧,١٦٤	٦٠٢			
السلوك التجنبي	بين المجموعات	٤٣٥,٦٤٥	٢	٢١٧,٨٢٣	٨,٧٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٤٩٤٩,٧٤١	٦٠٠	٢٤,٩١٦		
	المجموع	١٥٣٨٥,٣٨٦	٦٠٢			
الانفعالات الدراسية السلبية	بين المجموعات	١٢٣,٨٢٤	٢	٦١,٩١٢	١,٨١	٠,١٦٥
	داخل المجموعات	٢٠٥٣٧,١٣٤	٦٠٠	٣٤,٢٢٩		
	المجموع	٢٠٦٦٠,٩٥٩	٦٠٢			
الكمالية العصابية	بين المجموعات	٢٦,٣٩٨	٢	١٣,١٩٩	٠,٩٦	٠,٣٨٤
	داخل المجموعات	٨٢٥٦,٠٢٠	٦٠٠	١٣,٧٦٠		
	المجموع	٨٢٨٢,٤١٨	٦٠٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٨٣٣,٠٥٨	٢	٢٤١٦,٥٢٩	٢٠,٣٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧١٤١٩,٨٨١	٦٠٠	١١٩,٠٣٣		
	المجموع	٧٦٢٥٢,٩٣٩	٦٠٢			

جاءت الفروق لبعدي الضغوط الدراسية و السلوك التجنبي والدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Post Hoc. ويوضح جدول (٦) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Post Hoc

جدول (٦) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Post Hoc

مستوى التحصيل		الضغوط الدراسية	السلوك التجنبي	الدرجة الكلية
الأدنى	المتوسط	❖❖١,٣٤	❖❖١,٩٢	❖❖٥,٠٦
الأدنى	المرتفع	❖❖٢,٦٨	❖❖١,٦٦	❖❖٦,٦٤
المتوسط	المرتفع	❖❖١,٣٤	- -	- -

وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على بعدي الضغوط الدراسية و السلوك التجنبي. ويوضح جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة وفقاً للمستويات الثلاث للتحصيل.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة وفقاً للمستويات الثلاث للتحصيل

الأبعاد	المستوى الأدنى		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	م	ع	م	ع	م	ع
الضغوط الدراسية	٢٥,٩٢	٣,٨٧	٢٤,٥٨	٣,٧٠	٢٣,٢٤	٣,٤٤
السلوك التجنبي	٢٩,٠٦	٤,٦٠	٢٧,١٤	٥,٤٢	٢٧,٤٠	٤,٩٣

ويتضح من الجداول (٥) و(٦) و (٧) مايلي:

- وجود فروق في بعدي الضغوط الدراسية و السلوك التجنبي بين الطلاب ذوا التحصيل الأدنى والمتوسط لصالح الطلاب ذوا التحصيل الأدنى.
- وجود فروق في بعدي الضغوط الدراسية و السلوك التجنبي بين الطلاب ذوا التحصيل الأدنى والمرتفع لصالح الطلاب ذوا التحصيل الأدنى.
- وجود فروق في بعد الضغوط الدراسية بين الطلاب ذوا التحصيل المتوسط والمرتفع لصالح الطلاب ذوا التحصيل المتوسط.
- وجود فروق في بعد السلوك التجنبي بين الطلاب ذوا التحصيل المتوسط والمرتفع لصالح الطلاب ذوا التحصيل المرتفع.

السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية أبعاد التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الاسلامية؟

تم استخدام تحليل المسار Path Analysis بإستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8) لإيجاد تأثير المتغيرات المستقلة (الاتجاهات الدراسية، والسلوك التجنبي، والمشاعر السلبية، ومنظومة الذات، والكمالية السلبية) على المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي). ويوضح جدول (٨) نتائج تحليل المسار ومعامل التحديد.

جدول (٨) نتائج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	أداء الطلاب			R^2
	التأثير	خ	*t*-value	
الضغوط الدراسية	٠,٤٦	٠,٠٤٨	٩,٥٨ ❖❖	٠,٥٩
الانفعالات الدراسية السلبية	٠,٣٩	٠,٠٤٧	٨,٣٠ ❖❖	
الكمالية العصابية	٠,٢٩	٠,٠٤٦	٦,٣٠ ❖❖	

خ الخطأ المعياري لتقدير التأثير ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائيا لكل من: الضغوط الدراسية (t=9.58, p<0.01) والانفعالات الدراسية السلبية (t=8.30,p<0.01)، والكمالية العصابية (t=6.30, p<0.01) على التحصيل الأكاديمي للطلاب، أي وجود مسارات دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) لكل من الضغوط الدراسية والانفعالات الدراسية السلبية ، والكمالية العصابية على التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات المسار (٠,٤٦) للضغوط التعليمية و(٠,٣٩) للانفعالات الدراسية، و(٠,٢٩) للكمالية العصابية.
- أن معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد R2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع يساوى (٠,٥٩).

- **تفسير ومناقشة نتائج الدراسة** :

أظهرت نتائج السؤال الأول: أن التحليل العاملي أسفر عن أربعة عوامل للتلكؤ الأكاديمي وهي الضغوط الدراسية والسلوك التجنبي والانفعالات

الدراسية السلبية والكمالية العصابية، مما يشير أن التلكؤ يقاس لدى طلاب الجامعة الاسلامية من خلال هذه الأبعاد الأربع وقد اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (علام،٢٠٠٨) من أبعاد ومع بعض الدراسات في بعض أبعادها وعواملها للتلكؤ الأكاديمي ومنها دراسة (العنزي والدغيم، ٢٠٠٣; البهاص،٢٠١١; Neville,2007 ; Ford,2014) .

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني و الخاص بنسبة انشار التلكؤ اكاديمي فقد بلغت نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى العينة الكلية ١١,٢٣٪ وهي أقل من نسب الانتشار التي أشارت إليها العديد من الدراسات الأجنبية. فيرى جو وآخرون (Jiao, et al., 2011) أن نسبة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تصل إلى ٤٦ ٪ (Jiao, et al., 2011, P. 121). ويقدر بعض الباحثين أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي - كما يدركه الطلاب المتلكئون - بـ ٩٥ ٪، ويرى آخرون أن النسبة تصل إلى ٧٥ ٪، في حين يرى باحثون آخرون أن النسبة لا تزيد عن ٤٦ ٪ (Khan, et al., 2014, P. 65). وتوصلت بعض الدراسات إلى أن نسبة الطلاب الذين يعانون من التلكؤ الأكاديمي تبلغ ما بين ٤٠ إلى ٦٠ ٪، في حين أشارت بعض الدراسات إلى أن ٢٣ ٪ من الطلاب يعانون من سلوك التلكؤ الأكاديمي في حين أشارت بعض الدراسات إلى أن ٢٣ ٪ من الطلاب يعانون من سلوك التلكؤ الأكاديمي (Kandemir & Planci, 2014, P. 195). وتشير بعض الدراسات إلى أن ما يقرب من ٧٠٪ من طلاب الجامعة اعتبروا أنفسهم متلكئين أكاديميا (You, 2015, P. 64). وتشير هذه النتيجة إلى ما تتميز به الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من كون طلابها جاءوا من أجل تحصيل العلم والمعرفة الشرعية والعلمية مما جعل دافعيتهم للتعلم مرتفعة وحرصهم على استثمار الوقت لإنجاز ما يطلب منهم من أعمال مما أدى إلى انخفاض نسبة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مقارنة بالنسب العالمية فقد أوصلت نسبة التلكؤ في دراسة حديثة أنه التلكؤ يمارسه عدد لا يقل عن ربع عدد مجتمع الراشدين (Pathak & Joshi, 2017, P. 7).

وفيما يتعلق بنسب الانتشار داخل المعهد و كليات الجامعة، فقد جاءت أعلى نسبة انتشار للتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بنسبة ٢٣,٠٨٪، ثم طلاب كلية الشريعة بنسبة ٢١,١٤٪، وبلغت نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية الحديث ١١,١١٪، وقلت نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كل من كلية اللغة العربية ٣.٥٩٪ وكلية الدعوة ٣,٤٥٪ وكلية العلوم ٢,١٤٪ وكلية الهندسة ١,٨٧٪. فقد كانت أعلى نسبة تلكؤ أكاديمي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية، وهذه النتيجة متسقة مع أبعاد المقياس، فالطالب الملتحق بالمعهد يجد العديد من الضغوط الدراسية، نظراً لحداثة خبرته في تعليم اللغة العربية، وعادة ما يعتمد على الآخرين ويبرر هذه الحاجة بأنه مغترب عن بلده وليس لديه لغة، وفي التحصيل التعليمي يشعر بتوتر مما يوجد العديد من الانفعالات الدراسية السلبية، ونظرا لعدم قدرته

على معرفة نقاط التقييم الصحيحة فهو يلجأ إلى معايير عالية يصعب تحقيقها مما يجعله يتلكأ أكاديميا. بينما جاء طلاب كلية الشريعة في المرتبة الثانية من حيث التلكؤ الأكاديمي فتعتبر هذه الكلية من أعلى كليات الجامعة قبولا للطلاب، مما يجعلهم أكثر تلكؤا أكاديميا من غيرهم من الكليات. ومما يلفت الانتباه أن الكليات العلمية الثلاثة انخفضت نسبة التلكؤ فيها إلى درجة محدودة جدا ولم ويصل طلاب كليتي القرآن والحاسب إلى الدرجة المحكية (١٠٦)، هذا يدل على أن طلاب هذه الكليتين ينجوا أعمالهم ولا يماطلون ويسوفون ويتأخرون في إنجازها، ومما ساعدهم على ذلك أن أعداد طلابهم أقل من أعداد بقية كليات طلاب الجامعة.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث: أن استجابات الطلاب على بعدي الانفعالات الدراسية السلبية و السلوك التجنبي والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي اختلفت وفقاً لاختلاف الكلية التابع لها الطالب. وهذا أمر مقبول إذ أن بعدي الانفعالات الدراسية السلبية و السلوك التجنبي غالبا ما يتأثران بنوع الكلية وطريقة التدريس فيها ومستوى التحصيل العلمي والمادة العلمية أما بعدي الضغوط الدراسية والكمالية العصابية فهي أمور غالبا ما يعاني منها الطلاب بشكل متساوي في جميع الكليات.

و توصلت نتائج السؤال الرابع عند البحث عن اختلاف التحصيل الأكاديمي للطلاب باختلاف أبعاد التلكؤ الأكاديمي لديهم، بوجود فروق في بعدي الضغوط الدراسية و السلوك التجنبي والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب ذوا التحصيل الأدنى والمتوسط لصالح الطلاب ذوا التحصيل الأدنى. وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن التلكؤ الأكاديمي هو أحد الأنماط الفرعية للتلكؤ الموقفي، وهو يؤثر على النجاح والتحصيل والإنجاز الأكاديمي للطلاب(Yazıcıa & Bulut, 2015, P. 2271). وأن للتلكؤ الأكاديمي تأثير في عوامل الشخصية وكذلك التحصيل الأكاديمي والحالة النفسية بشكل عام لدى الطلاب (Khan, et al., 2014, P. 65). أنه يترتب على التلكؤ الأكاديمي العديد من النتائج السلبية للطلاب مثل الفشل الأكاديمي، والتأخر الدراسي في المقررات الصعبة، والتسرب من التعليم (Kandemir & Planci, 2014, P. 195). كما أن عدداً كبيراً من الطلاب أشاروا إلى أن التلكؤ الأكاديمي يؤدي إلى انخفاض أدائهم الأكاديمي. كما توصلت بعض الدراسات إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بانسحاب الطلاب من البرامج الدراسية المختلفة في الجامعة، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي(Balkis, 2013, P. 58). ويؤدي التلكؤ الأكاديمي إلى انخفاض وضعف مستوى التحصيل الأكاديمي. وبسبب قصر الفترة التي يستغرقها الطلاب في إنجاز المهام أو الاستعداد للاختبار فإنهم يسرعون لإنهاء أعمالهم أو يعانون من ازدحام المهام المطلوب أداؤها. كما أن المتلكئين أكاديميا يشعرون بأنهم مجبورون على

التسرب المتكرر من البرامج الدراسية. ولذلك ويؤثر التلكؤ الأكاديمي تأثيراً سلبياً على التحصيل(You, 2015, P.64). ويتضح أن أغلب نتائج الدراسات أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل والتلكؤ الأكاديمي عدا دراسة Eni-(Olorunda & Adesokan,2015) ودراسة (Saele, et al., 2016).

وأشارت نتائج السؤال الخامس إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الضغوط الدراسية، والانفعالات الدراسية السلبية ، والكمالية العصابية على التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيم معاملات المسار (٠,٤٦) للضغوط الدراسية، و(٠,٣٩) للانفعالات الدراسية السلبية، و(٠,٢٩) للكمالية العصابية. وجاءت تأثيرا المتغيرات المستقلة على المتغير التابع تساوى (٠,٥٩) وهذا يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية أبعاد التلكؤ الأكاديمي الثلاثة وهي (الضغوط الدراسية، والانفعالات الدراسية السلبية ، والكمالية العصابية) .

وهذه النتيجة تتسق مع نتيجة السؤال الرابع ومع تفسيره، وقد أشارت بعض نتائج الدراسات إلى دراسة إلى قدرة التلكؤ الأكاديمي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي(Aremu, et al., 2011). وأشارت نتائج دراسة (Jiao, et al.,2011) إلى إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي بمعلومية درجات التلكؤ الأكاديمي.

- **التوصيات** :
  - إعداد برامج للطلاب المتلكئين أكاديميا تساعدهم على التعرف على مفهوم التلكؤ الأكاديمي والأسباب المؤدية له.
  - إعداد برامج للطلاب الذين يعانون من التلكؤ الأكاديمي وتقديم برامج إرشادية وعلاجية لهم.
  - عقد لقاءات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بمفهوم التلكؤ الأكاديمي والعوامل المؤدية له لكي يقومون بالإرشاد التربوي لطلابهم
  - العمل على تجنيب الطلاب ما يؤدي إلى تلكؤهم الأكاديمي ومساعدتهم على تجنب هذه العوامل .
- **المقترحات**:
  - دراسة أثر برنامج علاجي للطلاب ذوا التلكؤ الأكاديمي في مراحل تعليمية مختلفة ومن الجنسين.
  - دراسة علاقة التلكؤ الأكاديمي مع بعض المتغيرات المعرفية والتربوية والنفسية .
- **المراجع**:

- آل جبير ، سليمان (١٤٣٢) العلاقة بين التلكؤ وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية: رجب ، ص ص ٢٧٣ – ٣٨١.

- البهاص ، سيد (٢٠١١). التسويق الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية ص ص ١١٢ - ١٥٣ .
- سكران ، السيد (٢٠١٠)دالبناء العاملي لسلوك التلكؤ للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية،، مجلة كلية التربية بالإسماعيية ص ص ١ -٧٠
- العبيدي، عفراء ، (٢٠١٣) . التلكؤ الأكاديمي وعلاته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس : العدد (٣٥) الجز الثاني ، ص ص ١٤٦ -١٦١
- علام، حسن (٢٠٠٨) محددات التلكؤ الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة العليمة، كلية التربية جامعة أسيوط: ص ص ٢٥٤ - ٣٠٦.
- العنزي ، فريج، والدغيم، محمد (٢٠٠٣) سلوك التلكؤ الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، مجلة كلية التربية، جامعة المنوصورة: العدد ٥٣ الجزء الثاناي ، ص ص ١٠٢ – ١٣٧ .
- Aremu, A., Williams, T., & Adesina, F. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. IFE PsychologIA: An International Journal, 19(1): 93-113
- Balkis, M. & Duru, E. (2007). The Evaluation of the Major Charactristics and ASPECTS OF THE Procrastination in the Framework of psychological Counseling
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1), 57-74
- Balkis, M. (2015). The moderator role of rational beliefs in relation to procrastination: Academic achievement and academic satisfaction. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 48, (1), 87-107.
- Das, A. (2016). Relationship between academic procrastination and academic achievement of school students. International Journal of Scientific Research, 5(11): 704-706.
- Duru, E., & Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement. Education and Science, 39,173.
- Eni-Olorunda, T. & Adesokan, A. (2015). Emotional intelligence, academic procrastination and academic achievement in two tertiary institutions in South-Western Nigeria. Gender and Behaviour, 13(1): 6482-6487.

- Ford, J. (2014). Procrastination and the college student: An analysis on contributing factors and academic consequences." Education Undergraduate Research. Paper 15.
- Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K., & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(1): 119-138.
- Kandemir, M. (2014). Predictors of academic procrastination: Coping with stress, internet addiction and academic motivation. World Applied Sciences Journal, 32(5): 930-938.
- Kandemir, M., & Palancı, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 194-198.
- Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. Anthropologist, 20(1, 2): 243-25.
- Khan, M., Arif, H., Noor, S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. FWU Journal of Social Sciences, 8(2): 65-70.
- Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. Interdisciplinary Journal of Education, 1. (1): 35-45.
- Neville, C. (2007). Procrastination: What it is? Why we do it? What we can do about it? University of Bradford, School of Management.
- Pathak, P., & Joshi, S. (2017). Psychological mindedness and procrastination among university students. The International Journal of Indian Psychology, 4(2): 1-13
- Saele, R., Dahl, T., Sørlie, T., & Friborg, O. (2016). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. Higher Education, 1-18.
- Şirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews, 6(5): 447
- Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 2270-2277

- You, J. (2015). Examining the effect of academic procrastination on achievement using LMS data in e-learning. Educational Technology & Society, 18 (3): 64–74
- Zhou, M., & Kam, C. (2017). Trait procrastination, self-efficacy and achievement goals: The mediation role of boredom coping strategies. Educational Psychology, 1-19.

****

البحث الحادي عشر:

" الحاجات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي أنماط الشخصية المهنية "

إعداد :

أ / ريحاب موسى موسى عطية

باحثة ماجستير في التربية تخصص صحة نفسية

أ.د/السيد محمد عبد المجيد

أستاذ الصحة النفسية

عميد كلية التربية جامعة دمياط

أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل

أستاذ الصحة النفسية المساعد المتفرغ

كلية التربية جامعة دمياط

" الحاجات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي أنماط الشخصية المهنية "

أ / ريحاب موسى موسى عطية أ.د/ السيد محمد عبد المجيد

أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الإناث والذكور من طلبة المرحلة الثانوية في الحاجات النفسية، وبين أنماط الشخصية المهنية من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالحاجات النفسية. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٧٠) طالبًا وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام ببعض المدارس التابعة للإدارة التعليمية بدمياط الجديدة بمحافظة دمياط للعام الدراسي(٢٠١٤/ ٢٠١٥). واستخدمت الباحثة مقياس أنماط الشخصية المهنية من إعدادها، واستبيان الحاجات النفسية (إعداد: أنور الشرقاوي). وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الإناث والذكور من طلبة المرحلة الثانوية علي مقياس الحاجات النفسية ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين أنماط الشخصية المهنية، والحاجات النفسية. وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية الاجتماعية والحاجات النفسية بأبعادها الفرعية وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية الواقعية والحاجة إلى إشباع المطالب الاقتصادية، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين نمط الشخصية الواقعية والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية والحاجة إلى الثقافة والمعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية التقليدية والحاجات النفسية لصالح الذكور. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية التقليدية والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين والحاجة إلى تحقيق الذات عند مستوى (٠.٠٥)، والحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية والحاجة للثقافة والمعرفة عند مستوى (٠.٠١) وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية الفنية والحاجة إلى إشباع المطالب الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية لدي طلبة المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية : الحاجات النفسية ، طلبة المرحلة الثانوية ، أنماط الشخصية المهنية .

The Study of Psychological Needs for the Patterns of Vocational Personality of Secondary School Students

Rehab Moussa Moussa Attieh

Dr. Mohamed Abdel-Majid Abdel-Aal

Dr. Mustafa Al-Saeed Jibril

Abstract:

This study aimed to discover the differences between male and female in psychological needs, Discovering the differences between the patterns of vocational Personality of secondary school students in psychological needs and Discovering the relation between, psychological needs and the patterns of vocational Personality. secondary school students. The present study was

*applied on a sample of secondary school boys and girls of the third year secondary between (16- 17 years of age). The sample includes (370) boy and girl students in Khaled Ebn El-waleed and Abo Baker El- sedeek secondary schools in new Damietta (140) males, (230) females. The researcher's preparation used The survey of the psychological needs (prepared by: Anwar Al Sharkawi)and The scale of the patterns of vocational Personality prepared by The researcher. There are no statistic differences between the average degrees of the females and males in the secondary stage students on the scale of the psychological needs scales (the economic need , the need of interaction with others, the need of self-realization, the need of social prestige, the need of culture and knowledge) So we can add the male to female sample.. There are statistic differences to the level (0.01) between the patterns of vocational Personality and the psychological needs of sample individuals. There is a positive statistic relation to the level (0.05) between the pattern of commercial character and the need to satisfy the economic demands for the sample's individuals. There is no statistic relation between the pattern of the traditional character and the need to satisfy the economic needs in the sample's individuals. There is no statistic relation between the pattern of the social character and the psychological needs with the sub-dimensions for the sample's individuals. There is a positive statistic relation to the level (0.01) between the pattern of the*** realistic character and the need to interact with others, the need of self-realization, the need of social prestige, the need of culture and knowledge) of the. sample's individuals*

Key words: Psychological Needs, Secondary School Students, Patterns of Vocational Personality.

- **مقدمة** :

برز الاهتمام بدراسة الحاجات النفسية ضمن منظومة القوى الدافعة التي تقف وراء السلوك الخارجي والتي تفسر ديناميكية النشاط النفسي الداخلي للإنسان، وفهم السلوك، والتكيف النفسي، وإيجاد اقع موضوعي يوفر فرص الإشباع، وتحقيق الذات، وقوى دافعة للتفوق الدراسي، والرضا المهني (هارون الرشيدي، ١٩٩٤: ٣٤٨). وتساعد دراسة الحاجات النفسية المراهقين في إعداد وتصميم البرامج والمناهج التي تتناسب مع حاجاتهم النفسية؛ وتختلف الحاجات النفسية للأفراد بناءً على عدد من المتغيرات أهمها العمر الزمني للفرد فالحاجات النفسية للأفراد في هذه المرحلة من المتوقع أن تختلف عن غيرهم من الأفراد سواء من حيث النوعية أو الأهمية (صفاء عبد الفتاح، ٢٠٠٦: ٢).

ويشير " دوني" أن التعرف على التوجهات المهنية للمراهق يمكنه من تقوية مهاراته وتهيئته جيداً لاختيار مهنة معينة حتى يتعلم ويكتسب خبرات جديدة تمده بالرضا عن ميوله وتنميتها حتى تظهر أعماله وابتكاراته:(Donnay, 1999: 432).

فمن أهداف المرحلة الثانوية إعداد الطلاب للحياة العملية في المجتمع وذلك بتعريفهم بميادين العمل المختلفة وتهيئتهم للمهن المختلفة لذا وجب الاهتمام

بدراسة أنماط شخصياتهم المهنية في هذه المرحلة حتى يمكن توجيههم إلى التخصصات المناسبة في التعليم سواء الثانوي أو الجامعي كذلك توجيههم للمهن المختلفة التي تناسبهم (محسن إبراهيم، ٢٠١٢: ٢١).

وأشارت دراسة (صفاء عبد الفتاح، ٢٠٠٦) إلى أن تفضيل المراهق لأي نمطٍ من أنماط الشخصية يرتبط إلى حد كبير بإشباع حاجاته النفسية ارتباطًا موجبًا وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مقياس التفضيل الشخصي المهني لأنماط الشخصية (الاستقصائي، والاجتماعي، والفني). والدراسة الحالية تحاول التعرف على الحاجات النفسية لدى أنماط الشخصية المهنية من طلبة المرحلة الثانوية.

- **مشكلة الدراسة** :

تنطلق مشكلة الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة حول الحاجات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي أنماط الشخصية المهنية حيث توصلت الباحثة إلي ما يلي:

- ندرة الدراسات السابقة التي تناولت أنماط الشخصية المهنية ـ في حدود علم الباحثة ـ حيث لم تجد الباحثة غير بعض الكتب التي تناولت أنماط الشخصية المهنية طبقًا لنظرية (هولاند) Holland في الشخصية المهنية مثل دراسة (عبد الرحيم بخيت، ١٩٩٧؛ Robert& Emily, 2004 ؛ فاروق جبريل ومصطفى جبريل ٢٠١٣؛ محمد ربيع، ٢٠١٤).
- ندرة الدراسات السابقة التي تناولت الحاجات النفسية لدى أنماط الشخصية المهنية في البيئة المصرية وذلك في حدود علم الباحثة.

اختلفت بعض الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية ومثال ذلك ما يلي: -

- توصلت دراسة عواطف شوكت (٢٠٠٠: ٥٤) إلي وجود فروق بين الجنسين في الحاجات النفسية وكانت أهم الحاجات للإناث (الحاجة للترفيه، والحاجة لرضا الوالدين)، وكانت أهم الحاجات للذكور (الحاجة إلى القيادة، والحاجة إلي تنمية الغرض)، وتمثل هذا الاختلاف في درجة أهمية الحاجة وطرق إشباعها.
- أشارت دراسة ايرن ونوهيو(Irene& Nuhu, 2012:113) إلي وجود اختلاف كبير بين الجنسين في التأهب للاختيار الوظيفي،وخاصة بين طلاب المدارس الثانوية.

ومن ثم فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية، وكذا التعرف على علاقة الحاجات النفسية بأنماط الشخصية المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية، اتفقت بعض الدراسات على وجود علاقة بين أنماط الشخصية وبعض المتغيرات ومنها:

أشارت صفاء عبد الفتاح (٢٠٠٦: ١٠٥) أن تفضيل المراهق لأي نمطٍ من الأنماط الشخصية يرتبط إلى حد كبير بإشباع حاجاته النفسية ارتباطا موجبًا.

ويمكن حصر مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الإناث والذكور من طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى المكانة الاجتماعية، الحاجة إلى الثقافة والمعرفة)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين أنماط الشخصية المهنية (الاجتماعية، والواقعية، والعلمية والتجارية، والفنية، والتقليدية) على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة)؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة)؛ ودرجاتهم على مقياس أنماط الشخصية المهنية (الاجتماعية، والواقعية، والعلمية، والتجارية، والفنية، والتقليدية)؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- التعرف على الفروق بين الإناث والذكور من طلبة المرحلة الثانوية في الحاجات النفسية محل اهتمام الدراسة الحالية.
- التعرف على الفروق بين أنماط الشخصية المهنية من طلبة المرحلة الثانوية والحاجات النفسية.
- التعرف على العلاقة بين الحاجات النفسية محل اهتمام الدراسة الحالية وأنماط الشخصية المهنية.

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى :

- أهمية الفئة التي تجرى عليها من طلاب المرحلة الثانوية، وهم بصدد اختيار مهنة المستقبل.
- أن هذه الدراسة تجرى في وقت تحول وتغير سريع يمر به أبناء المجتمع المصري؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة إشباع حاجاتهم النفسية بما يمكنهم من تحديد مهنة المستقبل، ويتفق مع خصائص شخصياتهم، وخدمة لهم ولمجتمعهم.

- تفيد مؤسسات المجتمع التربوية في رسم السياسيات التربوية والمهنية التي تنمي أنماط الشخصية المهنية لدى المراهقين بما يتفق مع حاجات المجتمع وحاجاتهم وقيمهم الشخصية.
- تدعم الأخذ بفكرة الإرشاد المهني وأهميته وتساهم في عملية الإرشاد المهني.

- **المصطلحات والمفاهيم الإجرائية للدراسة** :

- **التعريف الإجرائي للحاجات النفسية Psychological Needs** :

حالة من التوتر وعدم الاتزان النفسي يشعر بها الفرد بسبب فقدان شيء معين يعد في نظره ضروريًا لاتزانه النفسي، وهذه الحالة تدفعه إلى النشاط والاستمرار فيه حتى يحصل على ما ينقصه ويشبع حاجته كما تدفع صاحبها إلي التفاعل مع بيئته لإشباع حاجاته والتخلص من القلق والتوتر وبهذا فالحاجة تمثل قوة دافعة وموجهة للسلوك.

وتقدر إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على استبيان الحاجات النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **التعريف الإجرائي لأنماط الشخصية المهنية Professional Personal Styles**:-

هي مجموعة الخصائص الشخصية الرئيسية التي تميز الفرد عن غيره سواء كانت هذه الخصائص اجتماعية، أو خلقية، أو مزاجية، أو سيكولوجية؛ وتطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتؤثر في اختياراته وقراراته، وهي لدى كل فرد لكن بدرجات متفاوتة، وأن كل فرد ينتمي بصفة رئيسية إلى نمط بعينه حتى وإن كان لديه سلوكيات تنتمي إلى أنماط شخصية مهنية أخرى.

وتأخذ الباحثة بتصنيف (هولاند) Holland لأنماط الشخصية لتكون أبعادًا أساسية في مقياس أنماط الشخصية الذي ستعده الباحثة ويعرف كل نمط كما يلي:

- **الشخصية الواقعية Realistic Personality**: نجدها لدى الفرد الذي يمتاز بقدرات يدوية (حرفية) وميكانيكية وتقنية، ولديه مهارة للتعامل مع الآلات والمعدات أو الأشياء الكهربائية، وينجح في المهن التالية (مزارع. ورجل إطفاء ـ ومهندس طيران ـ وكهربائي ـ وشرطي ـ وسائق ـ ونجار).
- **الشخصية العلمية Investigating Personality**: وصاحبها يتميز بحب البحث والنقد والاطلاع وبارع في فهم وحل المشكلات الرياضية العلمية وينجح في ممارسة المهن الآتية (الكيمائي ـ والطبيب والعالم ـ والبيطري ـ والصيدلي).
- **الشخصية الفنية Artistic Personality**: ويتميز صاحبها بخيال مبدع بقدرات فنية مختلفة ويرى نفسه معبرًا وأفكاره أصيلة مميزة ومستقل في رأيه، ومن المهن التي يمكن أن يمارسها (المؤلف ـ ومصمم الملابس ـ والممثل الكوميدي).

- **الشخصية الاجتماعية Social Personality:** وصاحبها لديه ميل لربط علاقات اجتماعية والعمل وسط مجموعة، ويحب الاختلاط بالآخرين. ويرى نفسه صديقًا ودودًا ومتعاونًا ومحل ثقة، ومن الأعمال التي يمكن أن يمارسها (مدرب رياضي - وطبيب أسنان - وممرض - ومدرس - وأمين مكتبة - والعلاج الطبيعي).
- **الشخصية الجريئة (التجارية) (الإقناعي) Daring or Enterprising Personality:** وهى شخصية تحب الإدارة والسيطرة وتتميز بالطموح وحب الظهور، ويجيد قيادة الآخرين، وبيع وتسويق الأفكار والأشياء، ومن الأعمال التي يمكن أن يمارسها (مذيع تليفزيون - ومحامى - ومدير مبيعات - ورئيس بنك ومفتش).
- **الشخصية التقليدية Conventional Personality:** وصاحبها يتميز بالانضباط، وحب التنظيم والالتزام بالقوانين والمواثيق الاجتماعية، ومن المهن التي يمكن أن يمارسها (كاتب محكمة - وسكرتير وكاتب البريد).

وتقدر درجة نمط الشخصية المهنية للفرد بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس أنماط الشخصية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **الإطار النظري:**

- **أولاً: الحاجات النفسية Psychological Needs:**

تعد دراسة موضوع الحاجات النفسية بمثابة الطاقة المحركة لمختلف دوافع السلوك الإنساني حيث تتوقف كثير من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدي إشباعها، لذلك اهتم علماء النفس الباحثين اهتمامًا كبيرًا بدراسة هذه الحاجات فتعددت وتباينت تعريفات الحاجات النفسية وهي كما يلي:

يعرف " أحمد عبدا لخالق" الحاجة بأنها حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح علي الكائن العضوي فتنزع به إلي إشباعها وهذه الحاجات متعلمة وتكشف عن اختلاف كبير من شخص إلي آخر أكثر مما تكشف عن الحاجات الفيزيولوجية التي تعد أكثر أساسية، وبوجه عام كلما طال حرماننا كانت حاجتنا أقوي، والحاجة إذن هي الجانب الداخلي المثير للدافع (أحمد عبدا لخالق، ١٩٩٣: ٣٦٢).

ويعرف " عبد المنعم الحنفي" الحاجة في مجال علم النفس بأنها افتقاد لشيء تكون به استقامة الحياة عضويًا أو نفسيًا (عبد المنعم الحنفي،٢٠٠٣: ٣٧٧).

ويعرف " فرج طه" الحاجة بأنها "نشاط دافع لدى الفرد يجعله يحس بأن شيئا ينقصه، أي أنه في حاجة إلى شيء يشبع هذا الدافع ويرضيه"(فرج طه ٢٠٠٥: ٣١٣).

ويعرف " مدحت أبو النصر" الحاجة بأنها رغبة أو مطلب أساسي لدى الفرد يريد أن يحققه لكي يحافظ على بقائه وتفاعله مع المجتمع وقيامه بأدواره الاجتماعية (مدحت أبو النصر، ٢٠٠٥: ٩٣).

ومما سبق أمكن للباحثة أن تضع التعريف التالي للحاجات النفسية: الحاجة هي دافع أو حالة داخلية أو استعداد فطري، أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي أو نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني، ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية؛ أي أنها تمثل قوة دافعة وموجهة للسلوك.

وهناك تصنيفات كثيرة للحاجات النفسية ولكن الحاجات محل اهتمام الدراسة الحالية هي التالية علمًا بأن الباحثة ستأخذ بتعريف " أنور الشرقاوي" لكل حاجة على حدة:

- **الحاجة الاقتصادية:** وهي رغبة الفرد في الحصول على ضرورات الحياة والتمكن من تأمين الدخل الشخصي والأسري، وتحسين وضعه الاقتصادي وتحقيق مستوى معيشي أفضل.
- **الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين:** وهي رغبة الفرد في اكتساب خبرات ومهارات جديدة من الآخرين والاختلاط بهم وتكوين صداقات جديدة والمشاركة في المناقشات وتبادل الآراء.
- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** ويقصد بها رغبة الفرد في إثبات ذاته وتنمية قدراته ومهاراته وخبراته وتحقيق مركز مرموق سواء في مجال الدراسة، وتحقيق الرغبة في الشعور بالتفوق على الآخرين.
- **الحاجة إلى المكانة الاجتماعية:** وتعني رغبة الفرد في الوصول إلى مركز اجتماعي لائق يرفع من قيمته بين أفراد أسرته ومعارفه، ومساعدة الآخرين على حل مشكلاتهم، والحرص على تنمية العلاقات الاجتماعية القائمة والمساعدة في خدمة الآخرين واكتساب تقديرهم، وتحقيق مركز اجتماعي قيادي بين معارفه.
- **الحاجة إلى الثقافة والمعرفة:** ويقصد بها رغبة الفرد في التزود بالمعرفة في مجالات الحياة المختلفة للمشاركة في حل ومناقشة القضايا الاجتماعية والسياسية، والرغبة في زيادة المعرفة في مجال التخصص الدراسي والعملي والرغبة في اكتساب أساليب التفكير العلمي، وتحقيق قدر أكبر من الثقافة والمعرفة لمواجهة متطلبات الحياة العصرية (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٥ ، ١٨).

- **اختيار الفرد لمهنته في ضوء حاجاته** :

يرى " دور وساروا" أن الالتحاق بعمل ما من الضروري يساعد الفرد على تلبية حاجاته النفسية وهذا يؤثر على اختيار هذا العمل، وأن اختيار الوظيفة والتطور المهني هما خبرات شخصية ككل والرضا المستمد من المهنة يعتمد على التوافق بين نوع عمل الفرد ونوع الشخصية (Duro& Saro, 2005: 6).

وأضاف " عبد الفتاح محمد الخواجا (٢٠٠٢) " أن " جلاسر" يرى السلوك غير المسئول ينتج عندما يفشل الناس في أن يتعلموا القدرة على إشباع حاجاتهم بطريقة صحيحة، وبالتالي فهم يلجئون لأي طريقة لإشباع حاجاتهم بغض النظر عن الطريقة، أي تصبح الغاية تبرر الوسيلة، وبغض النظر عن نوعية السلوك الذي يختارونه (عبد الفتاح محمد الخواجا ،٢٠٠٢:٣٦).

ولذا ترى الباحثة أنه من الضروري مساعدة المراهق على أن يختار مهنته في ضوء نمط شخصيته حتى يحقق الإشباع الملائم لحاجاته النفسية لتحقيق النمو السوي. كما أن تفهم حاجات المراهقين ومطالب نموهم يسهل التعامل معهم، ويخفف متاعبهم ويحل مشكلاتهم ومن الواجب توفير الرعاية لهم في جميع المجالات بشكل علمي مدروس، وبذلك فإن من حق المراهق على التربويين وعلى الأسرة وعلى كل من له علاقة بهم أن يقدم كل ما من شأنه مساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة الحرجة بسلام وبأقل قدر ممكن من أثار المشكلات والتناقضات التي يمرون بها وذلك عن طريق غرس الثقة بأنفسهم وتوفير القدوة الصالحة، وتقديم المعلومات الدقيقة الكاملة عن حقيقة التغيرات الجسمية وما قد يصاحبها من آثار نفسية وغرس اتجاهات ايجابية نحو هذه التغيرات واحترام المراهقين ومناقشتهم وتقدير حساسيتهم النفسية إلى جانب مراعاة أهم احتياجاتهم النفسية خاصة وهم يتأهبون لاختيار مهنة المستقبل.

- **ثانيًا : أنماط الشخصية المهنية :**

أثبتت نظرية هولاند وبشكل واضح أن عملية الاختيار المهني تكون سهلة لدى البعض وصعبة لدى البعض الآخر (Gybsbers et al., 2003:8).

ولقد برزت نظريات ونماذج عديدة تعتمد على الشخصية في مجال الاختيار والنمو المهني ونشرت ضمن دراسات قام بها علماء النفس خلال فترة الخمسينيات من هذا القرن مثل " آن روى" و " جون هولاند"، و" شافر"، و " سمول "وأكد هؤلاء العلماء العلاقة بين عمليات الاختيار المهني ونظريات الشخصية وأنماط الحياة عند العاملين في المهن المختلفة والأمراض المرتبطة بالمهن والأعمال ؛ وتستند هذه النظريات الى أساس الارتباط بين خبرات الشخص في طفولته المبكرة واتجاهاته وميوله وقدراته وبين عوامل الشخصية المؤثرة في اختياره المهني، باعتبار أن الفرد يختار وظيفته ومهنته لكونه يرى فيها إمكانية إشباع حاجاته وتحقيق قيمه، وان نجاحه في العمل واندماجه به يعبر بالتدريج عن خصائص شخصيته (بديع القاسم، ٢٠٠١: ١٨٠) .

وافترضت نظريات الاختيار المهني أن اختيار المهنة وتطورها هي عملية مستمرة مدى الحياة من صنع القرار حيث يحاول الفرد التوفيق بين الأهداف والاستعدادات ضمن حقيقة محدودية الفرص في نظرية التطور الوظيفي (صالح الداهري: ٢٠٠٤ : ١٢٩).

وتعددت النظريات التي تناولت أنماط الشخصية ومنها:

نظرية (هولاند) اقترح Holland تصنيفاً يستطيع من خلاله تحديد الأنماط الشخصية والميول الذاتية المهنية لدى الأفراد؛ حيث قسم الأفراد متخذي القرار المهني إلى ستة أنماط (نماذج) قد تتقارب من بعضها، وقد تبعد عن بعضها اعتماداً على المميزات والصفات الشخصية من ناحية ومميزات ومتطلبات المهن من ناحية أخرى؛ ويرى هولاند أنه يمكن تصنيف الأفراد على أساس مقدرة تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط، كما أنه يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أصناف على أساس تشابه البيئات مع بعضها البعض، لذا توصل هولاند نتيجته لدراسته، ونتيجة للخبرة المبكرة التي مر بها كموجه مهني ومعالج نفسي إلى ستة أنماط للشخصية، وكل نمط يقابله بيئة مهنية تأخذ الإسم نفسه وتتطابق في صفات النمط نفسه وقد سمي الأولى البيئات المهنية والثانية أنماط الشخصية المهنية ويمثل هذا تطورها الهرمي تكيف الفرد مع البيئات المهنية الست، وكل فرد يمتلك هذه الأنماط الشخصية الست بدرجات متفاوتة ومتمايزة إلا أنه يتميز بأحدها بدرجة أكبر؛ وأن المزاوجة بين أنماط الشخصية مع أنماط البيئة التي تشبهها يؤدي إلى الاستقرار المهني والتحصيل والانجاز والإبداع، فالشخص يختار عادة المهنة التي تتفق مع سماته الشخصية وله وقدراته مما يؤدي إلى شعوره بالسعادة، وسوف تركز الباحثة في الدراسة الحالية على أنماط الشخصية المهنية كما حددتها نظرية هولاند على اعتبار أن الفرد يختار عادة المهنة التي تتوافق مع خطوط شخصيته وتتلاءم مع واقعه النفسي والباطني بحيث تتماشى مع مهاراته وهو ما ينتج عنه علاقة مع خصائص المحيط المهني. وعلى هذا الأساس، سوف تقسم أفراد العينة إلى ست أنواع حسب شخصيتهم وبيئاتهم التي يوجدون بها، وهي الشخصية الواقعية والشخصية الاجتماعية والشخصية الفنية، والشخصية الجريئة، والشخصية العلمية، والشخصية التقليدية، وتقسم بيئات العمل إلى ست بيئات مهنية مختلفة وأطلق عليها نفس أسماء الشخصيات السابق ذكرها (فاروق جبريل ومصطفى جبريل، ٢٠١٣ :٢١٠؛ جودت عبد الهادي، وسعيد العزة، ٢٠١٤).

وفيما يلي البيئات المهنية وأنماط الشخصية والتي تمثل أنماط الشخصية المهنية على مقياس أنماط الشخصية المهنية المستخدم ضمن أدوات الدراسة الحالية، يقابل تلك الأنماط الستة للشخصية ستة بيئات مهنية كل واحدة لها متطلبات معينة ولها خصائص تميز الأشخاص الذين يعملون بها (بديع القاسم ٢٠٠١، صالح الداهري، ٢٠٠٥ ، جودت عزت عبدا لهادي، وسعيد العزة، ٢٠١٤) وهذه الأنماط هي:

- **النمط الأول: الواقعي Realistic** : حيث يفضل النمط الواقعي الأنشطة التي تتطلب قوة بدنية وهو عدواني، يتسم بالتناسق الحركي، ويفضل التعامل

مع الأشياء المحددة مثل الآلات والأدوات ويكره المجردات ويميل هذا الشخص الواقعي إلى الأعمال الميكانيكية والحرف والأعمال اليدوية لكن تعوزه المهارات الاجتماعية (محمد ربيع،٢٠١٤ : ٢٢٢ : ٢٣٨).

- **النمط الثاني: العلمي (التحليلي) Investigating Personality**: وتمتاز الشخصية العلمية بحب البحث والنقد والاطلاع وتتجنب القيادة وأنشطة البيع وإقناع الآخرين، وتنجح في حل مشكلات العلوم والرياضيات وترى نفسها كالعالم والمفكر، ومن الأنماط المهنية التي تفضلها: (عالم طبيعة ـ وعالم طبيب ـ وصيدلي) (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٩٧: ٦ ؛ فاروق جبريل، ومصطفى جبريل ، ٢٠١٣ : ٢١٠).
- **النمط الثالث: الفني Artistic Personality** : وتتميز بخيال واسع وبقدرات فنية إبداعية مختلفة وتتجنب الأمور الروتينية وتنجح في الأنشطة الإبداعية مثل الرسم والدراما والموسيقى والكتابة الإبداعية وترى نفسها شخصية معبرة ومستقلة في رأيها. ومن الأنماط المهنية التي تفضلها الشخصية الفنية (فنان ـ ومهندس ديكور ـ وكاتب ـ ومؤلف ـ وممثل كوميدي) (فاروق جبريل، ومصطفى جبريل، ٢٠١٣ :٢١١).
- **النمط الرابع: الاجتماعي**: تمتاز الشخصية الاجتماعية Social Personality بالقدرة على إقامة علاقات اجتماعية وتحب الاختلاط بالآخرين. وتتجنب التعامل مع الأدوات والماكينات وتتجنب التعامل مع الحيوانات وتنجح الشخصية الاجتماعية في مساعدة الآخرين وأعمال التدريس والتمريض وإمداد الآخرين بالمعلومات وترى نفسها شخصية ودودة متعاونة ومحل ثقة (محمد ربيع،٢٠١٤: ٢٢٢: ٢٣٨)، ومن الأنماط المهنية التي تفضلها: مدرس ـ وأمين مكتبة. وموظف الإفراج ـ وممرض ـ وطبيب أسنان ـ ومسئول علاقات عامة ـ وطبيب نفسي)(عبد الرحيم بخيت، ١٩٩٧ : ٥ ؛ فاروق جبريل، ومصطفى جبريل ، ٢٠١٣ : ٢١٠).
- **النمط الخامس: التجاري**: الشخصية التجارية (الجريئة) Daring Personality تمتاز بحب الإدارة والسيطرة وحب البروز والطموح كما تمتاز بالقدرة على إقناع الآخرين وبيع الأفكار والأشياء، وتتجنب الأمور العلمية والتحليلية كما تتجنب الملاحظة الفائقة، وتنجح في قيادة الآخرين وبيع وتسويق الأفكار والأعمال التجارية وترى نفسها شخصية طموحة مفعمة بالطاقة الاجتماعية ومن الأنشطة المهنية التي تفضلها: (محامي ـ ومدير مبيعات ـ ومدير فندق ـ وبائع ـ ومفتش الجمارك) (فاروق جبريل، ومصطفى جبريل، ٢٠١٣: ٢١١ ؛ عبد الرحيم بخيت، ١٩٩٧: ٥).
- **النمط السادس: التقليدي**: الشخصية التقليدية Conventional personality تمتاز بالانضباط، وحب التنظيم والالتزام بالقوانين والمواثيق الاجتماعية، كما تتجنب الأنشطة الغامضة وغير المخطط لها مسبقا

وتنجح في تسجيل الأرقام والعمل على الماكينات ضمن منظومة وترى نفسها شخصية عادية جيدة في متابعة الأعمال المخططة مسبقا ومن الأنماط المهنية التي تفضلها: (كاتب محكمة ـ وكاتب البريد ـ وسكرتير ـ وماسك الدفاتر ـ وموظف بنك ـ ومفتش مخازن ـ وصراف ـ وخبير)(محمد ربيع ٢٠١٤: ٢٢٢: ٢٣٨).

ويقترح هولاند أن الأشخاص ذوي الأنماط المهنية المختلفة سوف يكونون سعيدين ومنتجين في بيئة مناسبة لنمط شخصياتهم وغير سعيدين وغير منتجين في بيئة لا تناسب نمط شخصياتهم؛ فمن الأفكار الرئيسية في نظرية هولاند أن الأفراد ينجذبون للمهن التي تلبي حاجاتهم الشخصية وتزودهم بالشعور بالرضا وتسمح لهم بممارسة مهاراتهم والتعبير عن اتجاهاتهم وإن كان هناك اتجاهان أو ثلاثة شبيهان ببعضهما البعض أو قريب الشبه على الأقل في قوتهما فإن الفرد سيتردد في اختياره البيئة المهنية المناسبة التي يواجهها الفرد هنا عدم معرفته لنفسه ولعالم العمل (Gary , 1999: 15).

ويقرر هولاند أن الدقة في اختيار الوظيفة هي إلى حد ما تعد دقة في معرفة الذات وفي معرفة الوظيفة(جودت عبد الهادي، وسعيد العزة، ٢٠١٤)، ويشير هولاند إلى ضرورة وجود انسجام لقدرات الفرد مع متطلبات البيئة المهنية عند الاختيار المهني أن بحث الفرد عن البيئات المهنية يمكن أن يتم بعدة طرق وبمستويات مختلفة من الوعي (حسين الشرعة،١٩٩٣: ٢٤٥).

وترى الباحثة أنه من خلال استعراض الدراسات السابقة تظهر أهمية الأنماط المهنية في أكثر من مرحلة من مراحل حياة الأفراد، كما يتضح وبشكل واضح أهمية دراسة الأنماط المهنية وتأثيرها في أحد أهم قرارات الفرد الحياتية وهو قرار الاختيار المهني. ومن خلال نتائج الدراسات بينت النتائج أهمية استخدام قائمة التفضيلات المهنية لجون هولاند (VPI) ونموذج هولا ند السداسي (RIASEC) في التعرف إلى الميول المهنية للأفراد، بالنسبة للمرشدين والدارسين وصانعي القرار، وكذلك مساعدة الأفراد أنفسهم في التعرف علي ميولهم المهنية. وكما أن النتائج أظهرت صلاحية قائمة التفضيلات المهنية (VPI) ولترجمتها لعدة لغات وتقنينها في عدة بيئات مختلفة. وجاءت الدراسة الحالية مع من سبقها من الدراسات لتؤكد وتعزز فكرة أهمية الأنماط المهنية لجون هولاند في البيئة المصرية لإثراء مجال الإرشاد المهني بأدوات عالمية للتعرف على الأنماط المهنية ملائمة ومناسبة للبيئة المصرية.

- **دراسات السابقة** :
- **أولاً: دراسات تناولت الحاجات النفسية:**

هدفت دراسة (ممدوح الكناني،١٩٨٨) إلى دراسة التنظيم الهرمي لماسلو ودراسة الحاجات الست المتضمنة به على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة

المنصورة، مستخدمًا مقياسًا من إعداده يتضمن ستة مقاييس فرعية تقيس كلاً من(الحاجات الجسمية الفسيولوجية ـ وحاجات الأمن والأمان وحاجات الحب والانتماء ـ وحاجات التقدير والاحترام ـ وحاجات تحقيق الذات ـ وحاجات المعرفة والفهم). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة دالة بين جميع الحاجات المتضمنة بالتنظيم الهرمي لماسلو، ووجود اتفاق لدى الجنسين فيما يتعلق بترتيبها للحاجات المتضمنة بالتنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين فيما يتعلق بحاجات الأمن وتقدير الذات، وتحقيق الذات والحب والانتماء. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الحاجات الفسيولوجية، وحاجات المعرفة والفهم لصالح الإناث وهذه الفروق لم تؤثر على ترتيب هاتين الحاجتين لديهما، وهذا يعني أن إشباع الإناث للحاجات الفسيولوجية والمعرفة والفهم أقل من الذكور.

وهدفت دراسة (نبيل أحمد، ١٩٩٧) إلى دراسة تأثير برنامج مقترح في خدمة الجماعة لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لأعضاء الأسر الطلابية مستخدمًا استبيان الحاجات النفسية (إعداد/ أنور الشرقاوي) وبلغ حجم العينة (٣٠) طالبًا من طلبة كلية الخدمة الاجتماعية بحلوان؛ وتم اختيارهم من المشاركين بأحد الأسر بالكلية، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (١٥) طالبًا ومجموعة ضابطة من (١٥) طالبًا. وكشفت نتائج الدراسة عن أن أكثر الحاجات اهتمامًا لدى أفراد المجموعة التجريبية هي الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين، والحاجة إلى الإنجاز وتحقيق المكانة الاجتماعية كما تبين فاعلية البرنامج في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لأعضاء الأسر الطلابية.

وهدفت دراسة (أسماء السرسي، وأماني عبد المقصود،٢٠٠٠) إلى التعرف على ترتيب الحاجات النفسية المتمثلة في الاستقلال والكفاءة والانتماء لدى الطلاب في بعض المراحل الدراسية (رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية والإعدادية، والثانوية) وتحديد الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية وترتيبها في كل مرحلة تعليمية وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا بواقع (١٠٠) طالب لكل مرحلة تعليمية ومن نتائج الدراسة أن الدافع إلى إشباع الحاجات يزداد بزيادة المرحلة التعليمية ومن حيث ترتيب الحاجات فكانت الحاجة إلى الكفاءة ثم الانتماء ثم الاستقلالية في المرحلة الابتدائية والانتماء فالكفاءة فالاستقلالية في المرحلة الإعدادية والثانوية.

وهدفت دراسة (ولاء عبد الفتاح، ٢٠٠٨): إلي دراسة الحاجات النفسية الكامنة وراء التوافق المهني لدي معلمي ومعلمات التربية الفكرية وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من العاملين بمدارس وفصول التربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية وتم توزيع

العينة في ضوء متغير الجنس إلي (٤٦) معلمًا و(٥٤) من العاملين بمدارس وفصول التربية الفكرية، واستخدمت مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الفكرية من (إعداد الباحثة) واختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية إعداد (محمد الطيب،٢٠٠١)، وتوصلت إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين بعض الحاجات النفسية الكامنة والتوافق المهني عند مستوي دلالة (٠.٠١).

- **ثانيًا: دراسات تناولت أنماط الشخصية المهنية:**

هدفت دراسة (رافع النصير، وراتب السعود،١٩٩٣) إلى معرفة مدى رضا الطالب الأردنى عن تخصصه الدراسي وعن مهنته التي سيقوده إليها هذا التخصص لممارستها، وتوصلا إلى وجود أثر لمتغير الجنس في المهنة المحتملة حيث كان رضا الإناث أعلى من رضا الذكور كما توصل إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية تحدد عملية اختيار الطالب لمهنة المستقبل وهي العامل النفسي، والاجتماعي والفني للشخصية.

وهدفت دراسة " دافيس" (Davis, 2004) إلى فحص العلاقة بين أسلوب التعليم ونمط الشخصية المفضلة لواضعي مناهج التنمية الواسعة للمجتمع في أوهايو، وهل هناك علاقة بين أسلوب التعليم ونمط الشخصية المفضلة وتقييم العمل الرئيسي وطول مدة الحفاظ على المنصب ودرجة الأكاديمية والمستوى التعليمي والعمر والنوع. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) من واضعي مناهج تنمية المجتمع واسعة المدى. وكان الذكور أكثر من ثلاث مرات يفضلون جمع المعلومات باستخدام حواسهم الجسدية. وكان الإناث أكثر استقلالا وفضل الإناث التعامل مع المعلومات بالانطباعات الشخصية ومراعاة شعور الآخرين ووجود ارتباط ضعيف بين أسلوب التعليم ونمط الشخصية.

وهدفت دراسة (محسن إبراهيم، ٢٠١٢) إلى معرفة الميول المهنية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٩) طالبًا وطالبة من مدارس النور للمكفوفين ومدارس الأمل للصم بمحافظة القاهرة، ومحافظة كفر الشيخ ومحافظة الغربية. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الميول المهنية للمكفوفين من إعداده، ومقياس الميول المهنية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المكفوفين في الميول المهنية.

- **ثالثًا: دراسات تناولت العلاقة بين الحاجات النفسية وأنماط الشخصية المهنية:**

هدفت دراسة (صفاء عبد الفتاح، ٢٠٠٦) إلى معرفة العلاقة بين بعض الحاجات النفسية في علاقتها بالتفضيل الشخصي المهني لدى عينة من المراهقين، واستخدمت الباحثة مقياس الصفات الشخصية، ومقياس التفضيل الشخصي المهني، وكانت العينة (١٠٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (١٤.٩) عامًا، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيًا بين بعض

الحاجات النفسية وأنماط الشخصية في التفضيل الشخصي المهني لدى العينة الكلية، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيًا بين بعض الحاجات النفسية وأنماط الشخصية في التفضيل الشخصي المهني لدى عينة الإناث ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض الحاجات النفسية لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفضيل الشخصي المهني لأنماط الشخصية (الاستقصائي ـ والاجتماعي ـ والفني).

وتوصلت دراسة " وانغ" (Wang, 2006) إلي اختلاف الميول المهنية باختلاف الشخصية حيث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تبعًا لجنس الطلاب لصالح الذكور، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرحلة الدراسية ونوع الحرفة، كما توصل إلي وجود علاقة إيجابية بين الميول المهنية والنضج المهني.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

ومن استعراض الباحثة للدراسات السابقة لاحظت ما يلي:

- لم تقتصر الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الحاجات النفسية أو أنماط الشخصية المهنية على مرحلة عمرية معينة حيث تناولت الدراسات المراحل العمرية المختلفة.
- تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات لتتناسب مع هدف كل دراسة والمتغيرات المراد قياسها.
- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط الشخصية المهنية والحاجات النفسية، وذلك في حدود علم الباحثة.
- تنوع وكثرة البحوث والدراسات الأجنبية مقارنة بالدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال كما أنه لا توجد دراسة عربية تناولت متغيرات الدراسة الحالية بصورة إجمالية ـ في حدود علم الباحثة ـ ومن هنا فالبيئة العربية في حاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الإناث والذكور من طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى المكانة الاجتماعية، الحاجة إلى الثقافة والمعرفة).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أنماط الشخصية المهنية (الاجتماعية والواقعية، والعلمية والتجارية، والفنية، والتقليدية) على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة).
- لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين

والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلي المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة)؛ ودرجاتهم على مقياس أنماط الشخصية المهنية (الاجتماعية، والواقعية، والعلمية، والتجارية، والفنية، والتقليدية).

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :
- **أولاً: منهج الدراسة**:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك بهدف وصف وتحليل (الحاجات النفسية وأنماط الشخصية المهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ حيث يتناسب هذا المنهج مع طبيعة الدراسة الحالية لأنه يزودنا بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة، واكتشاف كل من العلاقات والفروق بين تلك الظواهر لدى أفراد العينة.

- **ثانيًا : عينة الدراسة** :

أجريت الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي العام بمدينة دمياط الجديدة للعام الدراسي (٢٠١٤ / ٢٠١٥)، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٤٠) طالبًا وطالبة واستخدمت درجات هذه العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية. أما عينة الدراسة الأساسية فقد بلغ قوامها (٣٧٠) طالباً و طالبة بالمرحلة الثانوية.

- **ثالثاً: أدوات الد راسة** :
- **مقياس أنماط الشخصية المهنية (إعداد الباحثة)**:
- **الخصائص السيكومترية للمقياس: أولاً صدق المقياس**:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية مرفقا بها التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاده، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة المقياس لما وضع من أجله، ومدى انتماء العبارة للبعد الذي تندرج تحته، ومناسبة الصياغة اللغوية للعبارات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لأي عبارة من عبارات المقياس، وقد أشار بعض المحكمين إلى تعديلات بسيطة في صياغة بعض العبارات، وأجرت الباحثة هذه التعديلات.
- **الصدق العاملي:** تم حساب الصدق العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية، وأسفر التحليل العاملي على وجود (٦) عوامل كان بعضها غير قابل للتفسير، إلا أنه بتدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax لكايرز Kairs (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩١: ص ٦٢٦)، أمكن استخلاص (٦) أبعاد غير قابلة للتفسير، وهذه العوامل الثمانية جذورها الكامنة Eigen Values أكبر من الواحد الصحيح وتشبعات المفردات على العوامل أكبر من (٠.٣) وفق محك جيلفورد (صفوت فرج، ١٩٨٠: ص ١٥١)، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة (٠.٤٧٤٪) من التباين

الكلي، وهذه العوامل هي: العامل الأول: جذره الكامن (٥.٨٦١)، وقد فسر هذا العامل (١٢.٢١٠٪) من التباين الكلي للمقياس، وقد تشبعت بهذا البعد (٨) عبارات تقيس ما يمتاز به الفرد من قدرات يدوية وتقنيةومدي نجاحه في استعمال الآلات والأدوات والتعامل معها وعلاقته مع الأفراد، ولذا تم تسمية هذا العامل (الواقعي)، العامل الثاني: جذره الكامن (٤.٧٤٣)، وقد فسر هذا العامل (٩.٨٨٠٪) من التباين الكلي للمقياس، وقد تشبع بهذا البعد (٨) عبارات تقيس مدي تميز هذه الشخصية بحب البحث والنقد والاطلاع وقدرتهم علي حل المشكلات الرياضية، لذا تم تسمية هذا البعد (العلمي) والعامل الثالث جذره الكامن (٤.١٨٥)، وقد فسر هذا العامل (٨.٧١٨٪) من التباين الكلي للمقياس .

وقد تشبعت بهذا البعد (٨) عبارات تقيس مدي تميز هذا الشخص بخيال مبدع وقدرات فنية مختلفة، لذا تم تسمية هذا العامل (الفني)، والعامل الرابع: جذره الكامن (٣.٢٥٩)، وقد فسر هذا البعد (٦.٧٨٩ ٪) من التباين الكلي للمقياس، وقد تشبع بهذا البعد (٨) عبارات تقيس قدرة الفرد علي إقامة علاقات اجتماعية والعمل وسط مجموعة وهو شخص ودود ومتعاون، ولذا تم تسمية هذا البعد (الاجتماعي)، العامل الخامس: جذره الكامن (٣.٠٣١)، وقد فسر هذا العامل (٦.٣١٥ ٪) من التباين الكلي للمقياس، وقد تشبع بهذا البعد (٨) عبارات تقيس مدي حب هذه الشخصية للسيطرة، والإدارة وكذلك قدرتها علي تسويق الأفكار، ولذا تم تسمية هذا البعد (الجريء أو التجاري)، والعامل السادس جذره الكامن (٢.٦٥٠)، وقد فسر هذا البعد (٥.٥٢٠ ٪) من التباين الكلي للمقياس، وقد تشبع بهذا البعد (٨) عبارات تقيس مدي تميز هذه الشخصية بالانضباط وحب التنظيم والالتزام بالقوانين والمواثيق الاجتماعية ولذا تم تسمية هذا العامل (التقليدي).

- **ثانياً: ثبات مقياس أنماط الشخصية المهنية:**

ثبات العبارات : تم حساب ثبات عبارات الأبعاد الفرعية للمقياس و ذلك بحساب معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha لعبارات كل بعد فرعى على حدة (بعدد عبارات كل بعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة. ويوضح جدول (١) معاملات ثبات عبارات الأبعاد الفرعية في حالة حذف العبارة.

يتضح من الجدول (١) ما يلي :

أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للعامل الذي تنتمي إليه العبارة أي أن جميع العبارات ثابتة، حيث أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للعامل الفرعي الذي تقيسه العبارة.

- **الثبات الكلي لمقياس أنماط الشخصية المهنية : تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين هما:**
  - ✓ **حساب معامل ألفا الكلي للمقياس، فوجد أنه يساوي (٠.٧١٨)، وهو معامل ثبات مرتفع.**
  - ✓ **حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فوجد أن معامل الثبات يساوي (٠.٣١١)، وبعد استخدام معادلة سبيرمان– براون لتصحيح معامل الثبات، فوجد أنه يساوي (٠.٤٧٤)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على الثبات الكلي لمقياس أنماط الشخصية المهنية.**

جدول (١) معاملات ثبات عبارات الأبعاد الفرعية في حالة حذف العبارة

البعد الأول الواقعي		البعد الثاني العلمي		البعد الثالث الفني		البعد الرابع الاجتماعي		البعد الخامس التجاري		البعد السادس التقليدي	
رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا
٤	٠.٢٦٣	١	٠.٦٢٧	٢	٠.٤٨٢	٥	٠.٤٤٩	٣	٠.٥٢٧	١٩	٠.٣٠١
٦	٠.٢٧٨	١٢	٠.٦٥٣	٧	٠.٤٩٠	٩	٠.٣٩٨	٨	٠.٥٧٦	٣٨	٠.٣٨١
١٠	٠.٣٩٥	١٦	٠.٦٢٦	١١	٠.٣٥٨	١٤	٠.٣٤٨	١٣	٠.٣٠٩	٤٣	٠.٤٦١
٢١	٠.٣٥٩	٢٨	٠.٦٥٤	٢٠	٠.٢٩٢	١٨	٠.٢٦٣	١٥	٠.٤٢٣	٤٤	٠.٤٠٧
٢٥	٠.٣١٣	٣١	٠.٦٧٨	٢٣	٠.٣٦٦	٢٢	٠.٤٧٨	١٧	٠.٤٠٩	٤٥	٠.٣٢٦
٢٧	٠.٢٩٢	٣٧	٠.٦٤٥	٢٦	٠.٤٤٠	٣٠	٠.٤٢٤	٢٤	٠.٤٧٢	٤٦	٠.٤٨٧
٤٠	٠.٤٧٩	٣٩	٠.٦٦٥	٢٩	٠.٣٠٨	٣٢	٠.٢١٣	٣٣	٠.٤٥٦	٤٧	٠.٤٩١
٤٢	٣٥٧	٤١	٠.٦٩٢	٣٤	٠.٥٢٨	٣٥	٠.٤٣٦	٣٦	٠.٤٥٧	٤٨	٠.٤٨٥
معامل ألفا للبعد الفرعي دون حذف العبارة											
٠.٤٢٦		٠.٧١١		٠.٥١٢		٠.٥١٧		٠.٦٢١		٠.٥٧٠	

- **ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الشخصية المهنية :**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل عبارة من عبارات المقياس ودرجاتهم الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة وجدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٢)قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة و البعد الذي تنتمي إليه العبارة

البعد الأول الواقعي		البعد الثاني العلمي		البعد الثالث الفني		البعد الرابع الاجتماعي		البعد الخامس التجاري		البعد السادس التقليدي	
م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط
٤	٠.٤٣٢	١	٠.٦٢٥	٢	٠.٥٧٢	٥	٠.٥١٩	٣	٠.٣٧٢	١٩	٠.٥٢٤
٦	٠.٦٤٨	١٢	٠.٥٣٠	٧	٠.٧١١	٩	٠.٥٤٦	٨	٠.٤٠٨	٣٨	٠.٧٩٩
١٠	٠.٨١٣	١٦	٠.٥٩٤	١١	٠.٣٦٦	١٤	٠.٢٦٢	١٣	٠.٥٠٤	٤٣	٠.٣٠٧
٢١	٠.٣٢٠	٢٨	٠.٥٣٢	٢٠	٠.٤١٨	١٨	٠.٤٥٩	١٥	٠.٢٣٧	٤٤	٠.٧٥٩
٢٥	٠.٢٩٤	٣١	٠.٤٣٢	٢٣	٠.٣٥٤	٢٢	٠.٤٥٤	١٧	٠.٥٩٢	٤٥	٠.٧٥٧
٢٧	٠.٤٨٨	٣٧	٠.٥٠١	٢٦	٠.٣٩٥	٣٠	٠.٥٨٧	٢٤	٠.٣٣٣	٤٦	٠.٤٦١
٤٠	٠.٢٨٩	٣٩	٠.٤٨٤	٢٩	٠.٤٢٠	٣٢	٠.٥١١	٣٣	٠.٤٨٣	٤٧	٠.٤٢٥
٤٢	٠.٢٧٩	٤١	٠.٣٦٠	٣٤	٠.٥١٥	٣٥	٠.٤٧٨	٣٦	٠.٤٨٨	٤٨	٠.٥٨٢

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

- أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه معاملات مرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس.
- كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس الستة وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٣) يوضح قيم معاملات الارتباط بين عوامل مقياس أنماط الشخصية المهنية.

جدول (٣)قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أنماط الشخصية المهنية

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الواقعي	-					
٢	العلمي	٠.٤١٩	-				
٣	الفني	٠.٤١٥	٠.٣٨١	-			
٤	الاجتماعي	٠.٦٥٥	٠.٤٩٢	٠.٤٩٣	-		
٥	التجاري	٠.٥١١	٠.٤٢٨	٠.٥٢٥	٠.٥٢٣	-	
٦	التقليدي	٠.٤٧٣	٠.٤٢٦	٠.٤٣٩	٠.٥١١	٠.٥٨٤	-

يتضح من الجدول (٣) أن:

- قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.
- من الإجراءات السابقة تم التأكد من صدق وثبات مقياس أنماط الشخصية المهنية، وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

- **ثانياً: استبيان الحاجات النفسية**:

تم استعانة الباحثة باستبيان الحاجات النفسية (أنور محمد الشرقاوي ٢٠٠٥)، بهدف معرفة الحاجات النفسية لدى الشباب، وقد سعت الباحثة الحالية إلى الاستعانة بهذا الاستبيان لمناسبته وطبيعة عينة الدراسة الحالية، ويتكون من (٤٥) عبارة يجاب عنها باستخدام مقياس ثلاثي النقاط (نعم، إلي حد ما لا) .وفيما يلي تعرض الباحثة الحالية وصف استبيان الحاجات النفسية :

تكون الاستبيان من (٤٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد فرعية هي: (الحاجة الاقتصادية . والحاجة إلي التفاعل مع الآخرين . والحاجة إلي تحقيق الذات ـ والحاجة إلي المكانة الاجتماعية ـ والحاجة إلي المعرفة)، بواقع (٩) عبارات لكل بعد من الأبعاد السابقة.

- **الخصائص السيكومترية للإستبيان** :

- **صدق وثبات الاستبيان**:

اعتمدت الباحثة في حساب الصدق والثبات على ما قام به معد الاستبيان حيث ثبت صدق وثبات الاستبيان من استخدامه في عدة دراسات سابقة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :

تتناول الباحثة في هذا الفصل وصفاً لنتائج الدراسة، واختبار صحة الفروض وتفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة.

وتطلب ذلك إجراء تحليل إحصائي للبيانات بغرض التحقق من فروض الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومحاولة تفسير نتائج هذا التحليل في ضوء الإطار النظري والدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية وتم ذلك على النحو التالي :

- **نتائج الفرض الأول** :

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الإناث والذكور من طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى المكانة الاجتماعية الحاجة إلى الثقافة والمعرفة).

جدول (٤)المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين مجموعتي الإناث والذكور في العينة الكلية في درجات الحاجات النفسية

الجنس / الحاجات النفسية	الإناث (ن=٢٣٠)		الذكور (ن=١٤٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الحاجة الاقتصادية	٢٢.٦٣٩	٣.٦٥١	٢٣.١٤٢	٣.١٤٥	١.٣٥٥	غير دال
الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين	٢٣.٤٩١	٢.٧٧٨	٢٣.٤٣٥	٢.٧٨٠	٠.١٨٧	غير دال
الحاجة إلى تحقيق الذات	٢٣.٠٣٠	٤.١١٤	٢٣.٥٢١	٢.٧١٥	١.٢٥٥	غير دال
الحاجة إلى المكانة الاجتماعية	٢٣.٤٩٥	٢.٧٨٧	٢٣.٥٥٠	٢.٧٠١	٠.١٨٤	غير دال
الحاجة إلى الثقافة ومعرفة	٢٣.٥٣٩	٢.٧٨٨	٢٣.٤٥٠	٢.٨٠٦	٠.٢٩٧	غير دال

يتضح من الجدول (٤) ما يلي :

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الإناث والذكور من طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية ، الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، الحاجة إلى تحقيق الذات ، الحاجة إلى المكانة الاجتماعية ، الحاجة إلى الثقافة والمعرفة) وبالتالي يمكن دمج عينة الذكور مع عينة الإناث، وبهذا يمكن القول أن هذه النتيجة تؤيد صدق الفرض الأول .

- **نتائج الفرض الثاني**:

والذي ينص على: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أنماط الشخصية المهنية (الاجتماعية، والواقعية، والعلمية والتجارية، والفنية، والتقليدية) على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة)، والجدول رقم (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لأنماط الشخصية المهنية علي مقياس الحاجات النفسية باستخدام تحليل التباين الأحادي .

يتضح من الجدول (٥)ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين أنماط الشخصية المهنية والحاجات النفسية لدى أفراد العينة الكلية . وبهذا يمكن القول أن هذه النتيجة تؤيد عدم تحقق الفرض الثاني.

جدول رقم(٥)الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لأنماط الشخصية المهنية علي مقياس الحاجات النفسية باستخدام تحليل التباين الأحادي .

الحاجات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
للشخصية الاجتماعية	بين المجموعات	٢٩٣.٢٥٥	٤	٧٣.٣١٤	٨.٨٨٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٨٧٨.٤٤٢	٧٤٠	٨.٢٥٢		
	المجموع	٤١٧١.٦٩٧	٤٧٤			
للشخصية الواقعية	بين المجموعات	٣٢١.٤٤٤	٤	٨٠.٣٦١	٦.٨٩٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥٤٧٧.٦٤٢	٤٧٠	١١.٦٥٥		
	المجموع	٥٧٩٩،٠٨٦	٤٧٤			
للشخصية العلمية	بين المجموعات	٣٣٥.٤٦٥	٤	٨٣ .٨٦٦	٧.٩٣٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٩٦٥.٩٧٩	٤٧٠	١٠.٥٦٦		
	المجموع	٥٣٠ ١.٤٤٤				

تابع جدول (٥)الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لأنماط الشخصية المهنية علي مقياس الحاجات النفسية باستخدام تحليل التباين الأحادي .

للشخصية التجارية	بين المجموعات	١٩٢،٦٠٢	٤	٤٨.١٥١	٧.٠٧٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١ ٩٩٠،٣٤٧	٧٤٠	٦.٨٠٧		
	المجموع	٣٣٩١.٩٤٩	٤٧٤			
للشخصية الفنية	بين المجموعات	٢٣٢.٧٦٦	٤	٥٨.١٩٢	١١.٣٠٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤١٩.٩٧٩	٤٧٠	٥.١٤٩		
	المجموع	٢٦٥٢.٧٤٥	٤٧٤			
للشخصية التقليدية	بين المجموعات	٢٣٢.٧٦٦	٤	٥٨.١٩٢	١١.٣٠٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤١٩.٩٧٩	٤٧٠	٥.١٤٩		
	المجموع	٢٦٥٢.٧٤٥	٤٧٤			

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (صفاء عبد الفتاح، ٢٠٠٦) بوجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين بعض الحاجات النفسية وأنماط الشخصية في التفضيل الشخصي المهني لدى العينة الكلية. وكذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الحاجات النفسية وأبعاد التفضيل المهني وتتفق جزئيًا مع دراسة (West, 1995) والتي توصلت إلى أن الحاجات الاقتصادية هي التي تجعل الفرد يختار وظيفته كما تجعل الفرد يشعر بالنجاح في عمله .

وتتفق جزئيًا مع دراسة (فاروق عبد الفتاح، ومحمد دسوقي، ١٩٨١) في أن أنماط الشخصية المهنية تختلف باختلاف الجنس، ودراسة (رافع النصير، وراتب السعود،١٩٩٣) التي توصلت إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية تحدد عملية اختيار الطالب لمهنة المستقبل، وهي العامل النفسي والاجتماعي والفني.

وتتفق جزئيًا مع دراسة نبيل أحمد (١٩٩٧) التي توصلت إلى أن أكثر الحاجات اهتمامًا لدى الطلاب هي الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين والحاجة إلى الإنجاز وتحقيق المكانة الاجتماعية.

وتتعارض مع دراسات: (سمير مخيمر، ٢٠١٣؛ عواطف شوكت، ٢٠٠٠) والتي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الحاجات النفسية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يتوافقون مع العوامل الاجتماعية المحيطة بهم، فالطالب يستطيع تحقيق ذاته والتعامل مع الآخرين يبحث عن العديد من الصداقات الشخصية ويستطيع تقويم المواقف وتعني أنه مريح في تعاملاته الاجتماعية، ولديه الرغبة في تكوين صداقات جديدة، فحاجة الطالب إلى الإنجاز تعنى الرغبة في الحصول على المكانة الاجتماعية المناسبة ويعمل بجدية لتحقيق ذاته؛ فلديه دافعية قوية لتحقيق النجاح فالأسلوب الذي يتبعه الطالب في إشباع حاجاته النفسية لا يؤثر إيجابًا أو سلبًا على نمطه الشخصي، فالارتباط الإيجابي بين الحاجات النفسية وأنماط الشخصية المهنية يدل على أن الطالب يحتاج إلى الآخرين ومن هنا فإنه لا يجد صعوبة في اختيار نمط الشخصية أو مهنته المستقبلية.

- **نتائج الفرض الثالث**:

الذي ينص على أنه: "لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الحاجات النفسية (الحاجة الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلي المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة)؛ ودرجاتهم على مقياس أنماط الشخصية المهنية(الاجتماعية، والواقعية، والعلمية، والتجارية، والفنية والتقليدية)، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانت النتائج كما في جدول (٦):

جدول (٦)معاملات الارتباط بين الحاجات النفسية بمكوناتها الفرعية وأنماط الشخصية المهنية بمكوناتهما الفرعية لعينة الدراسة (ن= ٣٧٠)

الحاجات النفسية أنماط الشخصية	الحاجة الاقتصادية	الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين	الحاجة إلى تحقيق الذات	الحاجة إلى المكانة الاجتماعية	الحاجة إلى الثقافة والمعرفة
اجتماعية	٠.٠٧٧	٠.٠٤٤	٠.٠٤٢	٠.٠٦٧	٠.٠١٢
واقعية	٠.٠٨٣	٠.٢٠٠❖❖	٠.٢٠٤❖❖	٠.١٧٩❖❖	٠.٢١٤❖❖
علمية	٠.٠١٦	٠.٠٦٩	٠.٠٦٣	٠.٠٦١	٠.١٠٥❖
تجارية	٠.١٢٢❖	٠.١٦٢❖❖	٠.١٦١❖❖	٠.١٦٣❖❖	٠.١٤٤❖❖
فنية	٠.٠١٢	٠.٠٧١	٠.٠٦٥	٠.٠٩١	٠.١١٤❖
تقليدية	٠.٠٩٠	٠.١١٥❖	٠.١٠٢❖	٠.٢٠٤❖❖	٠.١٨٧❖❖

❖❖ دال عند ٠.٠١ ، ❖ دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول(٦) ما يلي: عدم تحقق الفرض الثالث كليا ويمكن تفسيره كما يلي :

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية الاجتماعية والحاجات النفسية بأبعادها الفرعية لدى أفراد العينة .

وترى الباحثة أن عدم وجود علاقة يرجع إلى أن ذوي الشخصية الاجتماعية يفضلون التدريس والخدمات الاجتماعية والإرشادات النفسية، كما أن مهاراتهم المتعلقة بالمهارات الاجتماعية عالية، يتجنبون المواقف التي تتطلب حل مشاكل

بطريقة عقلية أو تتطلب مهارات جديدة، يمتلكوا مهارات لفظية جيدة بالإضافة إلى مهارات الاتصال التي يتميزون بها، كما أن النمط الاجتماعي يكون الفرد من خلاله ميّال إلى الإيفاء بحاجاته الشخصية ولجذب الاهتمام وبالتالي فهو ميال إلى التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والانجذاب إليهم وتكوين الصداقات معهم وصولاً إلى تكوين علاقات وشراكات مبنية على الاتصال الاجتماعي الفعّال كما نلحظه من خلال ما يقوم به المعلم أو المرشد الطلابي في المدرسة أو الأخصائي الاجتماعي أو النفسي في المؤسسة أو العيادة النفسية التي يعمل فيها.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية الواقعية و الحاجة إلى الاقتصادية لدى أفراد العينة . وتتفق الدراسة جزئيا مع دراسة (Davis, 2004).

وترى الباحثة أن عدم وجود علاقة يرجع إلى أن نمط الشخصية الواقعية يقدر الأمور والتصرفات الواقعية التي يراها أو يمسكها أو يستخدمها؛ أي كما يقول بعض العاملين عندما تنتشر إشاعة عن زيادة في المرتبات علي سبيل المثال (أنا لا أصدق غير عندما أقبض في يدي) .

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين نمط الشخصية الواقعية والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات، و الحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة لدى أفراد العينة .
- وتتفق الدراسة جزئيا مع دراسة (نبيل أحمد ، ١٩٩٧) والذي توصل إلي أن أهم الحاجات النفسية للأفراد هي الحاجة إلي التفاعل مع الآخرين ، والحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى تحقيق الذات لدى أفراد العينة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأفراد في البيئة الواقعية يتسمون بخيال تقليدي وهادىء، شخصية متواضعة، ومثابرة، وصادقة، ومقتصدة، ويتميزون بأنهم مسيطرين على أنفسهم، وطموحين ومثابرين مما يمكنهم من التفاعل مع الآخرين و تحقيق الذات و تحقيق المكانة الاجتماعية، بالإضافة الى زيادة ميلهم إلى الثقافة والمعرفة .

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية العلمية والحاجة الاقتصادية والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية لدى أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة،(محمد مقداد، وكامل عبد الله، ٢٠١٤).

وترى الباحثة أن عدم وجود علاقة يرجع إلى أن الشخص العلمي شخص تحليلي يميل إلى التفكير والتروي ويحاول أن يفهم العالم المحيط به، ويهتم بالبحث العلمي، ويحاول تجنب المواقف الاجتماعية ويرى نفسه بأنه غير اجتماعي، ومنطو، ويحب العزلة.

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين نمط الشخصية العلمية والحاجة إلى الثقافة والمعرفة لدى أفراد العينة . وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسات (Walls, 2000؛ Low& Rounds, 2007) .

وترى الباحثة أن وجود علاقة موجبة بين نمط الشخصية العلمية والحاجة إلى الثقافة والمعرفة لدى أفراد العينة يرجع إلى أن إنجازه يكون في المجالات العلمية والأكاديمية، وأنه شخص مثابر وأكاديمي.

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية التجارية والحاجة الاقتصادية عند مستوى (٠.٠٥) والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى المكانة الاجتماعية والحاجة إلى الثقافة والمعرفة عند مستوى (٠.٠١) لدى أفراد العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد مقداد وكامل عبدالله ، ٢٠١٤).

وترى الباحثة أن وجود علاقة موجبة بين نمط الشخصية التجارية والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى المكانة الاجتماعية والحاجة إلى الثقافة والمعرفة لدى أفراد العينة يرجع إلى أن الشخصية التجارية تحب إقناع الآخرين، وبيع الأفكار والأشياء، ويتجنب الأمور التي فيها ملاحظة فائقة أو الأمور العلمية أو التحليلية، وجيد في قيادة الآخرين وبيع وتسويق الأفكار والأشياء، ويقدر النجاح في السياسة والقيادة والأعمال التجارية ويرى نفسه طموح ومفعم بالطاقة.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية الفنية والحاجة الاقتصادية، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى المكانة الاجتماعية لدي أفراد العينة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلًا من (John , 1990) والذي توصل إلي وجود ارتباط دال بين النمط الشخصي واختبارات الرضا الوظيفي، ودراسة (إيمان خطاب ،٢٠١١) والتي توصلت إلي وجود علاقة بين نمط الشخصية والكفاءة المهنية للممرضات .

وترى الباحثة أن عدم وجود علاقة يرجع إلى أن نمط الشخصية الفنية يحب الأنشطة الإبداعية مثل الرسم ـ والدراما ـ والمهن اليدوية ـ والرقص ويتجنب بشكل عالي الأمور الروتينية، ويمتلك قدرات فنية عالية في الموسيقى والفنون الأخرى، ويقدر الأعمال البدائية، ويرى نفسه معبراً، وأفكاره أصلية مميزة ومستقل في رأيه، وأن الأشخاص ضمن هذه البيئة يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات جسمية ويظهرون قليلاً من ضبط النفس، ويفضلون العلاقات الغير مباشرة مع الآخرين، ويحبون التعامل مع مشكلات البيئة من خلال التعبير الذاتي ليتجنبوا المشاكل التي تتطلب التفاعل مع الآخرين .

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين نمط الشخصية الفنية والحاجة للثقافة والمعرفة لدى أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة (Momberge, 2004).

وترى الباحثة أن وجود علاقة موجبة بين نمط الشخصية الفنية والحاجة إلي الثقافة والمعرفة يرجع إلى أن نمط الشخصية الفنية يحب التأليف، ويمتلك قدرات فنية عالية في الكتابة الإبداعية والدراما والرسم والتذوق الفني بجميع أشكاله، وهذا ما يجعله أكثر ارتباطا بالثقافة والمعرفة .

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية التقليدية والحاجة الاقتصادية لدى أفراد العينة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم فوده، ٢٠١٠) والذي توصل إلي وجود ارتباط دال بين الحاجات النفسية والرضا عن العمل.

وترى الباحثة أن الأفراد هنا يتفاعلون مع البيئة عن طريق اختيار الأنشطة التي تؤدي إلى الاستحسان الاجتماعي، وطريقتهم في التعامل مع المواقف روتينية وتقليدية، وصحيحة ليس بها أصالة يعطون انطباع حسن بكونهم مرتبين، واجتماعيين ومحافظين ويضعون قيمة عالية للأمور الاقتصادية ويرون أنفسهم بأنهم غير مرنين، ومستقرين، ولديهم استعداد حسابي أكثر من استعداد لفظي، يميلون إلى الروتين وينفذون الأنظمة والقواعد والتعليمات ويحبون العمل مع أصحاب السلطة والنفوذ، ويفضلون المهام والوظائف الواضحة التي ليس فيها غموض .

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية التقليدية والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، والحاجة إلى تحقيق الذات عند مستوى (٠.٠٥) والحاجة إلى المكانة الاجتماعية والحاجة للثقافة والمعرفة عند مستوى (٠.٠١) لدى أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (فاروق عبد الفتاح ، ١٩٨٧؛ صفاء عبد الفتاح، ٢٠٠٦).

وترى الباحثة أن فوائد وأهمية وضع الأفراد في أنماط للشخصية محددة وواضحة؛ تكمن في جانبين الأول منها يتعلق بمساعدة الأفراد في تحقيق فهمٍ أفضل لأنفسهم، وكذلك لمساعدتهم في تحقيق نمو شخصي جيد لهم، فضلاً عن بناء تقدير واحترام للذات مناسب لهم، وبالتالي يتحقق لهم التوافق الشخصي والنفسي والاجتماعي. أما الجانب الأخر في تصور الباحثة يتحقق عن طريق تفاعلهم مع الآخرين في البيئة المحيطة بهم التي لا تختص بأصدقائهم المقربين منهم فقط، ولكن مع زملائهم في العمل أيضًا، وأن إحدى فوائد دراسة أنماط الشخصية المهنية هو مساعدة الأفراد في التعرف علي خصائصهم الشخصية؛ الأمر الذي يؤدي بهم إلى فهم أحسن لذاتهم، ومعرفة نقاط الضعف والقوة فيها، ومن ثم احترامهم وتقديرهم للآخرين، مما يفتح الباب أمامهم نحو

إقامة علاقات إيجابية مع البيئة المحيطة بهم. وخير مثال عليها هي العلاقات التي تسود بيئة العمل الإنتاجية، والتي تنتج عن قيام علاقات مرضية بين الموظفين المتشابهين في نمط الشخصية، الأمر الذي يؤدي إلى توفير نوع من الرضا.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج تستطيع الباحثة في نطاق حدودها أن تقدم بعض التوصيات التي قد تسهم في مساعدة الباحثين علي إثراء هذا الجانب من الدراسات توصي الباحثة بالأتي :

- اطلاع الآباء على المهن المتوفرة في البيئة ونقل ذلك إلى الأبناء لتبصيرهم بتقبل اختيارات أبنائهم الدراسية أو المهنية، وتجنب فرض إرادتهم في تحديد مسار أبنائهم الدراسي أو المهني.
- أن يراعي الآباء قدرات أبنائهم الجسدية والنفسية والفكرية (كالقدرات اللغوية والحسابية، وغيرها).
- إدراج التوجيه المهني من بداية المرحلة الإعدادية.
- القيام بزيارات ميدانية لمختلف المهن والوظائف، واستضافة ذوي الاختصاص من محاضرين وأصحاب المهن لتثقيف الطلبة ومساعدتهم في الاتجاه نحو الدراسة .
- ضرورة إدراج الحاجات النفسية وعلاقتها بأنماط الشخصية المهنية في المناهج للمرحلة الثانوية لمساعدة الطلبة في اختيار مهنة المستقبل.

- **المراجع**:

- ابراهيم محمود فودة (٢٠١٠). قيم العمل كوسيط بين مدى اشباع الحاجات الإنسانية الأساسية والرضا عن العمل، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنوفية.
- أحمد عبد الخالق (١٩٩٣). أسس علم النفس ط٣، الاسكندرية: دار المعارف الجامعية.
- أسماء السرسي، وأماني عبد المقصود (٢٠٠٠). دراسة للحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متبادلة، مجلة كلية التربية عين شمس، العدد (٢٤)، الجزء (٤)، ص ص ١٥١ - ١٨٣.
- آمال صادق، وفؤاد أبوحطب (١٩٩٠). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠١). التعلم نظريات وتطبيقات ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٥). استبيان الحاجات النفسية للشباب ط٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- بديع محمود القاسم (٢٠٠١). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- جودت عزت عبد الهادي، وسعيد العزة (١٩٩٩). التوجيه المهني ونظرياته. عمان: دار الثقافة.

- جودت عزت عبد الهادي، وسعيد العزة (٢٠١٤). التوجيه المهني ونظرياته. عمان: دار الثقافة.
- رافع عقيل النصير، وراتب السعود (١٩٩٣). العوامل التي تسهم في اختيار الطالب الأردني في الجامعات الأردنية لمهنة المستقبل ومدى الرضا عنها. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، (٣)، ص ص ٤٣ ـ ٧٦.
- صالح حسن الداهري (٢٠٠٥). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته. عمان: دار وائل للنشر
- والطباعة.
- صفاء صالح عبد الفتاح (٢٠٠٦). دراسة لبعض الحاجات النفسية في علاقتها بالتفضيل المهني لدى عينة من المراهقين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عبد الرحيم بخيت وهانم ياركندي (١٩٩٣). دراسة للحاجات النفسية لبعض الطالبات الجامعية بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (٢٣).
- عبد الرحيم بخيت (١٩٩٧). مقياس التفضيل المهني (كراسة الأسئلة). المنيا: دار حراء للنشر والطباعة.
- عبد الفتاح محمد الخواجا (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. دارالثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم الحنفي (٢٠٠٣). الموسوعة النفسية، علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية ط٢، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- عمر بن عبدالرحمن المفدي (١٩٩٤). الحاجات النفسية للشباب في المرحلتين المتوسطةوالثانوية، دراسات تربوية،الجزء ٦٣،المجلد التاسع، القاهرة :رابطة التربية الحديثة.
- عواطف شوكت (٢٠٠٠). الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة دراسات مقارنة، دراسات نفسية. ١٠(٤)، ص ص ٥٤ :٦٦.
- فاروق جبريل، ومصطفي جبريل (٢٠١٣). علم النفس المهني. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
- فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧) . التفضيل المهني في المجتمع المصري والسعودي، دراسة مقارنة، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (٢٣)،ص٨ .
- فرج عبد القادر طه (٢٠٠٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ط٣، أسيوط: دار الوفاق.
- محمد شحاته ربيع (٢٠١٤). قياس الشخصية. القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محسن درغام إبراهيم (٢٠١٢) الميول المهنية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية من ذوى الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- محمد مقداد، وكامل عبد الله (٢٠١٥). أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (١٤)، ص ص٢١١ - ٢٤٠.
- مدحت أبو النصر (٢٠٠٥). الإعاقة الحسية المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

- ممدوح الكناني (١٩٨٨). مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو. القاهرة: مكتبة ومطبعة مصر.
- نبيل أحمد (١٩٩٧). تأثير برنامج مقترح في خدمة الجماعة لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لأعضاء الأسرة الطلابية. في: أنور محمد الشرقاوي الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني،الجزء الأول، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- هارون توفيق الرشيدي (١٩٩٤). البنية العاملية للحاجات والضغوط النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية كفر الشيخ، ص ص ٣٤٥ - ٤٠٠.
- Davis, G. A. (2004). The relationship between learning style and personality type of extension community development program professionals at The Ohio state university. The Ohio State University, 26,186.
- Donnay, D. A. (1999). The Incremental validity of vocational self-efficacy: An examination of interest, self - efficacy and occupation. Journal of Counseling Psychology, 46(4), 432 – 447.
- Duro& Saro (2005)). Career Guidance for Secondary School Students-
- Ilorin: Tip-Top Printing and Publishing.
- Holland, J. L. (1966). The psychological Classification Scheme for vocations and major fields. Journal of Counseling Psychology ,13 ,278 -288
- Holland, J. L. (1973). Making vocational choices: A theory of careers 33.
- Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, In NACADA Journal, 24, (1&2), 111-122.
- Low, K. S.D, & Rounds, J. (2007). Interest change and continuity from 34Early adolescence to middle. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7, 23-36.
- Momberge, C. (2004). The relationship between personality traits and Vocational interest in South African context. MA. Thesis,University of Pretoria, South Africa.
- Walls, R. T. (2000). Vocational cognition: Accuracy of 3rd-, 6th-, 369th- and 12th-grade students. Journal of Vocational Behavior, 56, 137-144.
- Wang, Y. (2006). The relationship between career maturity & vocational interest for students with visually disabilities in secondary education school, Master's Thesis, Chinese.
- West, M. D. 1995. The relationship of Vocational Integration and Financial Need to successful Return to Work Utilizing a Supported Employment Approach for Individuals Sustaining Traumatic Brain Injury , Dissertation Abstracts International ,55(11),478.

****

البحث الثاني عشر:

" الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية : التأصيل والتطبيق "

إعداد :

د/ تركي بن علي حمود المطلق

أستاذ التعليم العالي المشارك بجامعة حائل

" الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية : التأصيل والتطبيق"

د/ تركي بن علي حمود المطلق

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة للتعرف على مفهوم الاحتساب التنظيمي ومتطلبات تطبيقه في الجامعات الإسلامية . واستخدمت الدراسة المنهج النظري التحليلي ، حيث تناولت خمس مباحث وخلصت إلى أهم النتائج التالية : الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية يقصد به قيام ثلة مختارة من منسوبيها للأمر بالمعروف لكل ما يصلح شأن الجامعة ومنسوبيها إذا ظهر تركه ، والنهي عن المنكر لكل ما يفسد الجامعة ومنسوبيها إذا ظهر فعله داخل الجامعة ويعتبر وسيلة فعالة لتصويب الأخطاء وتلافي السلبيات وتعزيز الايجابيات والحد من الصراعات ، ويحقق الرقابة الداخلية ، ويحسن المشاركة في اتخاذ القرار ، وتحمل المسؤولية وتفعيل المحاسبية والحوكمة والتحسين المستمر وإتقان العمل وتحقيق الجودة وشروطه هي الإسلام والتكليف والعلم والقدرة ، والعدالة والأذن من صاحب السلطة والذكورة ومجالاته ومتطلبات تطبيقه في الجامعات الإسلامية لا تخرج عن تنظيمية وبشرية ومادية .

الكلمات المفتاحية : الاحتساب التنظيمي ، الجامعات الإسلامية .

Enjoining Good and Forbidding Evil Regulatory in Islamic Universities: Authentication and Application

Dr. Turki Ali Hammoud Almotlaq

Abstract:

The study aimed to identify the concept of Enjoining good and forbidding evil and its applicable requirements in Islamic universities. The study used the theoretical and analytical method. the study addressed five sections and the study concluded with the most important following results. The Enjoining good and forbidding evil in Islamic universities meant a selected group of employees for enjoining what is good for all that would fit the university and its employees if nobody did it. The forbidding the evil of all that spoil the university and its employees if somebody did it at the university. Enjoining good and forbidding evil is considered an effective way to correct mistakes in order to avoid the negatives and support positives with reduction of conflicts. Moreover, the Enjoining good and forbidding evil Achieve internal supervision and it improves participation in decision-making and taking responsibility. the Enjoining good and forbidding evil supports activation of patronage and governance, continuous improvement, mastery of work, quality achievement and its conditions. The Enjoining good and forbidding evil mean getting permission from the authority owner and potency and its applicable requirements in Islamic universities which do not go out of human and material regulatory.

Key words: enjoining good and forbidding evil regulatory, the Islamic universities.

• **المقدمة** :

الاحتساب من شعائر الإسلام الصالح لكل زمان ومكان ، فمفهومه الشامل الذي أكد عليه الدين الحنيف يجعله في مفاصل الحياة نحو الأمر بالخير

والرشاد والنهي عن الغي والفساد في جميع ما يتعلق بحياة الأفراد الاعتيادية أو العملية، وفي كل جميع ما من شأنه إصلاح وتطوير بيئات العمل التنظيمي والمؤسسي .

حيث يؤكد سعد (٢٠٠٧، ١٣١) إن الاحتساب بمفهومه الشامل والجامع والمحيط يتغلغل في جميع مناحي الحياة للأفراد والجماعات فهو لا يدع مجالا إلا ويدخل فيه ، فالتقسيم الفقهي لمجلات الاحتساب لم يدع حيزا ولا ناحية ولا ركنا في الحياة إلا وسلط عليه الضوء وأعمل فيه منهج المحتسب ، كما أنه ترك الباب مفتوحا لإضافة كل جديد تحت أبوابه .

ولعل اجتماع الأفراد للعمل في المنظمات والمؤسسات، صبغة الحياة في اليوم المعاصر، فمعظم الأفراد في مختلف الشعوب يقضون أوقات طويلة في العمل داخلها ، يحتاجون إلى الإرشاد إلى الخير والتحذير من الشر لهم ولمنظماتهم ولمؤسساتهم من أجل تحقيق الريادة والتميز في العمل والمخرجات .

فقد أكد العبري (١٤١٩ ، ١) أن الاحتساب ضرورة من ضرورات الحياة ، لأن الإنسان جبل على الاجتماع فهو بحاجة إليه في كل شؤونه وأحواله ومجالات حياته ، فالاجتماع ضرورة فطرية ومادية وشرعية ، ولما كان الاجتماع من الضرورات كان لا بد لكل مجتمع من قاعدة في الضبط والأمر والنهي ، وإلا تسربت إليه الفوضى وعمته الأثرة وذهب القوي بحق الضعيف.

ويذكر إسماعيل (٢٠٠٧، ٦٦) أن الاحتساب منهج شرعي جاء بها الوحيان (الكتاب والسنة) عرفه المسلمون منذ أربعة عشر قرنا من الزمان باعتباره أداة مراقبة وتصحيح وتوجيه للرئيس والمرؤوس، وذلك قبل العالم كله في الشرق والغرب ، وإذا كان العالم الغربي الآن يتشدق بتقدمه وتفوقه على العالم الإسلامي في مجال المراقبة والتوجيه ، فالإسلام العظيم سبق هذا العالم بنظام الاحتساب.

وذهب الظاهر (٢٠١٠ ، ٨٢) أن الإسلام يهدف إلى خلق مجتمع آمن مستقر تسوده المحبة ويجتمع أفراده في التعاون على البر والتقوى حتى يتمكن الجميع من القيام بواجب الخلافة في الأرض وتحقيق الغاية الأساسية من خلق الإنسان وهي عبادة الله تعالى ، ولأن الناس محتاجون دائما إلى نظام يسيرون على هديه وسلطة تحرص عل تحقيق هذا النظام في حياة الناس لزم أن يكون هناك من يذكر الناس بذلك ويتابع التزامهم به، ومن هنا جاءت أهمية الاحتساب.

وأكد النجار (١٤١٥، ٣) أنه ظهر في الوقت الحاضر مدى الحاجة إلى استرجاع فقه الاحتساب وتدبر أحكامه ، واستلهام مبادئه في ضوء المقاصد العامة التي يتوخاها التشريع الإسلامي العظيم ، ويهدف إليها ويحفظ للناس معاني الحياة ويضمن لهم أسباب الرقي والنهضة والسعادة في الدنيا والفلاح في الآخرة ، وتأخذ بأيديهم نحو الكمال الخلقي والإنساني .

كما يؤكد السفاريني (١٩٧٢، ٣١) أن الاحتساب هو من المسائل الكثيرة الملحة في المجتمع الإسلامي ، وقد عرض له الفقهاء السابقون فبينوا حكم الله فيه وفصلوا فيه تفصيلا شافيا، وإن كان في الوقت الحاضر لم يعد يستخدم كثيرا ، واستبدل بمسميات جديدة عن قصد حينا وعن جهل حينا آخر ، إلا أن له دقة في المفهوم وشمولا للحياة الإسلامية .

ومما سبق تبرز أهمية بيان مفهوم مصطلح الاحتساب في المنظمات والمؤسسات وتجلية أهميته وشروطه ومجالاته ومتطلبات تطبيقه ، وخصوصا في الجامعات الإسلامية ، محط العلم والبحث والريادة والقدوة في المجتمعات الإسلامية وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية .

- **مشكلة الدراسة** :

على الرغم من قيام بعض الجهات في المجتمعات الإسلامية ببعض صور الاحتساب سواء داخل المنظمات والمؤسسات أو خارجها ، فعلى سبيل المثال في الجامعات توجد إدارات المتابعة وعمادات الجودة والتطوير ، كما يوجد خارجها هيئات ومنظمات كهيئات مكافحة الفساد والمواصفات والمقاييس ، لكنها يلاحظ عليها التقصير في القيام بحقيقة الاحتساب وجوهره كما أراده الإسلام عبادة وسلوكا شاملا لكل من يصلح الحياة دينا ودنيا أفرادا ومنظمات . ولم ينل مصطلح الاحتساب الاهتمام الكبير من قبل علماء الإدارة في العالم الإسلامي في العصر الحديث وخصوصا في الإدارة الجامعية ، على الرغم أنه من أهم الموضوعات والتطبيقات التي أسهمت في رقي وتقدم الإدارة الإسلامية لا سيما في عصور النهضة والريادة الأولى .

حيث يؤكد قدوش (٢٠١٢ ، ١١٣٤) أنه لوحظ ندرة التأليف المنهجي في الوقت الحاضر في موضوع الاحتساب ، فلم يتجاوز ما نشره المستشرقون والعرب المعاصرون في هذا المجال حد العناية بالنص وتحقيقه وإثرائه بفهارس وكشافات وملاحق ، وتقديمه بمقدمات قد تطول وقد تقصر وتعزيزه بتعليقات تدور دائما حول النص ولا تتجاوز ما تضمنه المتن ، لذا ينبغي قيام الجامعات والمراكز البحثية بدعم البحوث والدراسات المتخصصة في تطوير العمل الاحتسابي والرقابي ومعالجة مشكلاته وتجاوز تحدياته ، والتي من شأنها تعزيز الرقابة الذاتية في المجتمع والاهتمام بتفعيله لدى الأفراد في مجال العمل .

كما يؤكد (المكي، ١٤٣١ ، ٢٨٤) إن من المفاهيم الخاطئة حول الاحتساب أنه يؤدي إلى خلل إداري لأن المحتسب ربما ينتقد القادة والمسؤولين ويعترض عليهم إما لمواقفهم العامة أو تصرفاتهم الشخصية ، مما يؤدي ذلك إلى إضعاف النظام وإلغاء الحصانة الإدارية الخاصة بالقادة والمسؤولين ، لذلك هناك من يطالب بالحد من الممارسات الاحتسابية ، غير أن الاحتساب غايته تنبيه عن الأخطاء وتعزيز لمحاسن العمل وفق آداب أقرها الشرع الحنيف.

وبـيّن عمـر (١٩٨٣ ، ٤) أن ممارسـة الاحتسـاب قضـى علـى الجانـب السـلبي في المجتمع المسلم ، وأثبت أن الإسلام يدخل في شتى مجالات المسلمين وحياتهم العمليـة في السـوق والبيـت والمدرسـة والمسـجد وغـير ذلـك حتـى تحقـق مقاصـد الشريعة الإسلامية التي بنيت على مصالح العباد ، فليس الإسلام دين رهبانية كما أنه ليس ممارسة للحياة من غير قيد ولا شرط ، وتكييف الحسبة بهذا الشمول ، كما يريد الإسلام من أتباعه، تترتب عليه نتائج مثمرة منها إزالة بعض المفاهيم الخاطئة التي جعلت الحسبة مقصورة على بعض الجوانب دون الأخرى .

ويذهب (مراد ، ١٤٣٢ ، ١٧) أن نظام الاحتساب هو جهاز للرقابة ابتدعه الدين الإسلامي الحنيف للنهوض بمستوى المجتمع الإسلامي حضاريا وأخلاقيا وإداريا وتربويا وصحيا ، وإذا كان المجتمع المعاصر قد ابتدع أساليب إدارية وأجهزة مختصة للقيام بهذا الدور سواء من خلال الأجهزة الرقابية المتعددة في كل وزارة من وزارات الدولة ، تراقب وتخطط وترعى كل مصلحة عامة فإن نظام الاحتساب يظل هو المنطلق الحضاري لأي تقدم معاصر لا في اختيار نفس الأساليب القديمة في الرقابة ، ولكن في تطوير جهاز الرقابة المعاصرة ، لكي يؤدي الدور نفسه وبحجم أكبر وبأسلوب أكثر دقة من الدور الذي كان يؤديه نظام الاحتساب سابقا.

وبلا شك أن من أهم المنظمات والمؤسسات في المجتمع المسلم التي تحتاج إلى تفعيل مصطلح الاحتساب وتطبيقه وتبنّيه هي الجامعات ، فهي منظمات تربوية بامتياز ، ولها دور بارز في قيادة المجتمع وتطويره والرقي به من خلال ما تقدمه من خدمات تعليمية وبحثية واستشارية لأفراده ومنظماته ومؤسساته ، ومن هنا تبرز أهمية إجراء دراسة علمية لبيان مفهوم الاحتساب التنظيمي وتطبيقه في الجامعات الإسلامية منطلقة من المصادر التشريعية في الإسلام ومحاولة في إبرازه كأحد أهم المصطلحات الإدارية الإسلامية الفريدة .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على مفهوم الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية .
- التعرف على أهمية الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية .
- التعرف على شروط الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية.
- التعرف على مجالات الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية .
- التعرف على متطلبات الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية.

- **أهمية الدراسة** :

يمكن بيان أهمية الدراسة من خلال ما يلي :

- تسهم هذه الدراسة في إعادة استنباط المصطلحات والتطبيقات الإدارية من مصادر التشريع الإسلامي ، من القران الكريم ، والسنة النبوية المطهرة التي تصلح لكل زمان ومكان ، والحث على توجيه البحث العلمي في العلوم الإدارية نحو تأصيلها وتطبيقها في الوقت الراهن وفي كل مناحي الحياة وخصوصا ما يتعلق بالمنظمات والمؤسسات.
- تساعد هذه الدراسة في تبسيط تطبيق الاحتساب في الجامعات الإسلامية وإبراز أهم المتطلبات التنظيمية والبشرية والمادية ، والذي من شأنه أن يسهم نحو التجويد العمل وتفعيل مبدأ المراقبة والمحاسبية في كافة أعمال وأنشطة الجامعات الإسلامية .
- هذه الدراسة تسلط الضوء على مصطلح جديد في الإدارة الإسلامية وخصوصا في الجامعات وهو مصطلح الاحتساب التنظيمي ، وتعتبر هي الدراسة الأولى ـ حسب علم الباحث ـ التي تبنّت هذا المصطلح ، على الرغم من تركيز علم الإدارة في العالم الإسلامي اليوم على فلسفة إدارة المنظمات وتطبيقاتها المعاصرة ، التي تم تلقيها من الحضارات الأخرى .

- **الدراسات السابقة** :

من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الاحتساب ، لم يلحظ ـ في حدود علمه ـ وجود دراسة أشارت إلى مصطلح الاحتساب التنظيمي بصورة واضحة وجلية تسهم في بيانه وأهميته ووسائل تطبيقه ، ولكن هناك بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الاحتساب من زوايا أخرى ، يمكن تصنيفها على النحو التالي :

دراسات تناولت موضوع الاحتساب في المنظمات التربوية، كدراسة شريب (١٩٨٠ م) بعنوان : الاحتساب على المدارس ، حيث هدفت الدراسة للتعرف على واقع المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من حيث مجالات الاحتساب في المدارس والمنكرات الشائعة فيها ، وقد كانت أبرز نتائجها ما يلي : أن من أهم مجالات الاحتساب في المدارس، أولا: إداريوها، وما يخصهم من درجات وصفات وما يجب عليهم ، وثانيا: مدرسوها، وما يخصهم من درجات وصفات وما يجب عليهم ، وثالثا: طلابها، حقوقهم وما يجب عليهم والمنكرات الشائعة بينهم ورابعا: مناهجها الدراسية، ضوابطها وأهميتها وأهدافها وما عليها من ملاحظات ، أن هناك قصورا وخللا في أداء العمل المدرسي ، ومن أسباب الخلل والقصور في أداء العمل المدرسي هو عدم أداء الأمانة من غير تفريط أو تقصير من قبل المكلفين بأدائها في العمل المدرسي ، ومن أبرز أسباب معالجة الخلل والقصور في أداء العمل المدرسي هو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فهو السبيل الناجع لتجاوز وحل ذلك الخلل والقصور.

ودراسات تناولت الاحتساب على المدن وبيان واقع بعض التجارب في هذا المجال كدراسة المنيس (١٤١٦ هـ) بعنوان : الحسبة على المدن والعمران ، حيث هدفت

الدراسة إلى إثبات أن نظام الحسبة نظام تخطيطي تنظيمي للمدن له أسبقية في تخطيط المدن والأسواق والحياة الحضرية بعامة ، فضلا عن كونه نظاما رقابيا يأتي بعد وظيفة القضاء ، وخرجت الدراسة بعد نتائج من أهمها : أن موضوع الحسبة يمتاز بالشمول والسعة والتفصيل الدقيق والمتابعة المستمر لكل ما يمت بصلة إلى حياة الإنسان ،وأن الحسبة تعمل على مراقبة وتصويب الأقوال والأعمال والسلوك العام للإنسان في المدن والحواضر وغيرها ، واختصت المدن في العهد الإسلامي الأول بتبني نظام الحسبة الرقابي من خلال شخصية المحتسب الفذة مما صبغ المدن بصبغة تميزها عن غيرها من حيث الضبط العام والإتقان المتناهي للأعمال والأقوال والأفعال في المدن ، ليس هناك ما يمنع من إقامة نظام الحسبة في المدن المعاصرة لأنه متوافق مع حياة الإنسان مع تبدل الحاجات ولحاجة الإنسان الماسة للضبط العام في المدن التي غالبا ما يشوبها ما يعكرها أحيانا مما يستدعي وجود الاحتساب والحسبة.

ودراسة العبري (٢٠٠٦ م) بعنوان : الحسبة بين الواقع والمأمول : مدينة الشارقة نموذج مأمول ، وهدفت الدراسة إلى بيان منزلة الحسبة ومكانتها في مدينة الشارقة ، وقد أجريت الدراسة على عينة عددها (١٢٠) فردا من مختلف الأجناس والأعمار والمستوى التعليمي في مدينة الشارقة ، وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها أن (٨٠) ٪ من عينة الدراسة لا يدركون أهمية الحسبة ولا يعرفون معناها ، وأن (٧٨) ٪ من عينة الدراسة يشعرون بالضيق من رؤية المنكرات وأن (٧٧) ٪ من عينة الدراسة لم يقوموا بالأمر المعروف والنهي عن المنكر ، وقد خرجت الدراسة بتصور مقترح للحسبة في مدينة الشارقة تتكون من إدارة الحسبة يقوم عليها رئيس ووكلاء وأعضاء وأعوان وعيون ومحققون ومتعاونون وجنود لكل فرد منهم مهام وواجبات خاصة ويتكون فيها الأقسام والإدارات التالية : قسم العلاقات العامة وقسم متابعة رجال الحسبة وقسم التخطيط والتطوير وقسم التوعية والتوجيه وقسم القضايا والتحقيق وقسم الشؤون الإدارية والمالية.

كما قام عبدالوهاب (١٩٩٥م) دراسة بعنوان : النظام العام كتجربة في الاحتساب : تجربة ولاية الخرطوم، حيث هدفت الدراسة إلى متابعة النظام العام كمفهوم جديد له تطبيقات متنوعة ، ومحاولة تقويم تجربة النظام العام وتصويبها نحو المسار الصحيح وعقد مقارنة بين النظام العام ونظام الحسبة وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها: وجود ارتباط وتشابه بين نظام الحسبة كنظام إسلامي تم تطبيقه من قبل والنظام العام بمفهومه الحديث اختلاف الزمان والمكان وما يرتبط بذلك من اختلاف في الوسائل وأدوات التطبيق والجهات التي تقوم بالتطبيق يؤدي إلى وجود بعض أوجه الخلاف بين النظام العام والحسبة ، عدم استمرار تطبيق الحسبة بصورة متصلة ووجود فواصل زمنية تفصل هذا العصر عن التطبيقات السابقة يؤدي إلى وجود بعض معوقات وعقبات تعترض تطبيق مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .

وهناك بعض الدراسات تناولت موضوع الاحتساب في المواصفات والمقاييس كدراسة عيسى (١٩٨٤ م) بعنوان : الاحتساب في مجال المواصفات والمقاييس حيث هدفت للتعرف على النموذج العملي للاحتساب في العصر الحاضر باستخدام المواصفات والمقاييس ، وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها أن هناك غيابا طويلا توقفت خلاله تقريبا حركة التأليف والبحث في الحسبة وذلك عندما ضعف العالم الإسلامي واضمحلت قواه وأصبح فريسة سهلة للغزو الفكري ، التأكيد بالأدلة والبراهين على أن هذا الدين هو الذي يضيء الطريق في الحياة الدنيا ويعين على الآخرة ، وأن العلم والتقنية في العصر الحاضر وحدهما لا يكفيان لنيل شرف أن تكون أمة الإسلام هي خير أمة فلا بد أن يقترن ذلك بتقوى الله والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وهو المبدأ الذي تقوم عليه الحسبة في الإسلام وبدونه لا تستقيم حياة المجتمع ولا كيان المجتمع، إن كتب الحسبة العملية القديمة تتناسب مع العصر الذي كتبت فيه من حيث التطور الفني والفني في مجال الاحتساب على جودة السلع والمنتجات والتأكد من عدم حدوث الغش بها ، إلا أن الطريق التي كانت تتبع قديما في اختبار السلع والمنتجات لم تعد في الوقت الحاضر تفي بالغرض الذي تهدف إليه ، لذا أصبح من الضروري أن تصاغ متطلبات وشروط إنتاج أية سلعة أو منتج من خلال ما يسمى بالمواصفة القياسية التي تهدف بالدرجة الأولى إلى ضمان الحصول على منتج يتوفر فيه شروط الجودة والسلامة والخلو من الغش التجاري .

وهناك دراسات تناولت موضوع الاحتساب في الجانب الأمني، كدراسة عارم (١٩٨٤ م) دراسة بعنوان : رجال الأمن والاحتساب ، حيث هدفت الدراسة للتعرف على دور رجال الأمن بالمملكة العربية السعودية في ممارسة الاحتساب ، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي : أن وظيفة رجل الأمن والمحتسب في المجتمع المسلم هي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وإصلاح بين الناس والمحافظة على شرع الله وتطبيق أوامره واجتناب نواهيه ، أن رجال الأمن بالمملكة العربية السعودية كأحد القائمين بأعمال المحتسب قد نجح، بل وتفوق على رجال الأمن في البلاد الأخرى التي نأت نظمهم عن تطبيق شرع الله ، نظرا لانحصار نطاق وظيفته بالإطار العام لتطبيق الشريعة الإسلامية وهذا أساس تميز رجل الأمن في المملكة العربية السعودية ، بالإضافة إلى أن من يتولى هذه الوظيفة يستلزم فيه تمتعه بالإيمان والالتزام بشرع الله في نفسه والذي ينعكس على أثر أدائه لدوره في المجتمع وتلك هي الخصيصة الثانية التي يتمتع بها رجال الأمن في المملكة العربية السعودية ، إن قيام رجل الأمن في المملكة العربية السعودية بواجبه الوظيفي والديني مثالا عمليا للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .

بينما تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع الاحتساب ودورها في الرقابة والتغيير ، كدراسة العتربي (٢٠١٢ م) دراسة بعنوان : إشكالية الاحتساب المعاصر

رؤية تأصيلية في ضوء السياسة الشرعية ، وهدفت الدراسة للتعرف على علاقة الاحتساب بفقه التغيير وحدود الاحتساب لكل من الراعي والرعية وآثار الاحتساب الفردي على الفرد والمجتمع ، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها ما يلي : أهمية الفهم لطبيعة الشريعة وأحكامها ومقاصدها والحياة ومفرداتها مع إنزال الأحكام وصيانة النظام في إطار من التوازن بين الثابت والمتغير ، أن يقوم بالاحتساب من امتلك أدواته وفهم مقوماته وتبين اختصاصاته ورسم سلطاته ، وأن نظام الاحتساب في إطاره التقليدي وسياقة التاريخي مثال أروع ما ورثته الحضارة الإسلامية صيانة للفرد والمجتمع ، وأن الاحتساب بشكله التطوعي واجب شرعي على كل مسلم ، وعلى المؤسسات الرقابية المعاصرة كالنيابة العامة أو النيابة الإدارية أو الرقابة الإدارية وغيرها من هيئات تابعة لمؤسسات الدولة أن تقوم بدورها كي لا تفقد مكانتها ووظيفتها وتكون ممثلا فاعلا لنظام الحسبة الذي عرفته الحضارة الإسلامية بشكله المؤسسي.

كما أجرى المكي (١٤٣١ هـ) دراسة بعنوان : الحسبة وأثرها في التغيير الاجتماعي ، وهدفت الدراسة للتعرف على أثر الاحتساب في التغيير الاجتماعي في المجتمعات الإسلامية ، وكانت من أهم نتائج الدراسة ما يلي : أن الاحتساب يعد من أكبر القضايا ومهمات المسائل في الإسلام ، فهو يشكل خط الدفاع الأول في الأمة لما له من أثر بالغ في تكثير الخير وتقليل الشر ، للاحتساب الأثر الفعال في تعزيز القيم الفاضلة في المجتمعات المسلمة ،ومن آثاره حفظ الأمن بمفهومة الشامل ، ومن الآثار السلبية لغياب الاحتساب في المجتمع منها نزول العذاب وانتشار الفتن ، أن هناك معوقات تحول دون التمكين للاحتساب في المجتمعات المسلمة المعاصرة من أهمها الضعف الشديد في الحالة الإيمانية والدعاوي الباطلة التي تصدر عن أعداء الإسلام كدعوى أن الاحتساب يتعارض مع مبدأ الحرية الشخصية وانتشار المفاهيم الخاطئة حول الاحتساب حتى من داخل الصف المسلم مثل جعلهم أن السكوت على المنكر وإقراره حكمة وسكينة ووقار وأن السماح بممارسة الاحتساب يؤدي إلى خلل سياسي وإداري في الدولة .

وقام سلامة (١٩٩٩م) بدراسة تحت عنوان : الشورى والحسبة ودورهما في الرقابة ، حيث هدفت الدراسة للتعرف على دور الشورى والحسبة في تحقيق الرقابة في المجتمع المسلم ، وكان من أهم نتائجها ما يلي : الشورى واجبة حيث يجب على الحاكم أن يعرض الأمور التي لا نص فيها على أهل الحل والعقد أو أهل الاختصاص كل فيما يخصه، تعد الحسبة من المبادئ المهمة التي قررتها الشريعة الإسلامية لمراقبة ومحاسبة كل من يخالف شرع الله حاكما كان أو محكوما ، وهي واجبة على كل مسلم وهي فرض من فروض الكفاية إذ قام به البعض سقط الإثم عن الباقين وإلا أثم الجميع ، اختلف الفقهاء حول ضرورة

حصول المحتسب على إذن من الحاكم لممارسة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والراجح عدم اشتراط حصوله على إذن من الحاكم إلا فيما كان محتاجا فيه إلى الاستعانة وجمع الأعوان أو ما كان خاصا بالأئمة أو نوابهم كإقامة الحدود وسد الثغور وتسيير الجيوش .

- **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة** :

ليس هناك دراسة مشابهة للدراسة الحالية ـ حسب علم الباحث ـ فالدراسة الحالية تناولت موضوع الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية من حيث المفهوم والأهمية والشروط والمجالات ومتطلبات تطبيقها ، بينما الدراسات السابقة تناولت الاحتساب من عدة زوايا، فهناك دراسة تناولت موضوع الاحتساب على المدارس، وهي دراسة شريب (١٩٨٠ م)، وقد استفادت الدراسة الحالية منها في التعرف على مجالات الاحتساب في البيئات والمنظمات التربوية بشكل عام واختلفت عنها الدراسة الحالية في بيان المتطلبات التنظيمية والبشرية والمادية لتطبيق الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية ، وتميزت أيضا في بيان مفهوم الاحتساب التنظيمي وأهميته وشروطه .

كما تناولت بعض الدراسات موضوع الاحتساب على المدن كدراسة المنيس (١٤١٦ هـ)، وبعضها تناول واقع بعض التجارب في الاحتساب ببعض المدن ، ففي مدينة الشارقة ، جاءت دراسة العبري (٢٠٠٦ م) ، وفي ولاية الخرطوم ، جاءت دراسة عبدالوهاب (١٩٩٥م) ، وقد استفادت منها الدراسة الحالية في بيان شمولية مفهوم الاحتساب وصوره في المدن والجهات المعنية في تطبيقه ، والتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافه ، واختلفت الدراسة الحالية عنها في بيان مفهوم الاحتساب داخل الجامعات الإسلامية ومجالاته وشروطه ومتطلبات تطبيقه فيها .

وتناولت دراسة عيسى (١٩٨٤ م) الاحتساب في المواصفات والمقاييس ، حيث استفادت الدراسة الحالية منها في بيان أن الاحتساب على التجهيزات المادية يمكن يتم عبر فرض المواصفات والمقاييس لها ، واختلفت الدراسة الحالية في بيان مجالات شاملة للاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية تشمل التنظيمات واللوائح الإدارية والموارد البشرية، والتجهيزات المادية ، وكيفية الاحتساب عليها .

كما تناولت دراسة عارم (١٩٨٤ م) موضوع الاحتساب في الجانب الأمني وقد استفادت منها الدراسة الحالية في التعرف على أهم مواصفات وضوابط من يقوم بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من رجال الأمن ، وقد اختلفت عنها الدراسة الحالية في التعرف على شروط وضوابط من يقوم بالاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية وكيفية تطبيقه وتبنّيه.

وأخيرا تناولت بعض الدراسات موضوع الاحتساب ودوره في الرقابة والتغيير كدراسة العتربي (٢٠١٢م) ، ودراسة المكي (١٤٣١ هـ) ، ودراسة سلامة (١٩٩٩م) حيث استفادت الدراسة الحالية منها في بيان أهمية الاحتساب للمنظمات والمجتمعات وخصوصا ما يتعلق بتحقيق الرقابة والتغيير نحو الأفضل واختلفت الدراسة الحالية عنها في توضيح وبيان أهمية الاحتساب التنظيمي للجامعات الإسلامية ومتطلبات تطبيقه .

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحث المنهج النظري التحليلي ، وعمد إلى ذلك من خلال الخطوات التالية :

- جمع المعلومات المتعلقة بالاحتساب من أدبيات التراث الإسلامي والمتعلقة بمفهوم الاحتساب وأهميته وشروطه ومجالاته بشكل عام .
- توضيح مفاهيم الدراسة ومباحثها توضيحا دقيقا مع ربطها بما جاء في أدبيات الموضوع .
- جعل الأمثلة والتطبيقات في بيئة الإدارة الجامعية الإسلامية .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الاحتساب التنظيمي** :

قيام ثلة مختارة من منسوبي الجامعة للأمر بالمعروف لكل ما يصلح شأنها ومنسوبيها إذا ظهر تركه ، والنهي عن المنكر لكل ما يفسدها، ومنسوبيها إذا ظهر فعله داخلها ، سواء بلوائحها، وأنظمتها أو سلوك منسوبيها من قيادة أكاديمية وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وباحثين وطلاب ، أو متعلق بمكوناتها المادية من مقررات جامعية ومبان وتجهيزات ووسائل تعليمية ومختبرات ومعامل وغيرها.

- **الجامعات الإسلامية** :

هي مؤسسات تعليم ما فوق المرحلة الثانوية في دول العالم الإسلامي تمنح الملتحقين بها دراجات علمية مختلفة بدءا من درجة الدبلوم والبكالوريوس والماجستير وانتهاء بدرجة الدكتوراه.

- **مباحث الدراسة** :

- **المبحث الأول** : **مفهوم الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية**:

من المناسب أن يتم التطرق إلى مفهوم الاحتساب لغة واصطلاحا ، كما ورد في أدبيات الموضوع ، ثم بعد ذلك يتم التعريف بمفهوم الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية ، على النحو التالي :

- **أولا** : **الاحتساب لغة** :

الاحتساب هو مصدر للفعل احتسب ، وله عدة معان في اللغة ، منها :

- **طلب الأجر :** ذكر ابن منظور (٢٠٠٤ ، ١١٥/٤) أن الاحتساب طلب الأجر والاسم الحسبة بالكسر وهو الأجر . ، كما ذكر الزبيدي (١٣٠٦ ، ٢١٣/١) أنه يقال احتسب بكذا أجرا عند الله: اعتده ، ينوي به وجه الله .
- **الاختبار:** ذكر ابن منظور (٢٠٠٤ ، ١١٥/٤) في مادة حسب أنه يقال احتسبت فلانا اختبرت ما عنده، والنساء يحتسبن ما عند الرجال لهن أي يختبرن .
- **الإنكار:** ذكر ابن منظور (٢٠٠٤ ، ١١٥/٤) أنه يقال احتسب فلان على فلان أي أنكر عليه قبيح عمله. كما ذكر الزبيدي (١٣٠٦ ، ٢١٣/١) أن المحتسب هو الذي ينكر على الناس قبيح أعمالهم .
- **التدبير والنظر:** ذكر ابن منظور (٢٠٠٤ ، ١١٥/٤) أنه يقال فلان حسن الحسبة في الأمر ، أي حسن التدبير والكفاية والنظر فيه.
- **الرجاء:** وقد ورد هذا المعنى في القران الكريم في قوله تعالى : (ومن يتق الله يجعل له مخرجا ، ويرزقه من حيث لا يحتسب). (سورة الطلاق ، آيات ٢، ٣).
- **ذكر ابن جرير** (١٤٢٨ ، ٨٠٧٦/١٠) أن معنى (من حيث لا يحتسب) أي من حيث لا يأمل ولا يرجو .
- **الكفاية :** جاء عن الفيروز آبادي (١٤٣٠ ، ٧٧) أنه يقال حسبك أي كفاك.

ومما يلاحظ على جميع هذه المعاني أنها لا تخرج عن المعنى الشرعي للاحتساب ، فالمحتسب يقوم بعمله طلبا للأجر من الله سواء أمرا أو إنكارا وهو يرجو أنه سوف يثاب عليه ، متمسكا بآدابه ، مكتفيا به عند حدوده وشروطه وأحكامه .

- **ثانيا : الاحتساب اصطلاحا :**

جاء عن الماوردي (١٤١٥ ، ٣٩١) أنه الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه ونهي عن المنكر إذا ظهر فعله . وجاء عن الغزالي (١٤٢٦ ،٧٨٨) أنه عبارة شاملة للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر . وورد أيضا عن ابن خلدون (١٤٢٨ ، ٢١٧) بأنه وظيفة دينية تقوم على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .

وجاء أيضا عن ابن تيمية (١٩٩٢ ، ١٠) بأنه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مما ليس من خصائص الولاة والقضاة وأهل الديوان ونحوهم . وعرّفه ابن الأخوة (١٩٧٦ ، ٥١) بأنه : أمر بالمعروف إذا ظهر تركه ونهي عن المنكر إذا ظهر فعله وإصلاح بين الناس .

أما مفهوم المعروف فقد جاء عن ابن الأثير (١٤٢٣ ، ١٩٦/٣) بأنه اسم جامع لكل ما عرف من طاعة الله والتقرب إليه والإحسان إلى الناس ، وكل ما ندب إليه الشرع ونهى عنه من المحسنات والمقبحات ، والمنكر ضد المعروف وهو كل ما قبحه الشرع وحرمه وكرهه فهو منكر . وذكر (الشهاوي ، ١٣٨٢ ، ٩) أن المعروف هو كل قول وفعل وقصد حسنه الشارع وأمر به ، والمنكر كل قول وفعل وقصد قبحه الشارع ونهى عنه .

لذا يمكن القول أن أشكال وأبواب المعروف والمنكر لا يمكن حصره في بعض ما يتعلق بحياة الأفراد وعبادتهم بل يمتد إلى جميع مفاصل الحياة ، وخصوصا ما ينظم بيئة العمل داخل المنظمات والمؤسسات ويصلحها ويعلو من شأنها .

حيث يؤكد عارم (١٩٨٤ ، ١٥) أن الاحتساب هو وظيفة دينية واجبة على كل مسلم كلا بقدر طاقته وعلمه أو اختصاصه للقيام بأعمال الولاية وإدارة المرافق العامة وهدفه إصلاح حال المجتمع وتسديد مساره وفق شرع الله ومنهجه أمرا بالمعروف وناهيا عن المنكر .

كما يؤكد الحصونة (٢٠١٢ ، ٣٤) أن الاحتساب نظام رقابي على كافة الجوانب الحياتية، الاقتصادية ابتداء ، ومن ثم الاجتماعية والدينية والثقافية في إطار قواعد الشرع من الناحية النظرية ، تطور تطورا تدريجيا تلبية لحاجة المجتمع العربي الإسلامي والدولة العربية الإسلامية في الوقت نفسه .

- **ثالثا** : **الاحتساب التنظيمي** :

لم يتطرق العلماء والفقهاء السابقون إلى مفهوم الاحتساب التنظيمي ـ حسب علم الباحث ـ نظرا لبساطة الحياة وعدم تشعبها وتعقدها ، وعدم ظهور المنظمات والمؤسسات كما هو الوضع عليه الآن ، لذا لم يشيروا إلى هذا المفهوم ولم يتعرضوا إليه عندما تطرقوا إلى صور الاحتساب وأماكنه .

فقد أشارا الشيرازي (١٣٦٥ ، ١٥) و ابن تيمية (١٩٩٢ ، ١٦) إلى بعض صور الاحتساب وأماكنه كالأسواق والطرقات والأماكن العامة والحمامات وبعض المهن كالخبازين والفرانين والجزارين والسماكين والطحانين والطباخين وصناع الحلوى والعطارين والبزازين والخياطين والقطانين والكتانين والصباغين والحجامين والفصادين والأطباء والمعلمين والمربين وغيرهم .

وفي العصر الحديث تطرّق الحصونة (٢٠١٢ ، ١٩٤) إلى الأصعدة الحياتية التي يمارس فيها الاحتساب ، وهي الصعيد الاقتصادي ، ويدخل فيه: مراقبة المكاييل والموازين ، ومراقبة أصحاب المهن والحرف ومعاملات البيع والشراء والعملات المتداولة والصيارفة ، والصعيد الاجتماعي ، ويندرج تحته : الطرق والنظافة والآداب العامة ، والصعيد الديني ويدخل فيه العبادات وما يتعلق بها والصعيد السياسي ، وصعيد أهل الذمة ، والصعيد التربوي ، والصعيد الإداري والصعيد الطبي والصحة العامة .

ونظرا لانتشار المنظمات والمؤسسات في الوقت الحاضر ، وقضاء الأفراد وقتا طويلا للعمل بها ، وحاجتها للرقابة الداخلية والخارجية ، ومن يقف معها لتعزيز ايجابياتها والحد من سلبياتها ، مستغلا بذلك بعض الأساليب والوسائل الإدارية التي جاء بها الإسلام وأكد عليها ، يأتي مفهوم الاحتساب التنظيمي ليؤكد على الأمر بكل ما يصلح شأن المنظمات وأفرادها وينهى عن

كل ما يفسد شأنها وأمرها ، فالاحتساب في الشرع مفهوم شامل لكل مناحي الحياة وميادينها .

وصحيح أن الاحتساب على المنظمات في المجتمعات الإسلامية يمارس من عدة جهات رقابية ومحاسبية تتابع أمرها وتصلح شأنها ، إلا أن الاحتساب التنظيمي الذي يحدث داخل المنظمات ويقوم بها ثلة من أفرادها ومنسوبيها لم ينل العناية المناسبة من قبل علماء وباحثي الإدارة الإسلامية وخصوصا في مجال الإدارة الجامعية ، لتأصيل هذا المفهوم والسعي إلى تطبيقه وتبنّيه في الجامعات الإسلامية .

فقد أكد النجار (١٤١٥ ، ٥) أنه من اللافت للنظر أن مسمى الاحتساب وإن كان قد تلاشى من مظاهر الحياة ، إلا أن مضمونة موجود في شتى جوانب تلك الحياة ، وتقوم بها أجهزة حكومية متعددة وجهات إدارية كثيرة ، وأفراد كثيرون يلزمهم القانون أن يقوموا بها ، حيث تتلاحم تلك الأجهزة فيما بينها في تناغم وانسجام لتؤدي فرض الحسبة ، في منأى عن مسماها وتقوم بمضمونها بعيدا عن معناها ، فالحسبة قائمة في الحياة ورسالتها موجودة تؤدى بروح التشريع ، لكن في إطار العصر بما يمليه من تغير أنماط الحياة ، وتطور نشاطها وتشابك أجهزتها وتداخل اختصاصها مما يقتضي تطورا مماثلا في ممارساتها ، يؤكد ذلك أن تطبيقاتها القانونية في الحياة المعاصرة تجنى في ظلال الشريعة الإسلامية التي هي مصدر التشريع.

ويمكن القول أن الاحتساب التنظيمي : هو الأمر بالمعروف لكل ما يصلح شأن المنظمة ومنسوبيها إذا ظهر تركه ، ونهى عن المنكر لكل ما يفسد المنظمة ومنسوبيها إذا ظهر فعله داخل المنظمة .

وعليه فالاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية هو قيام ثلة مختارة من منسوبيها للأمر بالمعروف لكل ما يصلح شأن الجامعة ومنسوبيها إذا ظهر تركه ، والنهي عن المنكر لكل ما يفسد الجامعة ومنسوبيها إذا ظهر فعله داخل الجامعة ، سواء بلوائح الجامعة وأنظمتها أو سلوك منسوبيها من قيادة أكاديمية وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وباحثين وطلاب ، أو متعلق بمكوناتها المادية من مقررات جامعية ومبان وتجهيزات ووسائل تعليمية ومختبرات ومعامل وغيرها.

- **المبحث الثاني : أهمية الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية :**

لقد ورد العديد من الآيات التي تبين أهمية الاحتساب بشكل عام وبيان فضله والتحذير من تركه ، ومن ذلك قوله تعالى: (لعن الذين كفروا من بني إسرائيل على لسان داود وعيسى ابن مريم ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه لبئس ما كانوا يفعلون)سورة المائدة آية ٧٨،٧٩

قال السعدي (١٤٢٣ ، ٢٤١) أي : كانوا يفعلون المنكر ، ولا ينهى بعضهم بعضا فيشترك بذلك المباشر وغيره ، الذي سكت عن النهي عن المنكر مع قدرته على ذلك ، وذلك يدل على تهاونهم بأمر الله وأن معصيته خفيفة عليهم ، فلو كان لديهم تعظيم لربهم لغاروا لمحارمه ولغضبوا لغضبه ، وإنما كان السكوت عن المنكر مع القدرة ـ موجبا للعقوبة ، لما فيه من المفاسد العظيمة ، منها : أن مجرد السكوت ، فعل معصية ، وإن لم يباشرها الساكت فإنه ـ كما يجب اجتناب المعصية ـ فإنه يجب الإنكار على من فعل المعصية ، ومنها أنه يدل على التهاون بالمعاصي ، ويزداد الشر ، ويندرس العلم ويكثر الجهل ، وربما تزينت المعصية في صدور الناس واقتدى بعضهم ببعض .

وقوله تعالى : (يا بني أقم الصلاة وأمر بالمعروف وانه عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور) سورة لقمان آية ١٧ .

قال البغوي (٢٠١٠ ، ٣/ ٤٢٤) يريد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصبر على الأذى فيهما من الأمور الواجبة التي أمر الله بها أو من الأمور التي يعزم عليها لوجوبها .

وقال تعالى : (ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون) سورة آل عمران آية ١٠٤ .

ذكر القاسمي (١٤٢٦ ، ٢/ ٧٤٠) أن أمة تعني جماعة سميت بذلك لأنها يؤمها فرق الناس أي يقصدونها ويقتدون بها ويدعون إلى الخير وهو ما فيه صلاح ديني ونيوي، ويأمرون بالمعروف، أي بكل معروف من واجب ومندوب يقربهم إلى الجنة ويبعدهم عن النار ، وينهون عن المنكر، أي عن كل منكر من حرام ومكروه يقربهم إلى النار ويبعدهم من الجنة ، وأولئك الداعون الآمرون الناهون هم الفائزون بأجور أعمالهم وأعمال من تبعهم .

وقوله تعالى : (والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض ، يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة ويطيعون الله ورسوله أولئك سيرحمهم الله إن الله عزيز حكيم) سورة التوبة آية ٧١ .

قال الجزائري (١٤٢٧، ٦٨٦) أن هذه الآية تدل على أهمية صفات أهل الإيمان وهي الولاء لبعضهم بعضا محبة ونصرة وتعاونا وتأييدا بالأمر بالمعروف وهو ما عرفه الشرع حقا وخيرا من الإيمان والعمل الصالح ، والنهي عن المنكر وهو ما عرفه الشرع باطلا ضار فاسدا من الشرك وسائر الجرائم .

وقال تعالى : (لا خير في كثير من نجواهم إلا من أمر بصدقة أو معروف أو إصلاح بين الناس) سورة النساء آية ١١٤ .

قال الشوكاني (١٤٣١ ، ٥١٥) المعروف ، لفظ عام يشمل جميع أنواع البر ويدخل فيه إغاثة الملهوف والإصلاح بين الناس عام في الدماء والأعراض والأموال وفي كل شيء يقع التداعي فيه .

وقوله تعالى : (الذين إن مكناهم في الأرض أقاموا الصلاة وآتوا الزكاة وأمروا بالمعروف ونهوا عن المنكر) سورة الحج آية ٤١ .

قال النيسابوري (١٤١٥ ، ٣/٢٧٤) ، هذه الآية تدل وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إذ قرنا بالصلاة والزكاة .

كما وردت عدة أحاديث تؤكد على أهمية الاحتساب وتحذر من تركه ، ومن ذلك ما رواه أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال سمعت رسول الله عليه الصلاة والسلام يقول : (من رأى منكم منكرا فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان) رواه مسلم (رقم الحديث ٧٨، ص٦٨٨)

قال النووي (١٤٣٦ ، ١/٢٠) أمر إيجاب بإجماع الأمة وقد تطابق على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر الكتاب والسنة وإجماع الأمة وهو أيضا من النصيحة التي هي الدين .

وروى عبد الله بن مسعود رضي الله عنه عن رسول الله عليه الصلاة والسلام أنه قال : (والذي نفسي بيده لتأمرن بالمعروف ولتنهون عن المنكر أو ليوشكن الله أن يبعث عليكم عقابا منه ثم تدعونه فلا يستجاب لكم) رواه الترمذي (رقم الحديث ٢١٦٩ ، ص ١٨٦٩)

ذكر المباركفوري (٢٠١١، ٦/ ٢٧٨) أن المعروف الوارد في الحديث اسم جامع لكل ما عرف من طاعة الله والتقرب إليه والإحسان إلى الناس ، وكل ما ندب عليه الشرع ونهى عنه من المحسنات والمقبحات ، وأن أحد الأمرين واقع إما الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وإما إنزال العذاب من ربكم ، ثم عدم استجابة الدعاء له في دفعه عنكم ، بحيث لا يجتمعان ولا يرتفعان، فإن كان الأمر والنهي لم يكن عذاب ، وإن لم يكونا كان عذاب عظيم .

وروى النعمان بن بشير ـ رضي الله عنهما عن رسول الله عليه الصلاة والسلام أنه قال : (مثل القائم في حدود الله والواقع فيها ، كمثل قوم استهموا على سفينة فصار بعضهم أعلاها ، وبعضهم أسفلها فكان الذين في أسفلها ، إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم فقالوا : لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا ولم نؤذ من فوقنا فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا ، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعا) رواه البخاري (رقم الحديث٢٢٤٩٣ ، ص١٩٦)

قال ابن حجر (١٤٣٣ ، ٦/٢٥٠) إن إقامة الحدود يحصل بها النجاة لمن أقامها وأقيمت عليه ، وإلا هلك العاصي بالمعصية والساكت بالرضا بها ، وفي الحديث دلالة على استحقاق العقوبة بترك الأمر بالمعروف .

ويؤكد العبري (١٤١٩ ، ٥) أن مما يدل على أهمية الاحتساب هو شموله للأعمال والوظائف والاختصاصات حيث شمل كثيرا من الصناعات والعادات

والحرف التجارية ، ولقد سلك المحتسبون طرقا مختلفة ، واتخذوا وسائل متنوعة لأداء واجبهم والقيام بأعمالهم واختلاف مناهج المحتسبين، إما أن يكون سببه اختلاف أحوال الناس أو اختلاف الأحداث وتجدد المنكرات فكل قوم توجيه خاص بهم يتناسب ومعطيات الأحداث وأحوالهم وتركيبة المنكرات وحجمها .

كما يؤكد المنيس (١٤١٦ ، ١٣) أن الاحتساب موضوع يمتاز بالشمول والسعة والتفصيل الدقيق والمتابعة المستمرة لكل ما يمت بصلة إلى حياة الإنسان منذ استقراره في المدن والأمصار وهو باختصار يعمل على مراقبة وتصويب الأقوال والأعمال والسلوك العام للإنسان في المدن والحواضر ونحوها .

ويؤكد (اليحيى ، ٢٠١٢ ، ٩٥) أن قراءة التاريخ الإسلامي يؤكد على سعة مفهوم الاحتساب وتنوعه وأهمية قيام الأخيار والمصلحين بما يقدرون عليه من ذلك ، فما أحوج الناس في هذا العصر لسلوك خطى النبي عليه الصلاة والسلام في شمولية احتسابه ، والوقوف مع المظلوم حتى يأخذ حقه ، ومع المتعدي عليه حتى يقتص له ، والتصدي للمفسد حتى يقف عن باطله وعلى المنكر حتى يزول وعلى الغاش حتى يتقن عمله .

ويرى (صالح ، ١٩٨٨، ٢٦٨) أن وظيفة الاحتساب في المجتمع بالغة الخطورة إذا حولها مدار البناء أو الهدم، فهي إذا نهضت بها الأمة فقد رفعت من بنائها ومن شأن البنائين ، وإذا قصرت عنها فقد أتاحت الفرصة للهدم والهدامين وما المجتمع إلا بناء لا يتم إلا بمنع الهدم فيه .

كما ذكر (الظاهر ، ١٤٣١ ، ٨٣ ـ ٨٥) أن الاحتساب يسعى إلى حماية دين الله تعالى بضمان تطبيقه في حياة الناس الخاصة والعامة وصيانته من التعطيل أو التبديل أو التحريف ، وتهيئة المجتمع الصالح بتدعيم الفضائل وإنمائها ومحاربة الرذائل وإخمادها ، وإعداد المؤمن الصالح المهتم بقضايا مجتمعه وحماية مصالحه ، وبناء الضمير الاجتماعي الذي يحول دون هتك مبادىء المجتمع المسلم وقواعده وآدابه العامة وأعرافه ، واستقامة الموازين الاجتماعية واتزان المفاهيم واستقرارها ، ومنع حالات الفساد الجماعي ، وتحقيق وصف الخيرية للأمة .

كما يؤكد عمر (١٩٨٣ ، ١٠) أن الاحتساب دخل إلى ساحة المجتمع المسلم وتخلل حياته ، لتحميه تكوينا وسلوكا وتدرأ عنه المفسدة ، حتى لا يتداعى وينهار ، وتجلب له المصلحة حتى يضمن البقاء والخيرية بين المجتمعات الأخرى والاحتساب المتبادل بين القادة والأفراد كل بالقدر اللائق به والشكل الملائم للاحتساب الواجب عليه من غير إفراط ولا تفريط ، كما دخل الاحتساب إلى المرافق العامة والأجهزة الإدارية للمحافظة والتوجيه .

ويرى النجار (١٤١٥، ٤١) أن الاحتساب يؤكد على الأمن والسلام والاستقرار والنظام والانتماء والرقابة الذاتية وسرعة مواجهة الانحرافات التي تصيب

المصالح العامة والخاصة بالقدر الذي يدخل في اختصاصه ، وتنطوي مشروعية الاحتساب في أمرين هما : أنها أداة رقابية فعالة ، حيث يقوم المحتسب بمراقبة أنشطة الحياة المختلفة مما يعد بعيدا عن أعين السلطات ويصلح ما فسد منها ويقوم المعوج فيها ، ومثل هذا الأسلوب يتسم بالسرعة والحسم في مواجهة الانحراف ، وثانيهما : إبلاغ المختصين بالانحراف ، ذلك أن المحتسب لا يقوم بتغيير المنكر على وجه الطلب فقط بل على وجه الادعاء والاستعداء.

كما يؤكد مراد (١٤٣٢ ، ١٧) أن الاحتساب يؤكد على السلوك الذي شرعه الدين في العبادات والأخلاق والعادات وفي الأقوال والأفعال ، كما أنه يسهم في الإتقان في الصناعة والبناء والتنظيم والتخطيط بمعنى المراقبة الدقيقة الصارمة ، ويعمل على ضبط جودة المنتج ، أي أن الاحتساب على كل صنعة خاصة في الأسواق والصنائع والبناء يقتضي أن يكون الناتج غاية في الإتقان والجودة .

ويمكن القول أن الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية تبرز أهميته من خلال النقاط التالية :

- وسيلة فعالة لتصويب الأخطاء وتلافي السلبيات وتعزيز الايجابيات في العمل الجامعي، سواء ما كان يتعلق بالعمل التعليمي أو البحثي والخدمي والاستشاري.
- أداة فاعلة في تحقيق الرقابة الداخلية من قبل الأفراد على أعمال ونشاطات الجامعة الإسلامية المختلفة .
- يعمل الاحتساب التنظيمي على تحسين صور المشاركة في اتخاذ القرار في الجامعة الإسلامية .
- يسهم الاحتساب التنظيمي في شعور الأفراد بالعمل التعاوني وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف الجامعية .
- يعتبر الاحتساب التنظيمي أحد أدوات المحاسبية والحوكمة الفاعلة لعمل ونشاطات الجامعة الإسلامية .
- ينمي الشعور لدى منسوبي الجامعة عند أداء المهام والواجبات الوظيفية بأنها عبادة قبل أن تكون سلوكا تكافأ عليها .
- يؤدي الاحتساب التنظيمي إلى إتقان العمل والحث عليه من قبل كافة منسوبي الجامعة الإسلامية .
- يحفز الاحتساب التنظيمي على التحسين المستمر لكافة العمليات والمخرجات الجامعية ، بما يضمن تطوير وتحسين اللوائح والبرامج الأكاديمية .
- يعمل الاحتساب التنظيمي على تعديل سلوك متنسبي الجامعة من قيادة أكاديمية وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وطلبة وفق تعاليم الدين الإسلامي الحنيف .
- يسهم الاحتساب التنظيمي في المحافظة على مقتنيات ومكتسبات الجامعة.

- يحد الاحتساب التنظيمي من عمليات الصراع التنظيمي ويسهم في إيجاد جو من التفاهم والتعاون المستمر بين منتسبي الجامعة .

- **المبحث الثالث** : **شروط الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية** :

من أجل استنباط شروط الاحتساب التنظيمي وخصوصا في الجامعات الإسلامية ، فعليه لا بد من التطرق إلى ما ذكره العلماء والفقهاء السابقون إلى شروط الاحتساب بمفهومه العام ، ويمكن إبراز ذلك من خلال ما يلي :

- **الشرط الأول** : **الإسلام** :

ذكر ابن الأخوة (١٩٧٦ ، ٨) أنه يجب أن يكون المحتسب مسلما ، ذلك أن الاحتساب عمل يتضمن تنفيذ أحكام إسلامية تتصل بالعقيدة الدينية أوتستمد أحكامها من مصادر التشريع الإسلامي في الكتاب والسنة والإجماع وليس مما يليق أن يسند القيام بمثل تلك الأعمال إلى من لا يؤمن بها ، حيث سينطوي ذلك الإسناد إلى مساس بعقيدته الدينية وإلزامه بمراقبته أمورا وتنفيذ أحكام تتعلق بدين لا يؤمن به ، وكما يقول الفقهاء إن في الأمر والنهي نصرة للدين فلا يكون من أهلها ، من هو جاحد لأصل الدين .

وجاء عن الغزالي (١٤٢٦، ٧٨٨) أنه لا بد أن يكون المحتسب مسلما ، فلا تجب الحسبة على غير المسلم ، لأنها نصرة للدين ، فكيف يكون من أهلها من هو جاحد لأصل الدين وعدو له.

- **الشرط الثاني** : **التكليف** :

ورد عن الغزالي (١٤٢٦، ٧٨٨) أن التكليف شرط لوجوب الاحتساب وتولي ولايتها ، أما مجرد الأمر بالمعروف والنهي فإن الصبي غير مخاطب ، ولا يلزمه فعل نفسه ، فإذا عقل القربة وعرف المناكر وطريق التغيير فتبرع به كان ذلك منه صحيحا سائغا ، فله إنكار المنكر وينال ثواب ذلك .

وذكر الشهاوي (١٣٨٢ ، ٤٣) أن التكليف هو أن يكون المحتسب بالغا عاقلا فغير المكلف لا يلزمه أمر ولا نهي ، فالصبي ولو كان مميزا والمجنون ، لا يلتزم أيهما بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإن كان يصح من الصبي المميز الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لأن إمكان الفعل وجوازه لا يتوقف إلا على العقل .

- **الشرط الثالث** : **العلم** :

جاء عن ابن الأخوة (١٩٧٦ ، ٨) أنه من شروط الاحتساب أن يكون عالما والعلم صفة يجب أن تقوم به ، وتعني أن يكون عارفا بأحكام الشريعة حتى يمكنه أن يعلم ما يأمر به وينهى عنه ، فإن الجاهل ربما استحسن ما قبحه الشرع وارتكب المحذور وهو غير ملم بالعلم به.

وذكر الشهاوي (١٣٨٢ ، ٤٤) أنه لا مدخل للعقول في معرفة المعروف والمنكر إلا بكتاب الله تعالى وسنة نبيه عليه الصلاة والسلام ، فرب جاهل يستحسن

بعقله ما قبحه الشرع ، ويقبح بعقله ما حسنه الشرع ، فيرتكب المحظور وهو غير عالم به .

- **الشرط الرابع** : **القدرة** :

ذكر الغزالي (١٤٢٦ ،٧٩٥) أن الاستطاعة شرط في تولي الحسبة ، كما أنها شرط في جميع التكاليف الشرعية ، فهي لا تجب إلا مع القدرة والسلامة ، فمن علم أو غلب على ظنه أنه يصله مكروه في بدنه بالضرب أو في ماله بالاستهلاك أو في جاهه بالاستخفاف به أو علم أن حسبته لا تفيد سقط عنه الوجوب .

ورد عن الشهاوي (١٣٨٢ ، ٤٧) أنه يشترط أن يكون المحتسب قادرا على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، فالعاجز عنهما بيده ولسانه لا يجب عليه الاحتساب ، وإنما يجب عليه بقلبه ، لأن كل من أحب الله يكره معاصيه وينكرها .

- **الشرط الخامس** : **العدالة** :

وقد اختلف العلماء والفقهاء في هذا الشرط ، فذهب طائفة ومنهم الماوردي (١٤١٥ ، ٣٩٢) أنه يشترط العدالة في المحتسب بحيث يكون مجتنبا للكبائر غير مصر على الصغائر ، ويكون صلاحه أكثر من فساده ، وصوابه أكثر من خطئه ويتحرى الصدق ويتجنب الكذب ديانة ومروءة ، وعليه فلا يجب الاحتساب على الفاسق . وذهب طائفة منهم أنه لا يشرط العدالة في الاحتساب ومنهم الغزالي (١٤٢٦ ، ٧٨٨) ، وبالتالي يجب الاحتساب على الفاسق .

- **الشرط السادس** : **الإذن من صاحب السلطة** :

واختلف العلماء والفقهاء في هذا الشرط ، فمنهم من يرى وجوب أخذ الأذن من صاحب السلطة ، فقد جاء عن الغزالي (١٤٢٦ ، ٧٩١) أن في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إثبات سلطنة وولاية واحتكام على المحكوم عليه ، فينبغي أن لا يثبت لآحاد الرعية إلا بتفويض من صاحب الأمر .

وذهب جمهور العلماء عدم اشتراط الأذن من صاحب السلطة إلا فيما كان محتاجا فيه إلى الاستعانة وجمع الأعوان أو ما كان خاصا بالأئمة أو نوابهم كإقامة الحدود وسد الثغور وتسيير الجيوش أما ما ليس كذلك فإن لآحاد الناس القيام به . (النجار ، ١٤١٥، ٦٥) (سلامة ، ١٩٩٩، ٢٤٢) .

- **الشرط السابع** : **الذكورة** :

وهذا من الشروط التي اختلف فيها العلماء والفقهاء ، فذهبت طائفة منهم إلى اشتراط الذكورة فيمن يتولى الاحتساب ، وقالوا إن المرأة لا يتأتي منها أن تبرز إلى المجالس ولا أن تخالط الرجال أو تفاوضهم مفاوضة النظير للنظير لأنها إن كانت فتاة حرم النظر إليها ، وإن كانت امرأة لم يجمعها والرجال مجلس تزدحم فيه معهم وتكون منظرة لهم ، غير أن الجمهور لا يشترطون الذكورة في الاحتساب . (النجار ، ١٤١٥ ، ٦٧)

ومما سبق يمكن القول أن شروط الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية لا تخرج عن الشروط العامة التي حددها العلماء والفقهاء ، لكن يمكن التفصيل في هذه الشروط وفقا لطبيعة مجالات العمل وأبعاده في الجامعات الإسلامية ، وطبيعة وخصائص من يقوم بهذه المهمة ومجالاتها في بيئة العمل ، فالإسلام والتكليف، شرط أساس لصحة الأعمال وقبولها ، سواء في حياته الاعتيادية أو العملية داخل المنظمات وخارجها، فاختيار وتكليف من سيقوم بالاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية ينبغي أن تتوافر فيه شرط الإسلام والتكليف ، فغير المسلم وغير المكلف لا يصلح شرعا وعقلا لممارسة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لكل ما يتعلق بعمل الجامعة الإسلامية وأهدافها وقطاعاتها . وشرط العلم لدى المحتسب بكل معروف يصلح عمل الجامعة الإسلامية ويرشدها من التنظيمات واللوائح التي تتبناها ويسمو بأخلاق وسلوك منتسبيها ، وما يحسن ويطوّر مناهجها ومقرراتها ووسائها ومختبراتها الجامعية ، شرط أساس لتولى مهمة الاحتساب التنظيمي في الجامعة الإسلامية ، كما أن القدرة باليد إذا منح صلاحية التغيير بقوة النظام من القيادة الجامعية أو باللسان والنصح والتوجيه شرط مهم في تحقيق الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية . كما أن اتصاف من يمارس الاحتساب التنظيمي في الجامعة الإسلامية بالعدالة والنزاهة والصلاح والالتزام بالعمل والإحساس بالمسؤولية أقرب إلى الانتفاع به وتقبل نصحه وإرشاده من قبل الآخرين ، أيضا أن سماح القيادة الجامعية في الاحتساب داخل الجامعة وتنظيمه ووضع ضوابطه وآدابه سبب آخر في حصول المقصود بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، كما أن قوة الرجل وتحمله وتواجده في مفاصيل العمل الجامعي سبيل إلى الانتفاع بالاحتساب وتحقيق مقصوده ومراده .

- **المبحث الرابع** : **مجالات الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية** :

لقد تناول العلماء والفقهاء والباحثون مجالات الاحتساب واختصاصات المحتسب ، وفقا للأمثلة والصور الشائعة في عصرهم أو مكانهم ، إلا أنها لا تخرج عن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، ومن ذلك ما ذكره الماوردي (١٤١٥ ، ٣٩٤) أن الاحتساب يشمل على فصلين : أحدها الأمر بالمعروف ، والثاني النهي عن المنكر ، وهما ينقسمان إلى ثلاثة أقسام : أحدهما ما يتعلق بحقوق الله تعالى والثاني ما يتعلق بحقوق الآدميين ، والثالث ما يكون مشتركا بينهما .

وقد أكد الشهاوي (١٣٨٢ ، ٧٧) أن مجالات الاحتساب تنحصر في الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه والنهي عن المنكر إذا ظهر فعله ، سواء كان ذلك متعلقا بحقوق الله تعالى أو بحقوق العباد أو بالحقوق المشتركة بين الله تعالى وبين عباده ، إلا أنه لم ينص على تلك الاختصاصات على النحو التفصيلي

وإنما نص عليها في الإطار العام الكثير من الوقائع والأحوال وفقا لتغيير الظروف وتبدل الأعراف .

كما ذكر النجار (١٤١٥ ، ٦٨) أنه ورد النص على اختصاصات المحتسب في مظانها من كتب الفقه الإسلامي المختلفة على نحو يشير إلى تلك الاختصاصات وحدودها في إطارها العام ، وليس على النحو التفصيلي الذي يفيد الحصر في أمور معينة ، ترتبط الحسبة بها ، فتوجد بوجودها وتتخلف بتخلفها ، وإنما صيغت تلك الاختصاصات بأسلوب يبين المبادئ العامة التي تقوم عليها بما يجعلها صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان.

كما يرى سعد (٢٠٠٧ ، ١٢٧) أنه من المهم والضروري أن تنضبط مجالات عمل المحتسب انضباطا تاما وكاملا وذلك حتى تأخذ الحسبة دورتها كاملة في المجتمع المسلم وحتى لا يتم التركيز على جانب من النشاط الاجتماعي فيطغى على الجوانب الأخرى ، لذلك فلم يترك العلماء مجالات الحسبة لاجتهاد المجتهدين ولكنهم ضبطوها ضبطا محكما يستوعب نشاطات المجتمع ونشاطات الأفراد في كل العصور وفي كل الأماكن فقد قسموا مجالات الحسبة إلى ثلاثة أقسام ففي جانب الأمر بالمعروف، قالوا إنه يكون فيما يتعلق بحق الله تعالى ، وحق الآدميين ، وبالحقوق المشتركة بين حق الله وحق الآدميين وكذلك فيما يتعلق بالنهي عن المنكر .

وقد تناول مراد (١٤٣٢ ، ١٦) بعض صور اختصاصات المحتسب وجعلها إجمالا في وظائف رئيسة عدة هي : حقوق الله ، كأداء الصلاة والعبادات في أوقاتها ، ومراقبة الآداب العامة ، كالمستشفيات والمطاعم والفنادق ومراقبة الأسواق ، كأنواع الغش والاحتكار ، ومراقبة الأبنية كصفات الإتقان في بنائها ومراقبة أماكن التعليم كمراقبة أماكن التربية والتعليم والاطلاع على سير التعليم ومناهجه وأسلوب تلقينه ، فيمنع ما هو فاسد منه ويشجع ما هو حسن .

وذكر الظاهر (١٤٣١، ٨١) أن صلاحيات المحتسب تكون في المجال الديني كمراقبة أداء العبادات ، والمجال الأخلاقي والاجتماعي كمراقبة التصرفات والاخلاق العامة ، والمجال الاقتصادي كالإشراف على الأسواق .

كما ذكر العتربي (٢٠١٢ ، ٨٩١) أن مجالات واختصاصات الاحتساب يمكن إجمالها في فرعين هما:

الفرع الأول : الأمر بالمعروف ، وهو ما أمر به الشرع وندب إليه واستحسنه والحفاظ على المعروف وصيانته من العبث ، ومنع الناس من هجره وتركه هي الوظيفة الأساسية للحسبة والاختصاص الرئيس للمحتسب ، وإذا كان دوره لا يبرز في صورة واضحة إلا من خلال نهيه عن المنكر فما هذا النهي من جانبه إلا حفاظا على المعروف وصيانة له ، والفرع الثاني : النهي عن المنكر ، وكلاهما

ينقسم إلى ثلاثة أقسام : ما يتعلق بحقوق الله تعالى ، وما يتعلق بحقوق الآدميين ، وما يتعلق بالحقوق المشتركة بينهما .

وحصر خشاشنة (١٩٩٤، ٨٧) اختصاصات ومجالات المحتسب في الأمور التالية : أولا : ما يتعلق بالعبادات ، كأداء الصلاة وغيرها ، ثانيا : ما يتعلق بالأخلاق والآداب العامة كمنع شرب الخمر ، ثالثا : ما يتعلق بالمصالح العامة كالطرق والجسور وما يصيبها من خلل أو ضيق أو اعتداء ، رابعا : ما يتعلق بالمعاملات كالبيع والشراء ، خامسا : ما يتعلق بالصحة العامة كمراقبة المستشفيات والأطباء ، سادسا : ما يتعلق بمراقبة أصحاب الحرف والصنائع سابعا : اختصاصات أخرى ، كمراقبة المعلمين لئلا يقع من تقصيرهم ضرر بأبناء المسلمين .

وقسّم معاز (١٩٧٧ ، ٧٩) الاحتساب إلى قسمين هما : ما يتعلق بالأمر بالمعروف وهو على ثلاثة أصناف : ما يتعلق بحق الله تعالى وهو ما يتعلق بحقه عز وجل من أقوال وأفعال حث الشارع عليها وأمر بها ، وما يتعلق بحقوق العباد وهي أما خاصة ترجع إلى شخص أو أناس معينين كمماطلة المدين بأداء الدين إلى مستحقه، أو عامة ومجالها واسع وشعبها كثيرة تجدد مع العصور وتتنوع باختلاف الظروف والأحوال ، وما يتعلق بالحقوق المشتركة بين الله والعباد ولها شعب كثيرة منها شعبة الأحوال الشخصية وشعبة المعاملات وشعبة الرفق بالحيوان، والقسم الثاني النهي عن المنكر وهو على ثلاثة أصناف ، ما يتعلق بحقوق الله تعالى ولها ثلاثة فروع : فرع العبادات وفرع المحظورات وفرع المعاملات وما يتعلق بحقوق العباد وهي ثلاثة شعب : شعبة التعدي على حقوق الآخرين وشعبة استعمال الحق على وجه يضر بالآخرين وشعبة الخيانة والتقصير ، وما يتعلق بالحقوق المشتركة ، ويمكن تنسيقها بما يلي : شؤون العبادات والشؤون الثقافية والشؤون الاجتماعية والشؤون الإدارية وشؤون المعاملات وشؤون البناء وشؤون الطرق والمواصلات وشؤون أهل الذمة وشؤون الرفق بالحيوان . وأن المحتسب ينهى عن تشاغل الموظفين في غير ما أسند إليهم من أعمال وعن إهمالهم طلبات المراجعين ومماطلتهم في إنجاز أعمالهم ويزجرهم عن التفريق بين المسلمين في المعاملة .

وتناول شربيب (١٩٨٠ ، ١) مجالات الاحتساب في المدارس فذكر منها إداريها وما يخصهم من صفات وما يجب عليهم والمنكرات التي في واقعهم ، مدرسيها، وما يخصهم من صفات وما يجب عليهم وحقوقهم والمنكرات التي في واقعهم وطلابها، حقوقهم وما يجب عليهم والمنكرات الشائعة بينهم ثم الاحتساب عليها ثم مناهجها الدراسية، وما يجب أن تكون عليه وما عليها من ملاحظات ومنكرات.

ويمكن القول أن الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية لا يخرج عن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كما ذكره العلماء والفقهاء والباحثون ، إلا أن

الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يأخذ أشكالا وصورا تناسب طبيعة العمل والعلاقات والأهداف في بيئة العمل الجامعي ، ويمكن إجمالها فيما يلي :

- **المجال الأول : ما يتعلق بالجانب التنظيمي في الجامعة :**

وهو : اللوائح والأنظمة والبرامج والأنشطة الأكاديمية والبحثية والتدريبية التي تضعها الجامعة الإسلامية ، والاحتساب عليها يكون بالأمر بالمعروف إذا ظهر تركه تجاهها ، بحيث تتواكب وتتوافق مع ما جاء في الشرع الحنيف أو ما كان يحقق مصلحة ومنفعة دنيوية تحققها ، كما يكون الاحتساب عليها بنهيها عن المنكر إذا ظهر فعله بسبب وضعها والعمل بها لا سيما إذا خالفت الشرع الحنيف أو منفعة ومصلحة دنيوية يخشى فواتها .

- **المجال الثاني : ما يتعلق بالجانب البشري في الجامعة :**

وهو : جميع الموارد البشرية التي تمتلكها أو تتعامل معها الجامعة من قيادة أكاديمية وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وباحثين وطلبة ، بحيث يأمرون بالمعروف إذا ظهر تركه من قبلهم سواء ما يتعلق بالعبادات أو المعاملات والآداب العامة وأداء الأعمال والواجبات التنظيمية التي ينبغي أن يتقيدوا بها ، ونهيهم عن المنكر إذا ظهر فعله تجاهها.

- **المجال الثالث : ما يتعلق بالجانب المادي في الجامعة :**

وهو : جميع الموارد التي تمتلكها الجامعة من تجهيزات وتقنيات وقاعات ومرافق عامة ومختبرات ومعامل وغيرها، بحيث يراعي الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه فيما يتعلق بمواصفات ومعايير توفيرها والمحافظة عليها ، والنهي عن المنكر إذا ظهر فعله تجاه العبث بها وعدم المحافظة عليها ومراعاة وسائل السلامة تجاهها .

- **المبحث الخامس : متطلبات تطبيق الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية :**

يؤكد قدوش (٢٠١٢ ، ١١٥٣) أن العالم يعيش حالة تطور وتقدم في مختلف الميادين وخاصة في ميادين التقنية ووسائل الاتصال اللاسلكية ونتيجة لذلك ظهر جيل من الشباب يهتم بالجوانب التقنية ويحب مواكبة العصر فيما يتعلق بها ، ومن هنا صار من الأهمية بمكان تطوير وسائل وأساليب الاحتساب بما يتناسب مع تطوير وسائل التقنية الحديثة، وبما يناسب مع ظهور مخالفات شرعية بسبب سوء استخدام هذه التقنية ، ووجوب إشاعة مفهوم الاحتساب وفقهه بين الجميع وخاصة فيما يتعلق بالاحتساب المجتمعي أي أن يمارس جميع أفراد المجتمع الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ولا سيما مدير الجامعة وأساتذتها وصاحب كل مؤسسة وعلى جميع المسلمين القيام بهذا الواجب كل حسب قدرته واستطاعته من علماء وداعاة وشرائح مختلفة.

كما اقترح العبري (١٤١٩، ٤٤٣) إصدار نظام للاحتساب يتكون أولا من إدارة للاحتساب ، وثانيا يتفرع من الإدارة أقسام على النحو التالي : قسم العلاقات

العامة وقسم متابعة رجال الحسبة وقسم التخطيط والتطوير وقسم التوعية والتوجيه وقسم القضايا والتحقيق وقسم الشؤون الإدارية والمالية ، وثالثا: القائمون به من رئيس وأعضاء ممن شهد لهم بالعدالة والصلاح والإصلاح ولائحة تنفيذية تحدد صلاحياتهم وواجباتهم ، ورابعا مقر إدارة الاحتساب وخامسا لباس المحتسب بحيث يتخذ المحتسب لباسا يميزه عن غيره ، وسادسا الحملات الاحتسابية حيث تقوم إدارة الاحتساب بحملات تفتيشية أما موسمية أو مفاجئة ، وسابعا : التوعية قبل حدوث المنكر وهو الأمر بالمعروف بتوجيه الناس وبذل النصح لهم كما وكيفا .

ويمكن القول أن متطلبات تطبيق الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية تنحصر في متطلبات تنظيمية وبشرية ومادية ، على النحو التالي:

- **أولا : المتطلبات التنظيمية :**

ويقصد بها جميع الإجراءات والوسائل المتعلقة بالتنظيم والإدارة داخل الجامعة ، والتي من شأنها أن تسهم في تطبيق الاحتساب التنظيمي في الجامعة الإسلامية ، ويمكن إبراز أهمها من خلال النقاط التالية :

- العمل على تغيير الهيكل التنظيمي للجامعات الإسلامية ، بحيث يضاف إليه مجلس الاحتساب يترأسه رئيس الجامعة صاحب الصلاحيات الأعلى في الجامعة.
- يتكون مجلس الاحتساب من رئيس الجامعة وأعضاء يمثلون جميع كليات وعمادات الجامعة .
- يتم اختيار أعضاء مجلس الاحتساب بالجامعة ممن يشهد له بالصلاح والاستقامة والعدل والنزاهة والخبرة المهنية والإدارية العالية ، بحيث تتوافر فيهم شروط الاحتساب التي ذكرها الفقهاء السابقون.
- يتولى أعضاء مجلس الاحتساب بالجامعة إشاعة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، والحث عليه داخل الجامعة بما يضمن جودة المراقبة الداخلية والمحاسبية الدقيقة لكافة نشاطات وقطاعات الجامعة.
- يتلقى أعضاء مجلس الاحتساب المقترحات والنصائح التي تسهم في تحسين العمل والنشاط داخل كلياتهم المختلفة ، وعرضها على مجلس الاحتساب لاتخاذ ما يراه مناسبا حولها.
- يشجع أعضاء مجلس الاحتساب داخل كلياتهم وعلى كافة المستويات والأصعدة، تقديم النصح والإرشاد والاحتساب في كل ما من شأنه رفع مستوى العمل والخدمة داخل الجامعة وتلافي الصعوبات والمشكلات .
- يتولى مجلس الاحتساب حصر أوجه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في كافة قطاعات وخدمات وأعمال الجامعة باستمرار .
- يتولى مجلس الاحتساب تقدير المصلحة في مراتب تغيير المنكر الذي قد يحدث داخل الجامعة ما بين التغيير بقوة السلطة أو بالتوجيه والإرشاد والنصح باللسان.

- **ثانيا : المتطلبات البشرية :**

ويقصد بها جميع الإجراءات المرتبطة بالقوى البشرية من قيادات وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وباحثين وطلاب ، والتي تسهم في رفع مستوى الثقافة والوعي والأداء المتعلقة بتطبيق الاحتساب التنظيمي داخل الجامعة الإسلامية ويمكن إبراز أهمها من خلال ما يلي :

- الرفع من مستوى الثقافة والوعي لدى القوى البشرية داخل الجامعة بكل ما يتعلق بمفهوم الاحتساب التنظيمي وأهميته .
- تحسين آداب وتعليمات الاحتساب التنظيمي لدى جميع القوى البشرية داخل الجامعة .
- تخصيص حوافز مادية ومعنوية للمساهمين في الاحتساب التنظيمي داخل الجامعة وربط ذلك في ترقيتهم وتقويم أدائهم .
- تنمية الرقابة الذاتية لدى القوى البشرية داخل الجامعة تجاه تبني المسؤولية في الأمر بالمعروف والنصح والإرشاد والنهي عن المنكر والحد منه .
- تقديم دورات تدريبية إدارية وفقهية لكافة منسوبي الجامعة للرفع من مستوى مهارة وقدرة الاحتساب التنظيمي لديهم .

- **ثالثا : المتطلبات المادية :**

ويقصد بها جميع الإجراءات والوسائل المالية والتقنية والتجهيزات الحديثة التي تسهم في تطبيق الاحتساب التنظيمي داخل الجامعة ، ويمكن إبراز أهمها من خلال ما يلي :

- توفير المخصصات المالية السنوية للإنفاق على أنشطة وأعمال الاحتساب التنظيمي داخل الجامعة .
- تقديم المكافآت المادية للمساهمين من منسوبي الجامعة في أنشطة وأعمال الاحتساب التنظيمي.
- توفير التقنيات والتجهيزات الحديثة التي تسهم في تسهيل الاحتساب التنظيمي داخل الجامعة كالبرامج الحاسوبية، وأجهزة المراقبة ، وأدوات التواصل التنظيمي والاجتماعي الحديثة .
- تخصيص مكاتب ومقرات لمجلس الاحتساب ولأعضائه داخل الجامعة وكلياتها المختلفة لتسهيل التواصل والاتصال بهم .
- توفير قنوات اتصال دائم بين أعضاء مجلس الاحتساب التنظيمي داخل الجامعة ، لتبادل المعلومات والبيانات المتعلقة بمجالات وميادين الاحتساب .
- تقديم الصيانة الدورية لكافة التقنيات والتجهيزات الحديثة ، التي تسهل من عملية الاحتساب التنظيمي داخل الجامعة .

- **الخاتمة :**

لقد تناولت الدراسة عدة مباحث وخلصت بعدة نتائج ، فالمبحث الأول تناول مفهوم الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية ، وأشار أنه يقصد به قيام

ثلة مختارة من منسوبيها للأمر بالمعروف لكل ما يصلح شأن الجامعة ومنسوبيها إذا ظهر تركه ، والنهي عن المنكر لكل ما يفسد الجامعة ومنسوبيها إذا ظهر فعله داخل الجامعة ، سواء بلوائح الجامعة وأنظمتها أو سلوك منسوبيها من قيادة أكاديمية وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وباحثين وطلاب ، أو متعلق بمكوناتها المادية من مقررات جامعية ومباني وتجهيزات ووسائل تعليمية ومختبرات ومعامل وغيرها .

وجاء في المبحث الثاني التأكيد على أهمية الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية ، حيث أنه وسيلة فعالة لتصويب الأخطاء وتلافي السلبيات وتعزيز الايجابيات والحد من الصراعات ، وأداة فاعلة في تحقيق الرقابة الداخلية ، وتحسين صور المشاركة في اتخاذ القرار في الجامعة الإسلامية وتحمل المسؤولية ، وينمي الشعور عند أداء المهام والواجبات الوظيفية بأنها عبادة وليس سلوكا يؤدى فقط . وأحد أدوات المحاسبية والحوكمة الفاعلة ويحفز على التحسين المستمر وإتقان العمل وتحقيق الجودة في أهداف ونشاطات الجامعة .

كما أكد المبحث الثالث على شروط الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية ، وهي لا تخرج عما حدده العلماء والفقهاء في موضوع الاحتساب بصفة عامة من شروط ومواصفات، وهي الإسلام والتكليف والعلم والقدرة والعدالة والأذن من صاحب السلطة والذكورة ، لكن يمكن التفصيل في هذه الشروط وفقا لطبيعة مجالات العمل وأبعاده في الجامعات الإسلامية ، وطبيعة وخصائص من يقوم بهذه المهمة ومجالاتها في بيئة العمل .

وجاء في المبحث الرابع مجالات الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية وهي أما أمر بالمعروف أو نهي عن المنكر في كافة أجزاء ومكونات الجامعة الإسلامية ، سواء في الجانب التنظيمي من لوائح وأنظمة وبرامج وأنشطة أو الجانب البشري ، من قادة وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وباحثين وطلاب أو الجانب المادي ، من تجهيزات وقاعات ومختبرات ومعامل ومرافق جامعية.

وأخيرا تناول المبحث الخامس متطلبات تطبيق الاحتساب التنظيمي في الجامعات الإسلامية ، سواء أكانت تنظيمية من وضع هيكل ووصف وظيفي أو متطلبات بشرية متعلقة بالثقافة والتدريب والتوعية والتطوير ، أو متطلبات مادية من تجهيزات وتقنيات تسهم في تحقيق أهداف الاحتساب التنظيمي وتحقيق الكفاءة فيه .

- **المراجع** :

- ابن الأثير ، المبارك بن محمد. (١٤٢٣ هـ) . النهاية في غريب الحديث والأثر ، الطبعة الثانية . بيروت ، دار الكتب العلمية .

- ابن الأخوة ، محمد بن محمد القرشي المعروف بابن الأخوة. (١٩٧٦ م) . معالم القربة في أحكام الحسبة، تحقيق د. محمد محمود شعبان و أ.صديق أحمد المطيعي . مصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن تيمية ، أحمد بن عبدالحليم. (١٩٩٢ م) . الحسبة في الإسلام ، تحقيق إبراهيم رمضان الطبعة الأولى بيروت ، دار الفكر اللبناني .
- ابن جرير ، أبي جعفر محمد بن جرير. (١٤٢٨ هـ) . جامع البيان عن تأويل آي القران تحقيق أحمد البكري ومحمد عادل ومحمد عبداللطيف ومحمود مرسي ، الطبعة الثانية . القاهرة ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة .
- ابن حجر ، أحمد بن علي. (١٤٣٣) . فتح الباري شرح صحيح البخاري ، الطبعة الرابعة . بيروت ، دار الكتب العلمية .
- ابن خلدون ، عبدالرحمن. (١٤٢٨ هـ) . مقدمة ابن خلدون ، تحقيق أحمد جاد ، الطبعة الأولى . القاهرة دار الغد الجديد .
- ابن منظور ، جمال الدين محمد مكرم. (٢٠٠٤ م) . لسان العرب ، الطبعة الثالثة . بيروت ، دار صادر .
- إسماعيل ، ممدوح. (٢٠٠٧ م) . نحو آلية جديدة لتفعيل دور الحسبة . مجلة البيان ، لندن العدد ٢٤١ ، ص ٦٦ - ٦٩ .
- البخاري ، أبو عبدالله محمد بن اسماعيل .(١٤٢٠ هـ). صحيح البخاري ، موسوعة الحديث الشريف : الكتب الستة ، مراجعة الشيخ : صالح ال الشيخ ، الطبعة الأولى . الرياض ، دار السلام للنشر والتوزيع.
- البغوي ، أبي محمد الحسين بن مسعود. (٢٠١٠) . معالم التنزيل ، الطبعة الثانية . بيروت دار الكتب العلمية .
- الترمذي ، أبي عيسى محمد بن عيسى . (١٤٢٠ هـ). جامع الترمذي ، موسوعة الحديث الشريف : الكتب الستة ، مراجعة الشيخ : صالح ال الشيخ ، الطبعة الأولى . الرياض ، دار السلام للنشر والتوزيع .
- الجزائري ، أبو بكر جابر. (١٤٢٧) . أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير . المدينة المنورة الناشر مكتبة العلوم والحكم.
- الحصونة ، رائد حمود. (٢٠١٢ م) . الحسبة في الإسلام نشأتها وتطورها ، الطبعة الأولى . عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خشاشنة ، نمر محمد. (١٩٩٤ م) . نظام الحسبة في الإسلام . مجلة هدى الإسلام ، الأردن ع ٣٤ ، المجلد ٣٨ ، ص ٨٠ -٩٤ .
- الزبيدي ، محمد مرتضي. (١٣٠٦ هـ). تاج العروس ، الطبعة الأولى . مصر ، المطبعة الخيرية .
- سعد ، أحمد سعد. (٢٠٠٧ م) .الحسبة ودورها في تزكية المجتمع . مجلة المنبر ، هيئة علماء السودان ، العدد ١ ، ص ١٢٤ - ١٣١ .
- السعدي ، عبدالرحمن ناصر. (١٤٢٣) . تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان اعتنى به تحقيقا ومقابلة : عبدالرحمن بن معلا اللويحق ، الطبعة الأولى . بيروت مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع .
- السفاريني ، أحمد محمد. (١٩٧٢ م) . المحتسب وأحكام وظيفة المحتسب . مجلة الوعي الإسلامي ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الكويت ، السنة ٨ ، العدد ٨٩ ، ص ٣٠ - ٣٤.

- سلامة ، محمود محمد. (١٩٩٩ م) . الشورى والحسبة ودورهما في الرقابة . مجلة مصر المعاصرة ، مصر ،العدد ٤٥٤ ، المجلد ٩ ، ص ١٩٤ – ٢٧٠ .
- شريب ، حمزة عباس. (١٩٨٠ م). الاحتساب على المدارس . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المعهد العالي للدعوة الإسلامية بالمدينة المنورة قسم الدعوة والاحتساب ، المملكة العربية السعودية .
- الشهاوي ، إبراهيم دسوقي. (١٣٨٢ هـ) . الحسبة في الإسلام ، الطبعة الأولى. القاهرة مكتبة دار العروبة.
- الشوكاني ، محمد بن علي. (١٤٣١ هـ) . فتح القدير : الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير . من إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد المملكة العربية السعودية .
- الشيرازي ، عبدالرحمن بن نصر. (١٣٦٥ هـ) . نهاية الرتبة في طلب الحسبة ، قام على نشره : الباز العريني ، بإشراف محمد مصطفى زيادة . القاهرة ، مطبعة التأليف والترجمة والنشر .
- صالح ، محمد عثمان. (١٩٨٨ م). حكمة مشروعية الاحتساب وحكمه ووظيفته وأنواع ودرجاته وطرقه . مجلة البحوث الإسلامية ، المملكة العربية السعودية ، العدد ٢٣ ، ص ٢٧٩ –٢٦٥ .
- الظاهر ، نعيم إبراهيم. (٢٠١٠ م) . الحسبة ونشأتها في الحضارة الإسلامية . مجلة هدى الإسلام ، الأردن ، العدد ٢ ، المجلد ٥٤ ، ص ٨٠ –٩٠ .
- عارم ، سعد سعيد. (١٩٨٤ م) . رجل الأمن والاحتساب . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المعهد العالي للدعوة الإسلامية ، المملكة العربية السعودية .
- عبدالوهاب ، منصور عبدالرؤوف. (١٩٩٥ م) . النظام العام كتجربة في الاحتساب : تجربة ولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم درمان الإسلامية ، كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية ، السودان.
- العبري ، خالد حسن. (١٤١٩ هـ) . ولاية الحسبة ومناهج المحتسبين : دراسة تحليلية تأصيلية مع التطبيق على الواقع المعاصر . رسالة كتوراه غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية الدعوة بالمدينة المنورة ، قسم الدعوة والاحتساب المملكة العربية السعودية .
- العبري ، خالد حسن. (٢٠٠٦ م) . الحسبة بين الواقع والمأمول : مدينة الشارقة نموذج مأمول.مجلة كلية الشريعة والقانون بأسيوط ، جامعة الأزهر ، مصر ، العدد ١٨ ، المجلد ١ ، ص ٤٠٢ – ٤٥٦.
- العتربي ، محمد فتحي. (٢٠١٢ م) . إشكالية الاحتساب المعاصر رؤية تأصيلية في ضوء السياسة الشرعية. مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية بكلية الحقوق ، جامعة الاسكندرية ، مصر ، عدد خاص ديسمبر ٢٠١٢ ، ص ٨٦٩ – ٩٠٥ .
- عمر ، محمود عمر. (١٩٨٣ م) . ضرورة الحسبة للمجتمع الإسلامي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المعهد العالي للدعوة الإسلامية المملكة العربية السعودية .
- عيسى ، أحمد عبدالله. (١٩٨٤م) . الاحتساب في مجال المواصفات والمقاييس . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية الدعوة والإعلام قسم الدعوة والاحتساب ، المملكة العربية السعودية .

- الغزالي ، محمد بن محمد. (١٤٢٦ هـ) . إحياء علوم الدين ، الطبعة الأولى . بيروت ، دار ابن حزم .
- الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد يعقوب. (١٤٣٠ هـ) . القاموس المحيط ، تحقيق عبد الخالق السيد عبد الخالق ، الطبعة الأولى . مصر ، مكتبة الإيمان .
- القاسمي ، محمد جمال. (١٤٢٦هـ) . محاسن التأويل ، ضبط نصوصه وخرّج حديثه وعلق عليه الشيخ عبدالقادر عرفان حسونة الدمشقي ، الطبعة الأولى . بيروت ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- قدوش ، سميرة. (٢٠١٢ م) . الحسبة في الإسلام .. الحسبة زالت أم زالت . مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية ، كلية الحقوق ، جامعة الإسكندرية ، عدد خاص ديسمبر .
- الماوردي ، علي بن محمد. (١٤١٥ هـ) . الأحكام السلطانية والولايات الدينية ، الطبعة الثانية . بيروت، دار الكتاب العربي .
- المباركفوري ، محمد عبدالرحمن بن عبدالرحيم. (٢٠١١ م) . تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمزي ، ضبطها وصححها خالد محفوظ ، الطبعة الثانية . بيروت ، دار الكتب العلمية .
- مراد ، بركات محمد. (١٤٣٢هـ). الحسبة والاحتساب .. نظام إسلامي في الرقابة والجودة . مجلة الوعي الإسلامي ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الكويت ، العدد (٥٥٣) ، ص ١٤ - ١٧ .
- مسلم ، أبي الحسين مسلم بن الحجاج . (١٤٢٠ هـ). صحيح مسلم ، موسوعة الحديث الشريف : الكتب الستة ، مراجعة الشيخ : صالح ال الشيخ ، الطبعة الأولى. الرياض ، دار السلام للنشر والتوزيع.
- معاز ، عبدالمجيد بكري. (١٩٧٧ م) . موضوع الحسبة ومجالات الاحتساب في المجتمع الإسلامي .مجلة هذه سبيلي ، المملكة العربية السعودية ، العدد ٤ ، ص ٧٣ - ١١٠ .
- المكي ، عبدالمولى الطاهر. (١٤٣١ هـ) . الحسبة وأثرها في التغيير الاجتماعي ، جامعة أم درمان الإسلامية ، كلية الدعوة الإسلامية ، السودان .
- المنيس ، وليد عبدالله. (١٤١٦). الحسبة على المدن والعمران . حوليات كلية الآداب الحولية السادسة عشر ، جامعة الكويت ، الكويت . ص ٨ -١٤٢ .
- النجار ، عبدالله مبروك. (١٤١٥ هـ) . الحسبة ودور الفرد فيها في ظل التطبيقات القانونية المعاصرة . مصر ، الأزهر الشريف .
- النووي ، يحي بن شرف الدين. (١٤٣٦ هـ) . صحيح مسلم بشرح النووي ، الطبعة السادسة . بيروت، دار الكتب العلمية .
- النيسابوري ، أبي الحسن علي بن أحمد الواحدي. (١٤١٥هـ) . الوسيط في تفسير القران المجيد ، تحقيق وتعليق عادل عبدالموجود وعلي معوض وأحمد صيرة وأحمد الجمل وعبدالرحمن عويس ، الطبعة الأولى . بيروت، دار الكتب العلمية .
- اليحيى ، نايف محمد. (٢٠١٢) . شمولية الاحتساب . مجلة البيان ، لندن ، العدد٣٠٠ ص ٩٤ -٩٥.

البحث الثالث عشر:

" مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، ونماذج دولية "

إعداد :

د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس

أستاذ المناهج وتعليم الجغرافيا المساعد
كلية التربية جامعة الإسكندرية

د/مروة صلاح أنور العدوى

مدرس المناهج وتعليم الجغرافيا
كلية التربية جامعة الإسكندرية

" مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، ونماذج دولية "

د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس د/ مـــروة صـــلاح أنور العدوى

• **المستخلص** :

استهدف البحث مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية؛ وهى: الولايات المتحدة الأمريكية بولايات: (أوهايو ـ جورجيا ـ ميتشجن ـ فرجينيا ـ نيويورك) وسنغافورة، واليابان؛ ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام نوعين من المنهج الوصفى وهما: المنهج المسحى، ومنهج التحليل المقارن، وبدأت إجراءات البحث فى التوصل إلى : إطار نظرى عن مناهج التعليم الجغرافى والدراسات المقارنة فى المناهج ، ثم إعداد أدوات البحث، والتى تمثلت فى : بطاقات فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى ، واستبانة تحديد أوجه الاستفادة. ثم التوصل إلى نتائج البحث والتى أسفرت عن: التعرف على طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهم، والإيجابيات والسلبيات فيها؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)، وهى: طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة والهيئات المعنية بالتعليم، ومكونات "عناصر" المنهج، والتنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا ومن ثم تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية). ثم تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجغرافى ـ الدراسات المقارنة فى المناهج ـ مقارنة مناهج التعليم الجغرافى ـ النماذج الدولية.

Comparative Study of Geo-Education Curricula in Egypt and International Samples

Dr. Naglaa Magd Magd El Nahass

Dr. Marwa Salah Anwar El-Adawy

Abstract:

The Research aims to Compare Geographical Education Curricula in Egypt, and International Samples; Namely: The United States: (Ohio - Georgia - Michigan - Virginia - New York), Singapore, And Japan; And to achieve this goal has been used two types of Descriptive Approach, Namely the Survey Method and the Methodology of Comparative Analysis, And it began to research procedures to reach a Theoretical Framework for Geographic Education Curricula and Comparative Studies in Curricula and then prepare research tools, Marked by the examination of Documents Geographic Education Curriculum Chick List, Questionnaire Identify Advantage. Then to reach the Search Results, which resulted in the Identification of Nature Geographic Education Curricula in Egypt, and International Samples, And to Identify the Similarities and Differences between them, and the Positives and Negatives in it; Due to the Criteria for Comparison (Frames of the Comparative Analysis) which is: The Nature of the Educational System in Comparison Countries and Boards Concerned with Education, the Components of "Elements" Curriculum, and the Professional Development for Teachers of Geography; And then Identify benefit from International Samples in the Development of National Geographic Education Curriculum (Egyptian).Then it reached a set of

Recommendations, and Proposed Researches.

Key Words: Geographic Education - Comparative Studies in Curricula - Compared Geographical Education Curricula– International Samples.

- **مقدمة** :

للتعليم الجغرافى أهمية تتمثل فى المساهمة فى تعليم الشباب حول وفى ولـ البيئة والمجتمع الذى يعيشون فيه، وتحسين عالمنا، وتقديم فرص للناس لاستكشاف أدوار الحياة المختلفة، أثناء اتخاذهم قرارات بشأن الأسئلة والقضايا والمشكلات الجغرافية كمتعلمين، وكمواطنين، وكمنتجين، وكمستهلكين وكأُناس ، وككائنات اجتماعية.

وعلى الرغم من تلك الأهمية للتعليم الجغرافى إلا أن الواقع يُشير إلى سوء التعليم الجغرافى عالميًا، وإقليميًا، ومحليًا، وتأثره بالقرارات السياسية حول سياسة التعليم، وقدرة الهياكل القانونية على تمكين أو تعطيل هذه المادة الدراسية داخل الإطار المستقبلى للمناهج المدرسية، واستمرار تدريسها لتحقيق اهتمامات الطلاب، وعرضها بتماسك فكرى ومنطقى مقنع داخل المنهج المدرسى، وبناء جسر بين العلوم الطبيعية والإجتماعية، وقدرة المربين الجغرافيين على الاستجابة للتغيرات العالمية مثل: المداخل العلمية والسلوكية والإنسانية والتوسع التكنولوجى والمعلوماتى، وإعداد معلم الجغرافيا والتنمية المهنية، وغيره من المؤثرات.

ولذلك فهناك العديد من التحديات التى تواجه التعليم الجغرافى منها: كيفية نسج المعارف الجغرافية ومهارات التفكير؛ لجعل القرارات الستة اللازمة للفرد المثقف جغرافيًا حاسمة ـ الحياة المجتمعية، والموقع والنقل، والتفاعلات عبر الثقافات، والآثار البيئية والإجتماعية، والشؤون العالمية، وأعمال الرعاية ـ فى المناهج المكتوبة وغير المكتوبة فى المنزل والحياة المجتمعية، وهذا التحدى لم نستعد له بشكل واضح فى مجتمعنا الحديث، ولكن يجب علينا أن نستعد له إذا أردنا إعداد شباب اليوم لميراث العالم.

ولقد اقترحت ناشيونال جيوجرافك (National Geographic (NG عدة مقترحات للنهوض بالتعليم الجغرافى منها: إعادة تصميم مناهج التعليم الجغرافى، بحيث تكون متسقة ومتماسكة. (نجلاء النحاس، ٢٠١٥: ١٠٧ـ ١٢٩)

ولبناء مناهج التعليم الجغرافى، وتطويرها نلجأ إلى عدة أساليب منها: أسلوب الدراسات المقارنة فى المناهج؛ التى تهتم بدراسة المناهج العالمية "فى الدول المختلفة" ذات التجارب الرائدة فى بناء مناهجها وتطويرها وإدارتها؛ عن طريق: تحديد طبيعة هذه المناهج، وأوجه التشابه والاختلاف بينها؛ فى ضوء محكات للمقارنة أو أطر للتحليل المقارن؛ بهدف تحديد أوجه الاستفادة من هذه المناهج الدولية فى تطويرمناهج تعليم التخصص القومية.

يتضح من العرض السابق:

- أهمية التعليم الجغرافى فى تطوير الكفاءة الشخصية والمجتمعية، وخاصة فيما يتعلق بالبعد المكانى للحياة اليومية والتفاهم الدولى، فهو يشجع الطلاب على استكشاف وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقيمهم ويساهم فى محو الأمية الجغرافية، فالتعليم الجغرافى إعداد ضرورى للحياة فى العالم الحديث.
- على الرغم من تلك الأهمية للتعليم الجغرافى؛ إلا أن الواقع يشير إلى سوء التعليم الجغرافى: عالميًا وإقليميًا ومحليًا.
- هناك العديد من التحديات التى تواجه التعليم الجغرافى.
- لمواجهة هذه التحديات؛ هناك عدة مقترحات للنهوض بالتعليم الجغرافى منها: إعادة تصميم مناهج التعليم الجغرافى وتطويرها.
- من أساليب تطوير مناهج التعليم الجغرافى؛ إجراء الدراسات المقارنة فى المناهج، والتى تسهم فى تطوير المناهج التعليمية القومية؛ فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وزيادة فهم قضايا المناهج ومشكلاتها، ومعرفة الاتجاهات الحديثة فى بناء المناهج، والعوامل المؤثرة فى بناء المنهج، وإثراء الفكر التربوى، ونظريات المنهج ونماذجه.
- ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث فى " مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، ونماذج دولية".

- **أسئلة البحث** :

فى ضوء ما سبق تبلورت مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:

- ما طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية* ؛ فى ضوء محكات المقارنة** (أطر التحليل المقارن)؟
- ما أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟
- ما الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى بمصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟
- ما أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية)؟

---

* النماذج الدولية: ١. الولايات المتحدة الأمريكية : ولاية : (أوهايو، جورجيا، ميتشجن، فرجينيا، نيويورك).
٢. سنغافورة.
٣. اليابان.

** محكات المقارنة: ١. طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة، والهيئات المعنية بالتعليم.
٢. مكونات (عناصر) المنهج : (معايير أوأهداف المنهج، محتوى المنهج ومصفوفة المدى والتتابع، نشاطات التعليم والتعلم، تقويم المنهج) .
٣. التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا.

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالى إلى:

- التعرف على طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- تحديد الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى بمصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية).

- **أهمية البحث** :

يعد هذا البحث استجابة لأحد الاتجاهات البحثية العالمية المعاصرة، وهى: الدراسات المقارنة فى المناهج أو ما يطلق عليها المناهج العالمية، وتنبع أهميته من تقديمه ما يلى:

- دراسة نظرية عن: مناهج التعليم الجغرافى، والدراسات المقارنة فى المناهج.
- أدوات صادقة وثابتة، تتمثل فى:
  - ✓ بطاقات فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية للتعرف على: طبيعة هذه المناهج فى دول المقارنة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهم ، والإيجابيات والسلبيات فيها.
  - ✓ استبانة تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية).
- مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة؛ فى ضوء الإطار النظرى، ونتائج البحث؛ يمكن أن تفيد القائمين على تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية)، والباحثين فى نفس المجال.
- توجيه أنظار القائمين على تطوير مناهج التعليم الجغرافى المصرية إلى التوجهات العالمية المعاصرة فى بناء المناهج التعليمية وتطويرها.

- **حدود البحث** :

تحددت نتائج البحث الحالى فى الحدود التالية:

- **حدود مكانية:** مناهج التعليم الجغرافى فى الدول التالية:
  - ✓ الولايات المتحدة الأمريكية : ولاية :(أوهايو، جورجيا، ميتشجن، فرجينيا، نيويورك).
  - ✓ سنغافورة.
  - ✓ اليابان.
- **حدود بشرية:** المرحلة الثانوية.
- **حدود موضوعية:** مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن) التالية:

- ✓ طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة، والهيئات المعنية بالتعليم.
- ✓ مكونات (عناصر) المنهج : (المعايير أوأهداف المنهج، المحتوى ومصفوفة المدى والتتابع، نشاطات التعليم والتعلم، وتقويم المنهج).
- ✓ التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا.

- **منهج البحث، وأدواته**:

- **بالنسبة لمنهج البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام نوعين من المنهج الوصفى:

- **المنهج المسحى "الدراسات المسحية"**

فى: وضع الإطار النظرى للبحث عن" مناهج التعليم الجغرافى، والدراسات المقارنة فى المناهج".

- **منهج التحليل المقارن فى**:

- ◄◄ التعرف على طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- ◄◄ تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- ◄◄ تحديد الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى بمصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- ◄◄ تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية).

- **بالنسبة لأدوات البحث**:

تمثلت فى:

- ◄◄ بطاقة فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية للتعرف على طبيعة هذه المناهج. "إعداد الباحثتين"
- ◄◄ بطاقة فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين هذه المناهج . "إعداد الباحثتين"
- ◄◄ بطاقة فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية لتحديد الإيجابيات والسلبيات فى هذه المناهج. "إعداد الباحثتين"
- ◄◄ استبانة تحديد قائمة بأوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية). "إعداد الباحثتين"

- **مصطلحات البحث** :

تمثلت التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسة لهذا البحث؛ فيما يلى:

- **التعليم الجغرافى** : Geo- Education :

عرفته نجلاء النحاس (٢٠١٥) بأنه: " ذلك التعليم الذى يُعنى بتزويد الأفراد بخبرات تتمثل فى: معارف ومهارات وتصورات جغرافية، داخل المدرسة وخارجها

عن كيفية عمل العالمين: الطبيعى والبشرى على المستويات: المحلية والإقليمية والعالمية؛ تمهيدًا لإعدادهم للحياة فى العالم الحديث، وتمكينهم من صنع القرارات المهمة فى حياتهم: الشخصية والمهنية، والمدنية وجعلهم مثقفين جغرافيًا".

- **الدراسات المقارنة فى المناهج** : **Comparative Studies in Curricula**

هى مجال بحثى يهتم بدراسة المناهج العالمية "فى الدول المختلفة" ذات التجارب الرائدة فى بناء مناهجها وتطويرها وإدارتها؛ عن طريق: تحديد طبيعة هذه المناهج، وأوجه التشابه والاختلاف بينها، والإيجابيات والسلبيات فيها فى ضوء محكات للمقارنة أو (أطر للتحليل المقارن)؛ بهدف تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير المناهج التعليمية القومية .

- **مقارنة مناهج التعليم الجغرافي** : **Comparative of Geo-Education Curricula**

هى دراسة المناهج العالمية ذات التجارب الرائدة فى بناء مناهجها وتطويرها وإدارتها ، وذات المؤشرات المرتفعة في تقرير التنافسية العالمية ؛ عن طريق: تحديد طبيعة هذه المناهج، وأوجه التشابه والاختلاف بينها، والإيجابيات والسلبيات فيها؛ فى ضوء محكات المقارنة أو (أطر للتحليل المقارن) وهى :

- طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة، والهيئات المعنية بالتعليم.
- مكونات (عناصر) المنهج : (المعايير أوأهداف المنهج، والمحتوى ومصفوفة المدى والتتابع، ونشاطات التعليم والتعلم، وتقويم المنهج).
- التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا ؛ بهدف تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافي القومية (المصرية) .

- **النماذج الدولية** : **International Samples**

هى الدول ذات التجارب الرائدة فى بناء مناهجها وتطويرها وإدارتها ، وذات المؤشرات المرتفعة في تقرير التنافسية العالمية ؛ وهى في هذه الورقة البحثية :

- الولايات المتحدة الأمريكية: ولاية:(أوهايو، جورجيا، ميتشجن، فرجينيا، نيويورك).
- سنغافورة.
- اليابان.

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث، سار البحث وفق الخطوات التالية:

- أولا: الإطار النظرى للبحث.
- ثانيًا: إعداد أدوات البحث.
- ثالثًا: نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها، فيما يخص:
  - ✓ التعرف على طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).

- ✓ تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- ✓ تحديد الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- ✓ تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية).

◄◄ رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته.

وفيما يلى تفصيل لهذه الإجراءات:

- **أولاً: الإطار النظرى** :

يهدف هذا الجزء إلى توضيح المتغيرات المستخدمة فى البحث، حيث يتناول:

◄◄ مناهج التعليم الجغرافى.

◄◄ الدراسات المقارنة فى المناهج.

- **مناهج التعليم الجغرافى Geo- Education Curriclua**

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال العرض إلى: مفهوم التعليم الجغرافى ومخرجات (أهداف) التعليم الجغرافى، ومحتوى مناهج التعليم الجغرافى والتحديات التى تواجهه، وفيما يلى عرض ذلك بشىءٍ من التفصيل:

- **مفهوم التعليم الجغرافى**:

عرفت ناشيونال جيوجرافك (2015) National Geographic التعليم الجغرافى بأنه "مجموعة الخبرات داخل المدرسة، وخارجها، التى تعلم الشباب كيف يعمل عالمنا المترابط، وكيفية العمل بفاعلية فيه".

بينما عرف رود جربر(2015) .Gerber, R التعليم الجغرافى بأنه: "طريقة تعلم الناس حول المداخل المختلفة للجغرافيا، وتطوير المهارات اللازمة لإجراء التحقيقات الجغرافية، وتبنى القيم المرتبطة بهذه المداخل، وممارسة هذه المداخل فى حياتهم".

وعرفت نجلاء النحاس (٢٠١٥) التعليم الجغرافى بأنه "ذلك التعليم الذى يُعنى بتزويد الأفراد بخبرات تتمثل فى: معارف ومهارات وتصورات جغرافية داخل المدرسة وخارجها عن كيفية عمل العالمين: الطبيعى والبشرى على المستويات: المحلية والإقليمية والعالمية؛ تمهيداً لإعدادهم للحياة فى العالم الحديث، وتمكينهم من صنع القرارات المهمة فى حياتهم: الشخصية والمهنية والمدنية، وجعلهم مثقفين جغرافيا". (نقلاً عن: نجلاء النحاس، ٢٠١٥ : ١٠٧)

- **مخرجات (أهداف) التعليم الجغرافى**:

لقد حدد الميثاق الدولى للتعليم الجغرافى (١٩٩٢) International Charter on Geographical Education (ICGE) أهداف التعليم الجغرافى فى ضوء المبادئ المنصوص عنها فى:

- ميثاق الأمم المتحدة. The Charter of United Nations
- الإعلان العالمى لحقوق الإنسان. The Universal Declaration of Human Rights
- الميثاق التأسيسى لليونسكو؛ توصية اليونسكو بشأن التربية من أجل التفاهم الدولى، والتعاون، والسلام. The Constitution of UNESCO, the UNESCO Recommendation Education for International Understanding, Cooperation and Peace.
- إعلان حقوق الطفل. The Declaration on the Rights of the Child

العديد من المناهج والبيانات القومية المتعلقة بالتعليم الجغرافى. Many National Curricula and Statements on Geographical Education فيما يلى:

- **أولاً: الجغرافيا وتعليم الأفراد: Geography and the Education of the Individual**

فمن خلال دراسة الجغرافيا يتم تشجيع الطلاب على استكشاف وتطوير المعرفة والفهم والمهارات والاتجاهات والقيم، وبهذه الطريقة يساهم التعليم الجغرافى فى محو الأمية الجغرافية، كما أنه يساعد على تطوير الكفاءة الشخصية والاجتماعية، وخاصة فيما يتعلق بالبعد المكانى للحياة اليومية والتفاهم الدولى.

- **ثانياً: الجغرافيا والتعليم الدولى والبيئى والتنموى: Geography and International, Environmental and Development Education**

فالتعليم الجغرافى يُعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العرقية والدينية، ويعزز الأنشطة التى تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام، كما يسهم التعليم الجغرافى فى التعليم البيئى والتنموى من خلال ضمان أن الأفراد تصبح على وعى بتأثير سلوكهم ومجتمعاتهم، والحصول على معلومات ومهارات دقيقة؛ لتمكينهم من اتخاذ القرارات السليمة بيئياً، وتطوير الأخلاقيات البيئية لتوجيه أعمالهم. (نقلاً عن: نجلاء النحاس، ٢٠١٥: ١٠٩ ـ ١١١)

- **محتوى مناهج التعليم الجغرافى:**

حدد الميثاق الدولى للتعليم الجغرافى (1992) (ICGE) إن محتوى مناهج التعليم الجغرافى يتم تنظيمها فى جميع أنحاء العالم؛ عادة بطريقتين رئيسيتين: الدراسات الإقليمية Regional Studies/ أو الدراسات المواضعية Thematic Studies .

- **أولاً: الدراسات الإقليمية : Regional Studies**

وتختار الدراسات الإقليمية من المجالات التالية:

- المجتمع المحلى.

- الإقليم المحلى.
- البلد المحلى (الوطنى).
- القارة المحلية والقارات الأخرى والتجمعات الإقليمية.
- العالم.
- الهياكل العالمية.

• **ثانياً: الدراسات المواضعية** : **Thematic Studies**

وهناك عدة مداخل للدراسات المواضعية يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مداخل وهى:

- **المداخل التنظيمية (التصنيفية) (الترتيبية)** : **Systematic Approaches** وتعنى ترتيب موضوعات الجغرافيا منهجيا إلى الجغرافيا الطبيعية والبشرية.
- **المداخل المستندة إلى القضايا : Issues Based Approaches**، وتُعرف تلك المداخل بأنها دراسة القضايا والمشكلات الحالية (الراهنة) من منظور جغرافى قد يكون ذلك على المستوى: المحلى أو الإقليمى أو الوطنى أو العالمى.
- **مداخل النظم : Systems Approaches** ، وتُعرف تلك المداخل بأنها تهتم بتدريس النظم الطبيعية، والنظم البشرية، والنظم الأيكولوجية.

وتتحدد الفلسفة التربوية المفضلة من خلال الجمع بين أكثر من مدخل من المداخل السابقة أو اختيار مدخل واحد فقط، وأيًا كان المدخل المعتمد ينبغى أن تُشجع الدراسات الجغرافية الطلاب على الانخراط فى الاستجواب والتحقيق فمن الضرورى أن يتم تطوير المهارات الجغرافية للبحث عن حلول للمشكلات الحالية والمستقبلية لدى الطلاب، فمناهج الجغرافيا تلعب دوراً كبيراً فى التربية: السياسية، والاجتماعية، والأخلاقية، والشخصية، والإنسانية والجمالية والدينية. (نقلاً عن: نجلاء النحاس، ٢٠١٥: ١١٩ ـ ١٢١)

• **التحديات التى تواجه التعليم الجغرافى**:

حدد رود جربر (Gerber, R. (2015 التحديات التى تواجه التعليم الجغرافى فى:

- التطورات السياسية فى مختلف البلدان.
- التوسع التكنولوجى والمعلوماتى.
- المساهمة فى تعليم المواطنين حول العالم.
- إعداد معلم الجغرافيا والتنمية المهنية.
- التميز فى المصادر التعليمية المستخدمة فى تدريس الجغرافيا.
- تمثيلها فى مناهج التعليم الرسمية. (نقلا عن: نجلاء النحاس، ٢٠١٥ : ١٢٦)

• **الدراسات المقارنة فى المناهج Comparative Studies in Curricula** :

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال العرض إلى العناصر التالية: مفهوم الدراسات المقارنة فى المناهج، وأسباب زيادة الاهتمام بالبحث المقارن، وأهدافها

وأهميتها، ومراحل تطورها، وأساليبها، وأنواعها، وخطواتها، ومصادرها والصعوبات التى تواجهها، ونماذج من الدراسات في مجال مقارنة المناهج ، وفيما يلى عرض ذلك بشيءٍ من التفصيل:

- **مفهوم الدراسات المقارنة فى المناهج** :

تعددت تعريفات "البحث المقارن" ؛ الذى تُعد أساساً يُعتمد عليه فى بناء تعريف للدراسات المقارنة فى المناهج؛ وفيما يلى عرض لهذه التعريفات، يعقبها استنتاج لتعريف الدراسات المقارنة فى المناهج :

- تعريف معجم لسان العرب "البحث المقارن: هو مقارنة الشئ بالشئ".
- تعريف معجم اللغة العربية: "البحث المقارن: هو مقابلة الأحداث والآراء بعضها ببعض لكشف ما بينها من وجود شبه علاقة أو علاقة".
- تعريف مارك أنطوان جوليان (2003) Marc A. Jullien: "البحث المقارن: هو الدراسة التحليلية للمناهج فى البلاد المختلفة بهدف التوصل إلى تطوير مناهج التعليم وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية".
- **تعريف أوين (2004) Oyen:** "البحث المقارن: هو منهجية للبحث فى العلوم الاجتماعية تهدف إلى عقد مقارنات بين الدول أو الثقافات المختلفة".
- **تعريف راجين (2011) Ragin :** "البحث المقارن: يدرس أنماط من أوجه التشابه والاختلاف فى عدد معتدل من الحالات، قد تصل إلى خمسين حالة".
- **تعريف إسماعيل قبارى (٢٠١٣):** "البحث المقارن: هو عملية عقلية تتم بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين حادثتين اجتماعيتين أو أكثر نستطيع من خلالها الحصول على معارف أدق".

وفى ضوء المحاولات والاجتهادات السابقة يمكن تعريف الدراسات المقارنة فى المناهج Comparative Studies in Curricula بأنها: "مجال بحثى يهتم بدراسة المناهج العالمية فى "الدول المختلفة"، ذات التجارب الرائدة فى بناء مناهجها وتطويرها وإدارتها عن طريق: تحديد طبيعة هذه المناهج، وأوجه التشابه والاختلاف بينها، والإيجابيات والسلبيات فيها ؛ فى ضوء محكات للمقارنة أو أطر للتحليل المقارن؛ بهدف تحديد أوجه الاستفادة من هذه النماذج الدولية فى تطوير المناهج التعليمية القومية".

- **أسباب زيادة الاهتمام بالدراسات المقارنة** :

حددها أوين (2004) Oyen فى:

- العولمة: التى أدت إلى زيادة الرغبة فى التبادل التعليمى، وإمكانية حدوثه وإلى الفضول الفكرى حول الثقافات الأخرى.
- تكنولوجيا المعلومات: التى ساعدت فى إنتاج بيانات كمية يمكن مقارنتها.
- تكنولوجيا الاتصالات الدولية: التى سهلت نشر هذه المعلومات. (Oyen, E. 2004)

- **أهداف الدراسات المقارنة فى المناهج** :

من خلال الكتابات التربوية مثل: راجين (2011) Ragin، وبعض المواقع الإلكترونية مثل: http://manbarel3ilem.ahlamountada.com/t3-topic أمكن تحديد أهداف الدراسات المقارنة فى المناهج فى النقاط التالية:

- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المناهج التعليمية.
- تحديد الإيجابيات والسلبيات فى المناهج التعليمية المدروسة.
- معرفة أسباب تطور المناهج التعليمية المدروسة، وانتقالها من مرحلة إلى مرحلة أخرى، مما يساعد على تطوير المناهج وتحسينها.
- تعويض التجريب المباشر فى العلوم التجريبية (الطبيعية).

- **أهمية الدراسات المقارنة فى المناهج** :

من خلال العديد من الكتابات التربوية مثل: (شبل بدران، ٢٠٠٤؛ السيد عبد القادر شريف، ٢٠٠٧) ، أمكن استنتاج أهمية الدراسات المقارنة فى المناهج فى النقاط التالية:

- تطوير المناهج التعليمية، فى ضوء الاتجاهات العالمية، وتجارب الآخرين.
- زيادة فهم قضايا المناهج ومشكلاتها.
- تأصيل الاتجاه الموضوعى فى دراسة المناهج، أى عدم المغالاة فى الاتجاه السلبى لنظرتنا للمناهج بأنها سيئة مليئة بالعيوب أو الاتجاه الإيجابى بأنها مثالية.
- معرفة الاتجاهات الحديثة فى بناء المناهج عبر العصور المختلفة.
- معرفة العوامل المؤثرة فى بناء المنهج (أسس بنائه)، باعتباره نظام له: مدخلات وعمليات ومخرجات يتفاعل مع غيره من النظم الأخرى؛ يؤثر فيها ويتأثر بها.
- إثراء الفكر التربوى، ونظريات المنهج ونماذجه؛ من خلال دراسة المناهج الدولية وتحليلها؛ باعتبارها تطبيقات لفلسفات تربوية.
- تقويم المناهج التعليمية؛ فى ضوء محكات مبنية على أساس علمى.

- **مراحل تطور الدراسات المقارنة فى المناهج**:

من خلال العديد من الكتابات التربوية السابقة مثل: (شبل بدران، ٢٠٠٤ وأحمد عبد الفتاح الزكى، ٢٠٠٤، وعبد الجواد بكر، ٢٠٠٣)، أمكن تحديد مراحل تطور الدراسات المقارنة فى المناهج فى المراحل التالية:

- **مرحلة الوصف:** من العصور القديمة حتى نهاية القرن ١٨ تقريباً ، وكانت تعتمد على وصف الأفراد والجماعات للبدان المختلفة، التى يقومون بزيارتها سواء: للتجوال أو التجارة أو الترفيه أو الاكتشاف أو الحروب.
- **مرحلة النقل والاستعارة**: من بداية القرن ١٩ حتى نهايته، وتعنى نقل أواستعارة المناهج الأجنبية وتكييفها بشكل بسيط مع الواقع القومى، ولا يكون النجاح فيه مضموناً لاختلاف الثقافات والبيئات من مجتمع لآخر.

- **مرحلة القوى والعوامل (أسس بناء المنهج):** (المجتمعية والمعرفية والفلسفية والسيكولوجية) من أوائل القرن العشرين حتى الحرب العالمية الثانية، وفيها يتم ربط المناهج التعليمية بالقوى والعوامل التى تقف ورائها : (الثقافية والتاريخية والجغرافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والفلسفية والأيديولوجية) ، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها ، والإيجابيات والسلبيات فيها ؛ لمحاولة الاستفادة منها.
- **مرحلة المنهجية العلمية:** من منتصف القرن العشرين حتى الوقت الحاضر وتمتاز بالتجريب والعلمية فى مجال الدراسات الإنسانية ومنها الدرسات المقارنة، وتعتمد على معايير أو محكات (أسس بناء المنهج، عناصر المنهج التنمية المهنية، شكل النظام التعليمى فى دول المقارنة).

- **أساليب الدراسات المقارنة فى المناهج** :

حدد بنتى روتيو (August 2007) Pentti Routio الأستاذ بجامعة هلسنكى للتكنولوجيا بفلندة أنماط الدراسات المقارنة فى نمطين:

- **أولاً: المقارنة الوصفية** : **Descriptive Comparisom**

تهدف المقارنة الوصفية إلى وصف، وربما شرح المناهج التعليمية كما هى فهى لا تهدف إلى إحداث تغييرات أوتطوير فى المناهج التعليمية القومية الخاصة بها، فهى على العكس من ذلك تحاول تفادى التغييرات.

مثال: مقارنة مناهج فى بلدان مختلفة، أو مقارنة مناهج فى بلد واحد، ولكن صُممت بواسطة مُصممين مختلفين.

- **ثانياً: المقارنة المعيارية** : **Normative Comparison**

تهدف المقارنة المعيارية إلى تطوير المناهج التعليمية القومية فى المستقبل، من خلال تحديد الأفضل بين المناهج التى يتم مقارنتها، وليس فقط الاكتشاف والشرح والوصف فى ضوء معايير، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وتحديد الإيجابيات والسلبيات، وتحديد أوجه الاستفادة للتطوير.

- **أنواع الدراسات المقارنة فى المناهج:**

حدد كل من شبل بدران (٢٠٠٤)، وأحمد عبد الفتاح الزكى (٢٠٠٤) أنواع الدراسات فى البحث المقارن فى خمسة مجالات وهى: الدراسات المجالية والدراسات المقارنة، ودراسة الحالة، والدراسة المقطعية أو دراسة المشكلة والدراسات العالمية؛ وفيما يلى تطبيق لهذه الأنواع العامة للبحث المقارن على الدراسات المقارنة فى المناهج بصفة خاصة من وجهة نظر الباحثتين:

- **الدراسات المجالية** : **Area Studies**

ويطلق عليها المقارنة الوصفية، وتعتمد على جمع بيانات عن كل ما يتعلق بالمناهج التعليمية فى منطقة تربط بينها عناصر مشتركة دون القيام بأى

تحليل مقارن لها، فهى بالأساس دراسة مسحية وصفية، فهى عامة دون التعرض للتفاصيل الدقيقة، وتتطلب الحياد والموضوعية والبعد عن التعصب لمناهج معينة، وتتطلب جهد كبير ودقة علمية فى جمع البيانات، وفهم طبيعة المناهج فى منطقة معينة.

مثال: مقارنة مناهج تعليم الجغرافيا فى البلاد العربية.

- **الدراسات المقارنة** : **Comparative Studies**

- ويطلق عليها المقارنة (المعيارية أو التحليلية).
- تعتمد على مقارنة المناهج التعليمية فى أكثر من بلد بأسلوب تحليلى شامل بهدف تحديد القوى والعوامل التى تؤثر فى بناء المنهج، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهم.
- تتطلب جمع البيانات والإحصاءات من وثائق المنهج أو الأطر المرجعية أو أدلة المنهج.
- تتطلب تصنيف البيانات وترتيبها وجدولة البيانات ؛ ليسهل تحليلها وإعدادها للمقارنة.
- توضح للقارئ نواحى المقارنة الدقيقة، وما تهدف إليه الدراسة، وما توصلت إليه من نتائج.
- مثال: مقارنة مناهج تعليم الجغرافيا فى مصر والولايات المتحدة، وأستراليا والمملكة المتحدة.

- **دراسة الحالة** : **Case Study**

ويقصد بها دراسة شاملة لمنهج واحد فى بلد واحد، بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلى الذى يشرح ويفسر عناصر المنهج، وأسس بنائه والوثائق والمصادر المختلفة. مثال: مناهج تعليم الجغرافيا فى مصر عبر العصور المختلفة.

- **الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلة** : **Problem Study**

ويقصد بها دراسة مشكلة معينة للمنهج فى أكثر من بلد واحد. مثال: مقارنة محتوى مناهج تعليم الجغرافيا فى مصر وتركيا وسنغافورة.

- **الدراسات العالمية** : **Global Studies**

ويقصد بها مقارنة مناهج باختلاف تخصصاتها فى بلاد كثيرة، وتقوم بها عدة هيئات أو منظمات على المستوى العالمى، وتتطلب تضافر جهود ضخمة لكثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم فى شتى البلاد. مثال: مقارنة مناهج مراحل التعليم العام بدول الوطن العربى.

- **خطوات عملية الدراسات المقارنة فى المناهج**:

تنوعت الدراسات والكتابات التربوية السابقة فى تحديد خطوات عملية الدراسات المقارنة بصفة عامة مثل: جويل (1998) Jowell، وراجين Ragin

(2011)، وفى ضوء ذلك أمكن للباحثتين تحديد خطوات عملية الدراسات المقارنة فى المناهج فى النقاط التالية:

- تحديد الدول: التى سيتم مقارنة مناهجها تبعًا لأهداف البحث، وقابليتها للمقارنة مع بعضها البعض.
- تحديد إطار تحليلى (جوانب محددة) يتم مقارنة المناهج فى ضوئها مثل: (طبيعة النظام التعليمى فى الدولة، أسس بناء المنهج، عناصر المنهج، التنمية المهنية للمعلمين، برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، الكتب المدرسية).
- تجميع أدلة المناهج أو وثائق المناهج أو أطرها المرجعية.
- جدولة مناهج الدول المختلفة فى جداول للمقارنة بينها فى ضوء الأطر التحليلية التى سبق تحديدها.
- تحديد أنماط التنوع: أى أنماط التشابه والاختلاف بين مناهج دول المقارنة.
- تحليل أنماط التنوع: أى تحديد أسباب التشابه والاختلاف بين مناهج دول المقارنة وربط الأسباب والنتائج بطريقة تفسيرية.
- تحديد أوجه الاستفادة: فى تطوير المناهج التعليمية القومية.

- **مصادر الدراسات المقارنة فى المناهج** :

حدد أحمد عبد الفتاح الزكى (٢٠٠٤) مصادر البحث فى الدراسات المقارنة بصفة عامة فى ثلاثة مصادر وهى: مصادر أولية وثانوية ومساعدة، وفيما يلى تطبيق لمصادر الدراسات المقارنة فى المناهج بصفة خاصة، من وجهة نظر الباحثتين وهى:

- **مصادر أولية** :

هى المراجع التى قامت بجمعها وتدوينها وتنظيمها ونشرها الجهات الرسمية مثل: التشريعات، والقوانين، والتقارير، والنشرات، والبيانات، والوثائق الرسمية والإحصاءات الرسمية التى تصدرها الدولة، "وزارة التربية والتعليم". مثال: وثائق المنهج أو أدلة المنهج ، أو الأطر المرجعية للمنهج ، أو خطط التعليم والتعلم

مصادر ثانوية :

هى المراجع التى أُخذت من المصادر الأولية بقصد تبسيطها أو إعادة إخراجها مثل: الكتب والمقالات والدراسات والكتابات التربوية فى مجال مقارنة المناهج فى نماذج دولية.

ويجب الحذر عند استخدام هذه المصادر الثانوية لأنها قد تكون متحيزة ومفتقدة للدقة وبها أخطاء. مثال: دراسات مقارنة لمناهج بعض الدول.

- **مصادر مساعدة** :

هى المراجع التى لا تعالج مباشرة موضوع المناهج ولكنها تساعد الدارس على فهم المناهج وإعطائه قدرة على وضع تفسيرات وحلول، مثل الكتب، والمقالات والدراسات والكتابات فى مجال التعلم بصفة عامة فى دول المقارنة.

مثال: كتب عن نظم التعليم فى الدولة موضع المقارنة.

- **الصعوبات التى تواجه الدراسات المقارنة فى المناهج** :

حدد كل من شبل بدران (٢٠٠٤)، وأحمد عبد الفتاح الزكى (٢٠٠٤) الصعوبات التى تواجه البحث فى الدراسات المقارنة بصفة عامة؛ وفى ضوئها أمكن تحديد الصعوبات التى تواجه الدراسات المقارنة فى المناهج فى النقاط التالية:

- عدم توافر وثائق المنهج بشكل أساسى فى كثير من الدول ، وخاصة غير المتقدمة.
- عدم دقة وثائق المنهج فهى أحياناً تعتمد على المبالغة والدعاية للدولة ولا تعتمد على الواقع.
- صعوبة تحليل وثائق المنهج فهى لا تفسر الواقع ولا تلقى الضوء عليه.
- اختلاف المصطلحات المنهجية فى دول المقارنة.
- ضرورة الإلمام بالعديد من التخصصات والعلوم التربوية وغير التربوية.
- ضرورة الإلمام باللغات الأجنبية.
- التحيز الشخصى والثقافى للباحث.
- الحاجة إلى مهارات خاصة مثل: الصبر والذكاء وسعة الأفق والمرونة والحساسية؛ والقدرة على جمع البيانات والاحصاءات وتفسيرها بشكل جيد واستيعاب الحقائق والربط والتنسيق بينها.
- مشكلة اختيار النماذج أو العينات الدولية التى سيتم مقارنة مناهجها.
- مشكلة التعميم، فمثلاً فى دراسة مناهج تعليم الجغرافيا الأمريكية يصعب التعميم نظراً لاختلاف المناهج (تصميمها، وتخطيطها، وتنفيذها، وتقويمها) بين الولايات المختلفة.

- **نماذج من الدراسات في مجال مقارنة المناهج** :

أجريت العديد من الدراسات التربوية التى استخدمت البحث المقارن فى دراسة المناهج بالدول الأجنبية المختلفة؛ وفيما يلى عرض نماذج من هذه الدراسات المقارنة فى المناهج:

- **دراسة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم الثقافة (اليونسكو)**: **United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (July 1951)**

التى أجرتها للمقارنة بين مناهج التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية فى ثلاث وأربعون دولة وهى: (أستراليا، النمسا، بلجيكا، بورما، كندا، سيلون تشيلى، كولومبيا، تشيكوسلوفاكيا، الدنمارك الدومينك، إكوادور، إيرلندا أثيوبيا، فنلندا، فرنسا، اليونان، الأردن، هندوراس، الهند، إيران، العراق، إسرائيل إيطاليا، لكسمبورج، المكسيك، هولندا، نيوزيلندا، بنما، بلغاريا، الفلبين، بولندا البرتغال، السعودية، السويد، سويسرا، سوريا، تايلند، تركيا، جنوب أفريقيا المملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية، فنزويلا).

- **دراسة المقارنة الدولية للمناهج المدرسية الذى قام بها المعهد الوطنى للبحوث التربوية National Institute For Educational Research (NIER)**

باليابان فى أواخر الستينات حيث نظم سلسلة من ورش العمل كجزء من مشروع بحثى مشترك لتطوير المناهج المدرسية بالمرحلة الابتدائية فى البلدان الآسيوية، وفى عام ١٩٧٠ نُشرت نتائج ورش العمل فى ثلاثة مجلدات بعنوان "دراسة مناهج أسيا" Asian Study of Curriculum.

وفى الثمانينات ١٩٨٠، بدأ المعهد الوطنى للبحوث التربوية (NIER) بإجراء اثنين من المشاريع البحثية المشتركة فى المناهج المدرسية عن طريق عقد سلسلة من ورش العمل والاجتماعات، وكان أهداف هذه المشاريع ما يلى:

- دراسة أنظمة المناهج الدراسية Curriculum Systems (نظم بنائها: تخطيطها وتصميمها وتنفيذها وتقويمها وإدارتها وتطويرها)، فى دول أسيا والمحيط الهادى.
- تقدير أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها فى سياقاتهم الاجتماعية والاقتصادية وخلفياتها الثقافية.
- تحديد الاتجاهات العامة، وكذلك الملامح المميزة لمشكلاتهم فى هذه المناطق.
- تبادل الخبرات مع بعضها البعض من أجل المنفعة المتبادلة، ولقد تم نشر نتائج المشروعات فى "مناهج المدارس الابتدائية فى أسيا والمحيط الهادى وبعض الجوانب النقدية فى التعليم الثانوى فى بلاد أسيا والمحيط الهادى".

وفى ضوء هذه النتائج طورت العديد من البلدان مناهجها، ولذلك قرر المعهد الوطنى للبحوث التربوية (NIER) بدء مشروع بحثى لدراسة مناهج مستويات التعليم الابتدائى والثانوى، ووفقاً لذلك نظم المعهد الوطنى للبحوث التربوية (NIER) اجتماعين: الاجتماع الإقليمى الأول حول دراسة المناهج فى أسيا والمحيط الهادى فى الفترة ما بين ١٠ . ٢١ نوفمبر ١٩٩٧، والاجتماع الإقليمى الثانى فى الفترة ما بين ٩ . ١١ مارس ١٩٩٨، ثم نظم اجتماع دولى بشأن دراسة المناهج المدرسية فى الفترة من ٩ . ٢٠ نوفمبر ١٩٩٨ بالتعاون مع المكتب الإقليمى الرئيسى لليونسكو لأسيا والمحيط الهادى بانكوك UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific (RROAP), Bangkok. (National Institute for Educational Research (NIER), 1999)

- **دراسة زوران كوريك، روزيكا فوك، مارتينا جاكوفيك: Zoran Curic, Ruzicavuk, Martina Jakovcic (2007)**

بعنوان: "مناهج التعليم للتعليم الإلزامى فى ١١ دولة أوربية . تحليل مقارن" Geography Curricula For Compulsory Education In 11 European Countries- Comparative Analysis ، حيث حللت وقارنت هذه الورقة البحثية للباحثين فى كرواتيا بين مناهج الجغرافيا للتعليم الإلزامى فى ١١ دولة أوربية:

السويد، وفنلندا، والنرويج، وإنجلترا، وأسكتلندا، وإيرلندا، وهولندا، وألمانيا والنمسا، وسولفانيا، وهنغاريا. وقد تم مقارنة مناهج الجغرافيا فى هذه الدول من حيث: اسم المادة، وتوصيف المادة، وتنظيم المادة وموقعها من مساحة المناهج وأهداف المادة، ومقررات الصفوف أو التعليم، المادة إلزامية أم اختيارية، وأساليب التدريس، والتقويم، والتوصيات لكرواتيا.

- **دراسة يالى زاهو وجون هوج وجنجسون تشو وسيونج يون لى: Yali Zhao, John Hoge, Jungsoon Choi, Seung – Yun lee (2007)**

بعنوان: "مقارنة تعليم الدراسات الاجتماعية فى الولايات المتحدة الأمريكية، والصين، وكوريا الجنوبية): "Comparison of Social Studies Education In the United States, China, and South Korea"، والتى حاولت عرض صورة كلية عن تعليم الدراسات الاجتماعية فى الولايات المتحدة، والصين، وكوريا الجنوبية، حيث بدأت المقالة ببناء المناهج من رياض الأطفال حتى الصف الثانى عشر K-12، وتاريخ تعليم الدراسات الاجتماعية فى كل بلد فى القرن الحادى والعشرين، ومعايير المنهج القومية التى طورت فى التسعينات والاتجاهات الحديثة والممارسات التعليمية فى كل بلد، ووصف وتحليل أوجه التشابه والاختلاف بين الدول الثلاث، وقسم لعرض تأثير ممارسات التقويم المعاصرة والاعتبارات النقدية فى تقوية أو إضعاف الدراسات الاجتماعية فى الثلاثة دول.

- **دراسة إنسيكارا سليمان: Incekara Suleyman (summer 2010)**

بعنوان: "تحليل مقارن لتعليم الجغرافيا: نماذج دولية وتركيا" ، "A Comparative Analysis of Geography Education International Samples and Turkey"

- **دراسة جوتين ياولو: Joe Tin – Yaulo (Oct. 2010)**

بعنوان: "مناهج تاريخ الإعدادية فى هونج كونج وشنغهاى: دراسة مقارنة" "The Junior Secondary History Curricula in Hong Kong and Shanghai: a Comparative study"، حيث حاول الباحث بقسم العلوم الاجتماعية بمعهد هونج كونج Hong Kong Institute of Education مقارنة مناهج التاريخ للمرحلة الإعدادية فى دولة واحدة (الصين) ولكن لنظامين مختلفين، حيث تتبع مناهج هونج كونج النظام الرأسمالى، بينما تتبع مناهج شنغهاى النظام الاشتراكى، واستخدام مناهج التاريخ فى شنغهاى وهونج كونج كدراسة حالة، بالإضافة إلى تتبع أوجه الشبه والاختلاف فى مناهج التاريخ الإعدادى فى النظامين، كما توصل إلى مقترحات لتحسين مستقبل تعلم التاريخ فى كلتا المدينتين.

- **دراسة سوميش وعبد الغفور: Sumesh. P. M & Abdul Gafoor (December, 2013)**

بعنوان: "اتجاهات طلاب المدارس الحكومية والخاصة تجاه تعليم الجغرافيا فى مقاطعة كلكتا . كيرالا . دراسة مقارنة" "Attitude of Government and

Private School Student Towards Geography Education in Calicut District of Kerala – A Comparative Study"، حيث قارنا بين اتجاهات كل من طلاب المدارس الحكومية والخاصة تجاه تعليم الجغرافيا فى مقاطعة كلكتا بالهند، وكان عدد الطلاب (٥١٠) طالب (٢٥٧) ذكر، (٢٥٣) أنثى، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلاب المدارس الحكومية تجاه تعليم الجغرافيا أفضل من اتجاهات طلاب المدارس الخاصة فى مقاطعة كلكتا بالهند.

- **دراسة ليلى حبيبى ومريم سباغان وسيد محمد: Leila Habibi, Maryam Sabbaghan, Seyyed Mohammed**

بعنوان: "دراسة مقارنة لمناهج تعليم الكيمياء الخضراء فى أمريكا والصين" "A Comparative Studey in Green Chemistry Education Curriculum in America and China"، ولخص الباحثون هذه الورقة البحثية فى إن تعليم الكيمياء الخضراء يقدم حل لمشكلاتنا البيئية الحالية لأنها تقدم فرصة لتدريب علماء المستقبل، مما يساعد على التحرك نحو مجتمع أكثر استدامة، وفى هذه الدراسة، قارن الباحثون بين مناهج تعليم الكيمياء الخضراء فى إيران مع المناهج الدراسية فى بلدين متقدمين: أمريكا والصين، وذلك باستخدام طريقة تجارب الدول الأخرى لتعزيز مناهج تعليم الكيمياء الخضراء فى إيران، وتحاول هذه الورقة البحثية مراجعة العناصر الأساسية للمناهج بما فى ذلك: الفلسفة والأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والتقييم فى هذه البلدان حول هذا الموضوع، وأظهرت النتائج أن هناك المزيد من أوجه التشابه فى فلسفة المنهج ولكن هناك اختلافات فى الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والتقييم على الرغم من أن إيران قد حققت نجاحًا فى مجال التعليم البيئى ولكن فى تعليم الكيمياء الخضراء فإنه يتطلب تنقيح. وهذه النتائج تساعد مخططى البرامج على النظرة لتطوير مناهج تعليم الكيمياء الخضراء بطريقة أكثر عمقا وبالتالى سوف تكون مخرجات نظام التعليم متسقة مع احتياجات المجتمع.

- **دراسة ينس راسموسن ومارتن باير: Yans R. & Martin, B (August, 2014)**

بعنوان: "دراسة مقارنة لمحتوى التدريس فى برامج إعداد المعلم فى كندا والدنمارك، وفنلندا، وسنغافورة"، "Comparative Study of Teaching Content in Teacher Education Programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore".

- **دراسة نيفين أوزديمير: Nevin Ozdemir (2015)**

بعنوان: "دراسة مقارنة لما يتعلق بأساليب التعلم لطلاب الجغرافيا الجامعيين الأتراك ونظرائهم الغربيين" "A Comparative Study Regarding The Learning Styles of Turkish Undergraduate Geography Students and Their Western Counterparts"، حيث قارن بين أساليب التعلم لطلاب الجغرافيا الجامعيين الأتراك ونظرائهم فى بعض الدول الغربية.

- **دراسة فيلومينا رودريغر وماريا جواد: Filomena Rodrigues & Maria Joao (2015)**

بعنوان: "مناهج تعليم المعلم: دراسة مقارنة بين اثنين من مؤسسات التعليم العالى الأوربية"، "Teacher Education Curricula: a Comparative Study of two European Higher Education Institutions؛ حيث تم مقارنة مناهج تعليم الطلاب معلمى الثانوى فى مجال العلوم الطبيعية فى جامعة لشبونة University of Lisbon (UL) فى البرتغال، وجامعة مالمو Malmo University (MU) فى السويد، وقد أثبتت الدراسة جودة مناهج تعليم الطلاب معلمى الثانوى فى مجال العلوم الطبيعية فى الجامعتين بالدولتين.

- **دراسة مريجانكة ناريان: Mriganka Narayan (April 2015)**

بعنوان: "دراسة مقارنة لأهداف التعليم الثانوى ومناهجه بين الهند وألمانيا" "Comparative Study on Objectives and Curriculum of Secondary Education Between India And Germany"، حيث برر الباحث الهندى فى قسم التربية فى فينايا بهافانا، فيسفا بهاراتى Vinaya Bhavana, Visva-Bharati، اختياره ألمانيا لإجراء الدراسة المقارنة معها فيما يخص أهداف التعليم الثانوى ومناهجه مع دولته الهند، فى أنه اعتبر الهند وألمانيا بلدان مهمان فى العصر الحديث، فالهند أكبر دولة ديمقراطية فى العالم، وهى بلد متطور، وبلد متسع للعديد من الديانات، ومتعددة التنوعات فى العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ومن ناحية أخرى تعتبر ألمانيا رابع أكبر اقتصاد فى العالم بناء على إجمالى المنتج المحلى (GDP)، وهى بلد متقدمة . وفى هذه الورقة البحثية قام الباحث بالمقارنة بين البلدين فى أهداف التعليم الثانوى ومناهجها، واعتمد على البيانات التى جمعها من خلال الانترنت من العديد من التقارير البحثية، والمجلات والأوراق البحثية والعديد من المواقع الإلكترونية لأقسام التعليم الثانوى فى الهند وألمانيا. وقد تم تحليل البيانات باستخدام المدخل المنطقى . مع الوضع فى الاعتبار العوامل المختلفة المرتبطة بأهداف التعليم الثانوى ومناهجه، ولقد أظهرت الدراسة أن هناك كثير من التشابه بين الهند وألمانيا فى أهداف التعليم الثانوى، ولكن هناك اختلاف كبير فى المناهج الدينية، والدراسات اللغوية والعمل المهنى فى المستوى الثانوى.

- **كتاب راشيل هاتشينز: Hutchins, R. (March 2016)**

الأستاذ المشارك فى الحضارة الأمريكية فى جامعة لورين فرنسا University Lorraine France، بعنوان: "القومية وتعليم التاريخ: المناهج والكتب المدرسية فى الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا" Nationalism and History Education: Curricula and Textbooks in the United States and France، حيث حاول المقارنة بين القومية وتعليم التاريخ فى المناهج والكتب المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، وذلك لأن الدولتان لديهما تحولات ديموغرافية وثقافية أدت إلى مناقشات مكثفة حول الهوية الوطنية، ويتناول هذا الكتاب كيفية تمثيل التاريخ الوطنى لكل بلد فى كتب الدراسات الاجتماعية والمناهج

الدراسية بالمدارس الابتدائية، وكيفية التعامل مع القضايا المعاصرة من: العرق والتنوع، والجنس، وعدم المساواة الاجتماعية، والاقتصادية والوطنية، من خلال تحليل كل بلد على حدة، كما وضح كيفية تأثير مختلف الجماعات مثل: (الأكاديميين والسياسيين والناشطين والمواطنين) على التعليم؛ وذلك بالاعتماد على الدراسات التجريبية فى الولايات المتحدة وفرنسا.

- **كتاب لـ أوسفالدو مونيز ومايكل سوليم وريتشارد بوهيم**: **Osvaldo Muniz, Michael Solem & Richard Boehm (2016)**.

بعنوان: "تعاقب التعلم فى تعليم الجغرافيا: وجهات نظر دولية "Learning Progressions in Geography Education: International Perspectives"، حيث يعرض لتجارب تطور تعليم الجغرافيا فى عشر دول وهى: أستراليا ونيوزيلندا، وألمانيا، وإنجلترا، والسويد، والصين، وأسبانيا، وسنغافورة، وبلجيكا وجنوب أفريقيا، وتركيا.

- **دراسة نيرانجان كاسينا**: **Niranjan Casina (March 2016)**

بعنوان: "جغرافية الثانوى والمناهج الاسترالية . الاتجاهات فى تنفيذ المدرسة: دراسة مقارنة Secondary Geography and the Australian Curriculum Directions in School Implementation: a Comparative Study، حيث تناول تطور تنفيذ مناهج الجغرافيا المدرسية فى استراليا منذ أواخر الثمانينات حيث تم إدماج العديد من المفاهيم عند تصميم منهج الجغرافيا وتنفيذه فى إطارات المنهج حيث تم تعزيز تكامل الجغرافيا مع التاريخ فى دراسات المجتمع والبيئة Studies of Society and Environment (SOSE)، وفى أواخر عام ٢٠١٣ تم تصميم مناهج الجغرافيا كمادة منفصلة، وقد قام بمقارنة مناهج الجغرافيا فى ثلاث مدارس ثانوية.

- **ثانياً : إعداد أدوات البحث** :

تمثلت أدوات البحث فى:

- بطاقات فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية: للتعرف على طبيعة هذه المناهج فى دول المقارنة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهم، والإيجابيات والسلبيات فى هذه المناهج.
- استبانة تحديد قائمة بأوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية).

وفيما يلى وصف لكيفية إعداد تلك الأدوات:

- **إعداد بطاقات فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية** :

للإجابة عن أسئلة البحث: الأول، والثانى، والثالث وهى:

- "ما طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟".

- "ما أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟".
- "ما الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى بمصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟".

استخدمت الباحثتان بطاقات فحص وثائق المناهج كأدوات لجمع البيانات ولقد مر إعداد البطاقات بالخطوات التالية:

- **هدف الفحص**:

- **بالنسبة لبطاقة فحص وثائق المناهج الأولى** : هدفت إلى: التعرف على طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)، وهى" طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة والهيئات المعنية بالتعليم، ومكونات "عناصر" المنهج، والتنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا بدول المقارنة.
- **بالنسبة لبطاقة فحص وثائق المناهج الثانية:** هدفت إلى: تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).
- **بالنسبة لبطاقة فحص وثائق المناهج الثالثة:** هدفت إلى: تحديد الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى بمصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن).

- **عينة الفحص**:

تمثلت عينة الفحص فى البطاقات الثلاث فى: وثائق مناهج التعليم الجغرافى للمرحلة الثانوية فى دول المقارنة، المتاحة على المواقع الإلكترونية لتلك المناهج، وفيما يلى توضيح لها بشئ من التفصيل:

- **الولايات المتحدة الأمريكية**:

- **ولاية أوهايو**:

تم الاعتماد على المصادر التالية الصادرة عن مكتب التربية بولاية أوهايو:

- معايير التعلم الجديد بأوهايو: معايير الدراسات الاجتماعية (٢٠١٠). Ohio's New Learning Standards: Social Studies Standards (2010).
- معايير التعلم الجديد بأوهايو: معايير الدراسات الاجتماعية من k-12 (٢٠١٣). Ohio's New Learning Standards: K-12 Social Studies (2013).
- استراتيجيات تعليم ذوى صعوبات التعلم باستخدام نموذج التصميم العالمى (٢٠١١). Strategies for Diverse Learners Using the UDL Model Focus on Students with Disabilities.

- استراتيجيات تعليم الموهوبين باستخدام نموذج التصميم العالمى (٢٠١١). Strategies for Diverse Learners Using the UDL Model Focus on Gifted Learners.
- أسئلة شائعة عن القيم المضافة لقياس نمو الطالب (٢٠١٦). Common Questions about Ohio's Value-Added Student Growth Measure.
- إطار تقويم المعلم وفق مكوناته البديله "توصيف المعلمين" (٢٠١٢). Evaluation Framework with Optional Alternative Components for Professional Staff (Teachers).
- معايير لاحتراف التدريس بولايه أوهايو Ohio Standards for the Teaching Profession

- **ولاية جورجيا**:

تم الاعتماد على المصادر التالية الصادرة عن مكتب التربية بولاية جورجيا:

- وثيقة جغرافية العالم الوحدة الأولى (٢٠٠٧). World Geography Framework Unit1. (2007).
- نظام تقييم إنجازات جورجيا (٢٠١٥). Georgia Milestones Assessment System. (2015).
- معايير الدراسات الاجتماعية بولاية جورجيا من أجل التميز (٢٠١٦). Social Studies Georgia Standards of Excellence. (2016).

- **ولاية ميتشجن**:

تم الاعتماد على المصادر التالية الصادرة عن مكتب التربية بولاية ميتشجن:

- تقييم الطالب (٢٠١٦) Michigan Department of Education.(2016).Student Assessment.
- وثيقة منهج ميتشجن (٢٠٠٦). Michigan Curriculum Framework (2006)
- معايير ميتشجن للدراسات الاجتماعية من k-12 (٢٠١٥). Michigan k-12 Standards Social Studies (2015).

- **ولاية فرجينيا**:

تم الاعتماد على المصادر التالية الصادرة عن مجلس التربية بولاية فرجينيا:

- معايير تعلم العلوم الاجتماعية والتاريخ. وثيقة منهج جغرافية العالم (٢٠٠٨). Board of Education Commonwealth of Virginia.(2008). History and Social Science Standards of Learning. Curriculum Framework, World Geography.
- إتحاد فرجينيا الجغرافى (٢٠١١). Virginia Geographic Alliance(VGA).(2011
- معايير فرجينيا لممارسة الاحترافية للتدريس (٢٠١٢). Virginia Standard of Teachers for Professional Practice. (2012).

- **ولاية نيويورك**:

تم الاعتماد على وثيقة المدى والتتابع للدراسات الاجتماعية (٢٠١٤) الصادرة عن قسم التربية بولاية نيويورك: New York Department of Education (NYC).(2014). 9-12 Social Studies Scope and Sequence.

- **سنغافورة**:

تم الاعتماد على المصادر التالية:

- مجلة التربية الجغرافية (٢٠١١): "هل مدارس الجغرافيا بسنغافورة تلائم تغيرات العالم". Is Singapore's School Geography Relevant to Our Changing World? International Geographical Education.(2011).
- مقرر الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (٢٠١٢) الصادر عن قسم تخطيط وتطوير المناهج. Curriculum Planning and Development Division. (2012). Social Studies Syllabus Primary.
- مقرر الجغرافيا للمرحلة الثانوية الدنيا (٢٠١٤). Lower Secondary Geography Teaching Syllabuses (2014).
- مجلة التربية الجغرافية والبيئية : "هل مدارس الجغرافيا بسنغافورة تتجاوب مع احتياجاتنا المتغيرة فى المجتمع". Is Singapore's school geography becoming too responsive to the changing needs of society? International Research in Geographical and Environmental Education.(2014).
- مقرر الجغرافيا " المستوى المتقدم" بالمرحلة الثانوية الصادر عن مجلس الاختبارات والتقييم بسنغافورة – كامبردج. Singapore Examinations and Assessment Board.(2016). Geography Higher 2 Syllabus. From Cambridge International Examinations.

- **اليابان**:

تم الاعتماد على كل من الكتاب، والمقالة التاليين فى تعليم الجغرافيا باليابان:

- الاتجاهات فى تعليم الجغرافيا من ١٩٨٠ إلى الوقت الحاضر. Trends in Japan's Geography Education: Focusing on the 1980s to the Present. Japanese Journal of Human Geography.(2012).
- كتاب تعليم الجغرافيا باليابان (٢٠١٥): منظورات عالمية فى الجغرافيا. Geography Education in Japan: International Perspectives in Geography.(2015).

- **جمهورية مصر العربية**:

تم الاعتماد على المصادر التالية:

- المستويات المعيارية الصادرة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) لمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية للتعليم قبل الجامعى.
- أهداف منهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية للعام الدراسى ٢٠١٧/٢٠١٦ الصادر عن مكتب تنمية مادة الدراسات الاجتماعية التابع لوزارة التربية والتعليم قطاع التعليم العام.

- **وحدة الفحص، وفئاته**:

تمثلت وحدة الفحص لبطاقات فحص وثائق المنهج الثلاث فى: " وثيقة المنهج"، وفئاته فى مكونات الوثيقة:

- طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة والهيئات المعنية بالتعليم.
- مكونات "عناصر" المنهج (معايير أو أهداف المنهج ـ ومحتوى المنهج، ومصفوفة المدى والتتابع ـ ونشاطات التعليم والتعلم ـ وتقويم المنهج).
- التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا بدول المقارنة.

- **ضوابط عملية الفحص**:

تحددت ضوابط عملية الفحص للبطاقات الثلاث فى:

- **مكونات الوثيقة**:

- طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة والهيئات المعنية بالتعليم.
- مكونات "عناصر" المنهج.
- التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا بدول المقارنة.

- **المرحلة الثانوية**.

- حداثة وثائق المنهج فى الفترة من (٢٠٠٦ : ٢٠١٦).
- عدد وثائق المنهج فى دول المقارنة:
  - ✓ الولايات المتحدة الأمريكية (١٧) وثيقة.
  - ✓ اليابان (٢) وثيقة.
  - ✓ سنغافورة (٥) وثائق.

- **صدق الفحص**:

تم حساب صدق فحص الوثائق بعرضه على المحكمين فى مجال المناهج وتعليم الجغرافيا للتأكد من صلاحية الفحص، وإجراء التعديلات وفق آراء ومقترحات المحكمين.

- **ثبات الفحص**:

الثبات يعنى الحصول على النتائج نفسها عند إعادة الفحص مع توافر الظروف نفسها ووحدات فئات الفحص مهما اختلف القائمون بالتحليل، أو تغير الزمن الذى تتم فيه عملية الفحص.

ولحساب ثبات التحليل تم الاعتماد على الثبات عبر الأفراد، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستى؛ وقد بلغ معامل الثبات (٧٦٪)، وهى نسبة عالية تدل على ثبات عملية الفحص، وهذا مقبول فى البحوث التى تستخدم بطاقات فحص الوثائق.

- **الصورة النهائية لبطاقات فحص الوثائق**:

بعد إجراء التعديلات على البطاقات، وحساب ثباتهم، تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقات فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى ❖ ❖❖ ، ❖❖❖

- **إعداد استبانة تحديد أوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية)** :

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث وهو: " **ما أوجه الاستفادة من النماذج الدولية؛ فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية)؟**"

استخدمت الباحثتان الاستبانة لجمع البيانات، ولقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

- **تحديد قائمة بأوجه الاستفادة فى صورتها المبدئية**:

اعتمدت الباحثتان فى إعدادها على:

- نتائج فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى دول المقارنة؛ لتحديد طبيعتها، وأوجه التشابه والاختلاف بينها، وإيجابياتها وسلبياتها.
- السياق التعليمى المصرى.
- واقع التعليم الجغرافى المصرى.

ومن خلال المصادر السابقة توصلت الباحثتان إلى الصورة المبدئية لقائمة أوجه الاستفادة، والتى اشتملت على إثنى عشر (١٢) محور فرعى أسفل ثلاثة (٣) محاورٍ رئيسة وهى:

- أولاً: طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة والهيئات المعنية بالتعليم.
- ثانيًا: مكونات "عناصر" المنهج.
- ثالثًا: التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا بدول المقارنة.

- **إعداد استبانة تحديد قائمة أوجه الاستفادة**:

بعد أن توصلت الباحثتان إلى القائمة فى صورتها المبدئية، تم إعداد استبانة لتحديد القائمة النهائية، ومر إعدادها بالخطوات التالية:

- **بناء الاستبانة:** مر بناء الاستبانة بعدة خطوات يتم توضيحها فيما يلى:

---

* ملحق رقم (١): بطاقة فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ للتعرف على طبيعة هذه المناهج.

** ملحق رقم (٢): بطاقة فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين هذه المناهج.

*** ملحق رقم (٣): بطاقة فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية، لتحديد الإيجابيات والسلبيات فى هذه المناهج.

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تهدف الاستبانة إلى التوصل إلى قائمة ثابتة وصادقة لأوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية).
- **تحديد أبعاد الاستبانة:** بعد أن تم التوصل من خلال المصادر السابقة إلى قائمة مبدئية لأوجه الاستفادة، تم تصنيفها إلى عدة محاور رئيسة وما تتضمنه من محاور فرعية، وكان إجمالى عدد المحاور الفرعية إثنا عشر محور، موزعة على ثلاثة (٣) محاور رئيسة.
- **صياغة مفردات الاستبانة:** بعد تحديد المحاور الرئيسة والفرعية، تم صياغة محاور الاستبانة فى صورة إجرائية وروعى فيها ما يلى : عدم اشتمال المحور على أكثر من أداء، ووضوح المحور ودقته، وتحديده، وانتماء المحور الفرعى إلى المحور الرئيس.

- **وضع نظام تقدير الدرجات:**

تم اختيار طريقة ليكرت كأسلوب لتقدير الدرجات؛ حيث تتطلب الاستجابة على الاستبانة تحديد درجة أهمية كل مجال وفق مقياس خماسى يوضح درجة الأهمية، وقد سمح هذا الأسلوب بحساب المتوسط الحسابى لكل استجابة واستخراج النسب المئوية، وبالتالى التوصل إلى قائمة بأوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية).

- **وضع تعليمات الاستبانة:**

روعى فى صياغة الاستبانة أن تكون واضحة ومباشرة، واشتمالها على ما يلى:

- **تحديد الهدف من الاستبانة،** وتوضيح كيفية وضع العلامات فى المكان المناسب لدرجة الأهمية، وتوزيع الدرجات حسب درجة الأهمية.
- **ضبط الاستبانة:** تم عرض الصورة المبدئية للاستبانة على المحكمين بعد كتابة محاور الاستبانة، ووضع تعليماتها فى صورتها المبدئية، ثم عرضها على عددٍ من المتخصصين فى مجال مناهج وتعليم الجغرافيا لمراجعة عباراتها فى ضوء المعايير التالية : مدى انتماء المحور الفرعى للمحور الرئيس (تنتمى / لا تنتمى)، ودقة ووضوح صياغة المحور (سليم/ غير سليم)، وإضافة أو حذف أو تعديل أى محور، وفى ضوء آراء المحكمين عدلت القائمة إلى أن أخذت شكلها النهائى.
- **صدق الاستبانة:** اعتمدت الباحثتان فى حساب صدق الاستبانة على صدق المحتوى، من خلال عرض الاستبانة على المتخصصين، واستبعاد المحاور التى أجمع المحكمين على استبعادها، وتعديل المحاور التى اختلف عليها المحكمين.
- **ثبات الاستبانة:** بعد استبعاد المحاور التى لم تستوف الشروط، حُسب معامل ثبات الاستبانة، باستخدام معامل ألفا، وبلغ (66,) وهو معامل ثبات يدل على أن الاستبانة يمكن الوثوق فيها، والاطمئنان إلى نتائجها عند تطبيقها.

• **ثالثاً : نتائج البحث، وتحليلها إحصائياً، وتفسيرها:**

نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث، وهو: "ما طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟:

بعد أن تم تحديد دول المقارنة الولايات المتحدة الأمريكية: ولاية: (أوهايو- جورجيا - ميتشجن - فرجينيا - نيويورك)، واليابان، وسنغافورة، ومصر.

وبعد أن تم تحديد محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن) فى: طبيعة النظام التعليمى فى دول المقارنة والهيئات المعنية بالتعليم، ومكونات "عناصر" المنهج والتنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا بدول المقارنة.

وتحديد المرحلة التعليمية فى المرحلة الثانوية، وتجميع وثائق مناهج التعليم الجغرافى بدول المقارنة، وإعداد بطاقة فحص وثائق مناهج التعليم الجغرافى الأولى؛ والتى تم إعدادها فى مرحلة سابقة من مراحل البحث - إعداد أدوات البحث - تم تفريغ البيانات فى بطاقة فحص الوثائق الأولى؛ لتحديد طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى كل دولة من دول المقارنة على حده؛ حيث تم استخدام ثمانى بطاقات فحص لكل من: ولاية أوهايو - جورجيا - ميتشجن - فرجينيا - نيويورك، ودولة اليابان، ودولة سنغافورة، وجمهورية مصر العربية.

ويُلخص الجدولان رقم: (١)، (٢) بملحقى البحث رقم: (٥)، (٦) طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى دول المقارنة؛ حيث يوضح الجدول رقم (١) بملحق رقم (٥)* طبيعة مناهج التعليم الجغرافى بالولايات الخمس بدولة الولايات المتحدة الأمريكية: ولاية: (أوهايو - جورجيا - ميتشجن - فرجينيا - نيويورك)؛ فى حين يوضح الجدول رقم (٢) بملحق رقم (٦) ** طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى باقى دول المقارنة الأخرى: (سنغافورة، واليابان، ومصر).

نتائج الإجابة عن السؤال الثانى للبحث، وهو: **"ما أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر، والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟:**

بعد تحديد دول المقارنة، ومحكات المقارنة، وإعداد بطاقة فحص مناهج التعليم الجغرافى الأولى، والإجابة عن السؤال الأول للبحث فى تحديد طبيعة

---

* ملحق رقم (٥): جدول رقم (١) طبيعة مناهج التعليم الجغرافى بالولايات الخمس بدولة الولايات المتحدة الأمريكية: ولاية: (أوهايو - جورجيا - ميتشجن - فرجينيا - نيويورك)؛ فى ضوء محكات المقارنة.

** ملحق رقم (٦): جدول رقم (٢) طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى دول: (سنغافورة، واليابان، ومصر)؛ فى ضوء محكات المقارنة.

مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية، وإعداد بطاقة فحص مناهج التعليم الجغرافى الثانية . تم تفريغ البيانات فى بطاقة فحص الوثائق الثانية لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى بدول المقارنة؛ فى ضوء محكات المقارنة، والجدولان رقم: (٣)، (٤) بملحقى البحث رقم: (٧)*، (٨) ** يُلخصان ذلك.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، وهو: **"ما الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)؟:**

بعد تحديد دول المقارنة، ومحكات المقارنة، وإعداد بطاقة فحص مناهج التعليم الجغرافى الأولى، والإجابة عن السؤال الأول للبحث فى تحديد طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية، وإعداد بطاقة فحص مناهج التعليم الجغرافى الثالثة تم تفريغ البيانات فى بطاقة فحص الوثائق الثالثة لتحديد الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى بدول المقارنة؛ فى ضوء محكات المقارنة والجداول أرقام: (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩) بملحق البحث رقم (٩)*** تُلخص ذلك.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، وهو: "ما أوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية) ؟:

فى ضوء واقع مناهج التعليم الجغرافى المصرى، والسياق التعليمى المصرى ونتائج الإجابة عن أسئلة البحث: الأول والثانى والثالث؛ فيما يخص التعرف على طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهم، وتحديد الإيجابيات والسلبيات فيها؛ وذلك فى ضوء محكات المقارنة (أطر التحليل المقارن)، وبعد إعداد استبانة تحديد قائمة بأوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية)، تم تحديد قائمة بأوجه الاستفادة؛ من وجهة نظر خبراء مناهج التعليم الجغرافى، والجدول رقم (١) يلخص ذلك:

---

* ملحق رقم (٧): جدول رقم (٣) أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية ؛ فى ضوء محكات المقارنة.

** ملحق رقم (٨): جدول رقم (٤) الموازنة لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية؛ فى ضوء محكات المقارنة.

*** ملحق رقم (٩): جداول الإيجابيات والسلبيات فى مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية ؛ فى ضوء محكات المقارنة.

جدول رقم (١) أوجه الاستفادة من النماذج الدولية، فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى القومية (المصرية)

محكات المقارنة	أوجه الاستفادة؛ والمبرر	ما يدعم هذه الاستفادة من دول المقارنة
أولاً: طبيعة النظام التعليمى بدول المقارنة، والهيئات المعنية بالتعليم: ١ - النظام التعليمى فى دول المقارنة.	- إلزامية مرحلة رياض الأطفال؛ أسوة بالنماذج الدولية. - الاهتمام بالتعليم التقنى، وربطه بسوق العمل؛ لإحداث تقدم اقتصادى، والتغلب على مشكلة البطالة، والاستفادة من رأس المال البشرى، وتلبية متطلبات المهن المستحدثة، حيث أن ٨٠٪ من خريجى المدارس الثانوية التقنية باليابان يتوجهون مباشرة لسوق العمل نظرًا لجودة المخرج التعليمى، ومراعاة التوجهات الاقتصادية للحكومة وإنشاء معهد تعليم تقنى فى المرحلة العمرية من ١٦ -١٨ يخرج طلاب بمهارات عالية مرتبطة بالصناعة وسوق العمل، ينفق عليه القطاع الصناعى، ويتدرب فى مصانع أسوة بسنغافورة. - العمل على وظيفية المعرفة، من خلال المناهج البينية، أسوة باليابان، والتى تحدث التكامل بين الجغرافيا والعلوم من خلال تدريس مقرر (علوم بيئية حياتية). - الأخذ بنظام الساعات المعتمدة فى التعليم الثانوى، أسوة باليابان مراعاة لظروف الطلاب؛ لتحقيق الكفاءة والفاعلية. - عدم مركزية وضع المناهج، وإتاحة فرص لتنوع جزء من المناهج من محافظة لأخرى؛ نظرًا لاختلاف الملامح الجغرافية لكل محافظة.	الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وسنغافورة.
٢ -الهيئات المعنية بالتعليم فى دول المقارنة.	- أن تتضامن عدة هيئات فى بناء مناهج التعليم الجغرافى، أسوة بالنماذج الدولية، ففى (الولايات المتحدة الأمريكية) تتعاون الحكومة الفيدرالية، وحكومة الولاية ممثلة فى مجلس التربية بالاشتراك مع متخصصى التربية، ومتخصصى المادة، ومديرو المدارس، والوكالات القومية للاختبار، ورجال الأعمال ممن لهم اهتمامات تجارية (منتجو الكتب والمواد التعليمية)، بالإضافة إلى الإدارات المحلية للإشراف على المدارس. - وفى (سنغافورة) تتعاون وزارة التعليم، ومجلس اختبارات سنغافورة. - وفى (اليابان) يسند بناء المناهج لوزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا.	الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وسنغافورة.
ثانيًا: مكونات (عناصر) المنهج ١ - معايير أو أهداف المنهج.	- تفعيل أهداف التعليم الجغرافى، التى نص عليها الميثاق الدولى للتعليم الجغرافى (ICGE) ، فيما يخص الجغرافيا وتعليم الأفراد: المعرفة والفهم والمهارات والاتجاهات والقيم، والجغرافيا والتعليم الدولى والبيئى والتنموى. - إضافة بعض الأهداف للمنهج، التى تشجع المشاركة الديمقراطية، والتى يسودها التسامح وتبادل وجهات النظر، وكيفية اتخاذ قرارات منطقية جيدة فيما يخص: الحياة المجتمعية والموقع والنقل، والتفاعلات عبر الثقافات، والأثار البيئية والاجتماعية والشؤون العالمية وأعمال الرعاية. - إحداث تكامل بين أهداف الجغرافيا والمواد الدراسية الأخرى. - ربط أهداف الجغرافيا بأهداف المجتمع مثل اليابان كدولة صناعية ضمنت أهداف الجغرافيا: فهم الصناعات التحويلية، وصناعات الاتصالات؛ ودورها فى الحياة.	اليابان
٢ - محتوى المنهج	٢ -١ معايير محتوى المنهج : - نظرا لتشابه معايير محتوى مناهج التعليم الجغرافى المصرى مع النسخة الأولى لمعايير محتوى مناهج التعليم الجغرافى الأمريكية ١٩٩٦، ونظرًا لتعرض المعايير الأمريكية للتحديث عام ٢٠١٢؛ حيث تم إضافة معيارًا جديدًا يشمل استخدام التقنيات الجيومكانية فى حل المشكلات الجغرافية، وكيفية استخدام الخرائط، وغيرها من التمثيلات الجغرافية، والتقنيات الجيومكانية، والتفكير المكانى؛ لفهم وايصال المعلومات، وعلى ذلك يجب تحديث معايير محتوى مناهج التعليم الجغرافى المصرى. - الاستفادة من معايير المجلس القومى للدراسات الاجتماعية C3؛ والتى صدرت عام ٢٠١٣، والتى تعد الطالب للعمل والكلية والحياة المدنية. - الاستفادة من معايير محتوى مناهج التعليم الجغرافى بدولة (سنغافورة) والتى وضعت فى ضوء كفاءات القرن الحادى والعشرين مثل: كفاءة محو الأمية المدنية، والوعى العالمى، والمهارات الثقافية المتبادلة، وكفاءة التفكير النقدى والابتكارى، واستخدام المنطق الجغرافى لاتخاذ القرارات السليمة، وإدارة التعقيدات والغموض، وكفاءة مهارات التواصل والمعلومات على نحو فعال. - الاستفادة من معايير محتوى مناهج التعليم الجغرافى بدولة (اليابان)، والتى تهدف إلى تنمية الفهم التاريخى للدولة وللعالم، وتنمية فهم	الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وسنغافورة.

	الخصائص الإقليمية للشعوب والثقافات فى الدولة والعالم، وتعزيز الوعى والصفات اللازمة للعيش بشكل مستقل فى دولة ديمقراطية وسلمية فى المجتمع الدولى. ٢ -٢ عناصر المحتوى : - إتاحة جزءمن المحتوى يتم وضعه على مستوى محلى "محافظة أو مدرسة" لمراعاة الإختلافات الجغرافية والاقتصادية (بيئة ساحلية - بيئة زراعية). -إضافة موضوعات جديدة مثل: طرق المواصلات فى المحافظات، والتقسيم الإدارى بالتفصيل، ففى اليابان يتم تدريس جغرافية سبع مقاطعات على التوالى.	
٢ - تابع محتوى المنهج	-الاستفادة من عناصر المحتوى فى بعض (الولايات المتحدة الأمريكية) مثل: ميتشجن ونيويورك، والتى تتضمن: معارف جغرافية، ومهارات جغرافية: الاستقصاء الجغرافى والتحقيق الجغرافى، والمنطق الجغرافى، والتصورات الجغرافية، والتفكير الجغرافى، والقيم "تحقيق المواطنة المسؤولة" تلك العناصر الخاصة بمحتوى جغرافية العالم، وأن تكون موزعة على الصفوف الثلاثة: يدرس الطالب فى الصف الأول الثانوى جغرافية العالم طبيعيًا، وفى الصف الثانى الثانوى: جغرافية العالم سياسيًا، واقتصاديًا، و فى الصف الثالث الثانوى: قضايا عالمية جغرافية، تتضمن التغيرات والتقلبات المناخية على أن يقدم المحتوى من خلال كتاب الطالب، وكتاب عمل الطالب، وملف إنجاز الطالب، والأطالس الإلكترونية، والأسطوانات المحمل عليها تطبيقات وأنشطة تعليمية. -الاستفادة من عناصر المحتوى فى (سنغافورة) حيث يتضمن عناصر محتوى كل مجال معارف جغرافية، ومهارات ، وقيم تجاه جودة البيئة، والرغبة فى التنمية المستدامة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية. - الاستفادة من عناصر المحتوى فى (اليابان) والتى تتضمن حل وتمثيل القضايا الجغرافية من خلال مختلف الأنشطة بما فى ذلك العمل الميدانى. ٢ -٣ اختيار المحتوى: - مراعاة معايير اختيار المحتوى مثل: أن يكون المحتوى ترجمة لأهداف المنهج، ومراعيًا ميول الطلاب واحتياجاتهم، ومرتبط بواقع الطلاب الاجتماعى والثقافى، ومرتبط بالبيئة المحلية حيث يراعى بيئة المحافظة المحلية جغرافيًا وتاريخيًا واقتصاديًا ومدنيًا وحكومة (الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة).	الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وسنغافورة.
٢ - تابع محتوى المنهج	٢ -٤ تنظيم المحتوى: - التأكيد على تحقيق مبدأى المدى والتتابع عند تنظيم المنهج حيث يبدأ بأين أنا من العالم ثم المجتمع الأسرى، فالمحلى فالعالمى(الولايات المتحدة الأمريكية). - التدرج فى تنظيم المفاهيم والمهارات والتصورات من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية(الولايات المتحدة الأمريكية). - تحقيق التكامل بين الجغرافيا ومواد أخرى مثل: الرياضيات، والعلوم للاستفادة المتبادلة بين المفاهيم والأطر المعرفية المشتركة، فتدرس الجغرافيا كنظام معرفى مدمج فى بعض المواد الأخرى مثل: العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات على غرار ما يقوم به مكتب العلوم والسياسة التكنولوجية بالتحقيق فى أن يشمل برنامج STEM العلوم الجغرافية، أو الجغرافيا، والتقنيات الجغرافية كجزء من التخصص المعرفى لـ " STEM Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education تأكيدًا لفكرة التكامل. - تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقى للجغرافيا، والتنظيم السيكولوجى للمتعلمين من خلال تعليم الجغرافيا من الجزء إلى الكل من البيئة المحلية إلى البيئة العالمية من أين أنا فى العالم إلى جغرافية العالم، وحتى يحدث التوازن بين التنظيم المنطقى للجغرافيا والتنظيم السيكولوجى للمتعلمين بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية تساعد الجغرافيا فى المرحلة الثانوية على تنمية مهارات التفكير الجغرافى والمنطق الجغرافى مراعية خصائص الطالب فى المرحلة الثانوية لأنه العمر الذى يبدأ الطالب فيه بالمقارنة والنقد والتحقيق.	الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وسنغافورة.
٣ - نشاطات التعليم والتعلم	٣ -١ نشاطات التعليم: - التنوع فى استخدام استراتيجيات تدريسية تنمى مهارات القرن ٢١ منها الطرق التى تساعد على التفكير الناقد، والاكتشاف، والتعلم الذاتى،	الولايات المتحدة الأمريكية، وسنغافورة، واليابان.

	والإبداع، وحل المشكلات، واستراتيجية ما وراء المعرفة، والتعلم التعاونى، والتصورات الجغرافية، والتعلم التعاونى، والويب كويست، والمشاريع البحثية، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، واستخدام التقنيات الجغرافية، وطريقة المشروعات، والتعلم الخدمى، والدراسة الميدانية، وخرائط المفاهيم، والتعلم الكشفى. ٣ -٢ نشاطات التعلم: - استخدام مكتبة الإسكندرية للبحث، على غرار مكتبة الكونجرس بالإضافة إلى المواد التعليمية التى يقدم المحتوى من خلالها: كتاب الطالب، وكتاب عمل الطالب Workbook، وملف إنجاز الطالب، وأسطوانة مصادر التعلم، ومحاولة إنتاج أطلس إلكترونى عن مصر متاح للطالب والمعلم، وأسطوانات لمساعدة المعلم والطالب على الحصول على المعلومات الجغرافية. - تنفيذ الأنشطة التعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه من خلال تنفيذ مشروعات جغرافية خدمية، وإجراء مشاريع بحثية.	
٤ - تقويم المنهج :	٤ -١ أدوات التقويم: - تنويع أدوات التقويم بين الاختبارات التحصيلية، وبطاقات الملاحظة والاستبانات. ٤ -٢ أنواع التقويم: - تنويع أنواع التقويم ، مثل : إختبار الدراسات الاجتماعية الشامل Comprehensive Social Studies Exam للتخرج من المدرسة الثانوية، والتقويم البنائى والتقويم البديل، والتقويم التشخيصى، والتقويم الختامى، بالإضافة إلى ملف انجاز الطالب: والذى يتضمن أدلة على أداء الطالب من المهام والأنشطة الجغرافية الخدمية التى تتماشى مع معايير المحتوى.	الولايات المتحدة الأمريكية، وسنغافورة، واليابان.
ثالثًا: التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا بدول المقارنة.	- أن يتم منح رخصة دولية لمزاولة المهنة "شهادة الصلاحية" لمعلمى الجغرافيا، ترتبط بتحقيقهم لمعايير الممارسة الاحترافية للمعلمين. - أن يتم فصل برامج التنمية المهنية عن وزارة التربية والتعلم، وإلحاقها بكليات التربية. - تشجيع المعلمين على إكمال الدراسات العليا، وإعطائهم حافز مادى. - إعطاء حوافز مادية أثناء فترة التدريب. - إعداد مدارس نموذجية تكون بمثابة مراكز تدريبية لتداول الخبرات. - توفير إعداد مناسب، وتدريب جيد أثناء الخدمة فى مجال التخصص والمجال التربوى. -أن يتم تركيز برامج التدريب على الجانب العملى أكثر من النظرى؛ لكى تكون تلك البرامج التدريبية ذات كفاءة وفاعلية. - تدريب المعلمين على معرفة أهم التغيرات الحديثة فى الجغرافيا الأكاديمية، وتطوير خرائط المفاهيم للموضوعات الجغرافية، وإعلاء فهمهم للمفاهيم الجغرافية في المناهج الدراسية، واستخدام عدسة الجغرافيا للمعلم المتدرب لاستكشاف دور الجغرافيا في البيئة والتنمية المستدامة.	الولايات المتحدة الأمريكية اليابان اليابان سنغافورة اليابان سنغافورة

- **رابعًا : توصيات البحث، ومقترحاته :**
- **توصيات البحث:**

نظرًا لما أسفر عنه البحث من نتائج تمثلت فى التعرف على طبيعة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر والنماذج الدولية، وتحديد أوجه التشابه والإختلاف بينها، والإيجابيات والسلبيات فيها؛ لذا توصى الباحثتان بضرورة الاستفادة من تلك النتائج فى:

- **التعرف على الإتجاهات الحديثة فى بناء المناهج وتطويرها.**
- **التعرف على العوامل المؤثرة فى بناء المناهج (أسس بناء المنهج)؛ باعتبارها نظام يتفاعل مع غيره من النظم الأخرى يؤثر فيه، ويتأثر بها.**
- **إثراء الفكر التربوى ونظريات المنهج ونماذجه؛ من خلال دراسة المناهج الدولية وتحليلها؛ باعتبارها تطبيقات لفلسفات تربوية.**

- تأصيل الاتجاه الموضوعى فى دراسة المناهج، أى عدم المغالاة فى الاتجاه السلبى لنظرتنا لمناهجنا، بأنها سيئة مليئة بالعيوب، أو الاتجاه الإيجابى بأنها مثالية.
- بناء (تخطيط وتنفيذ وتقويم وإدارة) مناهج التعليم الجغرافى القومية وتطويرها فى ضوء الإتجاهات العالمية، وتجارب الأخرين، مع مراعاة السياق التعليمى المصرى.
- زيادة الفهم لمجموعة من القضايا فى المناهج، وإقتراح حلول لها علها تفيد فى بناء مناهجنا القومية وتطويرها وإدارتها، مثل:

- **القضية الأولى**: "**مركزية المناهج** :

فى جميع دول المقارنة التى تبنت ثقافة المعايير، راعت فى بناء مناهجها المبادئ الأساسية لفلسفة المعايير التربوية وهى:

- **الاستقلالية:** فالمعلم ليس ملزمًا بكتاب مدرسى محدد قد لا يلبى احتياجات وتطلعات واستعدادات الطلاب والفروق الفردية بينهم.
- **المساءلة:** تتجسد فى الإختبارات الوطنية فى نهاية كل مرحلة تعليمية والتى يتم مطابقتها بالمعايير القومية.
- **التنوع:** هى نتيجة للاستقلالية، وتعنى التنوع فى العملية التعليمية، والتى تضمن إشراك الطلاب وأولياء الأمور فى تصميم المنهج.
- **الاختيار :** نتيجة التنوع، يكون هناك فرصة لولى الأمر والطالب اختيار التعليم الذى يتناسب مع إحتياجاته واستعداداته.

وجميع هذه المبادئ تتنافى مع مركزية المناهج؛ ولذلك نوصى بوجود مركزية فى وجود معايير قومية للمنهج، ولامركزية فى اختيار كل أو بعض محتوى المنهج، وبالتالى تنفيذه، وتقويمه، ما عدا نهاية كل مرحلة تعليمية لضمان تحقيق المعايير القومية.

- **القضية الثانية**: (**من يتولى بناء المناهج القومية فى مصر**)؟

على حد علم الباحثتين ـ هناك مسابقات وهمية لتأليف الكتب المدرسية المصرية؛ حيث يتم إسناد تأليفها إلى دور نشر معلومة، وهى التى تحدد من يبنى مناهجنا؛ وهذا لا يسمح بمراعاة:

- **تنوع واضعى المناهج:** بين الأكاديمى والتربوى والنفسى والمعلم وولى الأمر والطالب والمجتمع المحلى.
- **معايير اختيار المحتوى:** صدق المحتوى وأهميته وقابليته للتعلم.
- **طرق تنظيم المحتوى:** والتوازن بين التنظيم المنطقى للمادة حسب طبيعتها والتنظيم السيكولوجى حسب طبيعة الطالب.

- **معايير تنظيم المحتوى** :

- **المدى Scope:** أى عملية التوسع والتعمق فى محتوى المنهج عبر المراحل التعليمية لمراعاة خصائص نمو الطلاب.

- **التتابع Sequence**: وهى الكيفية التى يتم عرض المحتوى به للمتعلمين بحيث تكون الخبرات الحالية مترتبة على خبرات سابقة (قبلية) لتحقيق تعلم فعال.
- **التكامل** : هو إيجاد علاقة بين المواد الدراسية.
- **التوازن**: عدم طغيان أى جانب من جوانب المنهج على جانب آخر.

ولذلك نوصى: أن تتولى عملية صناعة المناهج القومية (المصرية) شركات ومؤسسات مجتمعية تستعين بخبراء فى التخصصات: الأكاديمية، والتربوية والنفسية، ومعلمين أكفاء ذوى خبرة ثم تشكيل لجان لكل مادة دراسية، وبناء مناهجها؛ فى ضوء وثيقة المنهج، ومعايير محتوى كل مادة دراسية، ومعايير المتعلم، وتقديمها فى عدة مستويات بدءً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية لجميع السنوات؛ وعلى كل مدرسة اختيار سلسلة المناهج التى تناسبها؛ وهذا من شأنه يسهم فى تحقيق نقله نوعية فى إعداد الكتب المدرسية والمواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة، ومراعاة لمعايير اختيار المحتوى وتنظيمه، وطرق هذا التنظيم.

- **القضية الثالثة** :(**كيفية تنظيم المناهج القومية فى مصر**)؟

تتبنى غالبًا جميع المناهج المصرية، التنظيم المنهجى القائم على المواد الدرسية دون تمييز بين مستوى المرحلة التعليمية وخصائص الطلاب فى كل مرحلة، بل والأسوء من ذلك تنظيم الدراسة بطريقة لا تتماشى مع خصائص الطلاب فى كل مرحلة تعليمية؛ فمثلا يتم الأخذ بنظام الفترات الدراسية حيث تكون مدة الفترة (١.٥) ساعة ونصف فى مرحلة التعليم الابتدائى، وهذا لا يتفق وطبيعة المتعلم فى هذه المرحلة التعليمية، والتى تمتاز بالنشاط والحركة وعدم القدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة. ولذلك نوصى: بضرورة تنظيم المناهج الدراسية فى مصر وفق طبيعة الطلاب فى كل مرحلة تعليمية؛ فلكل مرحلة تعليميةٍ خصائص لطلابها يجب أخذها فى الاعتبار عند تنظيم مناهجها؛ فمثلا نجد أن التنظيمات المنهجية القائمة على المتعلم مثل: منهج النشاط والمشروع هى الأنسب فى المراحل التعليمية الأولى مثل: رياض الأطفال والابتدائية، وهكذا.

- **القضية الرابعة**: (**أسس بناء المناهج القومية فى مصر**)

تُجرى الدراسات المقارنة فى المناهج للكشف عن القوى أو العوامل التى تقف وراء بناء المناهج أو ما يطلق عليها أسس بناء المنهج، ومن خلال دراستنا لمناهج دول المقارنة، أمكننا الالتفات إلى بعض نواحى القصور فى أسس بناء المناهج القومية فى مصر، فمثلا:

- **ماذا عن الأساس المجتمعى، ومراعاة: الأساس الاجتماعى**:

ماذا عن ترجمة فلسفة المجتمع المصرى، ومبادئه، التى ينص عليها الدستور ـ أى دستور تم وضعه ـ الحرية والعدالة الاجتماعية واحترام شخصية الفرد واحترام العمل واحترام الآخر، وقبوله، وتكافؤ الفرص والتعاون.

- **الأساس الثقافى**:

ماذا عن الإعتزاز بالهوية القومية والعربية، ماذا عن اللغة العربية، لماذا يتم تعليم أبنائنا المصريين فى مدارسنا المصرية بلغة أخرى غير اللغة العربية، وما أثر ذلك على هويتنا وثقافتنا وانتمائنا، فهناك فرق أصيل بين تعلم اللغة، والتعلم باللغة:

- **تعلم اللغة**:

تعنى تعليم الطلاب لغة أجنبية تساعدهم على التواصل مع الناطقين بها، وقراءة الأدب الأجنبى والدراسات العلمية والتقنية، فلا أحد يستطيع أن ينكر أهمية اللغات عمومًا واللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، فهى لغة العلم والتكنولوجيا، وهناك أهمية لتعلمها؛ حتى لا نحرم من فوائد وفرص كثيرة، وتختلف الدول فى السن الذى يبدأ فيه تعليم اللغة الأجنبية:

- فبعضها يرى ضرورة البدء فى سن مبكرة، مثل: ألمانيا: الصف الثالث الابتدائى ، ومصر ودول الخليج والأردن وفلسطين: من المرحلة الإبتدائية بل ورياض الأطفال وهى إجبارية، ودول المغرب العربى: تعليم اللغة الفرنسية فيها من الصف الثالث الإبتدائى وهى إجبارية.
- والبعض الآخر يرى أن مرحلة المراهقة المبكرة هى الأفضل لتعلم اللغة الأجنبية، فمثلا : كوريا الجنوبية والصين: تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الثانوية وهى غير إلزامية وغير إجبارية، وروسيا وبريطانيا: تعليم اللغة الأجنبية من المرحلة المتوسطة والثانوية، وهى غير إلزامية، واليابان من عمر ١٠-١٤ سنة.

- **التعلم باللغة**:

وهى تعليم الطلاب بلغة أخرى غير اللغة الأم، ويطلق عليها "اللغة الثانية" وذلك للمساعدة على المشاركة الكاملة فى الحياة السياسية والاقتصادية للأمة وتكون اللغة اللازمة للتعليم: مثل الفارسية هى اللغة الثانية للشعب الكردى.

- **الأساس المعرفى**:

ماذا عن مراعاة طبيعة المواد الدراسية، وطبيعة المعرفة، وتطورها، والانفجار المعرفى والتغير الاجتماعى السريع، والانفتاح الإعلامى والثقافى الحضارى العالمى عبر أجهزة ووسائل وتقنيات عالية.

- **الأساس السيكولوجى**:

- ماذا عن مراعاة خصائص المتعلمين المصريين وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم وفروقهم الفردية.
- هناك وثيقة من ضمن وثائق المعايير القومية للتعليم المصرى تسمى "وثيقة المتعلم" تتضمن أربعة مجالات يجب أن يتمكن منها المتعلم بإنتهائه من المراحل التعليمية وهى:

- ✓ مجال المهارات الأساسية: ويتضمن البنية المعرفية، والمهارات الحياتية ومهارات استخدام الكمبيوتر.
- ✓ مجال مهارات التفكير.
- ✓ مجال الخصائص والمواصفات الشخصية.
- ✓ مجال كفايات التعامل مع : الموارد، والمعلومات، والأفراد والنظم والتكنولوجيا المتقدمة.

نوصى بإعادة النظر فى الإهتمام بالعوامل أو القوى التى تؤثر فى بناء المنهج.

- **القضية الخامسة**: (**أين وثائق المناهج القومية فى مصر**؟)

وثيقة المنهج أو (دليل المنهج) أو (خطة التعليم والتعلم) أو (المنهج المكتوب) هى: الإطار الفكرى لتصميم المنهج، وتتكون من عدة مكونات رئيسة: مسلمات أساسية، ومنطلقات المنهج، وفلسفة المنهج، وعناصر المنهج. وتعتبر تلك الوثيقة هى المصدر الأساسى من مصادر الدراسات المقارنة فى المناهج، ويعتبر توفرها أساس لنجاح تلك الدراسة المقارنة.

فى جميع دول المقارنة؛ تتوافر وثائق المناهج عبر الإنترنت لجميع الأطراف المعنية بالمنهج.

لذا نوصى: بإتاحة وثائق المناهج لجميع المواد الدراسية عبر الإنترنت حتى يتسنى لجميع الأطراف المعنية بالمنهج، معرفة الإطار الفكرى للمنهج، ومن ثم يسهل تنفيذ المنهج وتقويمه، وإدارته وتطويره.

- **القضية السادسة**: (**التنمية المهنية لمعلمى الجغرافيا فى مصر**):

فى دول المقارنة هناك:

- ◄◄ معايير مهنية لتدريس مواد التخصص المدرسية؛ يجب أن يتمكن منها كل معلم وفق تخصصه.
- ◄◄ توصيف للمراحل الوظيفية للمعلمين.
- ◄◄ تقييم مهنى؛ لمنح تراخيص مزاولة المهنة للمعلمين.
- ◄◄ مجتمعات تعلم مهنية.
- ◄◄ دورات تدريبية تخصصية، تُسند لكليات التربية وليس لوزارة التربية والتعليم.
- ◄◄ تشجيع المعلمين على إكمال الدراسات العليا، وإعطائهم حافز مادى.
- ◄◄ إعطاء حوافز مادية للمعلمين أثناء فترة التدريب.
- ◄◄ إعداد مدارس نموذجية تكون بمثابة مراكز تدريبية لتداول الخبرات.

فى مصر نادرًا ما يحدث تدريب للمعلمين المصريين على المناهج المطورة ـ إلا إذا كان هذا التدريب ممول من جهة ما ـ ، وإذا وجدت برامج تدريبية لمعلمى مصر تكون عامة وليس لها علاقة بمناهج تخصصاتهم، وليس بالدقة والجدية المطلوبة.

لذا نوصى: بتفعيل الإتجاهات الحديثة بدول المقارنة فى التنمية المهنية للمعلمين.

- **القضية السابعة**: (**مرحلة رياض الأطفال**):

فى مصر هناك:

- معايير قومية لرياض الأطفال حددت عام ٢٠٠٨.
- منهج لرياض الأطفال " حقى ألعب وأتعلم وأبتكر" بدأ تطبيقه ٢٠١٢/٢٠١١.
- مناهج بالصف الأول الابتدائى، على مستوى من الصعوبة، لا يمكن أن يتقنه طفل لم يلتحق بدور حضانة من قبل.
- عدم إلزامية مرحلة رياض الأطفال فى مصر.

لذا نوصى: بضرورة إلحاق هذه المرحلة فى السلم التعليمى المصرى " ضمن المراحل التعليمية الإلزامية فى مصر".

- **القضية الثامنة**: (**تقويم المناهج المصرية**):

فى دول المقارنة تقويم المنهج يعنى تقويم:

- المنهج (عناصره وأسسه).
- المعلم (مدى فاعلية المعلم فى توصيل المنهج وتخطيطه للوحدات الدراسية).
- الطالب (مدى تمكنه من نواتج التعلم أى معايير محتوى المنهج، ومعايير المتعلم).
- فى مصر غالبًا يقتصر تقويم المنهج على تقويم الطالب.

لذا نوصى: أن يتضمن تقويم المنهج: عناصر المنهج وأسسه، والمعلم، والطالب.

- **القضية التاسعة** : (**إدارة المنهج فى مصر**) :

إدارة المنهج: هى مراقبة جودة المنهج، وتحقيق المحاذاة بين المنهج المكتوب والمدرس، والمختبر ؛ لضمان الإتساق بينهم.

لذا نوصى: بتفعيل هذا المصطلح لتحقيق جودة المناهج المصرية.

- نظرًا لما أسفر عنه البحث من نتائج تمثلت فى التوصل إلى قائمة بأوجه الاستفادة من النماذج الدولية فى تطوير مناهج التعليم الجغرافى المصرى لذا توصى الباحثتان بضرورة الاستفادة من هذه القائمة فى تطوير تلك المناهج.
- نظرًا لما أشار إليه الإطار النظرى للبحث من أهمية مجال الدراسات المقارنة فى المناهج؛ لذا توصى الباحثتان بضرورة إجراء العديد من البحوث فى التخصصات المختلفة بقسم المناهج وطرائق التدريس فى هذا المجال البحثى الحديث، للتعرف على التجارب الرائدة فى بناء المناهج العالمية وتطويرها وإدارتها، للاستفادة منها فى بناء مناهجنا القومية وتطويرها.

- **مقترحات البحث** :

نظرًا لمحددات البحث الحالى، ونظرًا لما أسفر عنه هذا البحث من نتائج وأسئلة؛ توصى الباحثتان بإجراء البحوث المقترحة التالية:

- مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى البلاد العربية "دراسة مجالية".
- مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر ونماذج دولية بالمراحل الابتدائية والإعدادية.
- مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر عبر العصور المختلفة "دراسة حالة".
- مقارنة أسس بناء مناهج التعليم الجغرافى فى مصر ونماذج دولية.
- مقارنة المناهج التعليمية فى مصر والدول المتقدمة " دراسة عالمية".
- مقارنة مناهج تعليم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية والإعدادية فى مصر ونماذج دولية.
- مقارنة مناهج تعليم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية فى مصر فى سياقات التعليم المختلفة.
- اتجاهات طلاب المدارس بسياقات التعليم المصرى تجاه تعليم الجغرافيا "دراسة مقارنة".
- مقارنة برامج إعداد معلم الجغرافيا فى مصر ونماذج دولية.
- مقارنة أساليب تعليم الجغرافيا فى مصر ونماذج دولية.
- مقارنة برامج إعداد معلم الجغرافيا فى مؤسسات التعليم العالى المصرية.
- القومية وتعليم الدراسات الاجتماعية: المناهج والكتب المدرسية فى مصر ونماذج دولية.

- **المراجع**:

- أحمد جميل حمودي. (٢٠٠٨). التربية المقارنة: منهج البحث المقارن في التربية. الحوار المتمدن.
- أحمد عبد الفتاح الزكي. (٢٠٠٤). التربية المقارنة ونظم التعليم: دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، ط١. (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر).
- (٢٠٠٤). التربية المقارنة ونظم التعليم، ط ٤. (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر).
- إسماعيل قباري محمد. (٢٠١٣). مناهج البحث في علم الاجتماع. (الإسكندرية: منشأة المعارف).
- السيد عبد القادر شريف. (٢٠٠٧). التربية المقارنة، ط١. (الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع).
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.(٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية للتعليم قبل الجامعى.
- شبل بدران. (٢٠٠٤). التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم، ط ٤. (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية).
- صالح العساف. (٢٠١٠). المدخل إلي البحث في العلوم السلوكية. (الرياض: دار الزهراء).

- عبد الجواد بكر. (٢٠٠٣). منهج البحث المقارن: بحوث ودراسات، ط١. (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر).
- معجم لسان العرب. (٢٠٠٧). موقع الباحث العربي الإلكتروني.
- نجلاء مجد مجد محمود النحاس. (٢٠١٥). "تصميم خطة استراتيجية لجمعية افتراضية مصرية للتعليم الجغرافي (GEEVS) ؛ في ضوء المعايير الدولية لتقييم كفاءة الجمعية العلمية". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٦٦ (كلية التربية: جامعة عين شمس).ص ص٩٥ -١٨٩.
- وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام.(٢٠١٦/٢٠١٧). أهداف منهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية للعام الدراسى ٢٠١٦/٢٠١٧. مكتب تنمية مادة الدراسات الاجتماعية.
- Board of Education Commonwealth of Virginia.(2008). History and Social Science Standards of Learning. Curriculum Framework, World Geography. Available online at: https://www.doe.virginia.gov/.../2008/2008.../framewks_va-us_gov.pdf.
- Casina, N. (March 2016). "Secondary Geography and the Australian Curriculum – directions in school implementation: a comparative study". Research Gate. International Research in Geographical and Environmental Education. Available online at: https: //www.researchgate.net.Retrieved on: 30/10/2016.
- Central Michigan University. (2016). Michigan Geographic Alliance. WWW.cmich.edu/colleges/cst.
- Chang, C-H. (2011). Is Singapore's School Geography Relevant to Our Changing World? International Geographical Education .Vol. 1, No. 2. PP 141-157.
- Chang, C-H. (2014), Is Singapore's school geography becoming too responsive to the changing needs of society? International Research in Geographical and Environmental Education, 23(1), 25-39. Doi:10.1080/10382046.2013.858405. Available online at: http://www.tandfonline.com/10.1080/10382046.2013.858405.
- Curic, Z., Vuk, R., Jakovcic, M. (2007). "Geography Curricula for Compulsory Education in 11 European Countries-Comparative Analyses". Metodika 15. PP 467-493. Available online at: hrcak.srce.hr.retrieved on: 31/10/2016.
- Curriculum Planning and Development Division. (2012). Social Studies Syllabus Primary. Retrieved from Ministry of Education, Singapore. Available online: http://www.ibe.unesco.org/curricula/singapore/si_pr_ss_2011_eng.pdf.
- Curriculum Planning and Development Division. (2014). Lower Secondary Geography Teaching Syllabuses. Retrieved from

Ministry of Education, Singapore. Available online at: www.ibe.unesco.org/curricula/singapore/si_ls_ge_2014_eng.pdf.

- Department of Education.(2012). Virginia Standard of Teachers for Professional Practice. www.doe.virginia.gov/teaching/.../uniform_performance_stds_2011.pdf.
- Deutsch, K. (1987). "Prologue: Achievements and Challenges in 2000 Years of Comparative Research". In Dierkes, M., Weiler, H., and Antal, A. Comparative Policy Research: Learning from experience. Gower. ISBN 978-0-566-05196-8.
- Geography For Life.(2012). National Geography Standards, Second Edition. http://nationalgeographic.org/standards/national-geography-standards/Georgia Department of Education. (2007). WorldGeographUnit1.https://www.georgiastandards.org/.../georgia%20performance%20standards/world-geography.pdf.
- Georgia Department of Education.(2015). Georgia Milestones Assessment System.http://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and Assessment/ Assessment/Pages/Georgia-Milestones-Assessment-System.aspx.
- Georgia Department of Education.(2016).Social Studies Georgia St andards of Excellence. https://www.georgiastandards.org/.../Social-Studies-GSE-K-12-May-2016.pdf
- Habibi, L., Sabbaghan, M., Mohammed, S. & Jone, E. (20 October 2013). "A Comparative study in Green Chemistry Education Curriculum in America and China". Procedia-Social and Behavioral Sciences. Vol. 90. 6th International Conference on University Learning and Teaching pp. 288-292. Available online at: www.sciencedirect.com/science/articl. Retrieved on: 30/10/2016.
- Heidenheimer A., H. T. (1983). Comparative public policy. St. Martin's Press. ISBN 978-0-312-00493-4.
- http://education.ohio.gov/Topics/Ohios-Learning-Standards/Social-Studies.
- http://manbare13ilem.ahlamountada.com/t3-topic.
- http://poli.haifa.ac.il/~levi/res/mgsr4.htm.
- Hutchins, R. (March 2016). Nationalism and History Education: Curricula and Textbooks in the United States and France. Routledge Research in International and Comparative Education.

Available online at: https: //www.amazon.com Retrieved on: 31/10/2016.

- Ida, Y et al. (2015). Geography Education in Japan: International Perspectives in Geography. AJG Library 3. Association of Japanese Geographers (AJG). DOI 10.1007/978-4-431-54953-6.
- Jowell, R. (1998). "How Comparative is Comparative Research".The American Behavioral Scientist. Vol.42. pp.168-177. Available online http://www.popularsocialscience.com/2013/ 01/ 28/some-rules-of-comparative-research /retrieved on: 18/10/ 2016.
- Katsuki, T. et al. (2012). Trends in Japan's Geography Education: Focusing on the 1980s to the Present. Japanese Journal of Human Geography 64 (6), 49-71.
- Michigan Department of Education.(2016).Student Assessment. . www.michigan.gov/mde/0.4615,7-140.22709...,00.html
- Michigan Department of Education.(2006). Michigan Curriculum Framework.https://www.michigan.gov/.../Social_Studies_Standard s_122915_7.pdfy Framework.
- Michigan Department of Education. (2015). Michigan k-12 Standards Social Studies. www.michigan.gov/.../SS_ COMBINED_August_2015_496557_7.pdf
- Muniz, O., Solem, M. & Boehm, R. (2016). Learning Progressions in Geography Education: International Perspectives. Springer International publishing Switzerland. ISSN 2367-2781 (electronic).
- Narayan, M. (April 2015). "Comparative study on objectives and Curriculum of Secondary Education between India and Germany". International Journal of Informative & Futuristic Research. Volume 2. Issue 8. Pp 2570-2576. Available online at: www.academia. edu/12544240. Retrieved on: 30/10/2016.
- National Institute for Education Research (NIER). (1999). An International Comparative study of school Curriculums. Tokyo.
- National Council for the Social Studies (NCSS).(2013). The College,Career, and Civic Life (C3)Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigo-r of K-12.Civics, Economics, Geography, and History (Silver Spring, MD:NCSS).Available online at:wwocialstudies.org/sites/.../c3/C3-Framework-for-Social-Studies.pdf .
- New York Department of Education (NYC).(2014). 9-12 Social Studies Scope and Sequence. Available online at: http://

schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/.../0/scopeandsequence912_v6_web.pdf.

- Ohio Department of Education, Office for Exceptional Children,. (2011). Strategies for Diverse Learners Using the UDL Model Focus on Students with Disabilities. https://education.ohio.gov/.../Special-Education/ Resources-for-Diverse-Learners-Focus-on-Students-with-Disabilities.pdf.aspx.
- Ohio Department of Education, Office for Exceptional Children. (2011). Strategies for Diverse Learners Using the UDL Model Focus on Gifted Learners. https://education.ohio.gov/.../Special-Education/.../strategies-and-resources-for-diverse-learners-focus-on-gifted-learners.pdf.aspx.
- Ohio Department of Education.(2010). Ohio s New Learning Standards: Social Studies Standards. https://education.ohio.gov/.../Ohio...Learning-Standards/Social-Studies/SS-Standards.pdf.aspx.
- Ohio Department of Education.(2012). Evaluation Framework with Optional Alternative Components for Professional Staff (Teachers). Available online at: http://education.ohio.gov/ Topics/ Teaching/Educator-Evaluation-.../Strategies-and-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/Teacher-Performance-Ratings.
- Ohio Department of Education.(2016). Common Questions about Ohio's Value-Added Student Growth Measure. Available online at: http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/Student-Growth-Measures/Value-Added-Student-Growth-Measure.
- Ohio Department of Education.(2013).Ohio's New Learning Stand ards: K-12 Social Studies. http://education.ohio.gov/Topics/Ohios-Learning-Standards/Social-Studies.
- Ohio Standards for the Teaching Profession. (W.D). Available online at: http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/Teacher-Performance-Ratings
- Oyen, E. (2004). "Living with imperfect comparisons". In Kennett, P. A Handbook of Comparative Social Policy. Edward Elgar. pp/ 275-291. ISBN 978-1-84064-886-7.
- Ozdemir, N. (2015). "A comparative Study Regarding the Learning Styles Turkish Undergraduate Geography student and their western Counterparts". Firat University Journal of social Science. Vol.25. No.1. PP 71-88. Available online at: dergipark.ulakbim.gov.tr. Retrieved on: 31/10/2016.

- Ragin, Ch. (2011). Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method, Second Edition. Northwestern University. Pime forge press, an Imprint of SAGE Publications, INC. Thousand Oaks. California 91320. Available online at: http://books.google.com.eg Retrieved on 25/10/2016.
- Rasmussen, J. & Bayer, M. (Aug.2014). "Comparative study of teaching content in teacher education Programmes in Canada, Denmark, Finland, and Singapore". Journal of Curriculum Studies. Volume 46, Issue 6. Pp798-818. Available online at: www.tandfonline.com/doi/abs.Retrieved on: 30/10/2016.
- Rodrigues, F., Joao, M. (2015). "Teacher education curricula: a comparative study of two European Higher Education Institutions". European Educational Research Association (EERA). Available online at: www.eera.de/ecer-programmes. retrieved on: 30/10/ 2016.
- Routio, P. (2007). Comparative Study. Available online at: http://www2.uiah.fi/projekti/metodi/172.htm. Retrieved on: 18/10/ 2016.
- Singapore Examinations and Assessment Board.(2016). Geography Higher 2 Syllabus. Retrieved from Cambridge International Examinations.
- www.seab.gov.sg/content/syllabus/.../2016Syllabus/9730_2016.pdf
- Solem, M., Lambert, D., & Tani, S. (2013). GeoCapabilities: A transatlantic approach to researching and improving teacher preparation and leadership in geography. Association of American Geographers. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Suleyman, I. (Summer 2010). "A comparative Analysis of Geography Education: International samples and Turkey". Academic Journal Article Education. Vol. 130, No. 4. Available online at: https: //www.questia.com.Retrieved on: 30/10/ 2016.
- Sumesh, P.M. & Abdul Gafoor. P.K. (December 2013). "Attitude of government and private school students towards Geography Education in Calicut District of Kerala – A Comparative study". Journal of Education and Human Development, Vol.2 No.2. PP 58-63. Available online at: Jehdnet.como. American Research Institute for Policy Development www.aripd.org/jehd. Retrieved on: 31/10/2016.

- United National Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (16 July 1951). A comparative Study of Curricula in History, Geography and Social Studies. Available online at: Unesdoc.unesco.org. retrieved on: 31/10/2016.
- United States Government Accountability Office "GAO".(2015). K-12 EDUCATION Most Eighth Grade Students Are Not Proficient in Geography.
- Virginia Geographic Alliance (VGA).(2011). . http://alliances.nationalgeographic.com/detail/virginia-geographic-alliance-vga/ednD0611726F4436CEE4.
- Yaulo, J. (Oct.2010). "The Junior secondary History Curricula in Hong Kong and Shanghai: A comparative study". Journal Comparative Education. Volume 40. Issue 3. PP 343-361. Available online at: www.tandforline.com. Retrieved on: 31/10/ 2016.
- Zhao, Y. Hoge, J., Choi, J. Yunlee, S. (2007) Comparison of Social Studies Education in the United States, China, and South Korea. Available online at: Files.eric.ed.gov. Retrieved on: 31/10/2016.

****