



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة

اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثاني والثلاثون (جزء ثان) .. ديسمبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

« أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي »

- أ. د / أحمد إسماعيل حجي .. كلية التربية جامعة حلون مصر
- أ. د / أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية جامعة سوهاج مصر
- أ. د / أحمد الضوى سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر
- أ. د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية جامعة تونس
- أ. د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر
- أ. د / بو حفص بالعيد ميلكي .. كلية التربية جامعة وهران الجزائر
- أ. د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس
- أ. د / حسن مصطفى عبد المعطي .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية
- أ. د / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر
- أ. د / خديجة أحمد بخيت .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة
- أ. د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين
- أ. د / رشدي أحمد طعيمة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر
- أ. د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر
- أ. د / زكريا يحي لال .. كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة
- أ. د / زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر
- أ. د / سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر
- أ. د / سامية لطفي الأنصاري .. كلية التربية جامعة الإسكندرية مصر
- أ. د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر
- أ. د / سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية
- أ. د / سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر
- أ. د / سهام محمد بدر .. كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية مصر
- أ. د / سهر كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر
- أ. د / صفية محمد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر
- أ. د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر
- أ. د / عبد الرحمن أحمد أحمد .. كلية التربية جامعة الكويت
- أ. د / عبد العزيز محمد عبد العزيز .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر
- أ. د / عبد الله جمعة الكبسي .. كلية التربية جامعة قطر
- أ. د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة
- أ. د / عبد الله محمد الخطايب .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن
- أ. د / علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة
- أ. د / عوض على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة
- أ. د / كريم عويضة منشار .. كلية التربية جامعة بنها مصر
- أ. د / ماجدة حبشي محمد سليمان .. كلية التربية جامعة الإسكندرية
- أ. د / ماجدة إبراهيم البساوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق
- أ. د / محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا
- أ. د / محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر
- أ. د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر
- أ. د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر
- أ. د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر
- أ. د / نعمان سعيد نعمان الأسود .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن
- أ. د / وضيفة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها
- أ. د / نجي عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير:

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنها مصر.

مدير التحرير:

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير:

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات .. جامعة أم القرى بمكة
- د/ عماد الدين الوسيبي .. كلية التربية جامعة بني سويف
- د / عطيات محمد يس .. كلية التربية جامعة بنها مصر
- د/ مارب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل العراق
- د/ صفاء عبد العزيز سلطان .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/ خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن
- أ/ فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم .

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية .

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٢٥٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٢) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان .. إعداد: د / ناصر بن علي بن محمد الجهوري	٥٨ - ١١
(٢)	استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها .. إعداد: د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم	٨٩ - ٥٩
(٣)	جودة الحياة كمبنى لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف .. إعداد : أ.د / زينب محمود شقير، د / سناء حسن عماشة، د / خديجة ضيف الله القرشى	١٣١ - ٩١
(٤)	واقع تأهيل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة .. إعداد: د / صفاء محمد الحبشي، د / عائشة بليهب العمري	١٥٨ - ١٣٣
(٥)	دراسة لأراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية .. إعداد: د / محمود فوزي أحمد بدوي	٢١٦ - ١٥٩
(٦)	التنشئة الثقافية الاستهلاكية الغذائية وأثرها الصحى على طالبات الجامعة .. إعداد: د / عبيد مختار شاكر محمود	٢٤٦ - ٢١٧
(٧)	اتجاهات المتدربين بكلية المجتمع بطبرجل نحو الحاسب وعلاقتها بفعالية الذات .. إعداد: د / ابراهيم عبدالرحيم ابراهيم حميدة	٢٦٦ - ٢٤٧
(٨)	تطوير برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية .. إعداد: أ / هبه إبراهيم جوده إبراهيم	٢٩٦ - ٢٦٧

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : أ. د / ماهر إسماعيل صبري أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنيها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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 (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- « كل ما ينشر في أعداد 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 بفرعها 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 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 المؤسسات العلمية 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 أعداد المجلة .
- « تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- « تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- « تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- « يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- « 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 .
- « ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

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 تكلفت ذلك.

يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته.

يعضى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين.

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 ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.

يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد.

تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر والدول العربية

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 : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabr21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :

Aae9999@Gmail.com

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .**

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عزم من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا ما يخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية ما بين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ .

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل .

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه .

وإيماننا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربية بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز .

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثاني عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد ثمانية بحوث : أولها بعنوان : فاعلية استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان .. إعداد : د / ناصر بن علي بن محمد الجهوري .

وثانيها بعنوان : استراتيجيات مقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها .. إعداد : د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم .

وثالثها بعنوان : جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف .. إعداد : أ.د/ زينب محمود شقير، د / سناء حسن عماشة ، د / خديجة ضيف الله القرشي .

ورابعها بعنوان : واقع تأهيل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة .. إعداد : د / صفاء محمد الحبشي د / عائشة بليهبش العمري .

وخامسها بعنوان : دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية .. إعداد : د / محمود فوزي أحمد بدوي .

وسادسها بعنوان : التنشئة الثقافية الاستهلاكية الغذائية وأثرها الصحي على طالبات الجامعة .. إعداد : د / عبير مختار شاكر محمود .

وسابعها بعنوان : اتجاهات المتدربين بكلية المجتمع بطبرجل نحو الحاسب وعلاقتها بفعالية الذات .. إعداد : د / إبراهيم عبدالرحيم إبراهيم حميدة .

وثامنها بعنوان : تطوير برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية .. إعداد : أ / هبة إبراهيم جوده إبراهيم .

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 بأي 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

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق
للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن
الأساسي بسلطنة عمان

المصادر :

د / ناصر بن علي بن محمد الجهوري

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

بكلية العلوم التطبيقية بالمرستاق سلطنة عمان

” فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان ”

د / ناصر بن علي بن محمد الجهوري

• مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي، وقد قسم أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٦٠) طالباً تم تدريسهم باستخدام استراتيجية (K.W.L.H)، وتكونت المجموعة الضابطة من (٦٠) طالباً درسوا بالطريقة المعتادة. وقد أعد الباحث دليلاً للمعلم، وكراًس للطالب تم بناءهما وفق الاستراتيجية (K.W.L.H). وتم بناء أداتين للدراسة هما اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة. وقد تم التأكد من صحة وثبات الأداتين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في المجموع الكلي وفي جميع مستويات اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في المجموع الكلي وجميع المهارات الرئيسية لما وراء المعرفة لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير كبير لفاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة عقد ندوات وورش عمل تدريبية لمعلمي الفيزياء بشكل خاص، ومعلمي العلوم بشكل عام، للتعرف على استراتيجية (K.W.L.H)، والفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية والعلمية، ومهارات ما وراء المعرفة. والتعرف على كيفية تطبيقها في تدريس الفيزياء بشكل خاص وتدريس مختلف فروع العلوم بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية (K.W.L.H)، الفهم العميق، مهارات تفكير ما وراء المعرفة.

The Effectiveness of Using Self-Table (K.W.L.H) Strategy on Developing a Deep Understanding of the Physics Concepts and Metacognitive Skills for 8th grade students in the Sultanate of Oman

Dr. Nasser Ali Mohammed Al-Jahwari

Assistant Professor-College of Applied Sciences in Rustaq

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of using (K.W.L.H) strategy on developing a deep understanding of the physics concepts and metacognitive skills for 8th grade students in the Sultanate of Oman. The sample consisted of (120) students of 8th grade. The sample was randomly divided into two groups, the first was the experimental group which used (K.W.L.H) strategy, and the second was the control group which used the usual method. The researcher prepared a manual for the teacher and a booklet for the students as per (K.W.L.H) strategy. He also constructed two tests. The first was about deep understanding of the physics concepts and the second was a test of Metacognitive skills. The validity and reliability was

checked. The findings showed that there was a statistically significant difference between the students in the experimental group and the students in the control group in the grand total and in all the levels of post-tests of the deep understanding of the physics concepts test and Metacognitive skills test for the experimental group. Also a high effectiveness of using a (K.W.L.H) strategy in developing the deep understanding of the physics concepts and the Metacognitive skills among the experimental group students was found. The study recommended holding seminars and training workshops for physics teachers in particular, and science teachers in general; to identify the (K.W.L.H) strategy, the deep understanding of the physics concepts and the Metacognitive skills, and how to apply them in physics and science teaching.

Key Words: (K.W.L.H) Strategy, Deep Understanding, Metacognitive skills Thinking

• مقدمة :

شهدت السنوات الأخيرة تحولات وتدفقات واسعة ومتسارعة في المعرفة العلمية وتطبيقاتها التقنية، الأمر الذي يفرض على التربية والتعليم ضرورة إدراك هذه التحولات والتطورات العالمية السريعة والعمل الجاد من أجل إكساب الطلاب قدرا أساسيا من المعرفة العلمية وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، والتأكيد على تعليم الطالب كيف يتعلم، بمعنى أن يعرف الطالب الكيفية التي يمكن أن يتعلم من خلالها بشكل أفضل، بحيث يصل إلى المعرفة ويفهمها بعمق بنفسه، ويعمل على تطبيق تلك المعرفة واستخدامها في مواجهة المشكلات الحياتية والعلمية التي تواجهه في حياته.

وفي هذا الإطار اهتمت الاتجاهات الحديثة التي تتبناها المشاريع والحركات إصلاحية عالمية في تدريس العلوم كالجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA) المسؤولة عن الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) والجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) المسؤولة عن مشروع (٢٠٦١) والجمعية الوطنية لمدرسي العلوم (NSTA) المشرفة على مشروع الغاية والتسلسل والتناسق، والمجلس الوطني للبحث (NRC) الذي قدم مشروع المعايير الوطنية لتعليم العلوم، بالتركيز على إكساب المعارف العلمية بطريقة وظيفية وتنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال جعل الطالب محور العملية التعليمية التعليمية، وأوصت نتائج تلك المشاريع بضرورة البحث عن استراتيجيات حديثة تسهم في ذلك وتبسط العلوم، الأمر الذي دعا العديد من النظم التعليمية في دول العالم إلى مراجعة وتطوير مناهج العلوم وإصلاحها بهدف إعداد الأفراد القادرين على اكتساب المعارف بطريقة وظيفية واستخدام مهارات التفكير والبحث العلمي باستخدام الأساليب العلمية بفهم عميق ووعي تام لما يفكرون به (Nelson, 2001).

ويشير العديد من التربويين إلى أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب لمواجهة التراكم المعرفي الهائل في مختلف جوانب الحياة، ولتنمية القدرات العقلية لدى الطلاب ينبغي الاهتمام بتنمية قدرتهم على إدراك كيف

يفكرون وكيف يصلون إلى حل المشكلات التي تواجههم، وبهذه الطريقة يتم مساعدتهم على رسم مخطط واضح لمسار تفكيرهم، مما يسهل عليهم عملية التعلم بكفاءة عالية (الحارون، ٢٠٠٩). ولعل السبيل نحو تحقيق ذلك يكمن في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة التي بدأت البحوث الحديثة التركيز عليها، والمتمثلة في وعي الطالب بالعمليات المعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم والتحكم فيها.

وقد نادى عدد من الباحثين التربويين بأهمية تنمية هذه المهارات لما تلعبه من دور كبير في إدراك وعي الطلاب لعمليات تفكيرهم؛ مما يساعدهم على التخطيط لها والتحكم بها وتقويمها، وذلك للوصول إلى أرقى مستويات التعلم (عبد السلام، ٢٠٠٦). أن وعي الطالب بذاته وقدرته على معرفة مشاعره لها أهمية في فهمه لنفسه وللعمليات الذاتية في تفكيره وقيمه مدى الدقة في وصف تفكيره وتحكمه في ذاته، في حين أن عدم الوعي بها يتركه تحت سيطرتها (Costa, 2000). وتعتبر مقدرة الطالب على الوعي والتحكم وضبط العمليات المعرفية فيما يعرف بالتفكير ما وراء المعرفي، إحدى النواتج الأساسية للتعلم التي يمكن تنميتها من خلال خبرات تعليمية تعلمية مناسبة (المزروع، ٢٠٠٥).

وتقوم استراتيجيات التدريس بدور مهم في ذلك؛ لذا يسعى الباحثين التربويين إلى تقصي فاعلية استراتيجيات تدريسية حديثة تعمل بجودة أفضل في اكساب وتنمية نواتج التعلم المختلفة لدى الطلاب. بينما يلعب المعلم دوراً هاماً في انتقاء أفضل استراتيجيات التدريس المناسبة، وشرحها، وتطبيقها عملياً، ومن ثم يوجه الطلاب نحو استخدامها بالطريقة الصحيحة والمناسبة لمضون الدرس. ولعل من أهم استراتيجيات التدريس الحديثة والتي تسعى إلى تنمية الوعي والفهم والمهارات المختلفة ما يسمى باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) التي تمثل الحروف الأولى المكونة للكلمات الآتية باللغة الانجليزية مرتبة: (Know, Want, Learning, How).

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

في ضوء ما سبق تتضح أهمية البحث عن استراتيجيات تدريس تساعد الطلاب على الفهم العميق للمعرفة وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم، كما تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال استقراء نتائج الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS 2007) الصادرة في نهاية عام ٢٠٠٨م، حيث اشارت إلى حصول سلطنة عمان على المركز (٣٦) من بين (٤٩) دولة مشاركة في امتحانات الدراسة الدولية في العلوم للصف الثامن، وبلغ المتوسط العام لطلبة السلطنة (٤٢٣) نقطة على مقياس التحصيل البالغ متوسطه (٥٠٠) نقطة ودرجته العليا (٨٠٠) نقطة. وبلغت نسبة الطلبة العُمانيين الذين تجاوزوا المتوسط الدولي (١٩.٥٪) فقط (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

يلاحظ من النتائج السابقة أن متوسط التحصيل في مادة العلوم لدى طلبة السلطنة أقل من متوسط مقياس التحصيل الدولي، وهذا يدل على انخفاض مستواهم. أن هذه النتائج تدعو إلى المراجعة والبحث عن الأسباب التي أدت إليها

ومما لا شك فيه أهمية الدور الذي تلعبه استراتيجيات التدريس المتبعة في تعلم وتعليم العلوم في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة التي توليها الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS) أهمية كبيرة من خلال متطلباتها في بعدي المحتوى والعمليات المعرفية، وقد عزت بعض الدراسات كدراسة (الجهوري والخروصي، ٢٠١٠) سبب انخفاض مستوى طلبة السلطنة في اختبارات (TIMSS) بمادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي إلى استراتيجيات التدريس المتبعة في تدريسها. ومن خلال دراسة الأدب التربوي والدراسات السابقة لتدريس العلوم في السلطنة يلاحظ ندرة الدراسات والبحوث التي أهتمت بتنمية الفهم العميق ومهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم في السلطنة - في حدود علم الباحث -، ولم يجد الباحث - في حدود علمه - أي دراسة حاولت تقصى فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب في السلطنة، لذا جاءت هذه الدراسة للتحقق من ذلك والبحث عن استراتيجيات تدريس حديثة أكثر فاعلية.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- « ما فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان؟
- « ما فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان؟

• فرضي الدراسة :

في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة يفترض الباحث الفروض الآتية:

- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة وطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية البعدي للعلوم ككل وبمستوياته المختلفة.
- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة وطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في مقياس مهارات ما وراء المعرفة البعدي ككل وبمستوياته المختلفة.

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- « تحديد فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم لتنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

« تحديد فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

• أهمية الدراسة :

برزت أهمية الدراسة الحالية من بيان أطراف الاستفادة والإفادة منها، حيث إنها تساعد:

« مصممو ومخططي مناهج العلوم على تطوير أدلة المعلم وكتب مادة العلوم، لأنها تقدم لهم دليلاً للمعلم وكراسة عمل للطلاب مبنيان وفق استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) لما لذلك من تأثير إيجابي على تنظيم عرض المحتوى العلمي وتحسين التعليم والتعلم، وتنمية المهارات المختلفة.

« معلمو العلوم في التعرف على استراتيجية (K.W.L.H) وعلى تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة، ودمجه مع المحتوى العلمي لمادة العلوم، وكذلك الاستفادة من دليل المعلم المعد لذلك.

« الطلاب على فهم العلاقات والربط بين المعرفة السابقة والمكتسبة واللاحقة، وتنمية وعيهم الذاتي. والاستفادة من استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تحسين عادات الاستذكار، والتخطيط الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، وإحداث التكامل بين الفهم العميق للجانب المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة.

« موجهو ومشرفي العلوم على الاستفادة من اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومقياس مهارات ما وراء المعرفة في تقويم الطلاب ومعلمو العلوم وحضرهم نحو التعلم النشط.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

« حدود المكان: تطبيق الدراسة على مجموعة من طلاب الصف الثامن بولاية المصنعة بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان (مدرسة الامام خنيس للتعليم الأساسي) لأنه قرب موقع عمل الباحث، وبالتالي سهولة التطبيق والمتابعة.

« حدود الزمان: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

« حدود الموضوع: تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس الوحدة الرابعة (الموجات وتطبيقاتها) من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان المقرر بالعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م، لأن هذه الوحدة تضم الفصلين المتعلقين بالمفاهيم الفيزيائية من بين وحدات كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي وهي مفاهيم مجرد وصعبة الفهم لدى معظم الطلاب. وكذلك لأن مدة دراسة هذه الوحدة تستغرق أطول زمن من باقي الوحدات بالفصل الدراسي الأول وبالتالي تتضح فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) كمتغير مستقل على المتغيرات التابعة للدراسة (الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة).

• التعريفات الإجرائية :

« استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H Strategy): "مجموعة الإجراءات التي تقوم على طرح تساؤلات عما لدى الطالب من معلومات وخبرات، وما يجب أن يصل إليه، وتحويل العلاقات الموجودة لفظياً إلى علاقات بصرية أو مكانية من خلال استخدام المنظمات الشكلية المختلفة، بهدف تنشيط عمليات التفكير وما وراء المعرفة قبل وأثناء وبعد القيام بالأنشطة الأكاديمية والمعرفية والعمليات العقلية المختلفة، والمساهمة في التخطيط لتحسين التحصيل الأكاديمي، وتعميق الفهم ومتابعة عمليات العلم وحل المشكلات أولاً بأول ومراقبة جوانب الدقة والخطأ في سلوك الطلاب".

« الفهم العميق (Deep Understanding): "قدرة الطالب على القيام بطرح تساؤلات عميقة أثناء التعلم، وإعطاء الترجمات والتفسيرات والاستنتاجات المناسبة، حيث تتمثل الترجمة في قدرته على عملية الاتصال اللغوي من خلال الترجمة من صورة رمزية إلى أخرى غير رمزية أو العكس، والترجمة من مستوى تجريدي إلى آخر، والترجمة من صيغة لفظية إلى صيغة لفظية أخرى، وترجمة كلمات إلى أشكال رياضية أو رمزية. ويتمثل التفسير في قدرته على ربط المعرفة والمهارات، من خلال اكتشاف علاقة، أو استخدام علاقة بين فكرتين أو أكثر، من خلال علاقات المقارنة، العلاقات الضمنية. أما الاستنتاج فيتمثل في قدرته على تطبيق أفكار تقوده إلى التوصل للحلول من العرض المختزل والمركز على المواقف والمشكلات الجديدة أثناء تعلمه وحدة (الموجات وتطبيقاتها) بكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك".

« مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills): "وعي الطالب بما يقوم بتعلمه بوحدة (الموجات وتطبيقاتها) بكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان، وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه، واختيار الخطة المناسبة وتعديلها وتطبيقها وابتكار خطط أو استراتيجيات جديدة وقدرته على المراقبة والتحكم وعلى مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار. وتنقسم مهارات تفكير ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مهارات رئيسية هي: (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك".

• الإطار النظري للدراسة :

• المحور الأول: استراتيجيه الجدول الذاتي (K.W.L.H) :

• إطارها الفلسفي :

تعد استراتيجيه الجدول الذاتي (K.W.L.H) إحدى الاستراتيجيات ما وراء المعرفة المتوافقة مع مبادئ نظرية التعلم المستند على خصائص الدماغ التي تعمل على تكوين تشابكات ووصلات عصبية نشطة تمكن الطالب من تحقيق الوظيفة الطبيعية والفطرية للأعصاب، وهي التعلم من خلال الإدراك الجزئي والكلي للمعرفة المقدمة له، الأمر الذي يساعد على تيسير تطور نمو الدماغ وهذا بدوره يعمل على تحقيق تعلماً جيداً في الاتجاه النمائي الطبيعي واليقظة العقلية (Mental Fullness) لدى الطلاب، خاصة وأن هذه الاستراتيجية

يطبقها الطلاب قبل وأثناء وبعد مواقف التعليم والتعلم المختلفة، وهي تعتمد في جوهرها على عملية الاستجواب الذاتي للطلاب، والتي يستخدمها ليتحقق من حجم ونوع وطبيعة المعرفة لديه، والأساليب الملائمة لموقف التعلم الذي هو بصدد تعلمه. (Jensen, 2012) أن هذا الاستجواب هو جوهر عمليات ما وراء المعرفة، والتي تمكن الطالب من رصد التغيرات في حالته الداخلية وفي بنيته المعرفية، ومن متابعة التغيرات، والتحكم في اتجاهها في الواجهة التي تحقق الأداء الناجح، كما تمكنه من الوقوف على أخطائه إذا لم يكن أداؤه ناجحاً، فيكفيه أن يحدد الجوانب التي لم تحقق له النجاح المرجو (سالم، ٢٠٠٧).

ويستنتج مما سبق ومن مراجعة مبادئ نظرية التعلم المستند إلى خصائص الدماغ أن استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) تعمل على تحقيق عدة مبادئ من هذه النظرية، وبالأخص المبادئ الآتية:

« المبدأ الثالث: الذي ينص على: أن البحث عن المعنى يعتبر فطرياً، والذي يعنى أن الطالب مدفوع فطرياً للبحث عن معاني ومضامين المعرفة حتى يستطيع بها إدراك تمثيلات الواقع في ذهنه، ويرتبط هذا المبدأ برفع دافعية التعلم والتعليم التي تعمل استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) على تحقيقها.

« المبدأ الرابع: الذي ينص على: البحث عن المعنى من خلال الأنماط، بمعنى إيجاد أنماط تنتظم بها المنبهات المحيطة بالطالب، والتي قد تتبدى في اكتشاف الطالب لأنماط المقارنات والترتيبات المنطقية والوظيفية وقواعد حساب المعادلات الفيزيائية والعديد من الأنماط المختلفة، وتعود القدرة على إيجاد هذه الأنماط إلى القدرة على التصنيف (جوهر التنميط)، وبذلك يبني الطالب نماذج عقلية للأنماط ويطورها، وهذا لب عمل إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H).

« المبدأ السادس: الذي ينص على: الدماغ يعالج الأجزاء والكميات بصورة متزامنة، بمعنى أن عمليات التفكير التي يستخدمها الطالب بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) تعمل على تكامل أداء النصفين الكرويين للمخ، وعليه فإن المخ يعمل بصورة تحليلية (الجانب الأيسر)، وبصورة شمولية كلية (الجانب الأيمن)، أي أن الدماغ يعمل بنصفيه بصورة متزامنة. والعمل على تنشيط المعرفة السابقة، وجعلها محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة المقصودة.

• تعريف استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم :

تعرفها بيركاويتز (Berkowitz, 2007: 68) بأنها: "إحدى استراتيجيات التفكير وحل المشكلات التي تعمل على طرح تساؤلات عما لدينا من معلومات وما يجب أن نصل إليه، وكذلك تحويل العلاقات الموجودة لفظياً إلى علاقات بصرية أو مكانية باستخدام المخططات المختلفة (الرمزية والشكلية) والتي تمكن الطالب من الفهم المتعمق للمعرفة وارتباطها، وتزداد فرص التأمل الذاتي في المعرفة السابقة، وربطها بقوة بالمعرفة الجديدة، ليكون بذلك معرفة بنائية أكثر مقاومة للنسيان أو الفقد". ويعرفها العليان (٢٠٠٥: ٣٦)، بأنها: "استراتيجية تدريسية تتكون من ثلاث خطوات يشير كل حرف فيها إلى معنى

على النحو الآتي: يقصد بالحرف (W) ماذا أعرف عن الموضوع؟ والحرف (L) يقصد به: ماذا أريد أن أتعلم؟ والحرف (L) يقصد به: ماذا تعلمت؟ وكلمة (Plus) (المطورة): وتتضمن خطوتين إضافيتين إلى ما سبق، هما: خرائط المفاهيم، وتلخيص المعلومات".

ويعرفها (Perez, 2008: 21) بأنها استراتيجية تدريسية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإشارة التساؤلات الذاتية، والقراءة الموجهة؛ حيث يحدد الطالب فيها ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، وذلك بتصميم الطالب جدولاً ذاتياً ومنظماً بصرياً حول الموضوع".

ويمكن تعريفها في تدريس العلوم، بأنها: "مجموعة من الإجراءات المنظمة والمرنة تقوم على طرح تساؤلات عما لدى الطالب من خبرات حول موضوع ما بالعلوم، وما الذي يريد تعلمه، وما يجب أن يصل إليه، تنظم في جدول، ومن ثم وتحويل العلاقات الموجودة لفظياً إلى علاقات بصرية أو مكانية من خلال استخدام المخططات الرمزية والشكلية المختلفة؛ بهدف تنشيط عمليات التفكير قبل وأثناء وبعد القيام بالأنشطة الأكاديمية والمعرفية المختلفة، والمساهمة في تعميق الفهم وممارسة عمليات العلم وحل المشكلات أولاً بأول ومراقبة جوانب الدقة والخطأ في سلوك الطلاب".

• ابتكار وتطور استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H Strategy):

أبتكرت الباحثة دونا أوغل (Donna Ogle) عام ١٩٨٦م في الكلية الوطنية للتعليم في إيفانستون في الولايات المتحدة الأمريكية ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة منظم بياني للتعلم الذاتي صمم لتبنيه وتنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب (Prior Knowledge)، وتطوير القراءة النشطة (Active Reading) للنصوص المفسرة الشارحة لديهم والموجودة في بنيتهم المعرفية. وقد أطلقت عليها إستراتيجية أوغل (Ogle Strategy)، ويطلق آخرون عليها استراتيجية التساؤل الذاتي (K.W.L)، وهي الحروف الأولى المكونة لكل خطوة من خطواتها، وتسمى أحياناً استراتيجية المعرفة المكتسبة (Acquired knowledge Strategy)، أو استراتيجية القراءة النشطة (The Active Reading Strategy). وقد اقترحت أوغل (Ogle) ثلاث خطوات لاستراتيجية الجدول الذاتي، ويوضح جدول (١) ذلك:

جدول (١): الرموز والكلمات والتساؤلات المكونة لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

م	الرمز	الكلمة	السؤال	نوع المعرفة
١	K	Know	س: ماذا نعرف من خبرات عن هذا الموضوع؟	السابقة
٢	W	Want	س: ما الذي نريد معرفته في هذا الموضوع؟	المقصودة
٣	L	Learning	س: ما الذي تعلمناه بالفعل عن هذا الموضوع؟	المكتسبة

وظلت هذه الاستراتيجية في بدايتها تستخدم بهدف تنشيط عمليات التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة، ثم انتقل استخدامها بعد ذلك ليشمل العديد من الأنشطة المعرفية والأكاديمية المختلفة، حيث تعد إحدى الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية وتفعيل المعرفة السابقة لدى الطالب، والعمل على توفير وتعميق الفهم بشكل شامل ومتكامل وتوظيفه بما يتفق والبناء المعرفي له، إضافة

إلى التدريب على وضع أهداف التعلم والتعليم ومتابعة عملياتهما وحل المشكلات أولاً بأول، وكذلك مراقبة جوانب الدقة والخطأ في أداء الطلاب، وتعزيز عملية طرح التساؤلات والتفكير المستقل (Barell, 1995).

وفي عام ١٩٨٧م قامت أوغل مع كار (Ogle & Carr) بتطوير هذه الاستراتيجية لتصبح (K.W.L. Plus) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها لتطوير تفكير الطالب، وهذا التطوير يتمثل في خريطة المفاهيم، وتلخيص المعلومات (الزهراني، ٢٠١١). وتم تطويرها من جديد، وتمثل هذا التطوير بإضافة خطوة رابعة إلى جدولها رمزتها بالرمز (H) الدال على (How)، وبدوره تعدل أسم الاستراتيجية إلى (K.L.W.H)، وهي تمثل الحروف الأولى المكونة لخطوات الاستراتيجية، وفق أربعة أسئلة أساسية، كما هو موضح بجدول (٢) الآتي (NCREL, 1995؛ إبراهيم، ٢٠٠٥؛ العليان، ٢٠٠٥؛ L.P.A, 2012):

جدول (٢): الرموز والكلمات والتساؤلات والمعرفة المكونة للتساؤل الذاتي (K.W.L.H)

م	الرمز	الكلمة	السؤال	نوع المعرفة
١	K	Know	س: ماذا نعرف من خبرات عن هذا الموضوع؟	السابقة
٢	W	Want	س: ما الذي نريد معرفته في هذا الموضوع؟	المقصودة
٣	L	Learning	س: ماذا تعلمناه بالفعل عن هذا الموضوع؟	المكتسبة
٤	H	How	س: وما الذي نود معرفته من خبرات جديدة قائمة على ما تم تعلمه؟	المعرفة المقصودة التالية

وأضاف (عطية وصالح، ٢٠٠٨) إلى استراتيجية (K.W.L) حرفاً جديداً وأصبحت (K.W.L.A) حيث يقوم فيه الطالب بكتابة أهم التطبيقات (Application) التي تم تعلمها في شتى المجالات في العمود الرابع (A).

ويلاحظ مما سبق أن استراتيجية (K.W.L.H) لها خطوات متسلسلة تندرج من المعرفة البسيطة والخبرة السابقة، إلى مستويات متقدمة في التفكير والمعرفة وعلى ذلك يمكن استخدامها مع جميع طلاب بمختلف مستوياتهم. ويلاحظ أن استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) الأساسية تتسم بالمرونة حيث يستطيع المعلم تكييفها بما يلائم الطلاب، ويمكن للمعلم إضافة خطوات جديدة لها كما فعلت دوناً أو غل عندما طورتها، لذلك فإن المتتبع لتطبيقاتها يلاحظ تعدد أنماطها، حيث اختلفت الأدبيات التربوية في وصف خطواتها ومدلولاتها وفيما يلي عرض لبعض منها: لخص المجلس الوطني للعلمي الرياضيات (NCTM, 1997) هذه الاستراتيجية في أربع أعمدة بحيث يضم كل عمود حرف كما هو موضح بجدول (٣)، وهي: (K.W.D.L) ودلالات تلك الحروف كما يلي:

الحرف (K): يرمز لكلمة (Know)، وتدل على السؤال (What I Know؟)، وتعني: ماذا أعرف؟ ويتم ربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة، وتوجيه المعرفة الجديدة من خلال المعرفة والمعلومات السابقة.

الحرف (W) يرمز لكلمة (Want)، وتدل على السؤال (What I Want To Find Out؟)، وتعني ماذا أريد أن أكتشف؟ ويتم فيها تحديد ماذا يريد أن يتعلم الطلاب، من خلال طرح أسئلة يريدون أن يتوصلوا إلى إجابتها.

« الحرف (D) للدلالة على السؤال (What I Did?)، وتعني ماذا فعلت؟ أي سرد الخطوات، وهي التفكير بوعي في الخطط والعمليات، التي تستخدم لحل المسائل والتوصل إلى إجابات.

« الحرف (L) للدلالة على السؤال (What I Learned?)، وتعني ماذا تعلمت؟ وتتضمن قراءة الطلاب للنصوص، والتوصل إلى إجابات للأسئلة التي طرحوها والاكتشافات.

ويشير (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧) إلى نمط آخر لهذه الاستراتيجية أخذت الرموز الآتية: (K. W. H. L) حيث يرمز (H) لكلمة (How) كيف؟ وقد أضيفت خطوة جديدة رمز لها بالرمز (W) الدال على كلمة (Where?) والتساؤل: أين يمكن أن أتعلم هذا؟ تتمثل في المصادر والمراجع التي من الممكن أن يجد فيها الطلاب المعلومات للإجابة عن أسئلتهم، التي لم يجدوا لها جواباً في الموضوع، وأصبح يرمز للإستراتيجية بالرموز الآتية (K.W.W.L). بينما تشير (البركاتي، ٢٠٠٨) إلى نمطاً آخر لها يتمثل في وجود عامود للأسئلة التي لم يجب عليها الطالب (Question)، وأصبحت رموز الاستراتيجية على النحو الآتي (K.W.L.Q).

تشير أغلب الأدبيات التربوية إلى النمط الذي يتمثل في وجود أربع خطوات تدريسية (K.W.L.H)، والتي يمكن تفصيلها كالآتي (Ogle, 1987, NCREL. 1995؛ العليان، ٢٠٠٥؛ إبراهيم، ٢٠٠٥؛ سالم، ٢٠٠٧):

« الحرف (K) للدلالة على كلمة (Know) والتساؤل: (What I Know)، وهي خطوة استطلاعية، وأسلوب يساعد الطلاب على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة.

« الحرف (W) للدلالة على كلمة (Want) والتساؤل: (What we want to find out?)، وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب للتعلم، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن موضوع بعينه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه، ويرغبون في اكتشافه.

« الحرف (L) للدلالة على كلمة (Learned) والتساؤل: (What we learned?)، وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدراسة، ويستهدف مساعدة الطلاب على تحديد ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

« الحرف (H) للدلالة على كلمة (How) والتساؤل: (How Can I Learn more?)، وتستهدف هذه الخطوة، مساعدة الطلاب في الحصول على مزيد من التعلم، والاكتشاف والبحث في مصادر أخرى، وتنمي معلوماتهم، وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع. ويوضح جدول (٣) ذلك.

جدول (٣): استراتيجية الجدول الذاتي بنمط (K.W.L.H)

(K)	(W)	(L)	(H)
ماذا الذي نعرف؟	ماذا أريد أن أكتشف؟	ماذا الذي تم تعلمه بالفعل؟	كيف يمكن تعلم المزيد؟

وبشكل أساسي فإن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم يهدف إلى التعرف على البنية المعرفية السابقة للطلاب وخبراته ومعلوماته وتصوراته عن الموضوع المدروس، فالتصورات عن أي موضوع موجود

لدى أي طالب ربما تكون سليمة أو خطأ. وكذلك بناء المعرفة الجديدة على المعرفة السابقة، لذلك ينبغي أن التعرف على معرفة وخبرات الطلاب السابقة سواء كانت معرفتهم كبيرة أو متوسطة أو بسيطة فذلك مهم جدا للمعلم لأنها تعطيه مؤشرا جيدا عن مدى مستوى وعمق المعرفة السابقة لدى طلابه. وأيضا بناء وزيادة اليقظة العقلية (Mental Fullness) لدى الطلاب، والتي تعمل بدورها في رفع مستوى الوعي والتحكم والإدارة للعمليات المعرفية المختلفة (Berkowitz, 2007).

ويلاحظ مما سبق أن استخدام استراتيجية (K.W.L.H) يرتبط بثلاث خطوات أساسية هي التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم من خلال مجموعة من التساؤلات الذاتية حول المعرفة السابقة والمقصودة واللاحقة للطلاب من حيث الاتجاهات والخبرات والمعرفة، الأمر الذي يعمل على تعميق الفهم العلمي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

• خطوات استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H):

يشير الأدب التربوي (عرام، ٢٠١٢؛ البركاتي، ٢٠٠٨؛ Jennifer, 2006؛ العليان، ٢٠٠٥؛ إبراهيم، ٢٠٠٥؛ دايسون، ٢٠٠٤) إلى خطوات استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في التدريس بأشكال متعددة، هذا ويلخصها البحث في الخطوات الآتية:

- « تحديد الموضوع المراد دراسته، وإعادة صياغة عنوان الموضوع إلى سؤال رئيسي أو إلى صياغة مشكلة، وتهدف هذه الخطوة إلى إيجاد الاحساس بالمشكلة وإثارة اهتمام الطلاب نحو الموضوع الذي هم بصدد دراسته.
- « يطلب المعلم من الطلاب كتابة الجدول المكون للإستراتيجية على السبورة أو على دفاترهم النحو التالي (جدول ٤):

جدول (٤): جدول استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)

ما الذي أعرفه؟ (K)	ما الذي أريد معرفته؟ (W)	ما الذي تعلمته؟ (L)	كيف يمكن تعلم المزيد؟ (H)

« يطلب المعلم من الطلاب عرض ما يعرفونه مسبقا من معرفة عن الموضوع (ما الذي تعرف عن هذا الموضوع؟)، حيث يطلب منهم تقديم ما يعرفونه ويقوم الطلاب بتدوينها في الخانة المخصصة لها في الجدول (K)، وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة كل طالب على تذكر كل ما يعرفه من خبرات عن الموضوع المستهدف دراسته، واستدعاء معرفته السابقة والعمل على تنشيط معرفته وعصف افكاره من بنيته المعرفية عن هذا الموضوع.

« يسأل المعلم الطلاب عما يرغبون في معرفته عن الموضوع الدرس (ما الذي تريد معرفته عن هذا الموضوع؟)، ويطلب منهم تدوين ذلك في الخانة المخصصة لها في الجدول (W)، وتهدف هذه الخطوة إلى تحديد أهداف لما يود كل طالب معرفته، والتي يمكن صياغتها على هيئة تساؤلات.

« يقوم المعلم باستخدام أساليب وطرق تدريسية وأنشطة واستكشافات عملية متنوعة، مثل: القراءة، والمناقشة، والتعلم التعاوني، والعرض العملي والتجارب العملية، وخرائط المفاهيم، والعصف الذهني وخرائط التفكير

والخرائط الذهنية... الخ. وفي هذه الخطوة يبدأ كل طالب بالبحث عن اجابات للأسئلة التي جرى تحديدها مسبقا.

« يسأل المعلم الطلاب عما توقعوا تعلمه (حدثه) عن الموضوع وحدث بالفعل (ماذا تعلمت فعلا من هذا الموضوع؟)، ويطلب منهم تدوين ذلك في الخانة المخصصة لها في الجدول (L)، وفي هذه الخطوة يبدأ الطلاب بتعبئة العمود الثالث من الجدول (L) بخبرات واجابات مختلفة تشكل ما تعلموه من الخطوة السابقة، وفي أغلب الاحيان يتعلم الطلاب خبرات اضافية خارجة عن نطاق الاسئلة التي طرحوها ودونوها في العمود الثاني من الجدول (W)، لذا تدون كل هذه الخبرات في العمود الثالث (L) سواء حددت من قبل أو لم تحدد.

« يسأل المعلم الطلاب كيف يمكن تعلم المزيد عن المعرفة السابقة التي تعلمها فعلا من خلال دراسة هذا الموضوع؟ وكيف يمكنه الاستفادة مما تعلمه في حياته اليومية؟ وما الذي يود معرفته من خبرات جديدة قائمة على ما تم تعلمه؟، ويطلب منهم تدوين ذلك في الخانة المخصصة لها في الجدول (H) وتهدف هذه الخطوة إلى دعوة الطلاب للبحث والتعلم الجديد وممارسة الاستقصاء، وعلى ذلك يبدأ الطلاب بطرح تساؤلات جديدة تشكلت في اذهانهم وبنيتهم المعرفية بعد تعلم الموضوع الدروس، ويقوم المعلم هنا بتشجيع طلابه على البحث والاستقصاء، وعدم التوقف عند نقطة معينة لأن المعرفة مستمرة ومتجددة.

« بناء ودمج بعض المنظمات الشكلية وبشكل متنوع في التعبير عن خلاصة ماتم دراسته في الموضوع، وهذه خطوة تفضيلية تضيف المزيد من القوة للأهداف المراد اكسابها للطلاب، وقد تكون هذه المنظمات على شكل خريطة العنكبوت (Spider Map)، أو سلسلة الأحداث المتسلسلة (Series of Events Chain)، أو المقياس المتصل (Continuum Scale)، أو مصفوفة المقارنة/ المتناقضة (Compare\Contrast Matrix)، أو تخطيط المشكلة والحل (Problem/Solution Outline)، أو الشجرة الشبكية (Networks)، أو تخطيط التفاعل الإنساني (Human Interaction Trees)، أو خريطة عظام السمكة (Fish Bone Map)، أو الدورة (Cycle)، أو مصفوفة الفروض (Hypothesis Matrix)، أو جدول الترتيب (Ranking Table)، أو أحداث متغيرة عبر الزمن.

« يطلب المعلم من الطلاب الاستعانة بالجدول في كل حصة حتى يتمكنوا من تنشيط المعرفة السابقة لديهم، التي تتطلب منهم استحضار ثلاثة مضامين: كاتجاهات، هي: معتقدات الفرد عن نفسه كمتعلم جيد، والوعي باهتماماته وميوله ومواطن قوته وضعفه، دافعيته ورغبته في المعرفة. وكخبرات، هي: أنشطة يومية، وأحداث حياتية، وخبرات مجتمعية. وكمعرفة، هي: العمليات المعرفية، والمحتوى، وأنماط وصيغ، والبنية النسقية.

ويستقرئ من هذه الخطوات أنها تعمل على إيجاد نقاط التركيز لتفعيل الذاكرة القصيرة، وتحديد الأهداف، وتقديم المبررات للقيام بالمهام الأكاديمية والتعرف على العلاقة بين المعرفة السابقة والمعرفة المقصودة والمكتسبة والمعرفة

اللاحقة، ومحاولة ربط كل ذلك بالذاكرة بعيدة المدى. والسعي نحو استكشاف الجوانب غير المعلومة من خلال التنبؤ والتوقعات وتنشيط المعرفة السابقة والتأمل الذاتي، ومن ثم تصميم طريقة التعلم، والاهتمام بالتطبيق في المواقف المختلفة لربط الخبرات الجديدة بخبرات بعيدة المدى. وكذلك تعميق الفهم حول ما تم تعلمه، وتقييم التقدم ومتابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر أو لا (تقويم بنائي) وإعطاء التقويم الختامي لما تم تعلمه وما المرغوب تعلمه لاحقاً.

وقد أجريت بعض الدراسات حول تقصي فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم، حيث قام (سعيد، ٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال تدريس الفيزياء، واقترح الباحث استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان بعد دمج استراتيجية (K.W.L) والقبعات الست، وتكونت الاستراتيجية المقترحة من أربع مراحل، هي: مرحلة الأفكار السابقة، ومرحلة أداء المهمة، ومرحلة الأسئلة المركبة، ومرحلة سجلات الأداء. وأشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

أجرى (علي، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث استخدمت استراتيجية (K.W.L) كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وأجرى بيتر وفيركلر وريمي وريكلرس (Peter & Verkoeijer & Remy, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تنشيط المعرفة السابقة على زمن الدراسة والاستدعاء الحر باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الاستراتيجية في توسيع المعرفة المتعلمة وتعميق فهمها وتنشيط عمليات تفصيل المعرفة، الأمر الذي يزيد من التكامل الوظيفي لكل منها.

وقام (العليان، ٢٠٠٥) بدراسة نظرية تحليلية هدفت إلى تقصي استراتيجية (K.W.L) من حيث خلفيتها التاريخية، ونشأتها، وتطورها، وما يتعلق بالمعلومات السابقة كأحد المفاهيم المركزية فيها، وأهم نتائج الأبحاث والدراسات التي أجريت حولها، وفوائدها ومميزاتها. وتوصلت النتائج إلى تحديد مفهوم استراتيجية (K.W.L) بوصفها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي وتهدف إلى تنشيط معارف وخبرات الطلاب السابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة.

قامت (سالم، ٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية (K.W.L.H) المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف. وأشارت أهم النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L.H) المعدلة على التحصيل الدراسي للعلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

قامت بلاسكوسكي (Blaskowski, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع (الحشرات) من خلال تدريس العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدينة ويسكونسن بالولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجيات (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم البيولوجية والمهارات الاجتماعية وزمن التعلم وجودته.

أجرت (البركاتي، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و(K.W.L) في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وأشارت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجيات (K.W.L) في التحصيل الدراسي والتواصل والترابط الرياضي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ودراسة سيربونام وتايركهام (Siribunnam & Tayraukham, 2009) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج دورة التعلم واستراتيجيات (K.W.L) في تحصيل الكيمياء وتنمية التفكير التحليلي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء في تايلاند، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام (K.W.L) في تحصيل الكيمياء وتنمية التفكير التحليلي والاتجاهات.

يلاحظ من الدراسات السابقة ندرة وحداثة الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم. هذا ولم يجد الباحث - على حد علمه - أي دراسة تناولت تطبيقها في سلطنة عمان، كما لم يجد أي دراسة هدفت إلى التعرف على فاعليتها في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية بينما كانت هناك دراسة واحدة هي دراسة (Blaskowski, 2008) تناولت دراستها للمفاهيم البيولوجية العلمية. وانضرت دراسة (العليان، ٢٠٠٥) بالمنهج النظري التحليلي بدون التطبيق الميداني، بينما اتبعت معظمها المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعليتها في بعض المتغيرات التابعة كدراسة (Siribunnam & Tayraukham, 2009)؛ (Blaskowski, 2008؛ سالم، ٢٠٠٧؛ البركاتي، ٢٠٠٨)، وهو المنهج الذي تتبعناه الدراسة الحالية. وقد تناولت معظم الدراسات السابقة دراسة فاعلية استراتيجيات (K.W.L.H) بمصاحبة بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم ولم تدرس فاعليتها بشكل مستقل كدراسة (سعيد، ٢٠٠٢؛ علي، ٢٠٠٤؛ سالم، ٢٠٠٧؛ البركاتي، ٢٠٠٨)، مما يعزز الهدف من الدراسة الحالية في الكشف عن فاعلية استراتيجيات (K.W.L.H) كمتغير مستقل في تنمية المتغيرات التابعة (الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة). هذا وتشير نتائج تلك الدراسات السابقة إلى فاعلية استخدام استراتيجيات (K.W.L.H) في التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة والتي من ضمنها الفهم للمفاهيم العلمية، وتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة، وتنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات وتكوين المعنى البنائي وتنظيم المعرفة وتخزينها، ورفع مستوى تماسك الإطار المعرفي للطالب، وزيادة مهارة طرح التساؤل الذاتي والاستجواب الذاتي، والفهم الانتقائي للمعرفة.

• المحور الثاني: الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية :

• تعريف الفهم العميق :

وتؤكد التربية العلمية على أن تدريس العلوم ينبغي أن يركز على العمق بدلا من التوسع الأفقي، وفق شعار "قليل من المعرفة تعلمه بعمق خير من معرفة سطحية كثيرة (زيتون، ٢٠٠٢)، لذلك فإنه ينبغي الانتقال من أهداف تدريس العلوم التي تدعو إلى إلمام الطالب بقاعدة المعرفة للحقائق العلمية إلى أن يطور الطالب فهم عميق للمفاهيم الرئيسية بداخل مجالات التعلم (AAAS, 2001).

يشير مصطلح الفهم العلمي إلى قدرة الطالب على إدراك معنى المادة العلمية المتعلمة وجوانب المهام الأكاديمية من خلال ترجمة المادة العلمية المتعلمة من صورة إلى أخرى وتفسيرها بالشرح أو الإيجاز والتنبؤ بالنتائج من خلال الاستنتاجات، وقدرته على الاستفادة منها أو إعادة استخدامها بطرق مختلفة (الجهوري، ٢٠١٠).

ويعرف نيوتون (Newton, 2000: 48) الفهم العميق بأنه: "قدرة الطالب على الضحض الناقد للأفكار والمفاهيم الجديدة ووضعها في بنائه المعرفي وعمل ترابطات بينها وبين معرفته السابقة أو بناء ترابطات بين النماذج المختلفة والواقع، والبحث عن المعنى، والتركيز على الأدالة والمفاهيم المتطلبة لإنجاز المهام الأكاديمية".

ويعرفه كوز وكلاوك (Cox & Clark, 2005: 91) بأنه: "قدرة الطالب على استخدام المفاهيم التفسيرية وعلى التفكير في حل المشكلات وإيجاد الحلول الجديدة لها".

مما سبق يتضح أن الفهم العميق عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم لتشير إلى سبر غور تفكير الطالب بشكل متكامل ومتعددة الأبعاد ومعقد بداخل إطاره المفاهيمي. وعلى الرغم أن المنظور الظاهري للفهم العميق يعزى إلى دور الطالب بنفسه إلا أن للمعلم دوران هامان، الأول تقديم أفكار واستراتيجيات جديدة للطلاب بطريقة تفاعلية، وتقديم الدعم والتوجيه مع توفير البيئة التعليمية المناسبة، والدور الثاني يتمثل في الكشف والتشخيص عن عمق المعرفة المتوفرة لدى الطالب وما يعرفه بالفعل، والكشف عن الوسائل التي فيها تفسير الأنشطة والاستكشافات العلمية لتشكيل فهم أبعد وأعمق. وعليه ينبغي أن يحدث التعلم للفهم العميق من خلال المهام الأكاديمية الحقيقية القائمة على البحث والنقصي والاستكشافات العلمية للتوصل إلى معنى الأفكار العلمية بدلا من تلقي المعرفة مجهزة، لأن ذلك يساعد الطلاب على بناء المعنى لما تعلموه وينمي الثقة لديهم في قدرتهم على إيجاد الحلول المناسبة.

• مستويات الفهم العميق:

تتحد مظاهر الفهم العميق للمفاهيم العلمية من خلال قدرة الطالب على أن يترجم ويفسر ويستنتج ويوضح المفاهيم العلمية ويكون نظرتة الناقدة وتحديد معرفته ومهاراته ووعيه الذاتي. وكذلك مثابرتة للوصول إلى استيعاب المادة، والتفاعل الناقد مع الآخرين، والربط بين المعرفة السابقة والمقصودة

والمكتسبة واللاحقة، واستخدام تساؤلات عميقة أثناء التعلم مع أساليب تنظيمية لتكامل الأفكار، وتعزيز الاستقلالية في التعلم، وفاعلية بقاء التعلم (طلبة، ٢٠٠٩).

وتتعدد تصنيفات الفهم العميق في الأدب التربوي (قلادة، ٢٠٠٥؛ الحصان ٢٠٠٧؛ طلبة، ٢٠٠٩؛ آل رشود، ٢٠١١) إلا أنه يكاد يجمع على تصنيف مستويات الفهم العميق الرئيسية إلى ثلاثة مستويات (الترجمة، والتفسير، والاستنتاج) - وتبني الدراسة الحالية ذلك - وهي:

« الترجمة (Translation): وتعني قدرة الطالب على عملية الاتصال اللغوي وتسهيل التفاهم من خلال المصطلحات والمفاهيم العلمية، وذلك بتحويلها من صورة إلى صورة أخرى. وقد تكون هذه الصور إما شفوية، أو مكتوبة، أو مصورة، أو مرسومة... الخ، وتضم الترجمة أربعة مستويات، هي:

✓ ترجمة من صورة رمزية إلى صورة غير رمزية أو العكس، مثل: القدرة على ترجمة العلاقات المعبر عنها في شكل رمزي متضمنا توضيحات، وخرائط، وجداول، ورسوم بيانية، ومعادلات، والقدرة على إعداد عروض بيانية لظواهر طبيعية أو معلومات مشاهدة أو مسجلة، والقدرة على قراءة الأرقام، وقراءة الخرائط.

✓ ترجمة من مستوى تجريدي إلى آخر، مثل: القدرة على ترجمة مشكلة مصاغة تجريديا إلى صياغة أقل تجريدا، والقدرة على ترجمة جزء طويل من مقالة إلى صورة مختصرة ومركزة، والقدرة على ترجمة قطعة عالية التجريد عن طريق إعطاء أمثلة توضيحية لها.

✓ الترجمة من صيغة لفظية إلى صيغة لفظية أخرى، مثل: القدرة على ترجمة عبارات رمزية إلى عبارات محسوسة، والقدرة على فهم فاعلية كلمات محددة في ضوء مضمونها، والقدرة على ترجمة جمل معينة إلى لغة جديدة أكثر وضوحا.

✓ ترجمة كلمات إلى أشكال رياضية أو رمزية، مثل: القدرة على التعبير عن قانون نيوتن في الجاذبية بالرموز، والقدرة في التعبير عن العلاقة بين القوة والكتلة والمسافة بالأشكال.

« التفسير (Interpretation): تظهر خاصية التفسير في ربط الحقائق، والمفاهيم، والمهارات، والقيم، بمعنى اكتشاف علاقة، أو استخدام علاقة بين فكرتين أو أكثر، لذا فإن سؤال التفسير قد يعطى بصورة عرض فكرتين ويطلب من الطالب إيجاد العلاقة بينهما، أو تطرح فكرة علاقة هذه الفكرة المرتبطة قد تكون سهلة بسيطة أو معقدة، وقد يكون السؤال معقدا حين يطلب من الطالب إرجاع سلسلة من الأفكار في صور متعددة، ومنها:

✓ علاقة مقارنة: بتقرير ما إذا كانت الأفكار واحدة، أو متشابهة، أو مختلفة، أو غير مرتبطة، أو متعكسة.

✓ علاقة ضمنية: وتكون إما علاقة تعميم استقرائي في وجود شاهد من الشواهد المدعمة، أو علاقة قيمة، أو مهارة، أو تعريف لمثل من الأمثلة صالحة الاستخدام، أو علاقة عددية، أو علاقة سببية (السبب والتأثير).

« الاستنتاج (Conclusion): وتعني قدرة الطالب على تطبيق أفكار تقوده إلى التوصل للحلول من العرض المختزل والمركز على المواقف والمشكلات

الجديدة، وإيجاد العلاقات بين ما هو موجود وبين ما يعمم والعكس، وذلك بالترجمة والتفسير أولاً ثم البحث عن الاتجاهات والميول من سياق ما يعرض واستنتاج المعرفة.

أن الفهم العميق يؤكد على أهمية العلاقة التي تربط بين الأسباب والنواتج حيث يتطلب من الطلاب الوعي بعمليات التخطيط والاستكشاف التي تتضمنها المهام الأكاديمية، وكذلك عمليات المراقبة والتحكم التي تهيئ فرصاً أكبر لفهم العلاقة بين العمليات والاستراتيجيات والأفكار والنواتج النهائية، كما تساهم في عملية صنع القرار، وحل المشكلات، والبحث والتقصي، والتقييم الشامل (عبد الوهاب، ٢٠٠٧). ويختلف الفهم العميق عن المعرفة السطحية في التركيز على الأنماط المعرفية ذات المغزى؛ بحيث تصبح المعرفة الناتجة عنه أكثر ارتباطاً واحتمالية للتذكر والاسترجاع والاستخدام والتطبيق في مجالات جديدة (طلبة، ٢٠٠٩).

يتضح مما سبق أن الفهم العميق يقوم بشكل أساسي على إعمال التفكير حول المهام الأكاديمية المنوطة للطلاب وفيها يترجمون ويفسرون ويستنتجون وكل هذه العمليات تقوم على طرح التساؤلات الذاتية التي تدفع بالفهم نحو العمق. وتشير دراسة (العربي، ٢٠١٢) إلى أن استخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على طرح التساؤلات الذاتية لدى الطلاب تؤدي إلى تحسن كبير في الفهم العلمي لديهم، وتعمل تنمية مهارة التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم لديهم الأمر الذي يساعدهم على التأمل وإدراك العلاقات بين المعطيات والتقييم الذاتي وتعميق فهمهم للمواضيع العلمية.

وقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية، فقد أجرى (رمضان، ٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في العلوم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية وفهمها.

أجرى (حسين، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين متوسطات درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على كل من نمو المفاهيم العلمية وفهمها، والتفكير العلمي، والدافع للإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى كل من دا وفيس وبورلان (Da & Vicente and Porlan, 2007) دراسة هدفت إلى تتبع تأثير استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية طبيعة العلم والفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى طلاب الثانوية. وأشارت النتائج إلى فاعلية تلك الاستراتيجيات في تنمية طبيعة العلم والفهم العميق للمفاهيم العلمية.

وأجرى (قشطة، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وظهرت النتائج إلى وجود أثر

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

قام ستاهل (Stahel, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية ثلاث إستراتيجيات تدريسية (التفكير الموجه-الصور المتحركة- K.W.L) على قراءة وفهم العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني بنيويورك. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فاعلية لاستخدام استراتيجية (K.W.L) في فهم العلوم على عكس استراتيجي التفكير الموجه والصور المتحركة.

يلاحظ مما سبق فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية وتعميق الفهم العميق للمفاهيم العلمية (Stahel, 2008؛ قشطة، ٢٠٠٨؛ حسين، ٢٠٠٧؛ رمضان، ٢٠٠٥)، ويؤكد الأدب التربوي على ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية في تدريس العلوم من خلال ترجمة واستيعاب وتمثيل وتفسير المفاهيم العلمية الجديدة وتوظيفها في البناء المعرفي للطالب (CDCSEIM, 2011; Mui, 2004).

• المحور الثالث : مهارات ما وراء المعرفة :

• تعريف مهارات ما وراء المعرفة :

يعتبر جون فلافل (John Flavell) أول من وضع الأساس لمصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) في منتصف السبعينيات من القرن الماضي، وتسمى كذلك السيطرة التنفيذية (Executive Control)، والذي عرفها فلافل بأنها "معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية ونواتجها وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط وما يتصل بتلك المعرفة". ويلاحظ من هذا التعريف انه يعبر عن القصدية (Intentional)، والوعي (Conscious)، والتبصر (Foresighted)، والغرضية (Purposeful)، والتي يجب أن يمتلكها الطالب أثناء تعلمه (الرويثي، ٢٠٠٩). وفي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بمفهوم مهارات ما وراء المعرفة (Metacognition Skills) نظريا وعمليا، وتوالت تفسيراته، وتطور معظم تلك التفسيرات حول مصطلحات التفكير والمعرفة والتعلم، وهي مصطلحات تتداخل معا لإيجاد مجموعة من التعريفات لمهارات ما وراء المعرفة لأنه مفهوم يتسم الافتراضية والتركيب.

وقد ذهب البعض إلى تعريفها من خلال طبيعتها، بينما ذهب آخرون إلى تعريفها من خلال مكوناتها (عبد السلام، ٢٠٠٦). فقد عرف (خضراوي، ٢٠٠٥: ٥١٢) مهارات ما وراء المعرفة بأنها: "وعي الطالب بما يمتلكه من قدرات واستراتيجيات ووسائل نجاحها لأداء المهمة بفاعلية". ويعرفها كل من ليو وبايلور (Lee & Baylor, 2006:115) بأنها "وعي الطالب بتفكيره عند القيام بإنجاز مهمة أكاديمية محددة، حيث يكون واعيا بالتخطيط المناسب، ومراقبة ما يفعله، وتقويم ما أنجزه".

وعرفها لورمورد (Lormrod) المشار إليه في (العلوان، ٢٠٠٩) بأنها: "معرفة الفرد ومعتقداته بعملياته المعرفية، ومحاولته تنظيم عملياته المعرفية إلى أقصى حد ممكن من التعلم والتذكر".

يلاحظ من التعاريف السابقة أن مهارات ما وراء المعرفة نمط من أنماط التفكير المركب وتعني مستويات تفكير عليا تشمل التحكم النشط بالعمليات الإدراكية المتعلقة بالتعلم مثل أنشطة التخطيط لكيفية التعلم ومراجعة وتقويم مدى التقدم لإنهاء المهمة، أي أنها التفكير في التفكير، حيث تساعد الطالب على فهم الموضوعات وإدراكها واختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التي تواجهه. كما أنها تشير إلى التفكير في التفكير وتحديد "ما نعرفه" و"ما لا نعرفه". بمعنى تفكير الفرد في تفكيره الخاص، كتحديد ما يعرفه وما تعلمه وتحديد ما يستطيع عمله لتحسين تعلمه وفهمه، وكذلك مهارات الفهم والاحساس بالمشكلات وتحديد عناصرها والتخطيط لحلها ومراقبة تقدمه وتقييم نتائج تفكيره وإجراءات عمله وتدفع نحو التعلم الذاتي والفهم العميق.

وفي هذا الإطار يؤكد كوهين ودين (Kuhn & Dean, 2004) أن مهارات ما وراء المعرفة تعطي تعريفا جديدا للشخص المتعلم بأنه: "الشخص الذي يعرف ويستخدم مهارات ما وراء المعرفة لمعرفة كيف ومتى ولماذا يستخدم مكونات بنيته المعرفية". ويرى العديد من التربويين أن هناك ارتباطا وثيقا بين المعرفة وما وراء المعرفة إلا أنهما يختلفان في نفس الوقت عن بعضهما البعض وهما عمليتان عقليتان منفصلتان. فالمعرفة مكتسبة، أما ما وراء المعرفة فهي تعبر عن وعي الطالب وإدراكه وفهمه للمعرفة التي تم اكتسبها، وهناك ما يشير إلى أن معرفة المتعلم بخبرات ما وراء المعرفة ووعيه بها وقدرته على توجيهها واستخدامها في إطار المحتوى الدراسي قد يؤدي إلى زيادة القدرة على حل المشكلات وتنمية الاستيعاب المعرفي (العذل وعبد الوهاب، ٢٠٠٣؛ الحارون، ٢٠٠٩).

ويشير ثامراكسه (Thamraksa, 2004) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة لا تورث وإنما يمكن أن تكسب وتنمى لدى الطلاب من خلال مواقف مباشرة ومهام أكاديمية يتم تقديمها لهم. ويرى (دارد، ٢٠٠٦) بأنها مهارات عقلية معقدة؛ حيث تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وينمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة باستخدام القدرات المعرفية للطالب بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير. كما يصفها (العتوم، ٢٠٠٤) بأنها من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الطالب أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره الذاتي بصورة مستمرة. ويستخلص من ذلك أن لمهارات ما وراء المعرفة دورا هاما في التنظيم الذاتي لفكر الطالب واداءه، وبالتالي زيادة كفاءة التعلم وجودته.

أن الاهتمام بتنمية قدرة الطلاب على التحكم بوعيه في عملية التفكير تطلب الخروج به من ثقافة المعرفة إلى ثقافة بناء المعرفة ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة مفهومة بعمق تساعد على التجديد وزيادة قدرتهم على التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة لمواجهة التسارع المعرفي (شهاب، ٢٠٠٠). كما أنها تساعد الطلاب على التمكن من استيعاب المعرفة والتطورات العلمية والقدرات التفكيرية.

• تصنيف مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills):

يشير الأدب التربوي إلى وجود تصنيفات عديدة لمهارات ما وراء المعرفة (بهلول ٢٠٠٤؛ Lee & Baylor, 2006؛ Meale, 2005)، إلا أنه في نفس الوقت يلاحظ أن معظمه أكد على تصنيف مهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاث مهارات

أساسية، وهي: (التخطيط - المراقبة والتحكم - التقييم) وهذه المهارات الثلاث الرئيسية التي اعتمدها الباحث في هذه الدراسة، حيث تتفرع عن كل مهارة رئيسية مجموعة من المهارات الفرعية على النحو الآتي (المصري، ٢٠١٠؛ Kramarski & Dudai, 2009؛ أبو عجوة، ٢٠٠٩؛ لطف الله، ٢٠٠٢):

• مهارة التخطيط (Planning):

وتعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم، وتشير إلى وعي الطالب ومعرفته بالإجراءات والاستراتيجيات اللازمة المتعمدة التي تنظم كافة عمليات التعلم قبل أجل إنجاز المهام الأكاديمية. وكذلك معرفته بكيفية استخدامها والظروف الملائمة لاستخدامها، بالإضافة إلى تحديد المشكلات والأخطاء المحتملة وأساليب مواجهتها والوقت اللازم لتحقيق الأهداف. وهنا يسأل الطالب نفسه مجموعة من التساؤلات الذاتية ومنها على سبيل المثال: ماذا أعرف عن الموضوع العلمي والمهام الأكاديمية فيه؟ ما الذي أريد معرفته عن هذا الموضوع؟ كيف يمكنني تعلم ذلك؟ وتشمل مهارة التخطيط مجموعة من المهارات الفرعية الآتية: (١) تحديد الهدف، والإحساس بالمشكلة، وتحديد (٢) اختيار إجراءات واستراتيجية التنفيذ المناسبة ومهاراته (٣) تحديد الوقت المناسب لتحقيق الأهداف وإنجاز المهام الأكاديمية. (٤) ترتيب تسلسل العمليات خطوات تنفيذ المهام الأكاديمية. (٥) تحديد العقبات والصعوبات والأخطاء المحتملة. (٦) تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء (٧) التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة للمهام الأكاديمية.

• مهارة المراقبة والتحكم (Monitoring & Controlling):

تعني وعي الطالب واستيعابه لما يستخدمه من إجراءات واستراتيجيات وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء أثناء تنفيذ المهام الأكاديمية، وكذلك قدرته على توجيه التساؤلات الذاتية لنفسه لمعرفة مدى التقدم في تحقيق الأهداف. وتشير إلى الأنشطة والاستكشافات العلمية أثناء التعلم التي تسهل التقدم في عملية التعلم. وهنا يسأل الطالب نفسه مجموعة من التساؤلات الذاتية ومنها على سبيل المثال: ما المسار الصحيح للتعلم؟ كيف يجب أن أفعل؟ ما المعلومات المهمة لإكمال المهام الأكاديمية المعطاه؟ هل يجب أن أعمل باتجاهات مختلفة؟ وكيف؟ هل يجب أن أعدل سرعتي؟ وتشمل مهارة المراقبة مجموعة من المهارات الفرعية الآتية: (١) الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام. (٢) الحفاظ على تسلسل الإجراءات والاستراتيجيات. (٣) معرفة متى يتحقق كل هدف فرعي للمهام الأكاديمية. (٤) معرفة متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية. (٥) اختيار الإجراءات المناسبة لكل خطوة من الخطوات. (٦) اكتشاف العقبات والصعوبات والأخطاء (٧) معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

• ج- مهارة التقويم :

تعني قدرة الطالب على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفاعلة من خلال قدرته على تقييم وتقويم الطالب لعمليات تعلمه وإمكانياته وقدراته ونتائجه وفاعلية ما تعلمه، ومن ثم تقويم المهمة بالكامل من حيث خطوات إنجاز المهمة والصعوبات التي واجهت إنجازها، وكيف تم التغلب عليها، وتبدأ هذه المهارة عند

البدء في المهمة وأثناء التنفيذ وفي نهاية المهمة، وهنا يسأل الطالب نفسه مجموعة من التساؤلات الذاتية ومنها على سبيل المثال: وتشمل مهارة التقويم مجموعة من المهارات الفرعية الآتية: ١) تقويم مدى تحقق الهدف. ٢) الحكم على دقة النتائج وكفائتها. ٣) تقويم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت. ٤) تقويم كيفية تناول العقبات والصعوبات والأخطاء. ٥) تقويم فاعلية الخطة والجراءات والاستراتيجيات المستخدمة وكيفية تنفيذها.

بناءً على ما سبق يمكن القول أن استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التعليم يجعل العملية التعليمية تتحول من تحصيل الكم المعرفي إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي، ومن خلالها يمكن إيجاد وعي لدى الطالب بعملياته التفكيرية، وهذا يعمل على دفعه إلى تحقيق الأهداف التعليمية الذي خطط لها وتقويم الطريقة التي حققها بها، مع الأخذ بالإعتبار أن التفكير ما وراء المعرفي هو عملية أو إجراء داخلي يقوم الطالب به، وقد لا يعي أنه يقوم به فمثلاً لو تم طرح سؤالاً ما على طالباً ما واستغرق زمناً قبل الإجابة فسوف يكون التفسير للزمن المستغرق في الإجابة هو واحد من اثنين إما أن الطالب لا يعرف إجابة السؤال أو أنه قد يقوم بمراجعة الإجابة وتنظيم خطوات تفكير. أن الأنشطة المتعلقة بما وراء المعرفة تتبع النشاط المعرفي، فعلى سبيل المثال معلومات مادة العلوم هي معلومات معرفية، بينما معرفة الطالب عن كيفية حفظها في ذاكرته ويفهمها بعمق هي معرفة ما وراء معرفية. أن المصدر الأساسي لمهارات ما وراء المعرفة هو التمثيلات العقلية الداخلية وما يعرفه الطالب عن هذه التمثيلات وكيف يشعر بها؛ لذلك على المعلم أن يصمم المواقف التعليمية التعليمية من خلال التركيز على الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة على التخطيط، والفحص، والتساؤل، والاختبار الذاتي، والمراقبة والتنبؤ، وأن يستخدم أساليب التقويم المختلفة؛ ويشجع الطلاب على التقويم.

• أهمية تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة في تدريس العلوم :

بالنظر إلى واقع تدريس العلوم يلاحظ أنه ما زال يركز على تدريس المعرفة كغاية في ذاتها على نحو غير وظيفي، فالسعي للمعرفة هدف يستحق التقدير ولكنه ليس كافياً، ويجب السعي للمعرفة بهدف استخدامها والاستفادة منها لفهم القضايا وتوسيع الخبرة وامتدادها وعمقها، وهذا لا يتم تلقائياً بل لابد من بذل الجهد لتحقيقه، لذلك لا بد أن تقدم مناهج العلوم مواقف تدريسية مصممة خصيصاً لتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

لقد أصبح تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب من ضروريات عمليتي التعلم والتعليم لأنها تسعى إلى مساعدتهم على إدراك ما يعرفونه وما لا يعرفونه عند دراسة موضوع معين، وتعمل على تنمية قدراتهم على تصميم خطط لتعلمهم وتنفيذها وتقويمها، وتدريبهم على تحمل المسؤولية الذاتية وتجعلهم أكثر وعياً بعمليات التعلم ونواتجها، وتعمل على جعل التعلم أبقي أثراً، كما تساعد الطلاب على نقل خبرات التعلم من غرفة الصف إلى الحياة وفي مواقف تعلم جديدة، والتقليل من الضغوط النفسية لدى الطالب نتيجة إدراكه لإمكاناته وقدراته. أن ما وراء المعرفة تساعد المتعلم على القيام بدور فعال في المعرفة وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم (أبو السعود، ٢٠٠٩؛

الصمادي والصمادي، ٢٠٠٩؛ الحارثي، ٢٠٠٨). هذا وقد دعت عدة منظمات وجمعيات عالمية إلى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تعليم وتعلم العلوم لمساعدة الطلاب ليكونوا مسئولين عن تعلمهم من خلال تحديدهم لأهداف التعلم ومراقبة مدى تقدمهم لتحقيق تلك الأهداف كرابطه معلمي العلوم الوطنية في الولايات المتحدة (Rodger, 2010).

ويشير تافت (Taft, 2010) إلى زيادة اهتمام باحثو التربية العلمية بمهارات ما وراء المعرفة؛ وذلك لإدراكهم علاقتها القوية بالتعلم الفعال؛ حيث أنها تعمل على مساعدة الطالب على اكتشاف إمكاناته الحقيقية وتنميتها، وتزيد من ثقته في معرفته السابقة، والسيطرة على عملياته الداخلية معرفية كانت أو نفسية أو جسدية، وتكسبه مهارات اتخاذ القرار والتفكير المنطقي والتصحيح الذاتي، وتساعد على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات بطريقة ذكية وابداعية. أن تعلم العلوم بحاجة إلى أن يستخدم الطالب مهارات تفكيره القائم على طرح التساؤلات الذاتية من خلال التأمل الذاتي للجوانب المختلفة قبل التعلم والتخطيط لها، والوعي المدرك بالمراقبة والتحكم بعمليات التفكير المختلفة أثناء التعلم، وتقويم النتائج التي يتوصل إليها بعد التعلم، ليقرر ما إذا سيقبل والاستراتيجيات التي تم فيها معالجة المهام الأكاديمية المدروسة أو التفكير في استراتيجيات أخرى بديلة عنها من أجل إيجاد الفهم العميق للمفاهيم العلمية المجردة.

وقد أجريت عددا من الدراسات التي تناولت الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب كمتغير تابع في تدريس العلوم، ومنها: دراسة ديست وآخرون (Desoete et.al, 2003) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

وأجرى (محسن، ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات في مادة العلوم لطلبة الصف التاسع الأساسي بفلسطين. وأشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المجموعة التجريبية. دراسة (الزعانين، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلم القائم على الويب باستخدام الوسائط المتعددة لمساق طرق تدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية في مقياس التقويم الذاتي لمهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية. أجرى (أبو السعود، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

يلاحظ من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي سعت إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة كمتغير تابع في تدريس العلوم بشكل عام وفي المفاهيم الفيزيائية بشكل خاص. وأن مهارات تفكير ما وراء المعرفة تعتمد على استراتيجيات التعلم

الذاتي والاستراتيجي المستندة على خصائص الدماغ، والتي يقوم فيها الطلاب بالتخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم. الأمور التي تتوفر في استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) التي تتبناها الدراسة الحالية. كما ترتبط عمليات تنمية مهارات ما وراء المعرفة بشكل كبير بالأهداف التعليمية المختلفة وأهمها الفهم العميق. وتوصي معظم النتائج على ضرورة تصميم المعلم للمواقف التعليمية بصورة تحقق تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، وأن يستخدم الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة على الفحص والتساؤلات الذاتية والاختيار الذاتي بصفة مستمرة.

• المحور الرابع: العلاقة بين استراتيجية (K.W.L.H) وتنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة:

أن فهم الطلاب للآلية التي تتم بها عملية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية وآليات تنمية ذلك الفهم يدفعهم دائماً للتفكير والتساؤل الذاتي، هل هم يقومون بذلك أم لا؟ غالباً ما يقوم الطلاب بهذه العملية ولكن لفترات زمنية غير منظمة أو محددة، وقد لا يستمرون فيها، لذلك ينبغي على المعلم أن يحث طلابه إلى ممارسة مهارات ما وراء المعرفة لتعزيز التفكير البنائي لديهم، وأن يدرّب طلابه على مهارات الاستجواب والتقويم الذاتي، وإدارة الأفكار المتغيرة والتصحيح الذاتي، وتصميم الأنشطة المناسبة لتفعيل عمليات التخطيط والمراقبة والتحكم، والتقويم، التي تساعد على التنظيم الذاتي التي بدورها تعمل على تعميق الفهم للمفاهيم العلمية لدى الطلاب.

أن استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التساؤلات الذاتية للطلاب تساعد على تنمية قدرته الفهم العميق للمعرفة وتنمية استراتيجيات المساعدة الذاتية (Self Help Strategy) كالتخطيط الذاتي، والمراقبة والتحكم اللذان يقومان على التنظيم الذاتي، والتقويم الذاتي القائم على التأمل الذاتي (عبد العال، ٢٠٠٩). ويؤدي ممارسة مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم إلى التكامل بين المكونات الأساسية للعمليات المعرفية وبين التفكير كموضوع قائم بذاته حيث يدير هذه العمليات المعرفية ويسيطر عليها وينظمها ويوجهها (العربي، ٢٠١٢). وفي نفس الإطار يشير فان لوو وآخرون (Van Loo et.al, 2002) إلى أن الفهم العميق يرتبط بمهارات ما وراء المعرفة المختلفة، حيث يبنى الطالب فهمه بالتفاعل مع العالم الذي يعيش فيه، وبالتعامل الفاعل مع إدارة المعرفة قبل وأثناء وبعد التعلم.

وتتضح العلاقة بين استخدام استراتيجية (K.W.L.H) وتنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة من خلال أن تعليم وتعلم العلوم بشكل عام والمفاهيم الفيزيائية بشكل خاص يشكل بيئة ممتعة ومتميزة لممارسة مهارات ما وراء المعرفة لما تتضمنه من أنشطة واستكشافات علمية وتخييلات مجردة، كما أن البيئة المثالية لتدريس العلوم تساعد الطلاب على تحقيق الفهم العميق، حيث أنها تتسم بالرونة والسعة وحرية تبادل الأفكار واستخدام المنظمات الشكلية التخطيطية والتخييلات العلمية وعمليات التفكير بالشكل الذي يعزز دعم التعلم الذاتي المستقل. ويتيح استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في التدريس للطلاب التخطيط، توليد التساؤلات الذاتية، وتوليد

الأفكار، والانهماك في التحليل والتفسير والاستنتاجات ومراقبة نشاطه أثناء العمل والتحكم بالمتغيرات والعمليات وبناء العلاقات بشكل إيجابي وتدعيم عملية تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة في بناءه المعرفي، والتقويم، وهو ما يشكل ممارسات لمهارات ما وراء المعرفة ومستويات الفهم العميق للمفاهيم العلمية التي تدل على جودة التمثيل للمعرفة وقوة الارتباطات البنائية للمفاهيم العلمية.

• إجراءات الدراسة والمنهجية :

• مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن الأساسي في جميع مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وتكونت العينة من (١٢٠) طالب من طلاب الصف الثامن الأساسي بمدرسة الامام خنبلش (٤ / ١٢) للتعليم الأساسي بولاية المصنعة بمحافظة جنوب الباطنة موزعين في مجموعتين إحداهما ضابطة وتتكون من (٦٠) طالب والأخرى تجريبية وتتكون من (٦٠) طالب.

• أدوات الدراسة والمواد التعليمية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وإعداد أدواتها وموادها التعليمية، تمت عدة إجراءات أساسية، وهي:

« اختيار الوحدة الدراسية: تم اختيار وحدة "الموجات وتطبيقاتها" من مادة العلوم المقررة في الفصل الدراسي الثاني على طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، وذلك للأسباب الآتية: احتواء هذه الوحدة على عدد من المفاهيم العلمية الفيزيائية المجردة والأساسية والمهمة في دراسة العلوم. كما أن موضوعاتها ترتبط بشكل كبير بالواقع وبعض الظواهر الطبيعية التي تلفت انتباه الطلاب وتحفزهم نحو طرح التساؤلات والسبر في غور التفكير وممارسة الترجمة والتفسير والاستنتاج. وتضمنها مجموعة من الأنشطة والاستكشافات العملية والتي يمكن من خلالها طرح التساؤلات وممارسة مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتحكم وتقويم لدى الطلاب. وكذلك طول الفترة الزمنية التي يحتاجها تدريس هذه الوحدة، مقارنة بوحدات الكتاب الأخرى، مما يعطي فرصة أكبر لمعرفة فاعليتها في تنمية الفهم العميق ومهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى الطلاب.

« تحديد أهداف الخاصة بالوحدة الدراسية: تم تحديد الأهداف السلوكية في ضوء مستويات بلوم، وتلك التي تشير إلى مهارات ما وراء المعرفة في ضوء الأهداف العامة لتعليم وتعلم العلوم للصف الثامن الأساسي، وفي ضوء الأهداف التعليمية الخاصة بتدريس الوحدة والمتضمنة بدليل المعلم للصف الثامن الأساسي، ووفق أهداف الدراسة الحالية.

« تحليل محتوى الوحدة الدراسية: سارت عملية تحليل المحتوى وفق الخطوات الآتية:

✓ تحديد الهدف من عملية التحليل: هدفت عملية تحليل المحتوى إلى تحديد واستخراج مكونات المعرفة العلمية والأنشطة والاستكشافات العملية والمواقف والمهام الأكاديمية المتضمنة بوحدة "الموجات وتطبيقاتها"، والاعتماد عليها

- عند بناء الأدوات والمواد التعليمية للدراسة في ضوء استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H).
- ✓ تحديد فئات التحليل: تضمنت فئات التحليل جميع الفقرات والجمل والكلمات والرسومات المتضمنة بالوحدة.
- ✓ اختيار وحدة التحليل: تم اختيار "المفهوم والموضوع" كوحدة التحليل لمناسبتها مع أغراض الدراسة الحالية.
- ✓ تحديد مكونات المعرفة العلمية: تم من خلال التحليل الدقيق لفئات التحليل المتضمنة بالوحدة الدراسية.
- ✓ تحديد صدق التحليل: تم عرض التحليل في صورته المبدئية مرفق بقائمة موضوعات الوحدة على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرائق تدريس العلوم، وتم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم.
- ✓ تحديد ثبات التحليل: للتأكد من ثبات تحليل الوحدة قام الباحث باتباع أسلوب إعادة التحليل بفواصل زمني أسبوعين بين التحليل الأول والتحليل الثاني، وبلغت نسبة الاتفاق (٩٨٪)، وهي نسبة عالية تدل على ثبات القائم بالتحليل.

وبعد هذه الاجراءات تم إعداد المواد التعليمية للدراسة أدواتها وفقاً للخطوات الآتية:

• أولاً : المواد التعليمية للدراسة :

- (١) دليل المعلم : سارت خطوات دليل المعلم وفق الخطوات الآتية :
 - « تحديد الهدف من دليل المعلم: استهدف الدليل توضيح الخطوات الإجرائية التي يتبعها المعلم في تدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها" باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، ومساعدة الطلاب على تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة.
 - « تحديد مكونات الدليل: تضمن الدليل مقدمة عن محتوى الدليل وأهميته والتعريف بالاستراتيجية المستخدمة به، والأهداف العامة والخاصة وإجراءات تنفيذ كل درس.
 - « تحديد الأهداف العامة والأهداف السلوكية للوحدة: في ضوء الأهداف العامة للتدريس بمرحلة التعليم الأساسي للصفوف (١٠ - ١) وأهداف تدريس العلوم لهذه المرحلة، وأهداف تدريس الوحدة الواردة بدليل المعلم للصف الثامن الأساسي، تم صياغة الأهداف العامة والأهداف الإجرائية للوحدة وتحديدها وفقاً لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) وتنمية الفهم العميق ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب.
 - « تحديد محتوى الوحدة: تمثل في المعرفة العلمية والمهارات التي تم استخراجها من تحليل محتوى الوحدة.
 - « تحديد استراتيجية التدريس: تم تحديد استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) لتدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها".
 - « تحديد الوسائل التعليمية والأدوات والمواد ومعينات التدريس: تم تزويد الدليل بمجموعة من الوسائل والأدوات ومعينات التدريس التي يمكن استخدامها في التدريس وإجراء الاستكشافات العملية بالوحدة، كما تم

تحديد الأنشطة وأوراق العمل المطلوبة لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة وفقاً لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H).

« تحديد أساليب التقويم المستخدمة: اشتمل كل درس من دروس الدليل على أساليب التقويم المناسبة المتنوعة والشاملة، تمثلت في تقويم قبلي وبنائي وختامي.

« تحديد عناصر كل درس والخطوات الإجرائية لتدريسه: تضمن كل درس على عنوان، وزمن التنفيذ، والأهداف السلوكية، والوسائل التعليمية والمواد والأدوات ومعينات التدريس، والتعلم القبلي، والتهيئة، واحتياطات الأمن والسلامة، وخطوات تنفيذ الدرس وفقاً لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، وملخص للأفكار الأساسية، والتقويم الختامي، والواجب المنزلي، وأوراق العمل والموارد الإضافية.

« تحديد المصادر والمراجع والموسوعات العلمية: تم تحديدها بناءً على مدى الاستفادة منها في دراسة وحدة "الموجات وتطبيقاتها"، حيث تم الرجوع إلى مركز مصادر التعلم بالمدرسة للتأكد من توفرها، كما تم تحديد بعض المواقع العلمية الإلكترونية المفيدة في دراسة الوحدة وإدراجها بدليل المعلم وكراس الطالب.

« تحديد الخطة الزمنية لتدريس الوحدة: يتطلب تدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها" (٣٨) حصة.

« التأكد من صدق الدليل: للتأكد من صدق دليل المعلم تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم وخبراء وأعضاء مناهج ومشرفين تربويين ومعلمين. وفي ضوء آراءهم وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الدليل جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

• (٢) إعداد كراس الطالب: تم إعداد كراس الطالب بإتباع الخطوات الآتية :

« تحديد الهدف من كراس الطالب: يهدف الكراس إلى تقديم دليل إرشادي معد خصيصاً ليكون عوناً ومساعداً للطلاب في دراسة وحدة الموجات وتطبيقاتها باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) لتنمية الفهم العميق ومهارات ما وراء المعرفة لديهم.

« تحديد مكونات كراس الطالب: تضمن الكراس الآتي:
✓ مقدمة: توضح فكرة استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها" وأهمية الفهم العميق ومهارات ما وراء المعرفة، وأهمية وحدة "الموجات وتطبيقاتها".

✓ أوراق العمل المفيدة في تحقيق أهداف الدروس باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H).

✓ مجموعة من الأنشطة والاستكشافات العلمية والتدريبات والمهام الأكاديمية المساندة للكتاب المدرسي المعتمد بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢، والتي تمكن الطالب من الوصول إلى المعرفة العلمية وتنمي الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لديها.

✓ قواعد وإرشادات تفيد في استخدام كراس الطالب، وتنفيذ الأنشطة باستخدام الاستراتيجية المناسبة، ومناقشة الأسئلة والأفكار المرفقة بالأنشطة والاستكشافات.

- ✓ أسئلة بنائية وتقويمية في جميع مجالات ومستويات تصنيف بلوم المعرفية والمهارية والوجدانية.
- ✓ تساؤلات تفكيرية وتدريبية ومهام أكاديمية في مهارات ما وراء المعرفة.
- ✓ التأكد من صدق كراس الطالب: بعد الانتهاء من إعداد الكراس في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم وخبراء وأعضاء مناهج ومشرفين تربويين ومعلمين.
- ✓ إعداد كراس الطالب في صورته النهائية: في ضوء آراء المحكمين تم الأخذ بجميع الآراء المناسبة والمتفق عليها وإجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح كراس الطالب جاهزا للتطبيق في صورته النهائية.

• ثانياً: أدوات الدراسة :

• (١) اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية: سارت خطوات إعداده على النحو الآتي:

- « تحديد الهدف من الاختبار: قياس مستوى الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة الرابعة (الموجات وتطبيقاتها) لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان (من أعداد الباحث).
- « تحديد الأهداف التعليمية للموضوعات العلمية لضمان تمثيل مفردات الاختبار للمحتوى تمثيلاً متوازناً.
- « تحديد مستويات الاختبار: غطى الاختبار جميع مستويات الفهم العميق، وهي: (الترجمة، والتفسير، والاستنتاج).
- « إعداد جدول مواصفات الاختبار من أجل توزيع مفردات الاختبار بشكل متوازن. وتم تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع عن طريق حساب عدد صفحات الموضوع وعدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع. وتم تحديد الأهمية النسبية للأهداف عن طريق تحديد عدد الأهداف ونسبتها في كل موضوع.
- « صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار بطريقة الاختيار من متعدد ذو البدائل الأربعة منها بديل صحيح واحد فقط. وتكونت مفردات الاختبار في صورته الأولية من (٢٥) مفردة.
- « وضع تعليمات الاختبار: وتم فيها بيان الهدف من الاختبار ووصفه، وطريقة الإجابة، وزمن الاختبار.
- « التأكد من صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (١٠) من المتخصصين في تدريس العلوم والقياس والتقويم التربوي ومعلمو العلوم للصف الثامن الأساسي وموجهو العلوم لإبداء الرأي حول مفردات الاختبار وإجراء التعديلات المناسبة، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها.
- « التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على (٣٥) طالب من طلاب الصف الثامن الأساسي (غير عينة البحث) وذلك بهدف حساب ما يلي:
- ✓ أ) حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار التي تراوحت معاملاتها بين (٠,٣٢٨٢) و (٠,٧٠٢١)

كما تم حساب معاملات السهولة وتراوحت بين (٧٧,٥) و (٥٢,٥) ومعاملات التمييز لمفردات الاختبار وتراوحت بين (٠,١٦) و (٠,٢٥)، وتعد هذه معاملات مقبولة تربوية، وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق.

✓ (ب) حساب معامل ثبات الاختبار: باستخدام معادلة الفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٩٣).

✓ (ج) حساب زمن الاختبار: تم حساب الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن إبطا طالب} + \text{زمن أسرع طالب}$$

وبلغ زمن أبطأ طالب = ٤٠ دقيقة، وزمن أسرع طالب = ٣٠ دقيقة وبذلك فإن زمن الاختبار = (٣٥) دقيقة.

« الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) مفردو وقد أعطى لكل سؤال يجيب عنه الطالب إجابة صحيحة درجة واحدة وصفرا إذا كانت الإجابة خطأ، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٢٥) درجة والدرجة الصغرى (صفراً) وتم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار.

• (٢) مقياس مهارات ما وراء المعرفة: سارت خطوات بناء المقياس وفق الآتي:

« تحديد الهدف من المقياس: قياس درجة مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان قبل وبعد دراستهم العلوم وفق استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H).

« تحديد مهارات ما وراء المعرفة المراد قياسها: تم الاطلاع على بعض مقاييس مهارات ما وراء المعرفة السابقة (Scheaw, Pokay & Blumenfeld, 1990; Nitko, 2001; Nolan, 2000; & Dennison, 1994؛ الحارون، ٢٠٠٩)، وبعد تحليلها اتضح للباحث أن أفضل تصنيف لمهارات ما وراء المعرفة هو جمعها في ثلاث مهارات رئيسية: (التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقويم).

« إعداد عبارات المقياس: تم صياغة العبارات الأولية للمقياس بعد تحليل المقاييس - سابقة الذكر - ، بالإضافة إلى تقديم استفتاء مفتوح لعينة من طلاب الصف الثامن (٣٠) طالب للتعرف على إجراءات تفكيرهم. وقد صيغت العبارات على هيئة مهارات فرعية تنطوي تحت إحدى عشر مهمة أكاديمية سلوكية قبل وأثناء وبعد تعلم العلوم، وتصنف تلك المهام الأكاديمية في ثلاثة مهارات أساسية لمهارات ما وراء المعرفة (التخطيط - المراقبة والتحكم - التقويم). وتكونت الصورة الأولية للمقياس من (٧٥) عبارة.

« إعداد تعليمات المقياس: تم إعداد التعليمات بشكل واضح ومحدد؛ بحيث توضح الهدف من المقياس ووصفه والمطلوب من الطالب القيام به، مع وضع مثال يوضح آلية الإجابة.

« التأكد من صدق المقياس: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على عدد من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم التربوي وعلم النفس. وتم إجراء التعديلات المناسبة والتي اشتملت تعديل صياغة بعض العبارات وحذف المكرر منها.

« التجربة الاستطلاعية للمقياس: طبق المقياس على عينة مماثلة للعينة المقصودة بلغت (٣٥) طالب من طلاب الصف الثامن الأساسي بمدرسة (الامام ناصر بن مرشد) بولاية الرستاق بمحافظة جنوب الباطنة. وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات

الطلاب في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت تلك القيم بين (٠، ٢٩) وبين (٠، ٦١)، وهي تقع ضمن المستوى المقبول تربوياً. وحساب الارتباط بين درجات الطلاب في أبعاد المقياس ودرجاتهم في المقياس ككل. وتم حساب معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠، ٩١)، وهو معامل مقبول تربوياً ويدل على صلاحية المقياس.

« الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٦٠) عبارة موزعة بين عبارات موجبة وسالبة ويوضح جدول (٥) ذلك، تمثل (١١) مهمة أكاديمية سلوكية تمارس تحت المهارات الثلاث الرئيسية لما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم). وتشمل على استجابات لا أعرف، أبداً، وأحياناً، ودائماً؛ وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٨٠) درجة، والصغرى (٠) جدول (٥).

جدول (٥): المفردات الموجبة والسالبة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة

م	نوع العبارة	أرقام الأسئلة	المجموع (مفردة)
١	موجبة (+)	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٥، ٤٧، ٥٠، ٥١، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٧، ٦٠	٣٧
٢	سالبة (-)	٧، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٥، ٣٦، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥٢، ٥٦، ٥٨، ٥٩	٢٣

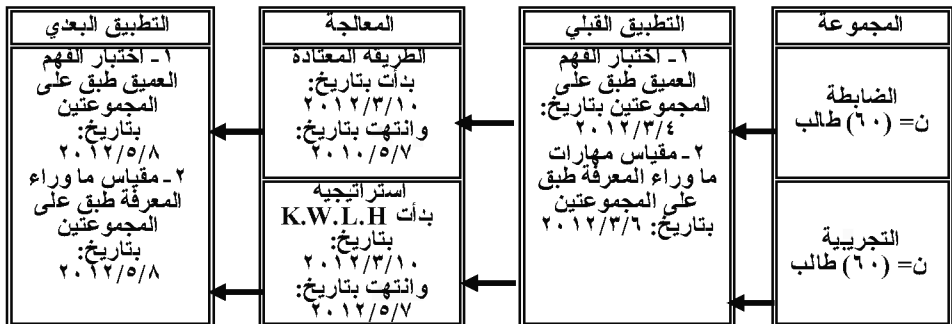
جدول (٦): توزيع درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة

م	نوع العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً	لا أعرف	المجموع (درجة)
١	موجبة (+)	٣	٢	١	٠	١١١
٢	سالبة (-)	١	٢	٣	٠	٦٩

تكون أعلى درجة (٣) درجات، وذلك في حالة (دائماً) مع العبارة الموجبة (أبداً) مع العبارة السالبة، وذلك لأنها تدل على أعلى استجابة في الوعي بالتفكير. أما أقل درجة (٠) وذلك في حالة (لا أعرف) مع العبارات الموجبة والسالبة، وذلك لأنها استجابة بعدم الوعي بتفكير ما وراء المعرفة.

• تصميم الدراسة ومتغيراتها:

اتبعت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي الآتي:



شئنا (٤): التصميم شبه التجريبي لدراسة

• إجراءات الدراسة :

- « الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث التي أجريت حول استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) بشكل خاص واستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام، والفهم العميق، ومهارات ما وراء المعرفة، وذلك لإعداد الإطار النظري وبناء مواد الدراسة وأدواتها، وتحليل النتائج وتفسيرها.
- « إجراءات تحليل الوحدة المختارة (الموجات وتطبيقاتها)، وبناء المواد التعليمية للدراسة (دليل المعلم، وكراس الطالب) وأدواتها (اختبار الفهم العميق ومقياس مهارات ما وراء المعرفة)، وتنفيذ إجراءات التأكد من صدقها وضبطها.
- « الإجراءات المتبعة قبل التطبيق الميداني للدراسة، وشملت الآتي:
 - ✓ الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق مواد الدراسة وأدواتها.
 - ✓ اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وتم اختيار أربعة فصول من بين فصول الصف الثامن بمدرسة الامام خنبلش للتعليم الاساسي.
 - ✓ تم توزيع الطلاب بين الفصول بطريقة عشوائية بواسطة الحاسب الآلي، وتم تقسيم الفصول إلى مجموعة تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.
 - ✓ التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة): وسارت الخطوات على النحو الآتي:

(أ) متغير الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في هذا المتغير تم تطبيق اختبار الفهم العميق قبلًا على المجموعتين بتاريخ ٢٠١٢/٣/٤. ويوضح جدول (٧) النتائج.

جدول (٧): نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لمجموعتي الدراسة (ن=٦٠، ن=٦٠)

المستويات	الدرجات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الترجمة	٨	التجريبية	٤.٨٩	١.٥٢	١١٩	١.١٠	٠.١٥ (غير دالة)
		الضابطة	٣.٦٠	١.٥٧			
التفسير	٩	التجريبية	٣.٣٣	١.٦٢	١١٩	٠.٧٩	٠.٢٤ (غير دالة)
		الضابطة	٣.٦٠	٢.١٧			
الاستنتاج	٨	التجريبية	٣.٥٠	١.٦٠	١١٩	١.٢٥	٠.٤١ (غير دالة)
		الضابطة	٣.٨٨	٢.٥٩			
الاختبار ككل	٢٥	التجريبية	١٠.٦٦	٢.٩٣	١١٩	٠.٦٠	٠.٣٠ (غير دالة)
		الضابطة	١١.١٥	٣.٨٤			

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية في مستويات (الترجمة، والتفسير، والاستنتاج) وفي درجة الاختبار ككل، وهذا يدل على تكافؤ عينة الدراسة في مستوى الفهم العميق.

(ب) متغير مهارات ما وراء المعرفة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في هذا المتغير تم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة قبلًا على المجموعتين بتاريخ ٢٠١٢/٣/٦. ويوضح جدول (٨) النتائج.

جدول (٨): نتائج التطبيق القبلي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لمجموعة الدراسة (ن=٦٠، ن=٦٠)

المهارات	عدد العبارات	الدرجات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	٢١	٦٣	التجريبية	٣٦.٨	٠.٦٨	١١٩	٢.٤٣	٠.٢٠ (غير دالة)
			الضابطة	٣٧.٢	٠.٨٨			
المراقبة والتحكم	٢٠	٦٠	التجريبية	٣٠.٣	٠.٥٩	١١٩	١.٧٤	٠.٢٢ (غير دالة)
			الضابطة	٣٠.١	٠.٥٦			
التقويم	١٩	٥٧	التجريبية	٢٧.٦	٠.٤٤	١١٩	٠.٢٨	٠.١٥ (غير دالة)
			الضابطة	٢٨.٨	٠.٤٩			
المقياس ككل	٦٠	١٨٠	التجريبية	٣١.٦	٠.٤١	١١٩	٢.٣١	٠.٢٤ (غير دالة)
			الضابطة	٣٢.٠٣	٠.٤٦			

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة في مهارات (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم)، وفي درجة المقياس ككل، مما يدل على تكافؤ عينة الدراسة في مهارات ما وراء المعرفة.

✓ تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ التجريب الميداني: تم تخصيص (٣٨) حصة لتدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها" وفق استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H).

✓ اختيار وتدريب المعلم المتعاون: تم اختيار معلم ذو خبرة (٦) سنوات في تدريس العلوم للصف الثامن ليدرس جميع عينة الدراسة، وقد تم تدريبه بشكل مكثف لمدة (٥) أيام بواقع ساعتين يومياً.

✓ تسليم المعلم المتعاون المواد التعليمية للإطلاع عليهما وإبداء الملاحظات ومناقشة استفساراته والإجابة عنها.

⚡ الإجراءات المتبعة أثناء التطبيق الميداني للدراسة، وشملت الآتي:

✓ تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الفهم العميق ومقياس مهارات ما وراء المعرفة) قبلياً على عينة الدراسة.

✓ عقد لقاء تدريبي لطلاب المجموعة التجريبية لمدة حصتين بهدف توضيح دورهم في الموقف التعليمي.

✓ زيارة المختبر المدرسي وتحديد الأدوات المتوفرة، وتدعيمه بالنواقص.

✓ زيارة مركز مصادر التعلم وحجز الحصص المراد تنفيذها بالمركز.

✓ تحديد وتوفير جميع الأدوات والمواد التعليمية ومعينات التدريس التي سوف تستخدم في تدريس الدروس.

✓ تدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها" للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، وتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من قبل المعلم المتعاون، والمتابعة اليومية من قبل الباحث للتأكد من سلامة التطبيق واستكمال الطلاب لأوراق العمل، وتوافر جميع الأدوات والمواد المطلوبة.

✓ عقد اجتماع دوري مع المعلم المتعاون بعد كل زيارة متابعة للتغلب على المعوقات ووضع الحلول المناسبة.

⚡ الإجراءات المتبعة بعد التجريب الميداني للدراسة، وشملت الآتي:

- ✓ تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الفهم العميق ومقياس مهارات ما وراء المعرفة) بعدياً على عينة الدراسة.
- ✓ رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتحليلها بالأساليب والطرق المناسبة وتفسيرها.
- ✓ تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

• عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات:

١ - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان؟ والتأكد من صحة الفرضية الأولى التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة وطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية البعدي للعلوم ككل وبمستوياته المختلفة". تم إتباع الآتي:

« أ » حساب نتائج التطبيق البعدي لمستويات اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية وللأختبار ككل لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، ويوضح جدول (٩) هذه النتائج.

جدول (٩): نتائج التطبيق البعدي لمستويات اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية وللأختبار ككل لمجموعتي الدراسة

المستويات	الدرجة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الترجمة	٨	التجريبية	٦٠	٧,١٦	٢,٧٦	٣,٠٥	١١٩	١٨,٧١	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	٤,١١	٢,١١				
التفسير	٩	التجريبية	٦٠	٧,٧٧	٢,٥٢	٢,٧٧	١١٩	١٠,٤٠	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	٥,٠٠	١,٨٠				
الاستنتاج	٨	التجريبية	٦٠	٦,٩٨	٢,٢٧	٣,٨٦	١١٩	١٧,٤٧	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	٣,١٢	٢,٠٧				
الاختبار ككل	٢٥	التجريبية	٦٠	٢٢,٨١	٦,٢١	١١,٨٢	١١٩	٢٠,٩٦	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	١٠,٩٩	٣,٩٩				

يتضح من جدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في جميع مستويات الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية (الترجمة، والتفسير، والاستنتاج) وفي المجموع الكلي للاختبار في التطبيق البعدي أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة، كما قيم (ت) المحسوبة لها هي قيم ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« ب » حساب نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية للمجموعة التجريبية:

يوضح جدول (١٠) الآتي أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في جميع مستويات الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية (الترجمة، والتفسير، والاستنتاج) وفي المجموع الكلي للاختبار أعلى من المتوسطات

الحسابية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة، كما قيم (ت) المحسوبة لها هي قيم ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لصالح التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

جدول (١٠): نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية للمجموعة التجريبية (ن=٦٠)

المستويات	الدرجة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة
الترجمة	٨	قبلي	٤.٨٩	١.٥٢	٥٩	٢.٢٧	١٦.٩١	٠.٠٠١ (دالة)
		بعدي	٧.١٦	٢.٧٦	٥٩			
التفسير	٩	قبلي	٣.٣٣	١.٦٢	٥٩	٤.٤٤	١٨.٢٩	٠.٠٠١ (دالة)
		بعدي	٧.٧٧	٢.٥٢	٥٩			
الاستنتاج	٨	قبلي	٣.٥٠	١.٦٠	٥٩	٣.٤٨	١٥.٩١	٠.٠٠١ (دالة)
		بعدي	٦.٩٨	٢.٢٧	٥٩			
الاختبار ككل	٢٥	قبلي	١٠.٦٦	٢.٩٣	٥٩	١٢.١٥	٢١.٩٢	٠.٠٠١ (دالة)
		بعدي	٢٢.٨١	٦.٢١	٥٩			

ج) حساب النسبة المئوية والترتبة لأداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية في كل مستوى من مستوياته وفي درجة الاختبار ككل، ويوضح جدول (١١) هذه النتائج:

جدول (١١): النسبة المئوية والترتبة لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق (ن=٦٠)

المستويات	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	النسبة المئوية (%)	الرتبة
الترجمة	٨	٧.١٦	٢.٧٦	٥٩	٩٠.٠٠	١
التفسير	٩	٧.٧٧	٢.٥٢	٥٩	٨٦.٣٣	٣
الاستنتاج	٨	٦.٩٨	٢.٢٧	٥٩	٨٧.٢٥	٢
الاختبار ككل	٢٥	٢٢.٨١	٦.٢١	٥٩	٩١.٢٤	-

يتضح من جدول (١١) أن ترتيب مستويات الفهم العميق لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي تنازلياً جاء كالآتي (الترجمة) أولاً، من ثم جاء مستوى (الاستنتاج) ثانياً، وحل مستوى (التفسير) ثالثاً بفارق بسيط في النسبة المئوية عن الترتيب الثاني.

د) حساب حجم التأثير لفاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) (المتغير المستقل) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية (المتغير التابع) لدى طلاب المجموعة التجريبية بواسطة مربع معامل إيتا: ويحسب حجم التأثير (d) بدلالة (η^2): (عدس والمئزر، ٢٠٠٨) كانت النتائج كما بالجدول (١٢).

جدول (١٢): حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المجموعة التجريبية (ن=٦٠)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	درجة الحرية	مربع إيتا (η^2)	قيمة (d) *	مقدار حجم التأثير
استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)	الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية	٢١.٩٢	٥٩	٠.٩٧	5.243	كبير

♦ $0.2 \geq d$ (ضعيف)، $0.5 = d$ (متوسط)، $0.8 \leq d$ (كبير)

يتضح من جدول (١٢) أن مربع إيتا في اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية للمجموعة التجريبية بلغ (٠.٨٧٣)، وهذا يعني أن نسبة (٨٧.٣٪) من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، وبلغت قيمة حجم تأثير استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) (5.243) على الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية، وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) له تأثير كبير جداً في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

« هـ) حساب معامل بلاك للتحقق من فاعلية استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية في مادة العلوم لدى طلاب المجموعة التجريبية بواسطة معادلة بلاك لحساب نسبة الكسب المعدل (عدس والمنيزل، ٢٠٠٨):

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{(\text{ص} - \text{س})}{\text{د}} + \frac{(\text{ص} - \text{س})}{(\text{د} - \text{س})}$$

حيث: ص = متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار. س = متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي للاختبار.

« د = النهاية العظمى للاختبار

ويوضح جدول (١٣) نسبة الكسب المعدل لقياس فاعلية استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية في مادة العلوم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

جدول (١٣): معامل بلاك لقياس فاعلية استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية للمجموعة التجريبية (ن=٦٠ في كل تطبيق)

التطبيق	المتوسط الحسابي	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوى الدلالة	مدى الفاعلية
القبلي	١٠.٦٦	٢٥	١.٢٧٥	دالة	فاعلة
البعدي	٢٢.٨١				

يتضح من جدول (١٣) أن نسبة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المجموعة التجريبية قد بلغت (١.٢٧٥)، وهي قيمة أعلى من القيمة التي حددها بلاك للحكم على الفاعلية وهي (١.٢)، مما يدل على فاعلية استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

وتدل كل النتائج السابقة على فاعلية استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مستويات (الترجمة، والتفسير، والاستنتاج) وفي درجة الاختبار ككل، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الفرعي الأول، وقبول الفرضية الأولى.

ويمكن أت تعزى هذه النتائج إلى وجود تكامل بين في خطوات استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) حيث انها تركز على طرح التساؤلات الذاتية

والعصف الذهني قبل واثناء وبعد التعلم؛ الأمر الذي أتاح للطلاب ترسيخ وربط معرفتهم السابقة بالمعرفة المكتسبة والمعرفة اللاحقة، وحرية التفكير، وإبداء الرأي، وطرح الأفكار التي يراها مناسبة، وبناء المعرفة والربط بين المفاهيم العلمية وتصنيفها وإيجاد العلاقات بينها كما أن خطواتها الأخيرة تتطلب من كل طالب رسم منظما شكليا يلخص ما تعلمه الأمر الذي ساعد الطلاب على تنظيم المعرفة وترتيبها، وسهولة تخزينها، واسترجاعها. وقد حدد بيريز (Perez 2008) ثلاث خطوات لتعميق المعرفة التي يستخلصها الطالب من مواقف التعلم، وهي: التلخيص، تحديد جوانب التعلم المثيرة للاهتمام، التمييز بين المعرفة. وهذا الخطوات تتوافق مع خطوات استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) التي تمارس قبل وأثناء وبعد التعلم، كما أن المنظمات الشكلية زادت من قدرة الطلاب على تلخيص المعرفة وتوسعها بالتركيز على الجوانب المهمة والمميزة لها.

كما ساعد استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) الطلاب على إثراء المناقشات وجمع وتبادل الأفكار وتوظيفها، وظهر التفاعل واضحا بين طلاب المجموعة التجريبية في الموقف التعليمية وأداء المهام الأكاديمية والاستكشافات العملية؛ الأمر الذي ساعدهم على بناء المعلومات وترابطها واستيعابها وتنمية قدراتهم على الترجمة والتفسير والاستنتاج للمعرفة بشكل عام والمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الموجات وتطبيقاتها" بشكل خاص. وأشارت النتائج إلى بلوغ جميع مستويات الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المجموعة التجريبية فوق (٨٠٪) (المستوى المقبول تربويا) يدل على فاعلية الاستراتيجية في تنمية قدرة الطلاب على استيعاب المعرفة بشكل عميق، ويعزى هذا إلى أن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) ساعد الطلاب على ممارسة وربط المعرفة بطريقة وظيفية وذات معنى، كما يعزى ذلك إلى أن موضوع وحدة "الموجات وتطبيقاتها" يتضمن العديد من المعارف التي تدعو إلى ممارسة الاستقصاء، كتفسير الظواهر الطبيعية (ظاهرة السراب مثلا) والعديد من التطبيقات كاستخدام المرايا (مرايا السيارات مثلا)، والعديد من التقنيات كاستخدام العدسات (التلسكوب مثلا). وقد ساهمت استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في توظيف المعرفة لدى الطلاب من خلال دعوتها للفهم الانتقائي للمعرفة المراد تعلمها وتحديد آليات تخزين وترميز واسترجاع المعرفة وتنظيمها وآليات الوصول إليها عن طريق طرح التساؤلات الذاتية والبحث والتفحص وممارسة العمل التعاوني والتأكيد على المعنى والقيمة المتعلمة والاستفادة من التغذية الراجعة وممارسة التفكير التأملية المنظم.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، التي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية في العلوم كدراسة (Stahel, 2008)؛ قشطة، ٢٠٠٨؛ حسين (٢٠٠٧؛ رمضان، ٢٠٠٥). وأشارت نتائج دراسة (Blaskowski, 2008)؛ Peter (et.al, 2005) إلى فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية في تدريس العلوم. كما تتفق النتائج مع نتائج الدراسات السابقة (Taft, 2010)؛ البركاتي، ٢٠٠٨؛ Jennifer, (2006) التي أشارت إلى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) بشكل خاص في مساعدة الطلاب

على تنشيط المعرفة السابقة للمفاهيم العلمية لدى الطلاب وربطها بالمعرفة الجديدة للمفاهيم العلمية لديهم، حيث أن تنشيط هذه المعرفة يمثل مصدراً قوياً للفهم العميق وربط المعلومات بصورة نسقية في البنية المعرفية للطلاب.

٢- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان؟ والتأكد من صحة الفرضية الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة وطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L.H) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل وبمستوياته المختلفة؟ تم اتباع الآتي:

« أ) حساب نتائج التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لمجموعتي الدراسة، ويوضح جدول (١٤) هذه النتائج:

جدول (١٤): نتائج التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لمجموعتي الدراسة

المهارات	الدرجات	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	٦٣	التجريبية	٦٠	٥١,٩٠	١,٤٨	١٩,٧٨	١١٩	17.29	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	٣٢,١٢	١,٣٤				
المراقبة والتحكم	٦٠	التجريبية	٦٠	٥٦,٨٠	١,٢٢	٣٠,٠٦	١١٩	19.82	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	٢٦,٧٤	٠,٧٤				
التقويم	٥٧	التجريبية	٦٠	٥٢,٠٠	١,٢١	١٨,٨٤	١١٩	20.26	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	٣٣,١٦	٠,٦٨				
المقياس ككل	١٨٠	التجريبية	٦٠	١٦٦,٥٦	٢,٤١	٨٨,٢٠	١١٩	٣٤,٩٨	٠,٠٠١ (دالة)
		الضابطة	٦٠	٧٨,٣٦	٠,٧٣				

يتضح من جدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في جميع مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) وفي المجموع الكلي للمقياس أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة، كما قيم (ت) المحسوبة لها هي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« ب) حساب نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية: ويوضح جدول (١٥) هذه النتائج.

جدول (١٥): نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية (ن=٦٠)

المهارات	الدرجات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	٦٣	القبلي	٣٦,٨	٠,٦٨	٥٩	١٥,١	٢٣,٤٤	٠,٠٠١ دالة
		البعدي	٥١,٩	١,٤٨				
المراقبة والتحكم	٦٠	القبلي	٣٠,٣	٠,٥٩	٥٩	٢٦,٥	١٨,٣٥	٠,٠٠١ دالة
		البعدي	٥٦,٨	١,٢٢				
التقويم	٥٧	القبلي	٢٧,٦	٠,٤٤	٥٩	٢٤,٤	٢٣,٥٠	٠,٠٠١ دالة
		البعدي	٥٢	١,٢١				
المقياس ككل	١٨٠	القبلي	٩٤,٧	٠,٤١	٥٩	٦٦	٦٣,٦٥	٠,٠٠١ دالة
		البعدي	١٦٠,٧	٢,٤١				

يوضح جدول (١٥) الآتي أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في جميع مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم) وفي المجموع الكلي للمقياس في التطبيق البعدي أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجاتهم في التطبيق القبلي، وتشير قيم (ت) المحسوبة لها أنها قيم ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لصالح التطبيق البعدي.

« ج) حساب النسبة المئوية والرتبة لأداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة بكل مهارة من مهارته وفي المقياس ككل، ويوضح جدول (١٦) هذه النتائج:

جدول (١٦): النسب المئوية والرتبة لأداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة (ن=٦٠)

المهارات	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الرتبة
التخطيط	٦٣	٥١.٩	١.٤٨	٨٢.٤ %	٣
المراقبة والتحكم	٦٠	٥٦.٨	١.٢٢	٩٤.٧ %	١
التقويم	٥٧	٥٢	١.٢١	٩١.٢ %	٢
المقياس ككل	١٨٠	١٦٠.٧	٢.٤١	٨٩.٣ %	-

يتضح من جدول (١٦) أن ترتيب مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي تنازلياً جاءت كالاتي (المراقبة والتحكم) أولاً، من ثم جاءت مهارة (التقويم) ثانياً، وحلت مهارة (التخطيط) ثالثاً.

« د) حساب حجم التأثير لفاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) (المتغير المستقل) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة (المتغير التابع) لدى طلاب المجموعة التجريبية بواسطة معامل مربع إيتا (η^2) بالمعادلة سابقة الذكر. وحساب حجم التأثير للتجريب الميداني (d) بدلالة (η^2) بالمعادلة سابقة الذكر. ويوضح جدول (١٧) النتائج المستخلصة بهذا الحسابات:

جدول (١٧): حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	درجة الحرية	مربع إيتا (η^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
استراتيجية (K.W.L.H)	مهارات ما وراء المعرفة	٦٣.٦٥	٥٩	٠.٩١١	٨.٨٨	كبير

♦ $0.2 \geq d$ (ضعيف)، $0.5 = d$ (متوسط)، $0.8 \leq d$ (كبير)

يتضح من جدول (١٧) أن مربع إيتا في مقياس مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية بلغ (٠.٩١١)، وهذا يعني أن نسبة (٩١.١ %) من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، وبلغت قيمة حجم تأثير استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) (٨.٨٨) على مهارات ما وراء المعرفة، وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) له تأثير كبير جداً في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

« هـ) حساب معامل بلاك للتحقق من فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة العلوم لدى طلاب المجموعة التجريبية بواسطة معادلة بلاك -سابقة الذكر- لحساب نسبة الكسب المعدل، ويوضح جدول (١٨) نتائج تلك الحسابات.

جدول (١٨): معامل بلاك لقياس فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية (ن= ٦٠ في كل تطبيق)

نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الدرجة العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوى الدلالة	مدى الفاعلية
القبلي	٩٤.٧	١٨٠	١.٨٨	دالة	فاعلة
البعدي	١٦٠.٧				

يتضح من جدول (١٨) أن نسبة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المجموعة التجريبية قد بلغت (١.٨٨)، وهي قيمة أعلى من القيمة التي حددها بلاك للحكم على الفاعلية وهي (١.٢)، مما يدل على فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

وتدل هذه النتائج على فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية كل المهارات الرئيسية لمهارات ما وراء المعرفة وفي درجة المقياس ككل من خلال تدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها" لطلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درسو باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) على طلاب المجموعة الضابطة التي درسو بالطريقة المعتادة، وذلك من خلال وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية ووالمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تمت الإجابة على السؤال الفرعي الثاني وقبول الفرضية الثانية.

وتعزى هذه النتائج إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم ساعدهم على تنمية قدرات الوعي بأساليب التخطيط؛ لأن وحدة "الموجات وتطبيقاتها" تتضمن العديد من المهام الأكاديمية التي تتطلب من الطلاب وضع الخطط والأهداف التعليمية وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم، مما دفعهم إلى الوعي بالإجراءات وتسلسل العمليات والاستراتيجيات اللازمة لتنظيم كافة عمليات التعلم، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة قبل البدء في معالجة المهام الأكاديمية.

كما ساعد استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) الطلاب على الوعي بالمراقبة والتحكم، لأن الإجراءات واستراتيجيات العمل كانت تقوم على طرح التساؤلات الذاتية حول جعل الهدف دائماً بؤرة الاهتمام، والحفاظ على

تسلسل الإجراءات واستراتيجيات، ومعرفة متى يتحقق كل هدف فرعي للمهام الأكاديمية، ومعرفة الوقت المناسب للانتقال بين الخطوات، واختيار الإجراءات المناسبة لكل خطوة من الخطوات، واكتشاف العقبات ومعرفة آليات التغلب عليها. كما ساعد استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) الطلاب على تنمية قدرتهم على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفاعلة من خلال قدرتهم على تقويم عمليات تعلمهم وامكانياتهم، وتقويم المهمة الأكاديمية بالكامل.

وبما أن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) تتطلب من كل طالب أن يبنى جدولته الذاتي الخاص به فإن ذلك ساعد كل طالب منهم على فهم سلوكه الخاص والاستقلالية في التفكير، وتعزيز التفكير التأملي والنقدي والتحليلي في موضوعات وحدة "الموجات وتطبيقاتها"، وتنمية اساليب تنظيم المعرفة العلمية لديهم بطريقة متسلسلة ومتكاملة، والتحكم بالتفكير والمراقبة الذاتية، والقدرة على تقويم الأداء ذاتيا.

كما يمكن أن تعزز ايجابية الطلاب في عمليات التعلم القائمة على التخطيط الجيد والمراقبة والتحكم والتقويم في مشاركتهم الفاعلة في الأنشطة والاستكشافات العملية والمهام الأكاديمية، والتعامل مع المواقف التعليمية الجديدة والمتنوعة إلى استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس العلوم.

أن تكامل وتسلسل خطوات استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) ساعد الطلاب على توجيه تفكيرهم نحو النظرة الشمولية لكل مهمة أكاديمية بحيث ينظر إلى معالجتها بشكل واقعي ومتعمق في نفس الوقت، وتأزر ذلك من خلال طرح التساؤلات الذاتية التي ساعدتهم على مراقبة أفكارهم وتعلمهم والتحكم بها وتنظيمها لمعالجة المهام الأكاديمية بمنهجية علمية والوصول إلى النتائج بشكل وافي.

ويلاحظ مما سبق أن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تدريس وحدة "الموجات وتطبيقاتها" قد ساعد الطلاب على التفكير قبل عملية التعلم والتعليم، وأثنائها، وبعدها، من خلال وضع اللبنة الأولى للتخطيط، ولجمع البيانات من المصادر المتنوعة للمعرفة الأولية والثانوية، وإلى تحديد الطرق التي يمكنهم بها الوصول إلى المعرفة، وإلى التحكم بالظروف والمعالجات، وتقويم التقدم الذاتي، وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Jennifer, Taft, 2010)؛ وقد ساعد استخدام الطلاب لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في إضافة معنى ذو قيمة لكيفية التعلم وبناء المعرفة والحصول على المعرفة المكتسبة والمهارات المختلفة، وإعطاء قيمة مضافة لبقاء أثر التعلم بالبنية المعرفية للطلاب. وكذلك تنشيط عمليات المراقبة، وبالتالي المساهمة في جذب اهتمام الطلاب وإثارة فضولهم. وتقويم طرق تفكيرهم وخبراتهم وقيادة تعلمهم الخاص بشكل مستمر وسهل، (سالم، ٢٠٠٧).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، التي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في العلوم كدراسة (سعيد، ٢٠٠٢؛ Desoete et.al, 2003؛ محسن، ٢٠٠٥؛

الزعانين، ٢٠٠٨؛ أبو السعود، ٢٠٠٩). وأشارت نتائج دراسة (سالم، ٢٠٠٧) إلى فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

• التوصيات والمقترحات :

في ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تدريس العلوم، وضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لتدريبهم على استخدامها والتعرف على الفهم العميق للمفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة، وضرورة تقديم أنشطة تعليمية واستكشافات علمية لتنمية الفهم العميق ومهارات ما وراء المعرفة في العلوم لدى الطلاب، وحث الطلاب على ممارسة العمليات التي تعزز الفهم العميق للمعرفة ومهارات ما وراء المعرفة.

وتقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية (K.W.L.H) في تدريس العلوم تهدف إلى تقصي فاعليتها في متغيرات تابعة أخرى مثل: مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير التأملي، والاتجاهات العلمية، والعادات العقلية.

• قائمة المراجع :

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

أبو السعود، هاني إسماعيل. (٢٠٠٩). برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عجوة، حسام صلاح. (٢٠٠٩). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

آل رشود، جواهر بنت سعود. (٢٠١١). فاعلية التعليم حول العجلة القائمة على نظرية هيرمان ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الكيمياء وأنماط التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة الخليج العربي (١١٩) السنة (٣٢)، ١٧١ - ٢٣٤.

البركاتي، نيفين بنت حمزة شرف (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و(K.W.L.H) في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة.

الجهوري، محمد خلفان. (٢٠١٠). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم لتنمية فهم واتجاهات تلاميذ الصف العاشر بسلطنة عمان للوقاية من مرض السكري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الجهوري، ناصر بن علي والخروصي، هدي بنت سيف. (٢٠١٠). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS). مجلد

المؤتمر العلمي الرابع عشر التربية العلمية والمعايير (الفكرة والتطبيق)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١ - ٣ أغسطس، الاسماعيلية، ١٦٧ - ٢٠٣.

الحارثي، مسفر عائض سعيد. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

الحارون، شيماء حمودة. (٢٠٠٨). كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

حسين، أشرف. (٢٠٠٧). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية، سوهاج، ٢٣ - ١٠٠ - ١٦١.

الحصان، أماني محمد. (٢٠٠٧). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية الرئاسة العامة لكليات البنات، القاهرة.

خضراوي، زين العابدين شحاته. (٢٠٠٣). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ١(١٧).

دايرسون، مارغريت. (٢٠٠٤). استراتيجيات للاستيعاب القرائي "استراتيجية تنال القمر واستراتيجية الجدول الذاتي". ط٣، ترجمة: مدارس الظهران، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

درار، إنصاف محمد. (٢٠٠٦). التعليم وتنمية التفكير. مجلد المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة .. تربية من أجل المستقبل، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية.

رمضان، حياة علي. (٢٠٠٥). التفاعل بين بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٨ (١)، ١٨١ - ٢٣٦.

الرويثي، إيمان محمد. (٢٠٠٩). رؤية جديدة في التعلم، التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. عمان: دار الفكر.

الزعانين، جمال عبد ربه. (٢٠٠٨). فاعلية التعلم القائم على الويب لمساق طرق تدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بغزة مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥٩، ١١٢ - ١٤٠.

الزهراني، غيداء. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم - رؤية بنائية. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم. (٢٠٠٧). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية (K.W.L.H) المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، (٢) أبريل، ١١٢ - ١١٢.

سعيد، أيمن حبيب. (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجيات التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء. **مجلد المؤتمر العلمي السادس: التربية العلمية وثقافة المجتمع**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد (١)، الإسماعيلية، ٢٨ - ٣١ يوليو، ٨٩ - ١٣٠.

شهاب، منى عبد الصبور. (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٤(٣)، ديسمبر ١٢ - ٤٠.

الصمادي، محارب علي والصمادي، يحيى محمود. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مجلة علوم إنسانية**، ٤٢ - ٣٠ - ٦٥.

طلبة، إيهاب جودة. (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين استراتيجيات التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلد المؤتمر العلمي الثالث عشر: التربية العلمية: المعلم، والمنهج، والكتاب - دعوة للمراجعة -**، الاسماعيلية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (٢٠٠٦). **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العال، سحر محمود. (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلي التربية بالسويس، جامعة السويس.

عبد الوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٠٧). فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان. **سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، الرياض: مكتبة الرشد، (٢) مارس ١٠ - ٧٠.

عدس، عبدالرحمن والمنيزل، عبدالله. (٢٠٠٨). **مقدمة في الإحصاء التربوي**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدل، عادل محمد وعبد الوهاب، صلاح شريف. (٢٠٠٣). العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى عينه من طلاب الفرقة الاولى بالمرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، (٤٠) ١٩ - ٤٤.

عرام، ميرفت سليمان. (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيات (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

عطية، إبراهيم وصالح، محمد. (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجيتي (K.W.L.A) و(فكر- زوج - شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٧٦(١٨) أكتوبر، ٥٠ - ٨٥.

العلوان، أحمد فلاح. (٢٠٠٩). أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ٢١(٢)، ٣٠٧ - ٣٣٨.

- علي، وائل. (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس (٩٦)، ١٩٢ - ٢٦٤.
- العليان، فهد. (٢٠٠٥). استراتيجية (K.W.L) في تدريس القراءة مفهومها، إجراءاتها، فوائدها مجلة كليات المعلمين، ٥(١)، ٢٦ - ٦٥.
- قشطة، أحمد. (٢٠٠٨). أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قلادة، سليمان. (٢٠٠٥). الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، القاهرة: مكتبة بستان للنشر والتوزيع.
- لطف الله، نادية سمعان. (٢٠٠٢). تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم. مجلد المؤتمر العلمي السادس: "التربية العلمية وثقافة المجتمع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، مجلد ٢، ٦٤٩ - ٦٨٦.
- محسن، رفيق عبد الرحمن. (٢٠٠٥). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى بغزة.
- المزروع، هيا. (٢٠٠٥). استراتيجية شكل البيت الدائري: فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الساعات العقلية المختلفة. مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، ٩٦، ١٣ - ٦٧.
- المساعد، أصلان صبح. (٢٠٠٨). تطوير مقياس لمهارات ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٠(٣)، ٨٥١ - ٨٨٤.
- المصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٠). برنامج مهارات التفكير في التفكير. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٩). الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007). مسقط: منشورات دائرة التقويم التربوي.
- اليعربي، مرشد بن ناصر. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

• المراجع باللغة الانجليزية :

- AAAS (American Association for the Advancement of Science). (2001). *Atlas of Science Literacy*. Washington, DC:AAAS.
- Barell, J. (1995). *Teaching for thoughtfulness: Classroom strategies to enhance intellectual development*. White Plains, NY: Longman.
- Berkowitz, B. (2007). Moving Every Child Ahead. The Big 6 Success Strategy. *Journal of School Library*. Big6 Research Notebook. Retrieved on: 8/8/2012. [Online]. Available at: http://big6.com/search/index.php?search_path=&string=Improve+learning+Grade+12+2002&match=all. Update: May 2012.

- CDCSEIM. (Committee on Developing the Capacity to Select Effective Instructional Materials). (2011). **Selecting Instructional Materials: A Guide for K-12 Science**. Center for Science, Mathematics, and Engineering Education & National Research Council & National Academy Press, Washington, D.C.
- Costa, A. (2000). Describing the Habits of Mind, In: Discovering & Exploring Habits of Mind, U.S.A Virginia, Alexandria, The Association for Supervision and Curriculum Development. 21-40.
- Cox, K. & Clark, D. (2007). The Use of Formative Quizzes for Deep Learning. **Journal of Computers&Education**,30 (3-4) April/ May, 157 – 167.
- Da, C. & Vicente, R. and Porlan, C. (2007). Evalyation of the Conceptions of a Secondary Education Biology Teacher: Longitudinal Analysis Using Cognitive Maps. **Scienc Education**, 91(3). 461-491.
- Desoete, A. et.al. (2003). Can Off-Line Mecognition Enhance Mathematical Problem Solving. **Journal of Educational Psychology**. 95(1), 411-427
- Jennifer C. (2006). Instructional reading strategy: K.W.L (know, want to know, learned). Retrieved on: 22/8/2012 from [Online]. Available at: <http://www.indiana.edu/~l517/KWL.htm>
- Jensen, E. (2012). Brain-Based Learning Truth or Deception. **Retrieved on: 22/8/2012 from [Online]. Available at:** <http://www.jlcbbrain.com/>
- Kramarski, B. @ Dudai, V. (2009). Group-Metacognitive Support for Online Inquiry in Mathematics with Differential Self-Questioning. **Journal of Educational Computing Research**. 40 (4) 377-404.
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. **Theory into Practice**, 43(4), 268-273.
- L.P.A., (Learning Point Associates). (2012). K-W-L-H Technique. Retrieved on: 1/4/2012. [Online]. Available at: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1kwlh.htm>.
- Lee, M. & Baylor, A., (2006). Designing Metacognitive Maps for Web-Based Learning. **Educational Technology & Society**, 9(1), 110-126.

- Meale, M., (2005). **The Effect of Goal Setting, Self-Evaluation and Self-Reflection on Student Art Performanve in Selected 4th an 5th Grade Visual Art Classess.** Doctor of Philosophy, The Florida Stat University.
- Miia, M. (2004). Can We Make Science Teaching Relevant for Students? **Journal of Science Education.** 5 (2), 73-77.
- NCREL. (North Central Regional Educational Laboratory). (1995). K.W.L.H Techniques, Retrieved on: 17/6/2012, [Online]. Available at: <http://www.K-W-L-HTechnique.htm>.
- NCTM (The National Council of Teachers of Mathematics). (1997). Cooperative Problem Solving: Using K.W.D.L As An Organizational Technique. **Teaching Children Mathe matics.** 4, 482-495.
- Nelson, G., (2001). Choosing Content That's Worth Knowing. **Educational Leadership,** 59 (2), 12-16.
- Newton, L. (2000). **Teaching for Understanding What it is and How to do it.** New York: Routledge Falmer.
- Nitko, A. (2001). **Educational Assessment of Student,** 3rd ed., New Jersey, USA, Prentice Hall, Inc.
- Nolan, M. (2000). The Role of Metacognition in Learning with an Interactive Science Simulation, **Worksheet Presented at the America Educational Research Association Annual Meeting,** New Orleans. USA.
- Ogle, D. (1987). K-W-L group instructional strategy. In A. S. Palincsar, D. S. Ogle, B. F. Jones, & E. G. Carr (Eds.), **Teaching reading as thinking** (Teleconference Resource Guide, 11-17). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perez, K. (2008). **More Than 100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction.** without edition, California, CorwinPress.
- Peter, P., & Verkoeijer, L., & Remy, M., and Rikers, P. (2005). The Effect of Prior Knowledge on Study Time Allocation and Free Recall, Investigation the Discrepancy Reduction Model, **Journal of Psychology.** 1(10), 300-325.
- Pokay, P. & Blumenfeld P. (1990). Predicting Achievemont Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of

- Learning Strategies, **Journal of Educational Psychology**, 82(1), 41-50.
- Rodger, W. (2010). **The Teaching of Science: 21st Century Perspectives**. NSTA (National Science Teachers Association) Press. Arlington, VA, USA.
- Schraw, G. & Dennison, S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness, **Contemporary Educational Psychology**, 19(4), 460-475.
- Siribunnam, R. & Tayraukham, S. (2009). **Effects of 7-E, K.W.L and Conventional Instruction on Analytical Thinking, Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry Learning**, *Journal of Social Science*, 4(5), October, 279- 282. And [Online]. Available: <http://www.phichsinee.cmru.ac.th/7emath/jss54279-282.pdf>
- Stahel, K. (2008) : The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers. **Journal of Literacy Research**. 40 (3), 359 – 393. And [Online]. Available at: <http://jlr.sagepub.com/content/40/3/359.full.pdf>
- Taft, R. (2010). **Utilizing a Self-Questioning Strategy Designed within a Self Regulated Strategy Development Instructional Approach Promote Idea Generation in Students with Learning Disabilities**. Unpublished doctoral dissertation, College of Education, The Pennsylvania State University, USA.
- Thamraksa, C. (2004). Metacognition, **A Key to Success for EFL Learners**, *BU Academic Review*, 4 (1), 118-127.
- Van Looy, B. & Debackere, K. & Bouwen, R. (2002). Using Time and Social Space When Trying to Innovate Acknowledging the Nature of Knowledge Creation Processes. **Third European Conference on Capabilities**. Athens, Greece, 5-6 April.

البحث الثاني :

**” استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوى عبر دروس
المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ذوى صعوبات التعلم
فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ”**

المصادر :

د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم

مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة حلوان

” استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوى عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ”

د / عبد العظيم صبرى عبد العظيم

• المستخلص:

هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوى المسموع والمقروء عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوى صعوبات التعلم فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؛ وهى إحدى النظريات المعرفية الحديثة التى تعد ثورة فى مجال دراسة الذاكرة ووحدها واقتراح فاعليتها بمستوى التنظيم والمعالجة . وقد تم تطبيق اختبارى الأداء اللغوى المسموع والمقروء قبلها وبعديا على عدد (خمسة وثلاثين) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم بمحافظة القاهرة . وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارين القبلى والبعدي لصالح الاختبار البعدي ، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الأداء اللغوى المسموع والمقروء التى تبناها البحث . وقد أوصى البحث بتجريب هذه الاستراتيجية على تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم فى مراحل تعليمية مختلفة ، وكذلك تدريب المعلمين على استخدامها ، مع تخصيص أوقات فى اليوم الدراسى أو فى نهاية العام لتنفيذ تلك الاستراتيجية ، وحل مشكلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

A Suggested Strategy to Develop the Linguistic Performance Skills of 4th Primary Graders with Learning Difficulties based on the Information Processing Theory

By: Dr. Abdelazeem Sabry Abdelazeem
Lecturer of Arabic Curriculum & Instruction,
Faculty of Education, Helwan University, Egypt

Abstract:

The current study aimed at measuring the effectiveness of a suggested strategy to develop the listening and reading performance of 4th primary graders with learning difficulties based on the information processing theory. This theory is one of the most recent cognitive theories, that is considered a revolution in the field of memory in relation to information processing and organization. Thirty-five 4th primary graders with learning difficulties in Cairo University have been pre and post-tested in their listening and reading performances. The results have shown that there are statistically significant differences between the pre and post-tests in favour of the post-test. This shows that the suggested strategy is effective in developing the listening and reading performance in Arabic. This study recommends experimenting this study on students with learning difficulties in the other different educational stages. It is also recommended to train teachers on using this strategy and allocating some time at the end of the school day to put this strategy into practice and solve the problems of those pupils with learning difficulties.

• أولاً : المقدمة :

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية إنسانية، يستخدمها الجنس البشري في تواصلهم والتعبير عن أفكارهم وحاجاتهم، وهي وسيلتهم أيضا إلى حفظ تراثهم وتاريخهم. وتتكون اللغة من مهارات أربعة هي : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ولكل مهارة من هذه المهارات أهميتها البالغة في حياة الفرد. وتعد مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية ، حيث يتم تزويد التلميذ في هذه المرحلة بالمهارات الأساسية، والضرورية للتكيف مع الحياة المعاصرة، ولعل من أهم هذه المهارات التي يجب أن تنمي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية ، مهارتي : الاستماع والقراءة، حيث تعد مهارة الاستماع وسيلة التلميذ في استقبال أفكاره، كما أنها تنمي مهارة الفهم، وتثري مفرداته اللغوية وتجعل التلميذ أكثر قدرة على استخدام اللغة ؛ فتلميذ هذه المرحلة يقضى (٥٠%) من يومه مستمعا داخل حجراته الدراسية . كما تعد القراءة من أهم المهارات اللازمة لتلميذ المرحلة الابتدائية ، فمن خلالها يستطيع التلميذ مواصلة تقدمه العلمي في بقية أنواع المعرفة، وهي أيضا النافذة التي يطل منها التلميذ على منجزات العلم ، كما يجنى من خلالها ثمرات الثقافة. إنها وسيلة لاغنى عنها مهما تقدمت الوسائل السمعية والبصرية الأخرى للبيان. إن مهارات اللغة الأربعة الاستماع ، والتحدث والقراءة ، والكتابة ، تقوم بينها جميعا علاقات تبادلية ؛ فيتأثر كل فن بالآخر ويؤثر فيه. وبما أن الاستماع والقراءة يتعلقان بعنصر الاستقبال ، لذا فقد نشأت بينهما علاقة تبادلية ووثيقة ، جعلت عملية الفصل بينهما عند تدريسهما غير منطقية ، وصار من الضروري تكامل النشاطات في تعليمهما ؛ لأن في تحقيق هذا التكامل العديد من المزايا.

ولقد أثبتت الدراسات الخاصة بتعليم القراءة أن القدرة على الاستماع بفاعلية يرتبط ارتباطا مباشرا بالنجاح في القراءة ، فالنمو في مجال القراءة والهجاء يعتمد على قدرة الطفل على الاستماع الدقيق وربط الأصوات بالكلمات ، لذا فإن كلا من الاستماع والقراءة متشابهان إلى حد كبير، فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين ، وإذا كانت القراءة تتطلب النظر والفهم فإن الاستماع يتطلب الإنصات والفهم . ومن هنا يلزم أن يدرّب الأطفال على الاستماع والقراءة حتى يتمكنوا من التعامل مع ألوان الإنتاج الفكري من شعر وقصة ، وعلى المشاركة في المناقشات وتقويم الأفكار. (فتحي على يونس وآخرون ١٩٩٩، ٤٨).

ويعد تعليم اللغة عبر دروس المنهج Learning Language Across Curriculum) من الاتجاهات التي تساعد التلميذ على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة ، وكذلك توظيف ما اكتسبه من مهارات لغوية في مواقف طبيعية تتطلب استخدام اللغة .

يعد ما يقوم به التلاميذ من خلال أنشطة اليوم الدراسي من أهم أعمال التلاميذ اللغوية : (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في المرحلة الابتدائية بحيث يخصص في كل يوم العديد من الدقائق للتعامل مع اللغة ومهاراتها خلال مجالات المحتوى المختلفة ، لذا يساعد تعليم اللغة عبر دروس المنهج على تنمية مهارات التلاميذ اللغوية المختلفة. (Maryann, Manning, 1999, 83)

إن منهج اللغة العربية ليس غاية في ذاته ، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية وهي تعديل سلوك التلاميذ اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج . ومن هنا يجب أن ندرك أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى ، لذا لا يمكننا أن نتصور انفصالا بين اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية . (على أحمد مذكور، ٢٠٠٨، ٣٨) . وهذا ما ألزم المدرسة الابتدائية وظيفه أساسية ، وهي : تنمية مهارات التلاميذ اللغوية لفهم محتويات المواد الدراسية الأخرى . وانطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص ، أصبح ضروريا على المدرسة الابتدائية تنمية المهارات اللغوية لجميع التلاميذ لفهم محتويات المواد الدراسية الأخرى ، سواء أكانوا من العاديين أم غير العاديين من ذوي صعوبات التعلم . والتلميذ ذو صعوبات التعلم يعاني من صعوبات تعلم نمائية Developmental learning disability تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن توافقه الدراسي و الشخصي والاجتماعي ، وتشمل صعوبات : الانتباه ، والإدراك ، والتفكير ، وحل المشكلات ، كما يعاني هذا التلميذ أيضا من صعوبات أكاديمية Academic learning disability . وتشمل صعوبات تعلم : القراءة (عسر القراءة Dyslexia) والكتابة (عسر الكتابة والخط Dysgraphia) ، والحساب (صعوبات الحساب Dyscalculia) ، وصعوبات الهجاء Dysorthography وتأخر قرائي أولى (Retardation primary reading) . (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠) (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠) (مارتن هنلي، ٢٠٠١) . ولقد تعددت النظريات المفسرة لمفهوم صعوبات التعلم ، فلقد تم تناول المفهوم من عدة زوايا بحسب ما تتبناه كل فئة من العلماء والمفسرين ؛ فليس هناك اتفاق حول الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم ؛ فالبعض أرجعها إلى عوامل فسيولوجية " خلل أو إصابة المخ .

ويعتقد آخرون أن السبب يعود إلى اضطرابات نيروولوجية المنشأ في المجال الإدراكي - الحركي ، أما الفئة الثالثة من العلماء والمفسرين فيرجعون السبب إلى الاستراتيجيات المستخدمة غير الملائمة في تنظيم المعلومات وكيفية معالجتها ؛ حيث يعتبرون الواجبات والمهام التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ تفوق مستويات نضجهم وقدراتهم العقلية ولا تتفق مع أسلوبهم في التعلم . إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء فلسفة نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها : أفراد لديهم قدرات عقلية قادرة على فهم مجموعة من المعلومات ولكنهم يفتقدون الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد على تخطي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية التي يعانون منها ، وهذا يعود إلى مشكلات في عملية إدخال المعلومات والترابط أو الذاكرة أو إخراج المعلومات . (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٥، ٣٦، ٥٦-٦٣) (Coleman, 2000).

إن قضية التدريب على استراتيجيات مناسبة تنظم المعلومات وتعالجها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم تحظ بالدراسة والبحث الكافي بالرغم من أهميتها الشديدة ؛ حيث تساعد هذه الاستراتيجيات في تغلب هذه الفئة من التلاميذ على الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها في بيئة التعلم . (Paris & Paris, 2001) . ومن هنا جاء اهتمام هذا البحث في الكشف عن استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي عبر دروس المنهج في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، حيث تعمل هذه الاستراتيجية على الاستفادة من القدرات

العقلية لدى هؤلاء التلاميذ في علاج مشكلاتهم الأكاديمية التي يعانون منها ولعل أبرز هذه المشكلات الأكاديمية هي ضعفهم الواضح في مهارات الأداء اللغوي.

• ثانياً : الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من الأهمية البالغة لمهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء السابق الإشارة إليها، إلا أن مستوى التلاميذ في مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء يتصفان بالضعف الشديد وفقاً لنتائج الدراسات السابقة ، مثل :دراسة (نادية أبو سكيئة ١٩٩٠) ، و(على عبد العظيم سلام ١٩٩٣) ، و(هدى محمد محمود هلالى ٢٠٠١) ، و(مصطفى عبد العال أحمد ٢٠٠٨) ، و(نصرة عبد الله الخضر، ٢٠٠٩) ، و(إبراهيم عبد العزيز عبد الباقي، ٢٠١١) ، وقد توصلت تلك الدراسات إلى تدنى مستوى التلاميذ العاديين (الذين لا يعانون من صعوبات تعلم) في مهارات الأداء اللغوي بشكل عام والأداء اللغوي المسموع والمقروء بشكل خاص.

أما على مستوى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات والأدبيات التربوية على ضعف هؤلاء التلاميذ في مهارات الأداء اللغوي التي يمكن أن تحقق لهم تقدماً في بقية المواد الدراسية الأخرى. انظر كلاً من : سنوفر وثيسلثويت (١٩٨٠) Snouffer and Thistlethwaite ، وتومسون وآخرون (١٩٨٦) Thompson and others ، تاونسند وكلايهيو (١٩٨٩) Townsend and Clarihew ، وروسو وآخرون (١٩٩٣) Rousseau and others ، وجريفز وآخرون (1993) Graves and others ، وسوريل (١٩٩٦) Sorrell ، وتومسون (1998 Thompson) (Williams, 2000) ، (صديقة أحمد مطر، ٢٠٠١) ، (إسماعيل الفقى ٢٠٠١) (صلاح عبد السميع محمد، ٢٠٠٦) . ومن مظاهر تدنى مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء هي تلك المهارات التي تتناول التفكير والفهم ، مثل : وضع فكرة رئيسة للموضوع ، استنتاج هدف الكاتب ، التمييز بين الحقيقة والرأى ، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات ما زالت لا تتناسب مع القدرات العقلية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، مما يجعلهم يظهرون بمستوى ضعيف وممتدّن بين زملائهم التلاميذ العاديين. وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة وواقع تنمية مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء توجه الباحث إلى تصميم استراتيجية مقترحة عبر دروس المنهج لتنمية مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها. أملاً في أن تسهم هذه الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الأداء اللغوي الذي يحقق هؤلاء التلاميذ تقدماً في بقية المواد الدراسية الأخرى.

• ثالثاً : تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة هذا البحث في تدنى مهارات الأداء اللغوي (المسموع والمقروء) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، مما يؤثر بدوره على تقدمهم في بقية المواد الدراسية الأخرى؛ ويعوقهم عن تحقيق التوافق الدراسي والشخصي ، والاجتماعي؛ وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس : كيف يمكن تنمية مهارات الأداء اللغوي (المسموع والمقروء) عبر

دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- « ما مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟
- « ما مهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟
- « ما أسس بناء الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي (المسموع والمقروء) عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء فلسفة نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؟
- « ما الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي (المسموع والمقروء) عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؟
- « ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي (المسموع والمقروء) عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؟

• رابعاً : حدود البحث: اقتصر هذا البحث على :

- « الصف الرابع الابتدائي : وذلك لأن هذا الصف يمثل بداية تعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع محتوى دراسي ملئ بالمواد الدراسية المختلفة ، لذا يحتاج هذا التلميذ إلى اكتساب مهارات لغوية تمكنه من فهم المواد الدراسية الأخرى.
- « بناء الباحث لوحدين من دروس : (اللغة العربية ، والحساب ، والعلوم والدراسات الاجتماعية) المقررة على الصف الرابع الابتدائي في (الفصل الدراسي الأول) ، ومعالجتها وفق الاستراتيجية المقترحة ، وقد اختار الباحث الدروس التي تمثل صعوبة خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليضمها للوحدتين .
- « بعض المدارس الابتدائية بمنطقة المرج التعليمية – محافظة القاهرة ، حيث يتواجد بهذه المدارس بعض الفصول الخاصة بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

• خامساً : تحديد مصطلحات البحث :

• (١) استراتيجية التعلم : Learning Strategies

عرفت بأنها : " تلك المهارات التي يمكن من خلالها أن يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات ." (فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٥ ، ٣٢٥)

وعرفت كذلك بأنها : " مجموعة من خطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم كي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها ، والاحتفاظ بها واسترجاعها ." (Oxford, Rebecca L., 1990, 17). ويقصد بها في هذا البحث : مجموعة من الخطوات والأنشطة العقلية المنظمة : التي يستخدمها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم عبر دروس المنهج . بمساعدة

المعلم إرشاداً وتوجيهاً . من أجل تنمية مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء لدى هؤلاء التلاميذ ، كل هذا في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها .

• (٢) الأداء اللغوي : Linguistic Performance
يعرف بأنه : " السلوك اللغوي الظاهر الذي يمكن الفرد من التواصل السليم مع البيئة المحيطة به ، مستيعنا في ذلك بمعرفته بقواعد لغته . " (ميشال زكريا ، ١٩٨٤، ٧٤) . ويقصد به في هذا البحث هو : ممارسة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم اللغة في مواقف التواصل اللغوي ، التي تتطلب الاستماع والقراءة .

• (٣) صعوبات التعلم : learning disabilities
تعرفه الحكومة الفيدرالية الأمريكية بأنه : " خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة في فهم اللغة منطوقة أو مكتوبة ، وتظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة . " (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٧٥) . ويقصد به في هذا البحث : خلل في العمليات العقلية المتصلة بالأداء اللغوي المسموع والمقروء لدى تلاميذ عينة البحث ، حيث يعوق هذا الخلل تقدمهم في بقية المواد الدراسية الأخرى .

• (٤) نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها : Processing of information Theory
تري هذه النظرية أن الإنسان كائن حي متوافق باستمرار بمعالجة المعلومات بطرق مختلفة ، تُحدد بخصائص نسق تشغيل المعلومات ، لذا تقوم هذه النظرية على أساس وحدة الذاكرة ؛ حيث تقترن فاعليتها بمستوى التنظيم أو المعالجة ، والذي يمتد من السطحية إلى العمق ، وتُنظر هذه النظرية إلى الذاكرة البشرية كوحدة واحدة يمكن زيادة فاعليتها . (مصطفى الزيات ١٩٩٥، ٢٤٣) (حسن سعد عابدين ، ٢٠٠١ ، ٣٨) .

• سادساً : خطوات البحث : سار هذا البحث وفق الخطوات التالية :

- ١١ تحديد قائمة مهارات الاستماع ومهارات القراءة الصامتة اللازمتين لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم .
- ١٢ تحديد أسس الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء عبر دروس المنهج في ضوء فلسفة نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها وذلك من خلال : الاطلاع على الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت تعليم اللغة عبر دروس المنهج وكذلك نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها للوقوف على فلسفة هذه النظرية ، وكيفية الاستفادة منها في مجال صعوبات التعلم ثم تحديد أسس الاستراتيجية في ضوء ذلك .
- ١٣ إعداد الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء عبر دروس المنهج في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها وذلك من خلال : اختيار بعض دروس المحتوى المقرر على الصف الرابع الابتدائي في الفصل الدراسي الأول ، وصياغتها في صورة وحدتين ، يتم معالجتها في ضوء الاستراتيجية المقترحة .
- ١٤ قياس فاعلية الاستراتيجية المقترحة ، ويتطلب هذا القياس الخطوات التالية :
 - ✓ إعداد اختباري الاستماع والقراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم .
 - ✓ تطبيق اختباري الاستماع والقراءة الصامتة على عينة البحث قبلياً .

- ✓ تنفيذ الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوى فى الاستماع والقراءة الصامتة عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ذوى صعوبات التعلم (عينه البحث) فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها
- ✓ تطبيق اختبارى الاستماع والقراءة الصامتة تطبيقاً بعدياً على نفس العينة، رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً ؛ لتعرف الفروق بين درجات العينة قبلية وبعدية، والفروق بين الأداءين القبلى والبعدى ؛ يعود إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة .
- ✓ استخلاص النتائج ، ومعالجتها إحصائياً ، ومناقشتها ، وتفسيرها .
- ✓ كتابة التوصيات والمقترحات .

• سابعاً : أهمية البحث : يمكن أن يفيد هذا البحث :

- « مصممي المناهج ومطورها : حيث يقدم هذا البحث استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوى فى الاستماع والقراءة الصامتة عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع ذوى صعوبات التعلم فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ، مما يساعد مصممي المناهج على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لذوى صعوبات التعلم .
- « المعلمين : حيث يساعد هذا البحث معلمى اللغة العربية على تطوير تدريسهم لمهارات الاستماع والقراءة الصامتة وبخاصة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، لما يقدمه هذا البحث من استراتيجية مقترحة لتنمية تلك المهارات فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها .
- « التلاميذ ذوى صعوبات التعلم : حيث تنمو لديهم مهارات الاستماع والقراءة الصامتة ، مما يساعد على تقدمهم فى بقية المواد الدراسية الأخرى ؛ فيتحقق لديهم التوافق الدراسى ، والشخصى ، والاجتماعى .
- « الباحثين : حيث يفتح هذا البحث المجال أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات أخرى تتعلق بتعليم اللغة فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها .

• ثامناً : فروض البحث :

- « توجد فروق دالة إحصائياً فى اختبار الأداء اللغوى لمهارات الاستماع القبلى وبين الاختبار البعدى ؛ لصالح الاختبار البعدى .
- « توجد فروق دالة إحصائياً فى اختبار الأداء اللغوى لمهارات القراءة الصامتة القبلى وبين الاختبار البعدى ؛ لصالح الاختبار البعدى .
- « للاستراتيجية المقترحة فاعلية فى تنمية مهارات الاستماع والقراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ذوى صعوبات التعلم .

• الإطار النظرى للبحث :

• أ- طبيعة الأداء اللغوى لدى تلاميذ صعوبات التعلم :

تعد اللغة نظام متكامل ، قائم على نسق من العلاقات العضوية بين عدة عناصر فرعية التى يتألف منها ذلك النظام ، والكشف عن هذا النظام مرهون بالدراسات التى تناولته بصورة تتفق مع بنيته المتكاملة المترابطة . وتعد اللغة العربية نظاماً يتألف من عدة أنظمة فرعية ، وهى : النظام الصوتى ، النظام النحوى ، والنظام الصوتى ، والنظام الدلائلى ، ويتكون كل من هذه الأنظمة من مجموعة من العناصر المتكاملة المترابطة فى ظل الإطار الفرعى والكللى لنظام اللغة العام . واللغة العربية - بهذا المعنى - تمثل هيكل اللغة العام وبنيته ، أما

الأداء اللغوي ، فيشير إلى استخدام الفرد العربي للغته استخداماً سليماً . لذا فإن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يسعى إلى اكتساب المتعلمين مهارات الأداء اللغوي بحيث يكون الأداء سبيلاً إلى فهم اللغة .

إن اللغة قوانين ومعايير ، والأداء سلوك محكوم بتلك القوانين ؛ فإن كان الأداء مناهكاً للتركيز في التعليم تحقق التوازن بين ما يعرفه الطالب عن اللغة واستخدامه إياها ، أما إذا كانت اللغة بقوانينها ومعاييرها مناهكاً للتركيز فإن ذلك يؤدي إلى زيادة معرفة الطالب عن اللغة ، ولا يضمن توظيف هذه المعرفة في أدائه . (عبد العظيم سلام ، ١٩٩٣ ، ٣٥)

وثمة تمييز أكدت عليه النظرية "التوليدية التحويلية" بين ما يسمى الكفاية اللغوية linguistic competence وبين الأداء اللغوي linguistic performance . فالكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر المكشوف over manifestation لهذه القدرة . إن الكفاية هي ما تعرف أما الأداء فهو ما نفع ، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته ، وفي ضوءه تتحدد الكفاية وتنميتها وتقويمها . (رشدي طعيمة محمود الناقة ، ٢٠٠٦ ، ٢٦)

يتضح مما سبق أن الأداء اللغوي هو : "السلوك اللغوي الظاهر الذي يمكن الفرد من التواصل السليم مع البيئة المحيطة به ، مستعينا في ذلك بمعرفته بقواعد لغته" . (ميشال زكريا ، ١٩٨٤ ، ٧٤)

ويتمحور موقف الأداء اللغوي حول عمليتي الإنشاء والتلقى ، وتتضمن عملية الإنشاء بناء رسالة لغوية تعتمد على المشاعر والأفكار والمعاني ، وتتمثل في نص الكلمات والجمل والعبارات ، وبناء تلك الرسالة اللغوية يحدث إنتاجاً من خلال الأداء اللغوي الخاص : بالتحدث والكتابة ، حيث يمارس منتج اللغة (المتعلم) مهارات لتكوين رسالة لغوية إما منطوقة أو مكتوبة . كما تتضمن عملية التلقى إعادة بناء الرسالة اللغوية في ضوء استخدام المستمع والقارئ لمهاراته في أثناء عملية توظيف إعادة بناء الرسالة اللغوية ، وتحدث تلك العملية من خلال الأداء اللغوي الخاص : بالاستماع والقراءة ، بوصفهما وجهي التلقى في عملية التواصل اللغوي .

إن عملية التواصل اللغوي تتضمن ثلاثة عناصر رئيسية هي : المتلقى والرسالة ، والمنتج . والمتلقى إما أن يكون مستمعاً أو قارئاً (عادياً أو من ذوي صعوبات التعلم) ، والرسالة فهي مجال تطبيق هذه الأداءات حيث لكل أداء طبيعته ومهاراته ، أما المنتج إما أن يكون متحدثاً أو كاتباً (عادياً أو من ذوي صعوبات التعلم) .

وقد عرفت اللجنة القومية الأمريكية المشتركة ذوي صعوبات التعلم بأنهم : مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية ، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للتلميذ ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء

الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، هذا ، وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم ، ولكن مثل هذه المشكلات لا تعدو ولا تمثل فى حد ذاتها صعوبة من صعوبات التعلم . (Hallahan & Kauffman, 2003). ويربط المفهوم السابق بين صعوبات التعلم وقدرة التلميذ على تحصيل المواد الدراسية الأخرى . حيث يرتبط ظهور مشكلة صعوبات التعلم بإلحاق الطفل بالمدرسة حيث تبدأ تظهر عليه أعراض تلك الصعوبات مثل ضعفه فى اكتساب مهارات الأداء اللغوى مما يؤدى إلى إخفاقه فى تحصيل المواد الدراسية الأخرى والتجاوب مع معلمه ، و ضعفه فى أداء واجبه المنزلى .

إن تلاميذ ذوى صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ما يمتلكون من قدرات عقلية عامة وما يحققونه من تحصيل فعلى فى ضوء نسبة ذكائهم ، حيث إن نسبة ذكاء هذا الطفل تكون متوسطة أو فوق المتوسطة ، ورغم ذلك يواجه مشكلات دراسية فى بعض مواد الدراسة (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ ، ٢٣١ - ٢٣٥) . ومن خلال ما سبق يمكن تحديد التلميذ الذى يعانى من صعوبات التعلم بأنه : التلميذ الذى يفقد القدرة على التحصيل الدراسى بما يتناسب مع عمره الزمنى ، ومستوى قدراته الشخصية ، كما أنه يعانى من اضطرابات فى قدرته على الإدراك السمعى ، أو التحدث أو القراءة أو التعبير الكتابى ، أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة . هذا ، وقد أظهرت بعض الدراسات والبحوث أن قلة الوعى بتلك الفئة من التلاميذ يؤدى إلى خسارة كبيرة ، حيث يترك عدد كبير من هؤلاء التلاميذ المدرسة رغم أن قدراتهم عادية ، ولكنهم يعانون من ضعف فى مهارات مختلفة : كالاستماع أو الحديث أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الحساب تؤثر بدورها على تقدمهم فى بقية المواد الدراسية الأخرى ، وقد أوصت تلك الدراسات والبحوث بضرورة إعداد البرامج والاستراتيجيات التى تعمل على علاج صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ ، لضمان استمرارهم فى المدرسة وعدم تسريبهم . انظر كلا من : (Williams, 2000) ، (صديقة أحمد مطر ، ٢٠٠١) (إسماعيل الفقى ، ٢٠٠١) ، (صلاح عبد السميع محمد ، ٢٠٠٦) ، (ياسر عبد الهادى ، ٢٠٠٩) .

ولقد كان ينظر للاستماع فيما مضى على أنه مهارة تنمو بشكل تلقائى ولا تحتاج إلى جهد من المستمع ، إلا أن ذلك لم يعد يحدث الآن حيث أصبح ينظر إليه (الاستماع) كمهارة تحتاج إلى الكثير من النشاط والجهد ذهنى من المستمع ، وبخاصة مع هذه الفئة من التلاميذ ؛ لى يستطيع التركيز وفهم رسالة المتحدث ، لى ينجح فى التواصل والتفاعل معه . فالاستماع - كمهارة مقصودة ومتعلمة - عبارة عن عملية تتكامل فيها كل عناصر اللغة من الفونولوجيا (علم الأصوات الكلامية ، استخدام وتركيب الكلمات والجمل ، والتوصل إلى معانى الكلمات الجديدة من سياق الجملة) . (Iman Mohamed, 1995, 15)

إن اكتساب مهارات الأداء اللغوى المسموع يعد من الأسباب الرئيسية فى تعلم الكلام ، واكتساب مهارات الأداء اللغوى الأخرى وتعلمها ، كما أنه يمتلك هذا الأداء اللغوى مهارات أساسية لا غنى للتلميذ الذى يعانى من صعوبات التعلم

عنها في معظم مواقف حياته المختلفة . لذا إن لم يدرب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل تعليمهم على اكتساب مهارات الأداء اللغوي المسموع ولا سيما في مرحلة التعليم الابتدائي ، فلا شك أنه سيعانى من اكتساب مهارات الأداء اللغوي الأخرى ، ولعل من أهم مهارات الأداء اللغوي المسموع التى ينبغى على تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم اكتسابها هي :

« وضع أفكار رئيسية . -

« تحديد هدف الكاتب . -

« التمييز ما بين ذات الصلة بالموضوع ، وما ليس له صلة بالموضوع .

وعلى المعلم أن يعلم أن التلاميذ ليسوا متساويين في الاستعداد للاستماع لذا ينبغى أن يبدأ بالمستويات الدنيا في الاستماع مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ثم يقودهم بالتدرج إلى المستويات العليا ، وذلك من خلال تهيئة المناخ النفسى الملائم للاستماع ، مع تشجيع هؤلاء التلاميذ على الاستماع للكلمات الجديدة ، والأفكار المهمة .

ولا تختلف القراءة عن الاستماع فى الأهمية ؛ فهى إحدى مهارات الأداء اللغوي المهمة لتحقيق التواصل اللغوي ، حيث تعد عملية تفكير معقدة ، تشمل تفسير الرموز المكتوبة ثم ربطها بالمعنى ، ثم تفسر تلك المعانى فى ضوء خبرات القارئ السابقة .

إن القراءة من أعقد الوظائف الإنسانية التى يؤديها الإنسان ، ومعظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم (حوالى ١٣٪) يواجهون صعوبات فى القراءة ، مما يترتب عليه مشكلات أخرى فى باقى المواد الدراسية التى تعتمد أصلا على القراءة .

وتشير الدراسات إلى خروج طالب من بين كل ثلاثة طلاب من المدرسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية بسبب ضعف تحصيلهم الدراسى بسبب ضعفهم فى القراءة . (Lerner, Janet, 2000, 7)

وترتبط القراءة الصامتة ومهاراتها بالمرحلة العمرية التى يمر بها التلاميذ حتى تكون تلك المهارات مؤشرا للنمو العقلى لدى التلاميذ فى تلك المرحلة . ويتميز تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالنمو العقلى المتزايد نظرا لمرورهم بخبرات عديدة فى مرحلة الطفولة المبكرة ، ومن أهم مظاهر النمو العقلى لهذه المرحلة ، والتى يمكن أن تنعكس فى تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، هي :

« الملاحظة والإدراك : حيث ينمو الإدراك لدى التلاميذ بدرجة كبيرة تمكنهم من تحليل الأشياء ؛ كتحليل النص المقروء إلى أفكار رئيسية وفرعية .

« اكتساب المفاهيم : حيث تنمو المفاهيم بصورة فردية أو كلية ، مما يستوجب تقديم المفاهيم الصحيحة لهم باستمرار .

« التفكير : حيث يتميز تلميذ هذا الصف بقدرته على التفكير المجرد والتصنيف للأشياء والترتيب والتنظيم المنطقي والاستدلال ، لذا يصبح هذا التلميذ قادرا على البحث عن معانى المفردات ، واستخلاص الفكرة الرئيسية والفرعية ، واستنتاج هدف الكاتب ، وغيرها من مهارات القراءة الصامتة . (عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠٤ ، ٢١٦) .

إن إدراك المعلم لمفهوم القراءة أمر في غاية الأهمية ؛ فالمعلم الذي لا يدرك أن القراءة عملية تفكير معقدة ، ويظن أنها مجرد تعرف الكلمات والنطق بها ويعتقد أن التلميذ الذي يقدر على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً قارئ جيد ، ومن ثم يبذل كل جهده تجاه هذا الهدف ، دون إكساب التلميذ المهارات العقلية لفهم النص المقروء . ولعل العلاقة الوطيدة التي تربط بين الأداء اللغوي المسموع والمقروء تشابه المهارات التي يحتاجها كل من المستمع والقارئ لفهم الرسالة وهذا التشابه يستطيع المعلم استغلاله في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء بصورة تحقق لهم التواصل اللغوي الجيد .

• الأداء اللغوي في واقعنا التعليمي :

إن المتتبع لحركة البحوث والواقع الفعلي في المرحلة الابتدائية يمكن أن يلحظ أن تعليم اللغة العربية تكتنفه العديد من السلبيات التي تحول دون تحقيق أهدافها ، مما ينعكس على أداء التلاميذ اللغوي ويؤدي إلى تدنى مستوياتهم . (أميرة نبيل محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٥٧)

ولعل هذا الضعف يعود إلى استراتيجيات التعليم والتعلم التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين ، والتي من شأنها ، أنها تفقد جميع التلاميذ سواءً العاديين أو ذوي صعوبات التعلم . اكتساب مهارات الأداء اللغوي من جهة ، وكذلك تعوقهم عن التفكير من جهة أخرى ، تأسيساً على الفرض القائل أن ثمة ارتباط واضح وعلاقة وثيقة بين اللغة والفكر . وقد أشارت إلى هذا المعنى السابق دراسات كل من: (على عبد العظيم سلام ، ١٩٩٣) ، (خالد محمود محمد عرفان ، ٢٠٠٢) ، (مصطفى عبد العال ، ٢٠٠٨) ، (نصرة عبد الله الخضر ، ٢٠٠٩) ، (إبراهيم عبد العزيز عبد الباقي ، ٢٠١١) .

وقد أوصت الدراسات السابقة بضرورة اقتراح استراتيجيات تعليمية وتعلمية مناسبة تعمل على تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• (ب) الأداء اللغوي عبر دروس المنهج :

لقد أصبح من الوظائف الرئيسية للمدرسة الابتدائية ، تنمية قدرات التلاميذ على اكتساب مهارات اللغة المختلفة لفهم محتويات المواد الدراسية الأخرى ، حيث لم يعد دور هذه المدرسة مقصوراً على تنمية مهارات اللغة في إطار منفصل عن الإطار الأكاديمي الذي يتعامل معه تلميذ هذه المرحلة سواءً أكان هذا التلميذ سوريا أم من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم

إن تعليم اللغة عبر دروس المنهج يؤكد فكرة تأليف التفكير واللغة عبر المنهج فالألفاظ مفتاح التفكير، ومن ثم فاللغة تلعب دوراً أساسياً في القيام بكثير من العمليات العقلية ، مثل : التحليل، والتعميم والتجريد والإدراك ، والحكم والاستنتاج ، كما أن اللغة تسهل عملية التفكير ، وتجعلها أكثر كفاءة ودقة والألفاظ تحدد مجرى التفكير ونوعه . (فتحي علي يونس ، ٢٠٠١ ، ٣٥) .

إن تلميذ المرحلة الابتدائية يقضي جزءاً كبيراً من وقته في ممارسة مهارات اللغة من خلال أنشطة اليوم الدراسي ، بحيث يمارس التلميذ مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من خلال مجالات المحتوى المختلفة كالعلوم

والدراسات الاجتماعية والرياضيات ، وأى مواد دراسية أخرى . لذا فإن تدريس مهارات اللغة من خلال المحتوى يستأثر على أفكار تلميذ هذه المرحلة ويأخذ بعقله نحو التفكير فيها ، رغبة في تحصيلها ، مع تنمية مهاراته اللغوية المختلفة (Mary Maning, 1999, 83) .

وتتعلق فكرة تعليم وتعلم اللغة عبر دروس المنهج من النظرة التي تؤكد على مدخل المعنى التام في تعليم وتعلم اللغة ، فالنماذج التامة المعنى ، القابلة للفهم من قبل المتعلمين -العاديين أو من ذوي صعوبات التعلم- ستقل من نسبة القلق لديهم ، وحينئذ يمكن لمهارات اللغة أن يكتسبها هؤلاء التلاميذ بسهولة ويسر . (Reilly Tarey, 1988, Eric Ed 296572)

وتكمن أهمية تعليم وتعلم مهارات اللغة عبر دروس المنهج في المرحلة الابتدائية في :

- « مساعدة التلميذ على تنمية مهارات الاستماع والقراءة الأولية : إذ تساعد المناهج الدراسية المختلفة على تنمية الدقة والفهم في الاستماع والقراءة . (David Wray, 1991, 141)
- « تحويل التعليم في أثناء اكتساب تلك المهارات من التمرکز حول المعلم إلى التمرکز حول المتعلم (خلف عثمان الديب ، ٢٠٠٣ ، ١٠٦) .
- « مساعدة التلاميذ على استخدام اللغة بكفاءة لحل مشكلاتهم التي تواجههم في تعلم المواد الدراسية الأخرى . (David Wary, 1991, 142)
- « مساعد التلاميذ على الخروج من مرحلة المهارات إلى فهم نطاقات المحتوى والتحول من فهم المؤلف إلى فهم غير المؤلف عند التعليم أو التعلم . (Susan Halliwell, 1992, 131)

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تعليم وتعلم اللغة عبر دروس المنهج في تنمية مهارات اللغة المختلفة ، ومنها دراسة :

- « استوكي (Rosemarie Stockey, 1991) : التي أشارت إلى أهمية هذا الأسلوب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- « هيلين كرتيان (Helena Curtain, 1995) : والتي أوضحت الخطوات النظرية التي يجب اتباعها لتكامل اللغة عبر المحتوى ، وقد أوصت الدراسة بتصميم استراتيجيات تعليمية تعمل على تعليم وتعلم اللغة في فصول المدارس الابتدائية والمتوسطة عبر قطاعات المحتوى المختلفة .
- « (Gregory Potter, 2001) : والتي هدفت إلى تكامل دروس العلوم مع منهج القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة ، وقياس تأثير هذا التكامل على تنمية مهارات القراءة والكتابة . وقد أثبتت الدراسة فاعلية هذا المدخل في تنمية مهارات القراءة والكتابة ، وأوصت باستخدامه في المرحلة الابتدائية .
- « (خلف الدين عثمان محمد ، ٢٠٠٣) : والتي أشارت إلى أهمية هذا المدخل في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- « (سحر فؤاد إسماعيل ، ٢٠٠٦) والتي أشارت إلى أهمية "استراتيجيات القبلية العرفانية" في تنمية مهارات القراءة والكتابة عبر المنهج لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام هذا المدخل في تنمية مهارات الأداء اللغوي في مراحل تعليمية أخرى كالابتدائية والإعدادية .

يتضح مما سبق الآتي:

« قلة الدراسات السابقة التي اهتمت بتعليم مهارات الأداء اللغوى عبر دروس المنهج ، مما دعم اتجاه الباحث للكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة تضاف لاستراتيجيات هذا المدخل لتنمية مهارات الأداء اللغوى المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى من ذوى صعوبات التعلم .

« استفاد الباحث من بعض هذه الدراسات فى معرفة أصول هذا المدخل وفلسفته ، وهو ما أفاد الباحث عند اختيار الدروس التى ستعالج بالاستراتيجية المقترحة ، وذلك كدراسة : خلف عثمان الديب ٢٠٠٣ ، وسحر فؤاد اسماعيل ٢٠٠٦ .

« اقتصر جميع الدراسات السابقة على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الأسوياء عبر استراتيجيات معلومة ومجربة ، ولم تتطرق أية دراسة لبيان فاعلية استراتيجية جديدة مقترحة تتخذ من دروس المنهج وسيلة لتنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها . وهذا ما تضرد به هذا البحث .

• (ج) نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها: Processing of information theory

لقد تعددت النظريات المفسرة لمفهوم صعوبات التعلم ، فلقد تم تناول المفهوم من عدة زوايا بحسب ماتتبعه كل فئة من العلماء والمفسرين ؛ فليس هناك اتفاق حول الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم ؛ فالبعض أرجعها إلى عوامل فسيولوجية " خلل أو إصابة المخ " ، ويعتقد آخرون أن السبب يعود إلى اضطرابات نيورولوجية المنشأ في المجال الإدراكي - الحركي ، أما الفئة الثالثة من العلماء والمفسرين فيرجعون السبب إلى الاستراتيجيات المستخدمة غير الملائمة في تنظيم المعلومات وكيفية معالجتها ؛ حيث يعتبرون الواجبات والمهام التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ تفوق مستويات نضجهم وقدراتهم العقلية ولا تتفق مع أسلوبهم في التعلم . وتصنف صعوبات التعلم عند هؤلاء التلاميذ فى ضوء جميع النظريات المفسرة لصعوبات إلى مجموعتين :

١- صعوبات التعلم النمائية : Developmental learning disability

وهى صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسى للتلميذ وتوافقه الشخصى والاجتماعى والمهنى ، ويمكن أن تقسم هذه الصعوبات إلى نوعين فرعيين :

« صعوبات أولية مثل : الانتباه والإدراك والذاكرة .

« صعوبات ثانوية مثل : التفكير والكلام والفهم ، أو اللغة الشفوية والاستقبال السمعى .

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية : Academic learning disability

ويتضمن هذا النوع من الصعوبات التى تتعلق بالدراسة الأكاديمية مثل : الصعوبات فى تعلم القراءة ، والكتابة ، والتهجى ، وصعوبات فى الحساب . (أحمد عواد ، ١٩٩٤) ، (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠) ، (السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٠) ، (مارتن هنلى ، ٢٠٠١) . يتضح من التصنيف السابق أهمية مساعدة هؤلاء التلاميذ للنهوض بمهاراتهم الأكاديمية والعقلية ، وذلك لتنمية مهاراتهم المختلفة فى جميع دروس المحتوى المقرر عليهم ؛ وبهذا يكونوا مثل أقرانهم من التلاميذ العاديين

وهذا يتطلب التدخل المبكر لحل المشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ وذلك بتصميم استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع طبيعتهم النفسية والعقلية وتُبنى في ضوء إحدى النظريات المفسرة لصعوبات التعلم. (السيد عبد الحميد ٢٠٠٠، ٢٨٩ - ٢٩١)، (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ٣ - ٦).

وتعد نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها إحدى النظريات المعرفية الحديثة؛ فهي تعد ثورة في مجال دراسة الذاكرة حيث تقوم فلسفة هذه النظرية على وحدة الذاكرة واقتران فاعليتها بمستوى التنظيم والمعالجة. وتختلف هذه النظرية عن النظريات المعرفية القديمة في أنها لم تقتصر على وصف العمليات المعرفية فقط، بل حاولت تفسير آلية حدوث العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك. وتستند هذه النظرية إلى عدد من الافتراضات مؤداها أن:

« تنظيم المعلومات ومعالجتها للمادة المتعلمة يؤدي إلى تعلم أكثر استمرارية لدى المتعلم.

« يتم تنظيم المعلومات ومعالجتها في خطوات متمثلة في أنشطة عقلية.

« توجد حدود لكمية المعلومات التي يستطيع المتعلم معالجتها وتعلمها.

« نظام المعالجة البشرية نظام تفاعلي وليس مجرد تلق للمعلومات.

« التكرار الآلي للمعلومات ليس شرطاً لتذكرها في ظل عدم ارتباط المادة المتعلمة بالبناء المعرفي لدى المتعلم. وتختلف مستويات تنظيم المعلومات ومعالجتها من السطحية إلى العمق مروراً بمستوى متوسط من المعالجة على النحو التالي:

« المستوى السطحي أو الهامشي : Shallowest level

« وفيه تعالج المعلومات على المستوى الحسي أو حسب صفاتها الشكلية فقط.

« المستوى العميق: Shallowest Deeper Level

« وفيه تعالج المعلومات حسب ماتم تعرفه من قبل المتعلم، ثم وضع تصنيف لتلك المعلومات.

« المستوى الأعمق: Deeper Level

« وفيه تعالج المعلومات تبعاً لمعناها، حيث يتم تنظيم المعلومات على أساس المعالجة السيمانتية أي ذات المعنى. (www.scibd.com/doc/1134162)

ويُعرف مستوى معالجة المعلومات بأنه: المساحة التي يمكن توظيفها من شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة في تنظيم المعلومات ومعالجتها. (فتحى الزيات ١٩٩٥، ٣٤)

وعليه يمكن تفسير عملية التعليم والتعلم وفق فلسفة هذه النظرية على النحو التالي: ترتقى عملية اكتساب المعلومات والمهارات عندما يكون المتعلم قادراً على الانتباه والإدراك والبحث عن المعلومات التي يحتاج إليها؛ فتدقق تلك المعلومات إلى المسجلات الحسية حيث يقوم العقل بترميزها وتحويلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، وهي الذاكرة النشطة التي تحفظ قدراً يسيراً من المعلومات، فإذا تكررت تلك المعلومات وقام المتعلم بإجراء عمليات ذهنية على تلك المعلومات، مثل التنظيم والاسترجاع؛ فإنها تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي تثبت المعلومات وتكتسب المهارات. (روريت سولسو، ٢٠٠٠، ٦٢٦ - ٦٤٦)

وتختلف الذاكرة قصيرة المدى Short-term Memory عن الذاكرة طويلة المدى Long-term Memory؛ فالأولى تُخزن فيها الأحداث أو الخبرات التي مر بها الفرد مسبقاً على هيئة صور فوتوغرافية مختصرة تيسيراً لاسترجاعها فيما بعد، وهذه الذاكرة ترتبط بالخبرة الذاتية للفرد. أما الثانية (طويلة المدى) فهي مسؤولة عن الاحتفاظ بالمعلومات التي تتصف بالمعنى مثل الكلمات والرموز والعلاقات القائمة على المعنى، وتشكل هذه الذاكرة الإطار أو التنظيم المعرفي للفرد، لذا تختلف هذه الذاكرة من فرد إلى آخر. (مصطفى الزيات، ١٩٩٥، ٣١٩)

• نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها وصعوبات التعلم :

ترجع هذه النظرية صعوبات التعلم إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تعود إلى تنظيم المعلومات المقدمة لهؤلاء التلاميذ، مما يؤثر سلباً في استرجاعها وتصنيفها ومعالجتها. وقد أوصت بعض الدراسات بضرورة اقتراح استراتيجيات في ضوء هذه النظرية تعمل على تنظيم المعلومات لدى هؤلاء التلاميذ تتفق وقدراتهم العقلية، وتساعدهم على معالجتها واسترجاعها. (Swanson, 1987, 3-٦) (Greatheart, 1985, 6-٨) (محمد على كامل، ٢٠٠٥، ١٨٠).

وفي ضوء ماسبق يمكن استنتاج التطبيقات التربوية التي يمكن أن تحققها نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها لدى تلاميذ صعوبات التعلم :

- « الاهتمام بالمدخلات البصرية أو اللفظية حتى يتم تنشيط الذاكرة قصيرة المدى لدى هؤلاء التلاميذ.
- « التركيز على نشاط هؤلاء التلاميذ في استيعاب المعلومات الجديدة من أجل سهولة استرجاع هذه المعلومات في أي وقت لاحق.
- « تنظيم المعلومات بصورة منطقية وفق سلسلة منظمة من الخطوات والأنشطة العقلية يؤدي بعضها إلى بعض.
- « إعادة تكرار المعلومات بصورة متتالية لضمان بقائها في ذاكرة هؤلاء التلاميذ.
- « الاهتمام بطرح الأسئلة في جميع خطوات تنظيم المعلومات؛ كي يسهل على هؤلاء التلاميذ معالجتها وفق طبيعتهم العقلية.
- « التأكيد على مبدأ التكامل والوحدة عند إعداد المحتوى العلمي المقدم لهؤلاء التلاميذ؛ لأنهم سيقومون بتنظيم المعلومات ومعالجتها على أساس العناصر المشتركة بينها.
- « التركيز على إكساب هؤلاء التلاميذ المهارات المختلفة عن طريق التدريب المستمر من أجل إبقاء أثر تلك المهارات في ذاكرتهم طويلة المدى.
- « الاهتمام بتنظيم المعلومات على أساس تكوين المعنى أكثر من الحفظ والتذكر.
- « التأكيد على اتنباه التلاميذ وعدم تشتت أذهانهم عن الخطوات التي تتطلب منهم معالجة المعلومات التي عرضت عليهم.

- (د) الاستراتيجية المقترحة عبر دروس المنهج في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها :
يلاحظ من العرض السابق أهمية اقتراح استراتيجيات مناسبة تتلاءم وخصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم العقلية والنفسية، على أن تكون هذه

الاستراتيجيات قائمة على إحدى النظريات المفسرة لصعوبات التعلم ، وفى ضوء هذا الاتجاه صمم الباحث استراتيجيته المقترحة عبر دروس المنهج وفى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ، وفيما وصف تفصيلي لإجراءات هذه الاستراتيجية :

• مفهوم الاستراتيجية المقترحة :

يعرف الباحث هذه الاستراتيجية بأنها : مجموعة من الخطوات والأنشطة العقلية المنظمة : التى يستخدمها تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ذوى صعوبات التعلم عبر دروس المنهج بمساعدة المعلم . إرشادا وتوجيها . ، من أجل تنمية مهارات الأداء اللغوى المسموع والمقروء لدى هؤلاء التلاميذ ، كل هذا فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها . وتتضمن الاستراتيجية المقترحة بعض النشاطات العامة المختلفة : هى : انظر وتأمل ، استمع وتحدث ، أسأل وناقش اقرأ وفكر ، اكتب وعبر . وقد استندت هذه الاستراتيجية المقترحة عند إعداد النشاطات العامة السابقة إلى النموذج التى تقوم عليه فلسفة نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها والجدول (١) يوضح هذه العلاقة :

• أسس الاستراتيجية المقترحة فى ضوء فلسفة نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها :

قامت الاستراتيجية المقترحة على عدة أسس : أهمها :

« الاهتمام بتنشيط الذاكرة قصيرة المدى لدى هؤلاء التلاميذ عن طريق المدخلات البصرية أو اللفظية ويتولى نشاطا الاستراتيجية المقترحة : انظر وتأمل ، واستمع وتحدث تنفيذ هذه المدخلات .

« التأكيد على مبدأ التكامل والوحدة عند إعداد دروس المحتوى المقدم لهؤلاء التلاميذ : لأنهم سيقومون بتنظيم المعلومات ومعالجتها على أساس المهارات المشتركة بين هذه الدروس ، وهذا مايفسر اختيار الباحث بناء الاستراتيجية عبر دروس المنهج .

« تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة) عن طريق التدريب المستمر : لضمان بقاء أثر تعلم تلك المهارات فى ذاكرتهم طويلة المدى .

« تنمية قدرة هؤلاء التلاميذ على التعبير وطرح الأسئلة والنقاش كى يسهل عليهم معالجة المعلومات وفق طبيعتهم العقلية .

« تنظيم المعلومات بصورة منطقية وفق سلسلة منظمة من الخطوات والأنشطة العقلية تبدأ بـ (انظر وتأمل) وتنتهى بـ (اكتب وعبر) ، وتؤدي هذه الأنشطة بعضها إلى بعض .

« تهتم أنشطة الاستراتيجية المقترحة بتكوين المعنى والفهم أكثر من الحفظ والتذكر .

« ضرورة تكرار ممارسة المهارة لدى هؤلاء التلاميذ لضمان بقائها فى ذاكرتهم .

« التأكيد على اتباه التلاميذ وعدم تشتت أذهانهم فى أثناء تدريبهم على اكتساب المهارة .

« تنمية روح التعاون والعمل الجماعى لدى هؤلاء التلاميذ .

« تنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو محتوى المواد الدراسية المختلفة .

- « زيادة ثقة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأنفسهم : لأنهم أصبحوا جزءاً من عملية التعلم.
- « مساعدة هؤلاء التلاميذ على نقل المعلومات التى يتعملونها إلى مواقف جديدة يمرون بها .
- « مراعاة المعلم الذى يقوم بالتدريس لهذه الفئة من التلاميذ ، من خلال إعداد هذه الاستراتيجية المقترحة التى تراعى طبيعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

جدول (١) العلاقة بين الأنشطة العامة للاستراتيجية المقترحة ونموذج النظرية

نموذج نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها	الأنشطة العامة للاستراتيجية المقترحة
-الاستقبال Receiving: وتتمثل فى عمليات تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس الخمسة.	-انظر وتأمل Look and Reflect : ويتم من خلاله ملاحظة الصور الملحقه بالمحتوى ،وبذلك يتم تفعيل حاسة البصر، ثم مناقشة التلميذ: - ما الذى تعبر عنه هذه الصورة ؟ - ماذا تتوقع أن تدرس من خلال رويك هذه الصورة ؟
-الترميز Encoding: وهي عملية إعطاء معاني ذات منلول معين للمخلات الحسية فى الذاكرة.	-استمع وتحدث : Listen and Speak ويهدف هذا النشاط إلى تنمية الفهم والتفكير حول المحتوى المقروء ، فالمعلم يقوم بقراءة المحتوى المقروء بصوت عال لتلاميذه ويطلب منهم الاستماع جيداً للمحتوى المقروء ، ثم يطلب منهم التحدث عندما يسألهم بعض الأسئلة منها : ما العنوان المناسب للنص الذى استمعتم إليه ؟ مرادف كلمة ، هى (.....) ما ذكر فى النص المقروء عن (حقيقة أم رأى) .
-التخزين أو الاحتفاظ Storage: ويشير إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة، ويختلف هذا المفهوم باختلاف خصائص الذاكرة ومستوى التنشيط الذى يحدث فيه.	-اسأل ونافس : Ask and Discuss وفى هذا النشاط يتم تنمية قدرة التلاميذ على توليد أسئلة حول المحتوى المقروء لمناقشتها معهم ، فيطلب من التلاميذ طرح عدة أسئلة حول المحتوى المقروء.وبهذا يتم الاحتفاظ بالمعلومات وتنشيط الذاكرة وعلى المعلم تشجيع تلاميذه وتدريبهم على صياغة تلك الأسئلة ، وذلك من خلال عرض بعض الأمثلة للأسئلة ، مثل : لماذا ذكر الكاتب ؟ ماذا تعرفون عن ؟ ماذا نعى بالأعداد الأولية ؟
-الاسترجاع Retrieval: وتتمثل هذه العملية فى ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التى تم ترميزها وتخزينها فى الذاكرة طويلة المدى.	-اقرأ وفكر : Read and Think وفيه يتم استدعاء المعلومات والخبرات التى تساعد التلاميذ على فهم المحتوى ، وذلك من خلال مساعدة المعلم للتلاميذ على:-استخراج معانى الكلمات ومضادها وجمعها من المحتوى. -المناقشة فى المعانى الغامضة التى وردت فى المحتوى . - اكتب وعبر : Write and Express ويعهد فى هذا النشاط إلى استدعاء لغة التلاميذ،وذلك من خلال تسجيل الملاحظات والتعبير عن الرأى ، وعلى المعلم أن يساعد تلاميذه على : -الكتابة بخط واضح ومقروء . دقة استخدام قواعد الإملاء الأساسية . مراعاة قواعد تنظيم الكتابة.

٣- إجراءات تدريس الاستراتيجية المقترحة عبر دروس المنهج فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها :

تنقسم خطوات هذه الاستراتيجية المقترحة فى ضوء النظرية إلى ما يلى :

« التخطيط : وفى هذه المرحلة تتطلب ما يلى :

- ✓ اختيار عدد من دروس المواد الدراسية التي يدرسها تلميذ الصف الرابع الابتدائي .
- ✓ تنظيم هذه الدروس في صورة وحدة يراعى فيها مهارات الأداء اللغوى (المسموع - المقروء) .
- ✓ تسلسل مهارات الأداء اللغوى المختارة من خلال ما يقدم للتلميذ من تدريبات
- ✓ مراعاة معايير تنظيم الوحدات التعليمية من خلال : التتابع ، والاستمرار والتكامل .

« التنفيذ : وفي هذه المرحلة تتطلب ما يلى :

- ✓ توضيح المعلم لتلاميذه الأنشطة والعمليات العقلية المطلوب منهم ممارستها من خلال التفكير معهم بصوت مرتفع ، مع توضيح المقصود بكل نشاط عقلى تتضمنها الاستراتيجية المقترحة .
- ✓ توزيع بطاقات موضح فيها المهام المطلوب من التلاميذ تنفيذها وفق الاستراتيجية المقترحة .
- ✓ بدء مرحلة تنفيذ الأنشطة العقلية ، حيث يبدأ المعلم فى توضيح أول نشاط ، وهو : انظر وتأمل : ماذا ترى فى الصورة التى أمامك ؟ ثم ينتقل للنشاط الثانى : استمع وتحدث : حيث يطلب من التلاميذ الاستماع لمحتوى الدرس ثم يسألهم بعض الأسئلة ، مثل : ما عنوان الموضوع ؟ معنى كلمة ، ثم ينتقل إلى النشاط الثالث : أسأل ونقاش : حيث يطلب من التلاميذ وضع أسئلة حول الموضوع المستمع إليه ، ويناقشهم المعلم فى هذه الأسئلة ، ثم ينتقل المعلم إلى النشاط الرابع : اقرأ وفكر : حيث يطلب من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة لمدة مناسبة ، ثم يسألهم ويناقشهم فى المعلومات الواردة فى الموضوع المقروء ، ثم ينتقل المعلم إلى النشاط الخامس : اكتب وعبر ، حيث يطلب من التلاميذ تسجيل ملاحظاتهم ، مع مراعاة تنظيم قواعد الكتابة .
- ✓ تدريب جميع التلاميذ على الأنشطة العقلية السابقة ، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
- ✓ تخصيص وقت مناسب لكل نشاط عقلى حسب ما يتطلبه كل نشاط ودرجة صعوبته لدى التلاميذ .
- ✓ تقسيم التلاميذ فى مجموعات من حيث مستويات التحصيل ، بحيث تضم كل مجموعة عدد مناسب من التلاميذ لا يتجاوز سبعة تلاميذ ، ويتم إيضاح كل الأنشطة لكل مجموعة حسب مستواها العقلى .
- ✓ استخدام بعض الوسائل التعليمية لتوضيح الأنشطة العقلية المرتبطة بالاستراتيجية ، مثل : لوحات إيضاح - بطاقات ، أشرطة
- ✓ تكرار ممارسة المهارة لضمان بقاء أثرها فى ذاكرة التلاميذ .
- « التقويم : وفي هذه المرحلة تم :
- ✓ توزيع مهام التقويم على التلاميذ والتى تضم أسئلة فى موضوعات الوجدتين بعد الانتهاء من المناقشة حولها ، ومراجعة المعلم لكل نشاط عقلى قام به التلاميذ ؛ للتأكد من مساعدته على اكتساب مهارات الاستماع والقراءة الصامتة .
- ✓ تقويم مرحلى مستمر ، حيث يتدخل المعلم لتصحيح مسار تفكير تلاميذه عند الضرورة .
- ✓ استخدام المعلم لكل أنواع التعزيز ؛ بهدف تعزيز الأفكار الجديدة والمفيدة التى يطرحها التلاميذ ، وتصحيح الأفكار الخاطئة .

✓ تقويم نهائي والغرض منه التعرف على مدى نجاح الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والقراءة الصامتة - التي تبناها البحث - وهذا يتكفل به الاختبار البعدي للأدائي لمهارات الاستماع ، وكذلك الاختبار البعدي الأدائي للقراءة الصامتة .

• ٤- أدوار المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المقترحة :

- ✓ **أدوار المعلم :** للمعلم في الاستراتيجية المقترحة أدوار عدة منها :
- ✓ تيسير عملية التعلم على تلاميذه .
- ✓ الإسهام في تخطيط الأنشطة العقلية لتلاميذه .
- ✓ اختيار طرق التدريس المناسبة لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة .
- ✓ مراعاة طبيعة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أثناء تنفيذ الاستراتيجية المقترحة .

- ✓ **أدوار المتعلم :** يؤدي المتعلم أدواراً مهمة في هذه الاستراتيجية المقترحة، منها :
- ✓ المشاركة في تخطيط الأنشطة العقلية التابعة لهذه الاستراتيجية .
- ✓ مناقشة المعلم فيما يصعب عليهم فهمه .
- ✓ طرح أسئلة مرتبطة بالموضوع المقروء .
- ✓ تسجيل الملاحظات والمعلومات المهمة عن كل موضوع .

• هـ تجربة البحث : إعدادها وتنفيذها

• أولاً : إعداد قائمة مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء :

اعتمد الباحث في اشتقاق قائمة مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على عدة مصادر أهمها : الدراسات السابقة ، ومراجعة مقررات اللغة العربية التي يدرسها تلاميذ المرحلة الابتدائية ، بالإضافة إلى بعض الأدبيات التي ترتبط بتعليم مهارات اللغة بصفة عامة ، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة ، ثم عرض الباحث القائمة على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وطرق تعليمها (١) وكذلك المتخصصين في مجال صعوبات التعلم ، ثم عدلت القائمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم ، ثم قام الباحث بتطبيق التجربة الاستطلاعية لمعرفة المهارات التي يحتاجها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم وأثبتوا ضعفاً فيها . وقد اشتملت القائمة - في صورتها الأولية - على (٢٥) مهارة (٢) ، أما بعد ضبطها وإجراء التجربة الاستطلاعية فقد اقتصر على (٨) مهارات للأداء اللغوي المسموع ، و (٨) مهارات للأداء اللغوي المقروء ، وتلك المهارات هي التي سعى هذا البحث إلى تنميتها (٣) .

• ثانياً : إعداد اختبرائي الأداء اللغوي المسموع والمقروء :

لبناء الاختبارين اللذين يقيسان مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .. اطلع الباحث على الدراسات السابقة ، وخاصة التي عنت بإعداد الاختبارات الأدائية لمهارات اللغة

(١) ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين .

(٢) ملحق رقم (٢) قائمة مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في صورتها المبدئية .

(٣) ملحق رقم (٣) قائمة مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في صورتها النهائية .

كما راجع أهداف تعليم اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، وكذلك قائمة مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء في صورتها النهائية (وهي من إعداد الباحث)، ثم تم إعداد أسئلة الاختبارين في ضوء ما سبق كله .

صدق الاختبارين : للتأكد من صدق الاختبارين عرضهما الباحث على مجموعة من الخبراء والمحكمين، ثم تم التعديل في ضوء ملاحظاتهم .

ثبات الاختبارين : تم حساب ثبات الاختبارين بطريقة إعادة الاختبار Re-Test وبحساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين التطبيقين القبلي والبعدي كانت قيمة الارتباط للاختبار الأداء اللغوي المسموع هي (٠,٦٧٠) وقيمة الارتباط للاختبار الأداء اللغوي المقروء هي (٠,٧٨٩)، وهذا يعني وجود ارتباط موجب مناسب بين التطبيقين القبلي والبعدي في كلا الاختبارين، مما يؤكد ثبات الاختبارين؛ ومن ثم صلاحيتهما للاستخدام (٤) .

• ثالثاً : عينة البحث :

تم تطبيق تجربة البحث على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم من مدارس جمال عبد الناصر، وقاسم أمين، وخالد بن الوليد بمنطقة المرج التعليمية بمحافظة القاهرة، حيث تم تجميع هؤلاء التلاميذ وإجراء البحث عليهم بمدرسة جمال عبد الناصر الابتدائية التابعة لإدارة المرج التعليمية، وقد بلغت العينة (خمسة وثلاثين) تلميذاً، تم إجراء الاستراتيجية المقترحة عليهم . وقد تم تشخيص هؤلاء التلاميذ بأنهم يعانون من صعوبات التعلم من خلال ما يلي :

« اختبار ذكاء رسم الرجل والذي يعرف بـ (مقياس جودانف - هارس للرسوم) وقد أثبت هذا الاختبار أن هؤلاء التلاميذ نسبة ذكائهم ما بين المتوسطة وفوق المتوسطة (٥) .

« استمارة تشخيص صعوبات التعلم النمائية : إعداد سهير محمود أمين (٦) .

• رابعاً : بناء الاستراتيجية المقترحة وضبطها وتنفيذها :

• إعداد الاستراتيجية وضبطها :

لإعداد الاستراتيجية المقترحة اطلع الباحث على بعض الأدبيات والدراسات والبحوث المرتبطة ببناء الاستراتيجيات عبر دروس المنهج التي سعت لتنمية مهارات الأداء اللغوي، وكذلك الفلسفة العامة لنظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها، ثم سارت هذه الاستراتيجية المقترحة على بعض الأسس العلمية والتربوية التفصيلية التي يمكن تلخيصها في ثلاثة عناصر رئيسية، وهي :

« مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء المستهدفة عبر دروس المنهج، حيث اعتبرها الباحث أهدافا يسعى هذا البحث إلى تنميتها .

« بعض دروس من محتوى اللغة العربية، والحساب، والعلوم، والدراسات الاجتماعية التي يدرسها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

(٤) - ملحق رقم (٤) : اختبار مهارات الأداء اللغوي المسموع .

- ملحق رقم (٦) : اختبار مهارات الأداء اللغوي المقروء .

(٥) ملحق رقم (٨) : اختبار ذكاء رسم الرجل .

(٦) ملحق رقم (٩) : استمارة تشخيص صعوبات التعلم النمائية .

« طبيعة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، الذين طبق عليهم الاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها .

وبعد الانتهاء من إعداد الاستراتيجية وبنائها عرض الباحث التصور المقترح على مجموعة من المحكمين ، ثم عدل هذا التصور فى ضوء ملاحظاتهم ، ومن ثم أصبح صالحا لتطبيقه (٧) .

• ب - تنفيذ الاستراتيجية المقترحة :

بعد ضبط التصميم التجريبي القائم على الاستراتيجية المقترحة طبقه الباحث على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث) ، وبعد الانتهاء من تطبيق هذا التصميم ، أجرى الباحث القياس البعدي على نفس العينة، وقد استغرق التطبيق شهرين ، حيث بدأ تنفيذه أول شهر يونيو عام ٢٠٠٩م ، وانتهى فى نهاية شهر يوليو عام ٢٠٠٩م حيث تم تجميع هؤلاء التلاميذ فى برنامج خاص فى الإجازة الصيفية . وبعد تطبيق التصميم التجريبي وإجراء القياس البعدي .. رصد الباحث درجات التلاميذ (عينة البحث) ، وذلك تمهيدا لاستخلاص النتائج ، ومعالجتها إحصائيا ، ومناقشتها ، وتفسيرها .

وفيما يلى وصف تفصيلي لذلك .

• و نتائج البحث تفسيرها وتحليلها والتوصيات والمقترحات :

كان لهذا البحث عدة أسئلة ، كما صاغت بعض الفروض . مما فرض على الباحث الإجابة عن الأسئلة ، والتحقق من صحة الفروض ؛ ولذلك قام الباحث بالإجراءات التالية :

• أولا : الإجابة عن السؤال الأول والثاني :

كان السؤال الأول والثاني فى هذا البحث كالآتي :

السؤال الأول : ما مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

السؤال الثاني : ما مهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين اطلع الباحث على قوائم المهارات فى الدراسات والبحوث السابقة ثم ركز على قوائم مهارات الاستماع والقراءة الصامتة بمرحلة التعليم الابتدائي . كما راجع الباحث أهداف مقرر اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وبخاصة فى الصفوف الثلاثة الأخيرة منها ، ومن ثم توصل إلى القائمة فى صورتها الأولى ، ثم عرضها على المحكمين ، وتم التعديل وفق آرائهم ، ومن ثم تم التوصل إلى قائمة مكونة من (ثمانى) مهارات للاستماع ، و(ثمانى) مهارات للقراءة الصامتة ، شكلت القائمة فى صورتها النهائية لكل من الاستماع والقراءة الصامتة ، ومن ثم تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول .

• ثانيا : الإجابة عن السؤال الثالث :

السؤال الثالث فى هذا البحث هو : ما أسس بناء الاستراتيجية المقترحة عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم فى ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؟

(٧) ملاحق رقم (١١) : التصميم التدريسي فى ضوء الاستراتيجية المقترحة .

وللإجابة عن هذا السؤال راجع الباحث الأدبيات والدراسة والبحوث التي اهتمت بتعليم اللغة عبر دروس المنهج وكذلك نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ، وذلك لبناء الاستراتيجية المقترحة ، ومن ثم توصل الباحث إلى أهم الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة ، وهي :

« تتضمن الاستراتيجية المقترحة خمسة أنشطة فرعية ، هي : انظر وتأمل ، استمع وتحدث ، اسأل وناقش ، اقرأ وفكر ، اكتب وعبر .

« مشاركة جميع التلاميذ بدور إيجابي في تنفيذ الإجراءات والأنشطة الفرعية التابعة للاستراتيجية المقترحة .

« احترام طبيعة اللغة العربية من كونها وسيلة لتحقيق غاية وهي دراسة المواد الدراسية الأخرى .

« تراعى هذه الاستراتيجية الفروق الفردية بين التلاميذ ، مع مراعاة طبيعة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

« تنفيذ الأنشطة الفرعية مسؤولية مشتركة بين المعلم والتلاميذ ، تنتقل تدريجياً إلى التلاميذ .

« تساعد الاستراتيجية المقترحة على تنظيم المعرفة ، حيث يمكن للتلاميذ من خلالها نقل المعلومات التي يتعلمونها إلى مواقف جديدة يهرون بها .

« تنمية اتجاهات إيجابية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو محتوى المواد الدراسية الأخرى .

« النموذج والممارسة أساسان رئيسان في هذه الاستراتيجية ، حيث يؤدي المعلم نموذجاً في البداية ثم ممارسة التلاميذ ومحاكاة لهذا النموذج ، مع مراعاة التدريب المستمر لضمان بقاء أثر التعلم .

• **ثالثاً : الإجابة عن السؤال الرابع :**

كان السؤال الرابع في هذا البحث هو : ما الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء عبر دروس المنهج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؟ .. وللإجابة عن هذا السؤال راجع الباحث الأدبيات والدراسات العلمية السابقة التي عنيت ببناء الاستراتيجيات ومواصفاتها ، كما اطلع الباحث على الأساس الفلسفي لنظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها لاستنتاج كيفية استخدام تطبيقاتها التربوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومن ثم توصل الباحث إلى تصور واضح عن : ماهية الاستراتيجية المقترحة ، وأنشطتها الفرعية : انظر وتأمل Look and Reflect ، استمع وتحدث Listen and Speak ، اسأل وناقش Ask and Discuss ، اقرأ وفكر Read and Think ، اكتب وعبر Write and Express ، وأسس تدريسها ، وإجراءاتها ، وأدوار المعلم والمتعلم في أثناء تنفيذها (٨) .

• **رابعا : الإجابة عن السؤال الخامس ، والتحقق من صحة الفروض :**

السؤال الخامس في هذا البحث بالسؤال هو : فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الأداء اللغوي المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية تنظيم المعلومات ومعالجتها ؛ فاقترضت الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة ثلاثة فروض ؛ فتم ذلك كما يلي :

(٨) انظر تفصيل ذلك في الإطار النظري لهذا البحث .

١- اختبار صحة الفروض الأول :

صيغ الفرض الأول في هذا البحث على النحو التالي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الأداء اللغوي لمهارات الاستماع القبلي وبين الاختبار البعدي ، لصالح الاختبار البعدي

وللتحقق من صحة هذا الفرض : حُسبت الفروق بين درجات المجموعة - عينة البحث - في الأداء القبلي والبعدي ؛ فجاءت النتائج ، كما يلي :

جدول (٢) الفروق بين الأداء القبلي والبعدي في اختبار الأداء اللغوي لمهارات الاستماع

العينة	م	ع	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قبلي	١,٩	٥,٧٦	٧,٣	٢,٤٤	عند ٠,٠٥
بعدي	٩,٢	٢٦,٩			

وبالنظر إلى جدول (٢) يتضح أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة - عينة البحث - في الأداء القبلي والأداء البعدي في اختبار الأداء اللغوي لمهارات الاستماع لصالح الأداء البعدي . وقد يرجع هذا التحسن في هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الرابع ذوى صعوبات التعلم - عينة البحث - إلى تأثير الاستراتيجية المقترحة ، حيث إنها أتاحت للتلاميذ فرصة الحوار والمناقشة والفهم والتأمل ، كما أنها زادت من ثقة التلاميذ بأنفسهم ، كما أدت هذه الاستراتيجية إلى مراعاة قدرات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، حيث جعلتهم يتفاعلون مع أنشطة الاستراتيجية الفرعية بحماس ودافعية ؛ في جو ابتعد عن الخجل والإحجام عن المشاركة ، والذي كان يعاني منه هؤلاء التلاميذ من قبل ، لافتقادهم الاستراتيجيات التي تراعى طبيعتهم . وقد اتفقت هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات كل من : (Williams , 2000) ، (صديقة أحمد مطر، ٢٠٠١) (إسماعيل الفقى ، ٢٠٠١) ، (صلاح عبد السميع ، ٢٠٠٦) ، (ياسر عبدالهادي ٢٠٠٩) . حيث أشارت تلك الدراسات بأهمية الإعداد الجيد للاستراتيجيات التي تقدم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، كما رأت تلك الدراسات أنه كلما وضعت الاستراتيجيات المقترحة طبيعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في حسابها ؛ زاد هذا من فرص نجاحها ، ويسر اكتساب هؤلاء التلاميذ المهارات المراد تنميتها .

٢- اختبار صحة الفرض الثاني :

صيغ الفرض الثاني في هذا البحث على النحو التالي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الأداء اللغوي لمهارات القراءة الصامتة القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي . وللتحقق من صحة هذا الفرض . حُسبت الفروق بين درجات المجموعة - عينة البحث - في الأداء القبلي والبعدي ، فجاءت النتائج كما يلي :

جدول (٣) الفروق بين الأداء القبلي والبعدي في اختبار الأداء اللغوي لمهارات القراءة الصامتة

العينة	م	ع	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قبلي	٣,٣٦	١٠,٤	١٣,٢٧	٢,٤٨	دالة عن ٠,٠٥
بعدي	١٦,٦٣	٥٢,٣٦			

من جدول (٣) يتضح أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي للتلاميذ عينة الدراسة لصالح الأداء البعدي ؛ وذلك في اختبار الأداء اللغوي لمهارات القراءة الصامتة

ومن ثمَّ تحقق الفرض الثاني ، وقد يرجع التحسن في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى هؤلاء التلاميذ إلى الاستراتيجية المقترحة ، حيث تعاملت تلك الاستراتيجية مع طبيعة هؤلاء التلاميذ ، وقدراتهم العقلية ؛ حيث أعطت دوراً للمعلم استطاع من خلاله أن يقدم الدعم والتعزيز لهؤلاء التلاميذ مما مكنهم من اكتساب مهارات القراءة الصامتة . وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات : Williams, 2000 ، وإسماعيل الفقى ، ٢٠٠١ ، وصديقة أحمد مطر ، ٢٠٠١ ، وصلاح عبد السميع ، ٢٠٠٦ ، وياسر عبدالهادى ، ٢٠٠٩ ، حيث أكدت تلك الدراسات على ضرورة الإعداد الجيد للاستراتيجيات المقدمة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

٣- اختبار صحة الفرض الثالث :

صيغ الفرض الثالث في هذا البحث على أنه : "للاستراتيجية المقترحة عبر دروس المنهج فاعلية في تنمية مهارات الأداء اللغوى المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ذوى صعوبات التعلم". وللتحقق من تلك الفاعلية ، تم استخدام معادلة (بليك) لحساب نسبة الكسب المعدل لدرجات التلاميذ كما فى المعادلة التالية : (D. Pachew, 1971, 472-473) .

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث : س : متوسط درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى . ص : متوسط درجات التلاميذ فى المستوى البعدى . د : الدرجة الكلية للاختبار

والجدول (٤) يوضح نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لكل من الاختبارين : الاستماع والقراءة الصامتة .

جدول (٤) نتائج حساب نسبة الكسب المعدل للاختبارين : الاستماع والقراءة الصامتة

القياس	متوسط درجات التلاميذ	الدرجة الكلية للاختبارين	نسبة الكسب المعدل	دلالة النسبة
القبلى (س)	٥,٠٩	٢٥	١,٠٩	مقبولة لأنها أكبر من الواحد الصحيح
البعدى (ص)	١٧,١٨			

وبقراءة جدول (٤) .. يتضح أن قيمة الكسب المعدل ١,٠٩ ، وهى نسبة أكبر من الواحد الصحيح ، بما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الأداء اللغوى المسموع ، والمقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ذوى صعوبات التعلم - عينة البحث- ومن ثمَّ تتحقق صحة الفرض الثالث .

وتأسيساً على ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرابع ، وتؤكد من صحة الفروض الثلاثة لهذا البحث .

وقد ترجع الفاعلية التى أكدها هذا البحث إلى ما تميزت به الإستراتيجية المقترحة من جعل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر تفاعلاً فى الموقف التعليمى ، وبث روح الثقة بالنفس والتعاون بينهم ، كما أن هذه الاستراتيجية أكدت على العلاقة الإيجابية التى تربط المعلم بهؤلاء التلاميذ ، كما ساعدت هذه الاستراتيجية على تحقيق الهدف الأسمى من تعلم اللغة العربية ألا وهو

فهم المواد الدراسية الأخرى ، وهذا بدوره حمّس التلاميذ للتفاعل مع هذه الاستراتيجية ، من أجل تحقيق التوافق الدراسي ، والشخصي ، والاجتماعي لديهم .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات : (سنوفر وثيسلثويت Snouffo ، (1980) ، وتومسون وآخرون (1986) ، Thompson and Townsend and Clarihew (1989) Others ، تاونسند وكلاريهيو ورسو وآخرون (1993) Reousseav and Others وسوريل Sorrell (1996) ، وتومسون (1998) Thompson

حيث أشارت تلك الدراسات إلى ضرورة بناء استراتيجيات خاصة لفئة صعوبات التعلم في ضوء إحدى النظريات المفسرة لصعوبات التعلم ، تعمل على تحقيق التوافق الدراسي ، والشخصي ، والاجتماعي ، كما تعمل على تنمية مهارات التلاميذ اللغوية التي تحقق لهم تقدماً في بقية المواد الدراسية الأخرى . ومن هذا المنطلق جاءت فاعلية الاستراتيجية المقترحة ، حيث تم بناء الاستراتيجية المقترحة في ضوء فلسفة تنظيم المعلومات ومعالجتها وهي إحدى النظريات المهمة المفسرة لصعوبات التعلم؛ فجاءت الأنشطة الفرعية التي تفرعت من الاستراتيجية المقترحة لتعالج بعض صعوبات التعلم النمائية ، حيث أتاحت تلك الأنشطة للمعلم والمتعلم المشاركة في تنفيذ خطوات الاستراتيجية المقترحة بدافعية ونشاط ، وكذلك تنفيذ إجراءات الاستراتيجية المقترحة عبر بعض دروس منهج الصف الرابع الابتدائي وهو المنهج المقرر على التلاميذ (عينة البحث) ، حيث أسهم ذلك في التفاعل الإيجابي لدى التلاميذ (عينة البحث) في تنفيذ الأنشطة العامة التي تتضمنها الاستراتيجية المقترحة ؛ لفهم هذه الدروس ؛ فنتج عن هذا فاعلية الاستراتيجية المقترحة .

• التوصيات :

- في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي :
- « استخدام هذه الاستراتيجية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم المختلفة .
- « تدريب الطلاب / المعلمين بكليات التربية ، ومعلمي الميدان على استخدام هذه الاستراتيجية لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات .
- « إعادة النظر في المقررات الدراسية في جميع مراحل التعليم ؛ كي تلبي حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- « تخصيص أوقات في اليوم الدراسي ، أو إعداد برنامج في نهاية العام الدراسي لعلاج مشكلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

• المقترحات :

- يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :
- « إعداد استراتيجية مقترحة لعلاج صعوبات التعلم القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- « إعداد برنامج مقترح لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- « إعداد استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .
- « إعداد برنامج مقترح لتدريب الطالب / المعلم شعبة اللغة العربية على استخدام استراتيجيات حديثة للتدريس لذوي صعوبات التعلم .

• مراجع البحث :

١. إبراهيم عبد العزيز عبد الباقي : فاعلية استراتيجية "كل اللغة" في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، ماجستير "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠١١ .
٢. أحمد أحمد عواد : التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، المؤتمر العلمى الثانى لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس ، ٢٦ - ٢٩ مارس ، ١٩٩٤ .
٣. إسماعيل الفقى : صعوبات التعلم : المفهوم ، التشخيص (دراسة حالة) ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، يناير ٢٠٠١ .
٤. أميرة نبيل محمود أبو سمك : فاعلية المدخل الكلى في تنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين ، ماجستير "غير منشورة" كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٥ .
٥. جابر عبد الحميد : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠١ .
٦. حسن سعد عابدين : استراتيجيات تنظيم المعلومات فى الذاكره واسترجاعها لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين فى الرياضيات فى المرحلة الثانوية ، ماجستير "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ٢٠٠١ .
٧. خالد محمود محمد عرفان : أثر التفاعل بين طريقة التعليم ونمط الاختبار على مستوى الأداء اللغوى الشفوى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠٢ .
٨. خلف الديب عثمان محمد : فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية فى تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠٣ .
٩. رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة : تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات ، الرباط ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ٢٠٠٦ .
١٠. روبرت سولسو : علم النفس المعرفى (ترجمة محمد نجيب وآخرون) ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٠ .
١١. سحر فؤاد إسماعيل : فاعلية استراتيجيات "القبليات العرفانية" فى تنمية مهارات الأداء اللغوى عبر المنهج لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٦ .
١٢. السيد عبد الحميد سليمان السيد : صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها علاجها ، سلسلة الفكر العربى فى التربية الخاصة ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٠ .
١٣. صديقة أحمد مطر : أثر برنامج علاجى باستخدام التدريس المباشر فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ماجستير "غير منشورة" كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربى ، ٢٠٠١ .

١٤. صلاح عبد السميع محمد : فعالية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية ، الرياض : وزارة التربية والتعليم ، شؤون تعليم البنات : ٢٠٠٦ .
١٥. عبد الرحمن سليمان : علم نفس النمو ، القاهرة : مكتبة الرشد ، ٢٠٠٤ .
١٦. على أحمد مذكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٨ .
١٧. على عبد العظيم سلام : أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوى لتلاميذ الصف الأول الإعدادى ، دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٩٣ .
١٨. على عبد العظيم سلام : أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوى لتلاميذ الصف الأول الإعدادى ، دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٩٣ .
١٩. فتحى على يونس وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٩ .
٢٠. فتحى على يونس : استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية ، (القاهرة) : كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠١ .
٢١. فتحى مصطفى الزيات : صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية) القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨ .
٢٢. فتحى مصطفى الزيات:الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر، ١٩٩٥ .
٢٣. مارتن هنلى ، روبرتا رامزى ، روبرت الجوزين ، (تعريب جابر عبد الحميد جابر) خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريبهم ، القاهرة ، دار الفكر العربى ٢٠٠١ .
٢٤. محمد على كامل :مواجهة التأخر الدراسى وصعوبات التعلم ، القاهرة :ابن سينا، ٢٠٠٥ .
٢٥. مصطفى عبد العال أحمد : فاعلية استراتيجية موحدة لعمليات القراءة والكتابة فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ٢٠٠٨ .
٢٦. ميشال زكريا ، علم اللغة الحديث ، قراءة تمهيدية ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، ١٩٨٤ .
٢٧. نادية على أبو سكيته:أثر برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة طنطا، ١٩٩٠ .
٢٨. نبيل عبد الفتاح حافظ : صعوبات التعلم والتعليم العلاجى ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق ، ٢٠٠٠ .
٢٩. نصره عبدالله الخضر صالح : أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملى فى تنمية مهارات الأداء اللغوى لطالبات الصف الأول الثانوى فى الجمهورية اليمنية دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠٠٩ .
٣٠. هدى محمد هلالى :فاعلية بعض المداخل فى تنمية مهارات الاستماع فى اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، ماجستى "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠١ .

٣١. ياسر عبد الهادي الأكشر : فعالية برنامج متعدد الوسائط في الدراسات الاجتماعية قائم على مهارات التعلم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة للتلاميذ بطبقتي التعلم بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي ، دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة ، حلوان ، ٢٠٠٩.

32. Coleman, M.R.: Surviving of thriving Gifted child today, 24, 2001.
33. D. Pachew, A. Cleary, and T. Moyers: Aspects of Educational technology, Vol. V, England, Pitman, 1971.
34. David Wary & Jone Medwell: Literacy and Language in the primary years, London New Fetter Lane, 1991.
35. Gearheart, B.R.: Learning Disabilities "Educational Strategies " , 4th , ed .s t . Louis, Times Mirror –Mosby College Publishing, 1985.
36. Graves, M. and Others (). Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes. Reading Research Quarterl, 1983.
37. Gregory R. Potter: The Aventures of Ann: A cas Study of kindergarten Teacher and Her Beliefs as she Explored integration integration science into her literacy curriculum, Diss. Abst. Inter, vol. 61, No. 4, P508, 2001.
38. Hallahan, D 8 Kauffman, J.: Exceptional Learners; introduction to special Education, 9th.ed. New yourk : Allyn 8 Bacan, 2003.
39. Helena Curtain: Integration foreign language and content instruction in Grad K. 8 Eric, E.d. 43002010, 1995.
40. Iman Mohmad Abd ElHakeem: An Assessment of-Efl teachers needs of training on the four language skill, Alazhar Magazine, 1995.
41. Mary Ann, Manning: Reading Across the curriculum teaching prak-8, vol. 29 issue 5, 1999.
42. Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies, What Every Teacher should know? New yourk, New Bury House Publishers, 1990.
43. Paris, S. & Paris, A.: Classroom Application of Research on Self-Regulated Learning Education Psychologist, 36, 2, 89-101.
44. Reilly Taya: Through Content Area Instruction, Eric, Ed, 296572, 1988.
45. Rousseau, M. and Others : Increasing reading proficiency of language-minority students with speech and language impairments. Education and Treatment of Children; 1993.

46. Rosemarie, J. Stockey: The Effect of integrated Reading and Writing skills Across the Curriculum: A senior High School Model (study skills) Diss. Abst. inter vol. 52, No. 1, 1991.
47. Snouffer, N. and Thistlewaite, L.: The effects of the structured overview and vocabulary pre-teaching upon comprehension levels of college freshmen reading physical science and history materials. Journal of the Association for the study of Perception, 1980.
48. Sorrell, A. : Triadic approach to reading comprehension strategy instruction. ERIC Document Reproduction Service No. ED40067, 1996.
49. Sorrell, A: Triadic Approach to Reading Comprehension Strategy in struction, Eric, Document Reproduction Service No. ED 400670. 1996
50. Susan Halliwell: Teaching English in the primary classroom, London, Longman, 1992.
51. Swanson, H. L.: Information Processing Theory And Learning disabilities: An Overview . Journal of Learning Disabilities, vol. (20), No. (1) , 1987
52. Thompson, D. : Using advance organizer to facilitate reading comprehension among older adults. Educational Psychology, 1998.
53. Thompson, D. and Others : The use of advance organizers with older adults of limited verbal ability. ERIC Document Reproduction Service No. ED278001, 1986.
54. Townsend, M. and Clarinew, A. : Facilitating children's comprehension through the use of advance organizers. Journal of Reading Behavior, 1989.
55. Williams, : Strategic Processing of text improving reading comprehension of students with learning disabilities clear inghouse on disabilities and Gifted Education, Arlington, VA. Journal, 2009.
56. www.scibd.com/doc/11341692.

البحث الثالث :

**” جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية
الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف ”**

إعداد :

أ.د/ زينب محمود شقير

أستاذ التربية الخاصة كلية التربية

د / خديجة ضيف الله القرشي

رئيس قسم علم النفس كلية التربية

د / سناء حسن عماشة

وكيلة كلية التصميم المنزلي

جامعة الطائف

” جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف ”

أ.د/ زينب محمود شقير د/ سناء حسن عماشة د/ خديجة ضيف الله القرشي

• مستخلص الدراسة :

استهدف البحث التعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة (ومعاييرها الثلاثة) وقلق المستقبل، وتأثير المستوى الدراسي (التربية الخاصة – الدبلوم التربوي) على جودة الحياة (ومعاييرها الثلاثة) وقلق المستقبل وإمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة. وتكونت العينة من (١٥٠) طالبة بالتربية الخاصة، (١٥٠) طالبة بالدبلوم التربوي بجامعة الطائف. وطبق على العينة مقياسي: جودة الحياة (تقنين الباحثات) وقلق المستقبل (إعداد الباحثات). وتوصلت نتائج البحث إلى: ١- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين جودة الحياة وبين معاييرها الثلاثة، وعلاقة ارتباطية دالة وسالبة بين جودة الحياة ومعاييرها الثلاثة وبين قلق المستقبل. ٢- وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (تربية الخاصة – دبلوم تربوي) على جودة الحياة ومعاييرها لصالح مجموعة طالبات التربية الخاصة (ماعد المعيار الاجتماعي الخارجي لجودة الحياة). ٣- وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (تربية الخاصة – دبلوم تربوي) على قلق المستقبل في اتجاه مجموعة طالبات الدبلوم التربوي. ٤- لا يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

Quality of life as a predictor of future anxiety in special education department and educational diploma female students in Taif University.

Abstract

The purpose of this study was to explore the correlation between quality of life (and its three norms) and the correlation between quality of life (and its three norms) and future anxiety, effect of the academic level (special education - educational diploma) on quality of life (and its three norms) also try to search in the possibility of predicting future anxiety through their level of quality of life. The sample of study contain 150 female students of special education and 150 female students of educational diploma of Taif University, The study included the following Instruments: of quality of life scale, future anxiety scale, All prepared by researcher, All applied on sample. The Results of study demonstrated: 1- There is a significant positive correlation between quality of life and its three norms, and a significant negative correlation between quality of life (and its three norms) and future anxiety. 2- there are significant effect of the academic level (special education - educational diploma) on quality of life and their norms (except social norm) in favor of the female students of special education. 3- There are significant effect of the academic level (special education - educational diploma) on future anxiety toward the female students of educational diploma. 4- it is not possible to predict future anxiety through quality of life.

• مقدمة :

يركز الباحثون في مجال عالم النفس الإيجابي على دراسة وتحليل مكامن القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل، الرضا والامتنان والإبداع لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان في ممارساته وأنشطته وشتون حياته اليومية، لتحسين صحة وإنتاجية الأفراد.

هذا ويمثل مفهوم جودة الحياة متغيراً إيجابياً هاماً في حياة الفرد وفي مجال علم النفس الإيجابي، وارتبط هذا المفهوم بمفهوم الرضا عن الحياة ومفهوم جودة الحياة العامة، وجودة الحياة الزوجية، وجودة الحياة الخلقية والاجتماعية والصحية، ومفهوم السلوك التكيفي.

هذا ويشير القرن الحالى تحولات اقتصادية عالية تتمحور حول كونية الاقتصاد العالمى، وهذه التحولات تتم بشكل متسارع على طريق بناء اقتصاد عالمى لا يعرف الحواجز والقيود. وبرغم هذا التوسع إلا أنه مازال هناك العديد من الخريجين يعانون من البطالة، حتى أن العديد من طلاب الجامعة بدأ يشعر بالقلق نحو المستقبل الوظيفي والمهني خاصة وأن هناك العديد من الخريجين لا يزالون خارج نطاق العمل ومزاولة المهنة علاوة على الاستعانة ببعض منهم خاصة خريجي وخريجات كليات التربية إلى العمل التطوعى بدون أجر أو العمل بنظام العقود المؤقتة، وقد تسبب ذلك في لجوء العديد من خريجي الكليات إلى استكمال دراستهم التربوية سعياً وراء الحصول على مهنة، مما ساهم في تزايد قلق المستقبل لدى الشباب على الصعيد العربى كله حيث تزايد شعور الشباب سواء الطلاب أو الخريجين بغموض صورة المستقبل المهني لديهم بل قد يصل الأمر إلى تشاؤمهم وقلقهم بشأن المستقبل، وتصور إشباع حاجاتهم وطمس آمالهم وطموحاتهم، مما ينعكس بدوره على غموض مستقبل حياتهم سواء الشخصية أو المجتمعية وبناء أسرة في المستقبل، مما قد ينعكس في انخفاض جودة الحياة لديهم.

وقلق المستقبل شكل من أشكال القلق مثل القلق الاجتماعى وقلق الموت وقلق الانفصال. وكل أنواع القلق المعروفة يكون لها بعد مستقبلى، لكن هذا البعد محدود وقاصر على فترات زمنية محدودة (دقائق أو ساعات)، أما قلق المستقبل فيشير إلى المستقبل المتمثل بفترة زمنية بعيدة.

إن المستقبل مكون رئيسى وأساسى لسلوك الإنسان، فالقدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها هى صفة هامة للكائنات البشرية كما أن عدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على إنجاز الخطط بعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل.

وتمثل فئة طالبات الجامعة فئة كبيرة لا يستهان بها، وهى تعيش حياة جامعية (وقد تكون الأسرية والمجتمعية أيضاً) ممتلئة بالمشاكل والصراعات الذى قد يزيد من قلقها على مستقبلها مما قد ينعكس في انخفاض جودة الحياة لديها، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية من محاولة التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف وكذلك الخريجات واللاتى تستكملن دراسة الدبلوم التربوى وانعكاس ذلك على تزايد قلق المستقبل لديهم.

• مشكلة البحث :

يتناول البحث الحالي موضوعاً يقع في صميم الصحة النفسية لدى شريحتين هامتين هما طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي واللاتي هن صانعات المستقبل ومشاركات الرجل في بناء المجتمع وبناء حياة أسرية آمنة ، وذلك في وقت يزخر بتغيرات متلاحقة قد يكون لها تأثيرها الحاسم على جودة الحياة لديهم مما ينعكس على حياتهم المستقبلية وتوجهاتهم نحو المستقبل. ولقد لمس فريق البحث معاناة الطالبات وخوفهن في المستقبل من بناء حياة آمنة بسبب غلاء المعيشة ونقص الوظائف ، خاصة وأن هذه المرحلة العمرية تمثل الكم الأكبر الذي يقدم على حياة اجتماعية وبناء أسرى ومجتمعى هام في المجتمع العربى.

وعلى أمل أن يوضح هذا البحث مغزى وتبعات المعاناة التى تعيشها تلك الفئة العمرية وأيضاً تبعات التحولات الاقتصادية الراهنة فى المجتمع العربى بل والعالمى بالنسبة لجودة الحياة والصحة النفسية لدى تلك الفئة ، كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة فى تقديم توصيات تسهم فى تحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل وغير ذلك من المشكلات الناجمة والمصاحبة للتحولات الاقتصادية الراهنة. فمن الصعوبة بل الخطورة بمكان أن يشعر الشباب والشابات بقلق تجاه مستقبلهم وأن ينخفض لديهم مستوى جودة الحياة ، ومن ثم يتعين الاهتمام بالبعد النفسى فى التنمية باعتبار أن الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها فى الوقت ذاته.

وقد صاغ فريق البحث مشكلة البحث فى التساؤلات التالية:

- « هل هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة ومعاييرها الثلاثة (مقياس الصحة معيار الشخصية السوية – المعيار الخاجى) وقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى بكلية التربية جامعة الطائف؟
- « هل هناك تأثير دال للمستوى الدراسى (قسم التربية الخاصة – الدبلوم التربوى) على كل من: جودة الحياة (ومعاييرها الثلاثة) وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة؟
- « هل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة لدى عينة الدراسة؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى:

- « تقنين مقياس جودة الحياة بمعاييرها الثلاثة وأبعاده السبعة عشر على طالبات من المجتمع السعودى بجامعة الطائف.
- « إعداد وتقنين مقياس قلق المستقبل على طالبات من المجتمع السعودى بجامعة الطائف.
- « الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى عينة البحث.
- « الكشف عن الفروق بين طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى فى متغيرى الدراسة: جودة الحياة (ومعاييرها) وقلق المستقبل.
- « الكشف عن إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة.

• أهمية البحث :

- « أهمية دراسة متغيرات الدراسة: جودة الحياة ، وقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى ، للوقوف على مستوى جودة الحياة لديهن ، وكذلك مستوى قلق المستقبل وذلك فى ظل الظروف الاقتصادية التى يصاحبها تزايد معدل البطالة وتأخر سن الزواج وغيرها .
- « إغفال الدراسات السابقة لمتغير جودة الحياة لدى عينة البحث الحالى . وكذلك إغفالها لدراسة قلق المستقبل لدى ذات العينة حتى يمكن تقديم المساعدة فى مجال الإرشاد والتوجيه للمحتاجات من بعض الحالات منخفضات جودة الحياة ومرتفعات قلق المستقبل (إن وجدت) .
- « إغفال الدراسات السابقة الاهتمام بالعلاقة الارتباطية بين متغيرى البحث الحالى: جودة الحياة وقلق المستقبل ، رغم أهمية هذين المتغيرين لدى الطالبات ، ومدى التأثير السلبى لأى منهما على الآخر .
- « يمكن تقديم إطار نظرى وفكرة شاملة عن مفهومى الدراسة: جودة الحياة وقلق المستقبل بما يفيد الدارسين والمرشدين .
- « اهتمام البحث بأحد متغيرات علم النفس الإيجابى: جودة الحياة وخروجاً من التيار السائد الذى يهتم بالمتغيرات السلبية فقط .
- « لا توجد دراسات سابقة أجريت على طالبات جامعة الطائف لرحلتى البكالوريوس والدبلوم التربوى اهتمت بدراسة متغيرى الدراسة الحالية وتأثيرهما على الأداء الأكاديمى لديهن .

• مصطلحات البحث :

• التعريف الإجرائى لجودة الحياة :

هو أن يعيش الفرد فى حالة جيدة متمتعاً بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضى ، وأن يكون قوى الإرادة ، صامداً أمام الضغوط التى تواجهه ، ذو كفاءة ذاتية واجتماعية عالية ، راضياً عن حياته الأسرية والمهنية والاجتماعية ، محققاً لحاجاته وطموحاته ، واثقاً من نفسه غير مغرور ومقدراً لذاته بما يجعله يعيش شعور السعادة ، وبما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلاً لحاضره ومستقبله ، و متمسكاً بقيمه الدينية والخلقية والاجتماعية منتمياً لوطنه ومحبا للخير ، ومدافعاً عن حقوقه وحقوق الغير ، ومتطلعاً للمستقبل . (زينب شقير ، ٢٠٠٩ : ٦) .

• التعريف الإجرائى لقلق المستقبل :

خلل أو اضطراب نفسى المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة ، مع تشويه وتحريف إدراكى معرفى للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة ، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع ، تجعل صاحبها فى حالة من التوتر وعدم الأمن ، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث ، وتؤدى به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل ، وقلق التفكير فى المستقبل ، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة ، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس . (زينب شقير ، ٢٠٠٥ : ٥) .

• الإطار النظري للبحث :

• المحور الأول : جودة الحياة : Quality of life

مما لا شك فيه أن مجالات البحوث في علم النفس الإيجابي تتمحور حول ثلاث مجالات متداخلة وذلك حسب رؤية مارتين سليجمان لنطاق البحوث في مجال علم النفس الإيجابي:

« إجراء بحوث في مجال ما يعرف " بالحياة الممتعة أو السارة أو المبهجة أو حياة الاستمتاع والمتعة The Pleasant Life " ويركز في هذا المجال على دراسة وفحص كيف يخبر الناس النعيم، كيف يستمتعون بمذاق المشاعر والأنفعالات الإيجابية باعتبارها جزء من الحياة الطبيعية الصحية (مثل العلاقات، الهوايات، الاهتمامات، الترفية، ... الخ).

« إجراء دراسات وبحوث في مجال ما يعرف بالحياة الخيرة أو الطيبة أو الجيدة The Good Life أو ما يصح تسميته بحياة التعهد والالتزام ويهتم فيه بدراسة وتحليل التأثيرات الإيجابية للانغماس، والاستغراق، والتدفق الذي يشعر به المرء عندما يندمج بصورة مثالية في أنشطته الأساسية المفضلة. وتحدث هذه الحالة للمرء عندما تتسق أو تتطابق إمكانيات المرء وقدراته مع المهمة أو العمل الذي يقوم به أو يندمج فيه، مثل شعور المرء بالثقة عندما ينجز المهام التي يواجهها أو يكلف بها.

« إجراء دراسات وبحوث في مجال ما يعرف بالحياة ذات المعنى أو الهادفة The Meaningful Life أو "حياة الانتماء والانتساب إلى الآخرين" وذلك لمحاولة الإجابة عن أسئلة من قبيل كيف يستمد الأفراد حساً إيجابياً من طيب الحياة وجودتها، من الانتماء، من وجود معنى أو قيمة للحياة، ومن وضوح الغرض من الحياة، ومن الإحساس بأنهم جزء من/ ويسهمون في تطوير شيئاً ما أوسع وأكثر دواماً من أنفسهم (مثل، الطبيعة، الجماعات الاجتماعية المنظمات، الحركات والتقاليد، ونظم الاعتقاد).

وفيما يخص تطبيقات علم النفس الإيجابي فقد حدد سليجمان في مرجعه " دليل سلامة النفس وصحتها " ست مجموعات للفضيلة (الفضائل المحورية أو المركزية) تضم أربع وعشرون مكاناً قوة شخصية قابلة للقياس وتنظم هذه الفضائل ومكاناً القوة الشخصية في المحاور التالية:

« الحكمة والمعرفة: الإبداع، الشغف والفضول المعرفي، الانفتاح العقلي، حب التعلم، وبعد النظر.

« البسالة أو الشجاعة والجرأة: الإقدام، المثابرة، التكامل، الحيوية.

« الإنسانية: الحب، العطف والشفقة والرحمة، الذكاء الاجتماعي.

« العدل: المواطنة، الإنصاف، القيادة.

« الاعتدال وضبط النفس: التسامح والرحمة، التواضع والوقار، التدبير والترتيب، تنظيم الذات.

« التسامي: تقدير الجمال والامتنياز، الرضا والامتنان، الأمل، الظرف والفكاهة وروح المرح، السمو الروحي.

وقد عُبر في مقدمة المرجع في مكاناً القوة والفضائل الإنسانية عن أن هذه الفضائل الست المشار إليها توجد بشكل متسق في كل الثقافات وعبر كل

المراحل التاريخية، مما يعطيها الطابع العام. وعلى الرغم من العديد من المحاذير والتحفظات من قبل الكثير من علماء النفس على هذا الرأي، إلا أن هذه الإفادة الخاصة بعمومية هذه الفضائل يؤشر بالإضافة إلى ضرورة إثراء وتوسيع نطاق البحوث النفسية لتشمل بصورة أساسية دراسة وتحليل جودة الحياة الإنسانية.

وتتضمن التطبيقات العلمية لعلم النفس الإيجابي مساعدة الأفراد والمؤسسات اكتشاف قدراتهم ومكامن قوتهم الشخصية الإيجابية واستخدامها لزيادة وتحسين والحفاظ على مستويات السعادة. ويمكن أن يستخدم المعالجون النفسيين، المرشدون النفسيين، المدربون، وغيرهم من الخبراء المهنيين في مجال علم النفس الطرق والفنيات الجديدة لبناء وإثراء حياة الأفراد الذين لا يعانون بالضرورة من المرض أو الاضطراب النفسي.

• تطور مفهوم جودة الحياة:

مع ظهور الألفية الثالثة، ومع حدوث الانفتاح على العالم حدثت تغيرات عصرية أدت إلى الصراع والتحدى، الأمر الذي جعل المسئولين يتجهون إلى ما يسمى بالجودة الشاملة.

والجودة الشاملة هي في الأساس الإنسان نفسه القادر على أن يصوغ هذه الجودة في أداؤه وعلى أن يخلقها ويرتقى ويبدع فيها.

وامتد مفهوم الجودة الشاملة ليشغل مجالات الحياة المختلفة، ولأنه يعتبر مفهوما جديدا (إلى حد ما) في المجتمع المصري ظهر اهتمام جديد لهذا المفهوم وظهرت حركة التطوير والتغيير والتعديل في مجالات حياة الإنسان.

إن مفهوم جودة الحياة يرتبط بفروع العلم المختلفة سواء كان هذا في علم الطب أو الاجتماع أو علم النفس أو الاقتصاد، وتضمن هذا المفهوم العديد من المتغيرات النفسية الذاتية بالإضافة إلى المتغيرات الموضوعية والخارجية المرتبطة بحياة الفرد.

هذا ويعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي تستخدم في المواقف المختلفة وفروع العلم والمعرفة المتعددة، فيمكن أن يشير إلى السعادة أو تقدير الذات أو الصحة النفسية أو الصحة العقلية أو الرضا عن الحياة، وظهرت وجهات نظر متعددة لدى المتخصصين في مجال من المجالات العلمية وكل يرى أحقيته في هذا المفهوم، وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تعريف محدد لجودة الحياة إلا أنهم اتفقوا على أن هذا المفهوم من المفاهيم التي تتغير بتغير الزمن والحالة النفسية والعمر الزمني للفرد، واعتبرت بعض الدراسات أن جودة الحياة نتاجا للصحة النفسية الجيدة وأكدت على أهمية تحسين جودة الحياة كهدف واضح لبرامج الصحة النفسية، ومع صعوبة تحديد مفهوم جودة الحياة فقد بذلت جهود لتحديد تعريف يلائم الأهداف المختلفة لكل دراسة ويلائم الاتجاهات المختلفة للباحثين (عادل العدل، ٢٠١١، ٩٣).

وامتد مفهوم الجودة الشاملة إلى تحسين العملية التعليمية في كل المدارس والجامعات، مع التأكيد على أن تمتد إدارة هذا المفهوم إلى الاستمرارية في

التطوير بهدف التحسين المستمر وبشكل جيد ، إلى أن يتم الوصول إلى منتج جيد بنال الرضا والقبول على أن يتم هذا التحسن فى جميع مجالات الحياة: الفرد ، المجتمع ، المنتج (مخرجات الجودة الشاملة).

وظهر مفهوم جودة الحياة لبتسع (وليشمل) مفهوم الصحة النفسية ومفهوم التوافق ، تمشياً مع النظرة الإيجابية للحياة والتي يشملها علم النفس الإيجابى .

وارتبط مصطلح جودة الحياة بمفهوم الرضا ، ومفهوم جودة الحياة الروحية وجودة الحياة الخلقية والاجتماعية ، ومفهوم السلوك التكيفى ، كما شمل المفهوم على نفس الصحة ، والذى يشمل مجمل الإسهامات العلمية والتعليمية والمهنية لعلم النفس ، والتي تهدف إلى الارتقاء بالصحة والمحافظة عليها والوقاية من المرض وعلاجه ، وتحديد المشكلات المرتبطة بأسباب المشكلات الصحية ، فضلاً عن تحليل أنظمة الرعاية الصحية والعمل على تنفيذ سياسات صحية ملائمة. (Matarazoj فى مایسة شكرى ، ٢٠٠٤).

وجاء شالوك (Schalock, 2002) بوضع ثلاث مؤشرات لجودة الحياة لتتمثل جميعها فى أهم مجالات حياة الفرد وهى:

- « السعادة الانفعالية: الرضا / مفهوم الذات / خفض الضغوط .
- « العلاقات بين الشخصية: التفاعلات / العلاقات / المساندة .
- « السعادة: الحالة المادية / العمل / المسكن (أطلق عليها السعادة المادية) .
- « النمو الشخصى: التعليم / الكفاءة الشخصية (الذاتية) / الأداء .
- « تقرير المصير: الاستقلالية / الأهداف والقيم الشخصية / الاختيارات .
- « السعادة: الصحة / أنشطة الحياة اليومية / وقت الفراغ (أطلق عليها السعادة الجسمية) .
- « الاندماج (المشاركة) الاجتماعية: التكامل والترابط الاجتماعى / المساندة الاجتماعية .
- « الحقوق الإنسانية والقانونية ، والعمليات الواجبة .

بينما نجد أن عادل الأشول (٢٠٠٥) قد أوضح أن منظمة اليونسكو أشارت إلى أن جودة الحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية .

- وقد التزم كل من صلاح الدين عراقى ومصطفى مظلوم (٢٠٠٥) بهذين المكونين لجودة الحياة وقاما بوضع مقياس ذى بعدين هما:
- « مقياس جودة الحياة الموضوعاتية .
 - « مقياس جودة الحياة الذاتية .

وشمل المقياس المعايير التالية لجودة الحياة: الصحة البدنية / مستوى المعيشة / العلاقات الاجتماعى / العلاقات الأسرية / الأنشطة المجتمعية / الصحة النفسية / العمل / التعلم / فلسفة الحياة / الحقوق / وقت الفراغ .

ووضعت أميرة بخش (٢٠٠٦) أبعاد أخرى لجودة الحياة: السلامة البدنية / التفكير العقلانى / الاتزان الانفعالى / المهارات الاجتماعية .

• معايير جودة الحياة :

توصلت زينب شقير (٢٠٠٩) إلى أن ومفهوم جودة الحياة يتضمن محتوى مفاهيم الصحة النفسية وقسمت هذه المفاهيم إلى معايير ثلاث على النحو التالي :

• المعيار الأول: معيار الصحة Health

١- الصحة البدنية Body Health :

مقدار ما يتمتع به الفرد ومن صحة جسدية جيدة خالية من الأمراض الجسمية والعضوية ، مع تقبله لمظهره الخارجى والرضا عنه ، وخلوه من المشاكل العضوية المختلفة ، وشعور بالارتياح تجاه قدراته وامكاناته وتمتعته بحواس سليمة ، وميله للنشاط والحيوية معظم الوقت ، وقدرته على الحركة والاتزان ، مع الاستمرارية فى النشاط والعمل دون إجهاد أو ضعف لهماته ونشاطه .

٢- الصحة العقلية (المعرفية) Mentality Health :

مقدار ما يتمتع به الفرد من قدرة على حل المشكلات وسلامة التركيز فيما يفكر فيه أو يدركه ، وقدرة على اتخاذ القرار بنفسه ، علاوة على ما يمتلكه الفرد من مجموعة من الأفكار العقلانية الصحيحة التى تتميز بالموضوعية والمنبئة عن توقعات وتصميمات صحيحة .

٢- الصحة الانفعالية Emotionaly Health (المزاجية / النفسية) :

مجموعة من العواطف والمشاعر والانفعالات الإيجابية تجاه الفرد نفسه وكذلك تجاه الأشخاص والموضوعات والمواقف التى يعيشها الفرد ، والتى تشعره بالسعادة والرضا عن الحياة وتدفعه للتفوق والتغلب على الصراعات والضغوط الداخلية والخارجية .

• المعيار الثانى: بعض خصائص الشخصية السوية :

١- الصلابة النفسية Psychological Hardiness :

هى صمود الفرد أمام ما يواجهه من صدمات وضغوط حياتية فى مجالات الحياة المختلفة فى ضوء ما يعتقد الفرد بأنه يمتلك من الامكانات النفسية والعقلية والاجتماعية التى تساعد على تلك المواجهة .

٢- الثقة بالنفس Self-confidence :

أوضح جيلفورد أن معايير الثقة بالنفس تتمثل فى الشعور بالكفاية والشعور بتقبل الآخرين والإيمان بالنفس والاتزان الانفعالى ، وعليه فالثقة بالنفس هى شعور الفرد بكفاءته وقدراته المعرفية والسلوكية على مواجهة الضغوط والصعوبات التى تعوقه ، ومجاهدته فى تحقيق رغباته وإشباع حاجاته مع تقبل الآخرين واحترامهم وتحقيق الثقة المتبادلة بينه وبينهم بعيدا عن الغرور .

٢- السلوك التوكيدى Assertive-Behavior :

مهارة الفرد فى التعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة عن الآخرين والإفصاح عن مشاعره الإيجابية (مدح) أو السلبية (غضب) حيالهم والدفاع عن حقوقه الخاصة ، والمبادأة فى إنهاء التفاعلات الاجتماعية ومقاومة ضغوط الآخرين لإجباره على إتيان سلوك لا يرغبه . (طريف شوقى ، ١٩٨٨)

٤- الرضا عن الحياة Satisfaction with life

مجموعة المشاعر والاتجاهات الإيجابية التي تعبر عن قناعة الفرد ورضاه بما يمتلكه من إمكانات شخصية وأسرية ومهنية ومجتمعية وصداقات وغير ذلك والتي تبدو منعكسة في تكرار حدوث الانفعالات السارة ومشاعر البهجة والتفاؤل.

٥- السعادة (Well-Being) Happiness

تمثل السعادة الجانب الانفعالي السوي في الشخصية والتي يوازن بها الفرد بين المشاعر السلبية والمشاعر الإيجابية ليتغلب بمشاعر السعادة على الجانب السلبي في الانفعالات والمشاعر والعواطف، ويسمو الفرد بانفعالاته وعواطفه إلى الجانب السار في الحياة المتمثل في البهجة والسرور والرضا والتفاؤل والارتياح النفسي في حياته الشخصية والأسرية والعملية والاجتماعية والتي تمثل انعكاساً لمشاعر الرضا عن الحياة.

٦- التفاؤل Optimism

« اتجاه أو اعتقاد الفرد بأنه أفضل شئ هو الذي سيحدث وأن الخير سوف يهزم الشر. (Allin, 1987) »

« اتجاه من جانب فرد ما نحو الحياة أو نحو أحداث معينة يبيل أحياناً إلى حد مفرط للعيش على الأقل، فلسفة حياة، وفلسفة كون تتميز بفكرة أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان. (كمال الدسوقي، ١٩٨٨) »

٧- الاستقلال النفسي Self-Independent

مهارة الفرد في الاعتماد على نفسه في أداء المهام والأعمال التي يكلف بها وقدرته على إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية بنفسه دون الاعتماد على الآخرين.

٨- الكفاءة الذاتية Self-efficacy

(والتي أطلق عليها فتحى الزياد الفاعلية الذاتية) والمتمثلة في مجموعة متميزة من المعتقدات أو الإدراكات المترابطة أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير والدافعية والحالات الانفعالية والسيولوجية. (فتحى الزياد، ١٩٩٩، ١٩٩٠).

• المعيار الثالث: المعيار الخارجي:

١- الانتماء Affiliation

يحقق الشعور بالانتماء حفاظ الفرد على تماسك المجتمع وتدعيم الروابط الاجتماعية بين أفرادها وارتباط الفرد بالأفراد المحيطين به سواء بين الأهل أو الأصدقاء أو زملاء العمل (أو الدراسة) بالإضافة إلى شعوره بالارتباط والانتماء للمجتمع الأكبر (الوطن) وشعوره بالولاء للجماعة من حوله وما يحقق (من وراء ذلك) من شعور بالسعادة والامتنان لانتمائه للجماعة.

وقد عرفه سامبسون (١٩٧١): بأنه اتجاه نفسي واجتماعي يشعر الفرد من خلاله بالتوحد مع الجماعة وعمق ارتباطه بالآخرين، وهو يتغلغل في البناء النفسي للفرد منذ المراحل الأولى لنموه والذي يبدو فيما بعد في مطابقة الفرد لجماعته.

٢- العمل (المهنة) Job:

هى تلك الوظيفة (شبة الثابتة) التى يبرز فيها الفرد قدراته وامكانياته فى الأداء (سواء العقلى أو الجسدى أو المزاجى) كل بحسب طبيعة ونوع مهنته بما يساعده على إشباع الاحتياجات الأولية والأساسية له ولأسرته كما أنها تساعده فى تحقيق مكانة اجتماعية هامة.

٣- المهارات الاجتماعية Social-skills

مجموعة المهارات الأدائية والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى تعبر عن قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى مع الآخرين ، والتى تساعده على ضبط انفعالاته وقبول رضا الآخرين وذلك فى مواقف التفاعل الاجتماعى المختلفة والتى تمثل فى مجموعها قدرة الفرد على التعايش الإيجابى مع الآخرين من حوله ، وبمقدار قدرته على إصدار سلوكيات ومشاعر تتلاءم وطبيعة الموقف الذى تعيشه.

٤- المساعدة الاجتماعية Social Support

هى مقدار ما يتلقاه الفرد من مساعدة ودعم مادى وسلوكى وعاطفى من الآخرين المحيطين به: الأسرة ، الأصدقاء ، الجيران ، الزملاء وما يقابل ذلك الدعم من قبول ورضا من الفرد ليتقبل ذلك الدعم.

٥- المكانة الاجتماعية Social Position

قدرة الفرد فى الوصول إلى منزلة عالية ومتميزة فى مجتمعه ، من خلال تميزه فى عمله (أو دراسته) وقدرته على المشاركة الاجتماعية الفعالة وشعوره بالمسؤولية الاجتماعية ، وامتناله لقيم وتقاليد مجتمعه وشعوره بالدور الفعال فى تنمية المجتمع من خلال ما يمارسه من عمل متميز عن الآخرين.

٦- القيم الدينية والخلقية والاجتماعية Religious, Moral & Social Values

مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا الدينية والخلقية والاجتماعية التى يؤمن بها أفراد المجتمع ، ويتفقون عليها فيما بينهم ويستندون إليها فى تصرفاتهم وسلوكياتهم ، والتى من خلالها يمكن الحكم على قدرة الفرد فى الالتزام بتلك المعايير والقيم والضوابط الدينية والخلقية والاجتماعية وعدم الخروج عليها ، والالتزام بالأوامر والنواهى والتعليمات والقواعد الاجتماعية وذلك للحصول على القبول والرضا الاجتماعى من الآخرين من جانب ، وقدرته على إقامة علاقات طيبة ايجابية مع أفراد المجتمع بما يحرص على حقوق الآخرين فى جو من الثقة والاحترام المتبادل معهم.

• العوامل المحددة لجودة الحياة: (فى سناء عماشة: ٢٠١١)

يرى ووبولدنج ، wubbolding (١٩٩٧) أن نظام المدرسة يتكون من سبع روابط تحتاج لمزيد من الاهتمام من أجل الوصول للجودة فى الفصل ومن ثم المدرسة ككل وهى :

١- الاعتمادية المتبادلة : Interdependence

يسمح المعلم فيها بعمل اختيارات فعالة ، ويتخلى فيها المعلم عن دور الرئيس الذى يؤثر فى سلوك التلاميذ فيجعل أدائهم منخفضا وسلوكهم متمردا .

٢- أنظمة فرعية : Subsystem

مثل الأنظمة الكبيرة التى تتكون من مجموعات حسب العمر أو مكان المعيشة فيجب أن تكون مثل هذه المجموعات فى بيئة الفصل الدراسى .

٣- الاتزان : Homeostasis

يحتاج النظام ليكون فى إتزان إلى سياسات مرنة للحفاظ على وظيفة النظام وإذا حدث اضطراب للنظام لأى ظرف يجب أن تكون هناك خطة منظمة بديلة تساعد التلاميذ والمعلمين لاستعادة الحالة الطبيعية للعمل .

٤- التكيف والتماسك : Adaptability and conesion

إن النظام المدرسى يتكيف أثناء حدوث تغيرات ، والتكيف يعنى قدرة المدرسة على دمج مجتمعات جديدة (تلاميذ ، أفكار ، إدارة ، فريق) كما أنها تتكيف للتغيير فى المهنة والفصول الدراسية مع تغير المزاج المنتخب .

٥- الحدود : Bourdaries

الحدود تعمل كإرشادات للسلوك ، وهى أسس أخلاقية ذات صفة قانونية يستخدمها المعلمون كإرشادات وأفكار للعمل الاجتماعى والنفسى ، وفى جودة المدرسة يتم عمل القوانين بشكل واضح ومناسب للدراسة الجيدة للسياسات.

٦- الصحة والاختلال الوظيفى : Health and Dysfunction

إن النظام يكون سليما أو به خلل وظيفى ، فالتنظيمات غير الصحية تعزز وتنمى القلق والتسويق وتجنب المسئولية والفسل والنواتج قليلة الجودة ، والأداء المنخفض ، وتأجيل العمل، وتجنب الإبداع .

٧- الاتصال : Communication

يعد العمل بنظام عادل وديمقراطى ، يتميز بالرغبة فى الاستماع ، إلى الحفاظ على التوازن فى العلاقات والاحترام والوضوح ، ويعد العمل على تحسين الروابط السابقة إلى الوصول بالفصل وبالتالي المدرسة إلى تحسين الجودة (Wubblding , 1997 , 76-79) .

• أهم أدوار جودة الحياة :

- ويتمثل مفتاح جودة الحياة فى أدوار متعددة أهمها :
- « رعاية الطفل فى جودة مقدمى خدمات رعاية الطفل .
- « رعاية المراهق فى جودة الاهتمام النفسى والاجتماعى والفكرى له .
- « رعاية الراشدين والبالغين فى جودة الحياة المعيشية والحصول على مهنة وظيفية تكفل معيشتهم .
- « رعاية المسن فى تقديم الخدمات الإنسانية التى تخفف عنه الإصابة بالاضطرابات النفسية المختلفة .
- « رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة التى تكفل لهم جودة الحياة المعيشية النفسية والاجتماعية .

على أن تشمل الرعاية التحديد الجيد لمفهوم جودة الحياة ، ووضع المعايير الأساسية لها ، والتوصل إلى أوجه القصور فى تحقيقها ، والمعالجة الجيدة لهذه النواقص فى جودة الحياة .

• مجالات جودة الحياة :

إن علم النفس التطبيقى قد أسهم بشكل كبير فى تحسين جودة الحياة فى مجالات متعددة من أهمها :

* جودة البيئة :

وذلك كما حددتها منظمة اليونسكو (١٩٨٣) فى مؤتمر التربية البيئية "بأنها المحافظة على البيئة واستخدامها بوعى من قبل الإنسان باعتباره كائناً"

اجتماعيا" يعيش فى إطار بيئة طبيعية خلقها الله وسخرها له ، وبيئة صناعية كونها هو بعقله وإرادته وسلوكه". وأن جودة البيئة سواء كانت طبيعية أو صناعية هى مسئولية الإنسان على المستوى الفردى والجماعى ، ولا تقتصر جودة البيئة على الموارد الطبيعية فقط ، بل إن السلوك الاجتماعى للفرد يعتبر عاملا مهما فى تحسين نوعية البيئة ، وذلك يتمثل فيما يسمى (الضبط الاجتماعى) يقصد به تعديل السلوك الفردى بما يتلاءم مع القيم والمعايير الاجتماعية السائدة ، وهذا التعديل هدفه إحداث التوازن بين إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة ، كما يضاف إليهم البيئة الثقافية والمتمثلة فى كل ما استخدمه الإنسان خلال تاريخه من أنشطة بشرية متعددة ، ولكن تتحقق جودة الحياة الثقافية ببرز تفعيل أهمية التعليم والتثقيف بقضايا علاقة الإنسان ببيئته وحقوقه وواجباته باعتباره المدخل السليم لترشيد سلوكه وتبصيره بعواقب أعماله وسلوكياته أثناء تفاعله مع معطيات البيئة (فى : فوقية رضوان ٢٠٠٥ ، ١٠٤-٩٥).

جودة الحياة الأسرية :

إن جودة الحياة الأسرية هى نقطة التلاقى بين صحة الأسرة النفسية وجودة حياة أفرادها ، فالأسرة هى أول مؤسسة اجتماعية وأقوى الجماعات تأثيرا فى سلوك الأفراد ، وهى المسئولة عن تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه وصبغ هذا السلوك بصيغة اجتماعية ، وتعتبر الأسرة النموذج الأول للجماعة التى يتفاعل الطفل مع أعضائها ، وكثيرا ما يتوحد مع عضو منها ويتخذة نموذجا يحتذيه فى سلوكه .

وهناك عدد من العلاقات تؤثر فى صحة الطفل النفسية كالعلاقة بين الوالدين ، والعلاقة بين الوالدين من جانب والطفل من جانب آخر ، والعلاقة بين الأخوة (محمد الطيب وسيد البهاص ، ٢٠٠٩ ، ٧٤ - ٧٦).

جودة الحياة التعليمية :

إن من محركات الجودة فى العملية التعليمية ما يتعلق بالمعلم وإعداداته والمنهج ، وأساليب التدريس ، والإدارة التعليمية ومستوياتها .

وعلى المعلم أن تتوفر فيه مجموعة من السمات الشخصية أهمها : الصلابة النفسية ، ومركز التحكم ، والسيطرة ، والمثالية ، ونمط الشخصية .

بالإضافة إلى هذه السمات هناك بعض الخصائص المهنية اللازمة لتحقيق تلك الجودة منها : التدريب للمعلم قبل الخدمة ، التريب المستمر أثناء الخدمة التخفيف من الإنهاك النفسى الذى يعانى منه المعلم .

إن جودة الإدارة التعليمية تعد من أهم مجالات جودة الحياة التعليمية فهناك بعض المسئوليات الملقاة على عاتق المؤسسة التعليمية سواء كانت مدرسة أو كلية أو جامعة من قبل القائمين على تلك المؤسسات لتحقيق النمو النفسى والصحة النفسية للطلاب ، ومن أهمها : أن تقوم العلاقة بين المعلم وتلاميذه على أساس من الديمقراطية وتبادل الآراء بما يحقق التوافق المدرسى وتقديم الرعاية النفسية لكل تلميذ ومساعدته فى حل مشكلاته ، وتنمية العلاقات المتبادلة بين المدرسة والأسرة عن طريق مجالس الآباء ، والاهتمام

بالتوجيه والإرشاد النفسى للتلميذ داخل المؤسسة التعليمية وخارجها من جميع العاملين بالإدارة التعليمية (المرجع السابق، ٨٠.٧٧).

• دور الرعاية الاجتماعية فى تحسين جودة الحياة :

تمثل الرعاية الاجتماعية للفرد العمود الفقرى فى تحسين جودة الحياة لديه وتوفير حياة كريمة له ، ومن أهم ما مؤشرات الرعاية الاجتماعية : نظافة البيئة / سهولة المواصلات / توافر السلع / زيادة الدخل / توفر فرص التعليم والعمل / توفر الخدمات الصحية المناسبة / توفر الخدمات النفسية / توفر الخدمات الاجتماعية / حرية العقيدة وحرية التعبير / توفر فرص الترفيه والاستجمام والراحة / العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص لدى المواطنين (أمل الشنفري ٢٠٠٦).

• المؤشرات الذاتية لشخص يتمتع بجودة الحياة :

السعادة / الرضا عن الذات وعن الآخر / العلاقات الاجتماعية الإيجابية / الوعى بمشاعر الآخرين / ضبط الانفعالات / الضبط الداخلى للسلوك / المسئولية الشخصية والاجتماعية / التفاؤل / الانتماء والولاء للأسرة والوطن / التعاونية والمشاركة فى العمل / التوافق الشخصى والمهنى والأسرى والاجتماعى / القناعة والرضا / مفوم الذات والوعى بها / درجة المرونة الفكرية وتقبل الآخرين.

• استراتيجية تحسين جودة الحياة للفرد منذ البداية:

رعاية الأم الحامل / التغذية السليمة / الوقاية من أمراض الطفولة / المداومة على التطعيمات المطلوبة / توفير بيئة آمنة خالية من الصراعات / البعد عن التفكك الأسرى / توفير بيئة اقتصادية جيدة / البعد عن الحروب والمشاحنات / تحقيق الأمن النفسى فى الحياة / التسامح وتقبل الذات والآخر (بدر الأنصارى ٢٠٠٦) / توفير حياة كريمة تعتمد على الحب والعطاء / السعى لتحقيق السعادة للفرد وللآخر / التوزيع العادل للثروة / الوقاية النفسية والصحية / حل المشكلات بأسلوب علمى متطور / المحافظة على التمتع بقضاء أوقات الفراغ / الوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية والعقلية.

ويرى حمدي الضرموى أن جودة الحياة تتحقق من خلال ثلاث أمور هى :
الأولى : مجاهدة النفس : أن الصراع الذى يدور فى النفس وينتهى إلى سلوك على نحو ما هو صراع بين نزعتين متضادتين : نزعة مادية تسود فيها قوى الذات الدونية ، تلك التى إذا ساءت تطرف السلوك إلى اللاسوية (عدم الاعتدال) ونزعة روحية تسم بالسلوك ليتفق مع قيم النفس الموجبة ، وللمحافظ على قوة الدافع أو التوازن قد تتحدد فى أربع مسالك : استنهاض الإرادة . والانشغال بالاستقامة . و استباق الخيرات وتثبيت النفس . والسمو والعفة .

الثانية : تمسك الإنسان بالكينونة وتعميق الوجود : إن السبيل إلى جودة الحياة يكمن فى تمسك الإنسان بكينونته وليس بما يملكه ، بداخله وليس بخارجة ونستطيع أن نوضح ذلك عبر مسلكين : البعد عن الشهوة والتملك . والبعد عن الأثرة إلى الإيثار .

الثالثة : استشراق الإنسان لأفق الحرية الرحب : إرادة الحياة قوية فى الإنسان تجعله يخاف الموت ويسلك وفقا لما يحافظ على ذاته ، فيحافظ على الحياة ، أنه

خوف من فقد الهوية ، خوف من الانفصال (حمدي الضرماوى ، ١٩٩٩ ، ص ص ٢١٥ - ٢٢٧).

• **المحور الثاني : قلق المستقبل Future Anxiety**

إن قلق المستقبل قديم قدم الإنسان ، وإن اختلفت المصطلحات الدالة عليه ، ولكن المستقبل غالباً ما يشغل فكر الناس عامة ، والشباب بوجه خاص ، حيث إن الانشغال بالمستقبل هو المكون الرئيسي للفكر ، وقد يكون هو المحدد الأعظم للسلوك ، فالإنسان في حالة سعي دائم صوب المستقبل ، وهو في حالة صيرورة نحوه ، والشباب يعيش في مستقبله ، فوجوده هو ما سيكون عليه ، فالإنسان مشروع لم يتحقق اكتماله بعد ، ومن ثم تتبدى أهمية التماس الشباب لمعنى حياته ، وتبينه لأهداف توجه حركته ، وهو ما يعبر عنه بإرادة الوجود ، وهي قوة الدفع والتوجيه والتنظيم للنشاط الإنساني بغية تحقيق الوجود أي تحقيق الذات ، والوصول إلى مستوى مناسب من الإنسانية المتكاملة ، وهو ما يمثل جوهر الصحة النفسية للفرد .

وقد قدم زاليكسى Zaleski عام ١٩٩٦ مفهوم قلق المستقبل Future Anxiety (F4) كسمة شخصية ومن خلال المدخل المعرفى يتم وصف وجهة النظر لزمن المستقبل على أنها قاعدة لقلق المستقبل. (www.sciencedirect.com)

وتوصل زاليكسى Zaleski إلى بعض النتائج التمهيدية لقلق المستقبل وأوضح أن المستوى المتقدم لقلق المستقبل يبدو شديد الارتباط بالمعالجة اليدوية للآخرين من أجل ضمان مستقبل الفرد وبشكل أكثر خصوصية بأن الأهداف الخاصة بمستوى قلق المستقبل المتقدم تعبر عن نظرة تشاؤمية عالية في التنبؤ بحل مستقبلي للمشكلات العالمية التى ستواجهها الإنسانية. (Zaleski, Z., 1996)

كما يشير زاليكسى إلى أن المكون المعرفى هو المكون الأساسى الذى يكمن وراء الشعور بقلق المستقبل ، وأنه يستند إلى بعض المفاهيم منها: التنافر المعرفى عند فيستنجر ، والعجز المكتسب لسيلجمان ، والخوف من الفشل عند اتكينسون والتشوه المعرفى واليأس عند بيك ، وفاعلية الذات عند باندورا . ويؤكد زاليكسى أنه يوجد عدة أسباب تجعلنا نتعامل مع قلق المستقبل ، فقلق المستقبل يتضمن الانزعاج والشك والخوف والقلق من تغيرات غير مرغوبة قد تحدث فى مستقبل الشخص ، ويعتبر هذا نوعاً من التهديد حيث أن شيئاً ما غير حقيقى (مؤلم) يمكن أن يحدث بالنسبة للشخص .

كما أن توقع الأحداث المؤلمة حتماً سوف يقود إلى قلق المستقبل ، وهذا يعنى أنه توقع أحداث مؤلمة ، لكنه ليس مرتبطاً بوجود أحداث ضاغطة أو تأثيرات سلبية ، فالقلق يمكن أن يحدث قبل أو بعد حدوث هذه المثيرات السلبية .

وقلق المستقبل هو شكل من أشكال القلق مثل القلق الاجتماعى وقلق الموت وقلق الانفصال . وكل أنواع القلق المعروفة يكون لها بعد مستقبلى ، لكن هذا البعد محدود وقاصر على فترات زمنية محدودة (دقائق أو ساعات) ، أما قلق

المستقبل فيشير إلى المستقبل المتمثل بفترة زمنية بعيدة. (Zaleski, 1996: 165)

إن المستقبل مكون رئيسي وأساسى لسلوك الإنسان ، فالقدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها هى صفة هامة للكائنات البشرية كما أن عدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على إنجاز الخطط بعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل. (السيد عبد الدايم عبد السلام ، ١٩٩٦ : ٦٤٤).

• تعريف قلق المستقبل :

« قلق المستقبل هو التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير فى المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية المستقبلية ، والخوف من تدنى القيم وعدم الثقة فى المستقبل وقلق الموت والخوف من العجز فى المستقبل واليأس فى المستقبل. (محمد عبد التواب معوض ، ١٩٩٦ : ٦٨)

« هو حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة فى المستقبل ، وفى الحالة القصوى لقلق المستقبل فإنه يكون تهديدا بأن هناك شيئا ما غير حقيقى سوف يحدث للشخص. (Zaleski, 1996, 165)

« حالة من التشاؤم من المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية المستقبلية وعدم الثقة فى المستقبل وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة فى المستقبل (Hunter & Conner, 2003).

« ويذكر إبراهيم إسماعيل (١٣٢٠٠٦) أن قلق المستقبل هو القلق الناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل والخوف من الأحداث السيئة المتوقع حدوثها في المستقبل.

« أما أحمد رجب (٢٠٠٨، ١٤) فيعرف قلق المستقبل بأنه عبارة عن حالة انفعالية غير سارة تنتاب الفرد أثناء التفكير في المستقبل ، يتوقع خلالها تهديدا لمستقبله ، ولما سوف يكون عليه هذا المستقبل ، والشعور بشيء من التشاؤم وعدم الرضا ، وعدم الاطمئنان والثقة في المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المتوقعة في المستقبل مصحوبة بشيء من عدم التركيز والتفكير غير الصحيح والتوتر والضيق والشعور ببعض الأعراض الجسمية كالصداع والضعف العام.

• عوامل مساعدة لحدوث قلق المستقبل :

أكدت معظم النظريات المفسرة للقلق أن للبيئة التي يعيش فيها الفرد دورا مهما في حدوث القلق ، وبخاصة إذا ما كانت تحتوي على عوامل التهديد والإحباط والتناقضات ، وقلة فرص تحقيق الذات ، وكثرة الضغوط النفسية والشدة وانهايار العلاقات الاجتماعية والقيم وغيرها من مسببات الاضطرابات النفسية ، حيث يعتري الفرد التوتر والتوجس والخوف وتوقع الفشل والإحساس بالنقص حينما يسعى لتحقيق ذاته وآماله وطموحاته المستقبلية (محمود محي الدين ، ٢٠٠٤ ، ١٣٩ ، ١٤٠).

كما يعزز ذلك الأفكار الخاطئة واللاعقلانية لدي الفرد ، والتي تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث بشكل خاطئ ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقده السيطرة على مشاعره ، وعلى أفكاره العقلانية والواقعية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار (زينب شقير ، ٢٠٠٥ ، ٤) .

إضافة إلى أن هناك مجموعة من العوامل تؤدي إلى قلق المستقبل منها : عجز الفرد في الحاضر مما يعطيه صورة مؤشر لصعوبة المستقبل ، والطموحات الزائدة والأمانى التي لا تتناسب مع الإمكانيات الفعلية وتعدد الظواهر المتباينة المعلقة الموجودة في الواقع ، والتي تبعث في البعض الشعور بالخوف والرغبة ، والتي تنذر بالقلق من تكرار تلك المواقف في المستقبل ، مع وجود بعض الظواهر الاجتماعية المتباينة التي تحدث مثل تلك التي تتعلق بأمن الفرد ومستقبله المهني والزواجي والصحي ، وطفان الجانب المادي في جميع مجالات الحياة . فالتناقضات الهائلة بين هو حسي وما هو معنوي ، وبين الأحلام الوردية والواقع المادي ، ذلك كله يضع الفرد في منعطف خطر من الصراعات النفسية وظهر الاضطرابات الانفعالية والشخصية كالقلق المرتبط بالمهنة أو الزواج أو الأمراض أو الرزق أو الموت ، أي كل المخاوف المتعلقة بالمستقبل (عاشور دياب ٢٠٠١ ، ٤٣٧ ، ٤٣٨) .

- أما عن أسباب حدوث قلق المستقبل فهناك العديد من الأسباب أهمها :
- « قصور الفرد عن التوافق مع المشكلات أو وجود تفاوت بين مستوى طموحات الفرد وامكانياته الواقعية .
 - « التفكك الأسري ونقص الانتماء الأسري أو المجتمعى والشعور بالتمزق (Molin, 1990)
 - « قصور الرؤية نحو المستقبل أو ضآلة المعلومات وتشوه الأفكار .
 - « الشك في قدرة المحيطين بالفرد والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله (سيد صبحي ، ٢٠٠٢)
 - « وجود بعض الظواهر المتباينة المعلقة الموجودة في الواقع والتي تبحث في البعض الشعور بالخوف والرغبة والتي تنذر بالقلق من تكرار تلك المواقف في المستقبل .
 - « وجود بعض الظواهر الاجتماعية المتباينة التي تتعلق بأمن الفرد ومستقبله المهني والزواجي والصحي ، وطفان الجانب المادي في جميع مجالات الحياة .
 - « تقلص دور المعلم تجاه الطلاب .
 - « غياب الوازع الديني والقيم الروحية والأخلاقية لدى الشباب .
 - « الخوف من الآخرين وعدم الثقة فيهم .

وتوصلت نبيلة أبوزيد (٦١،١٩٩٢،٤٨) إلى أن أسباب أخرى لقلق المستقبل هي : كانت مشاعر الإحباط ظاهرة ملحوظة لدى الشباب ، والبطالة ، وأزمة السكن وارتفاع تكاليف المعيشة ، والرغبة في الهجرة للخارج لتحقيق تطلعاتهم وإشباع حاجتهم ، وعدم إتفاق الخبرات العلمية والتخصصات المهنية للشباب مع أنواع العمل الموجودة في الواقع ، وعدم قدرة الشباب على تحقيق الأهداف .

ويشير عاشور دياب (٢٠٠١،٤٥) إلى أن العوائق البيئية والشخصية الكبيرة والمتنوعة التي تواجه الفرد وإمكانات الحاضر المتواضعة والتناقضات الهائلة بين ماهو حسي وماهو معنوي وبين الأحلام الوردية والواقع المرير تشكل أسبابا حقيقية لقلق المستقبل .

- ويذكر Molin (١٨٥،١٩٩٠) أن أسباب قلق المستقبل لدى الفرد ترجع إلى :
- « إمكاناته وعيوبه وعدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها .
 - « عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع .

- « التفكك الأسرى.
- « مشكلة فى كل من الوالدين والقائمين على رعايته فى عدم قدرتهم على حل مشاكله.
- « الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.
- « نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية.
- « الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.

• سمات وملامح قلق المستقبل :

- يذكر محمد عبد التواب (١٩٩٦ ، ٦٨ - ٩٦) بعض سمات قلق المستقبل :
- « التشاؤم والإنطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد ويصل به الأمر فى بعض الأحيان إلى البكاء لأسباب تافهة.
- « ظهور الانفعالات لأدنى سبب ويقع تحت تأثير انفعاله ولذلك نراه يثير الخلافات والمجادلة وبدلاً من أن يتجه نحو التخلص والتوازن فإنه يتجه نحو التعقيد والاضطراب وعدم الاستقرار.
- « يتسم بحالة من السلبية كدفاع ، والخوف من المستقبل المؤدى إلى الخوف من الحاضر الذى يوقع الشخص فى حالة سلبية.
- « عدم الشعور بالأمن.
- « الخائف من المستقبل يعبر عن خوفه من المستقبل بالرجوع إلى مرحلة سابقة من مراحل النمو ، أى يتسم بالنقص والتثبيت ولذلك تشاهد بعض الكبار يظهرون بمظاهر الأطفال فى أفكارهم وأفعالهم.
- « الهروب الواضح من كل ما هو واقع ويصاب بغية الكذب ويكذب فى الأفعال ، أى أنه يتضح فى كل حركاته وفى مواقفه ويحاول دائماً أن يظهر بمظهر معين ولو كان هذا المظهر لا يتفق مع حالته ومع حقيقة أمره.
- « عدم الثقة فى أحد مما يؤدى إلى الاصطدام بالآخرين.
- « عدم القدرة على مواجهة المستقبل.
- « الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها فى المستقبل.
- « التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل
- « صلابه الرأى والتعنت.
- « منسحب اجتماعياً وثقافياً وعاطفياً.

كما يعدد أحمد حسانين (٢٠٠٠ ، ٢٠) بعض سمات أخرى لقلق المستقبل من أهمها :

- « التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضى.
- « الانتظار السلبي لما قد يقع.
- « الحفاظ على الطرق الروتينية والطرق المعروفة فى التعامل مع مواقف الحياة
- « اتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلاً من المخاوف من أجل زيادة الفرص فى المستقبل.
- « استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الازاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية.
- « استقلال العلامات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.

- « الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد .
- « الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل .
- « ظهور الانفعالات لأدنى الأسباب .
- « التشاؤم لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الستر ويهيؤ له أن الأخطار محقة به .
- « عدم الثقة في أحد مما يؤدي إلى الاصطدام بالآخرين .

• التأثير السلبي لقلق المستقبل :

- من أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:
- « الشعور بالوحدة وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل والجمود وقلة المرونة والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل (Zaleski, 1996 : 172)
- « تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والانحرافات والاختلال الثقة بالنفس (محمد عبدالنواب، ١٩٩٦ : ١٤)
- « يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضه للانقياس العقلي والبدني . (إبراهيم إسماعيل ، ٢٠٠٣ : ١٨)
- « الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد واستخدام آليات الدفاع وصلابة الرأي والتعنت (أحمد حسانين ، ٢٠٠٠ : ١٩)
- « التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث (آرون بيك ، ٢٠٠٠ : ٣٦)
- « التمرکز داخل إطار الروتين واختيار أساليب للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة (Zaleski, 1996 : 174)
- « الالتزام بالنشاطات الوقائية ، وذلك ليحمي الفرد نفسه ، أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج ، واستخدام استخدام ميكانزمات الدفاع مثل النكوص والإسقاط والتبرير والكبت (Rappaport, 1991 : 68)
- « الاعتمادية والعجز والاعقلانية، ويعيش الإنسان في حالة انعدام للطمأنينة على صحته وورقه ومكانته .
- « الانسحاب من النشاطات البناءة والمفيدة والتي قد تحتوي على نوع من المخاطرة ، واستخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد (فوزية محمود ، ٢٠٠٨ : ٣٨٧) .

• خصائص شخصية الشخص الذي يعاني من قلق المستقبل :

- التشاؤم / الشك / الانفعالية الزائدة / عدم الشعور بالأمن النفسي / الخوف من التغيرات المتوقع حدوثها في المستقبل / الاضطرابات السلوكية / السلبية / عدم الشعور بالأمن / التردد في اتخاذ القرار / انفعال وثورة لأتفه الأسباب / عدم الثقة في الآخرين / عدم القدرة على مواجهة المستقبل / البكاء الشديد لأسباب غير منطقية وبسيطة / الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع / الهروب من الواقع / التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل / الانسحاب والانسواء والانطواء / صلابه الرأي والتشدد فيه / ضعف الثقة بالنفس / انخفاض التوكيدية لديه / لا يتوقع إلا الشر / يهيئ له أن الأخطار محيطة به . ولعل كل هذه المظاهر ما هي إلا تعبير عن مكونات ومعايير جودة

الحياة والتي تبدو في انخفاضها بشكل ملحوظ لدى المصابين بقلق المستقبل وهذا من دواعي ومبررات إجراء البحث الحالي .

• ثانيا : الدراسات السابقة :

تم تقسيم الدراسات السابقة على النحو التالي :

- « أولا : دراسات أجريت في مجال جودة الحياة لدى الشباب وطلاب الجامعة .
- « ثانيا : دراسات أجريت في مجال قلق المستقبل لدى الشباب وطلاب الجامعة .
- « ثالثا : دراسات أجريت في مجال العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل .

فيما يلي عرضا لهذه الدراسات ثم يلي ذلك تعقيب على الدراسات السابقة .

• أولا : دراسات أجريت في مجال جودة الحياة (وأبعادها) وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى الشباب :

برغم ما قابلت فريق البحث العديد من الدراسات إلا أنها اكتفت بالدراسات الحديثة نسبيا وتلك التي اهتمت بعينات من طلاب جامعة .

دراسة أميرة طه بخش (٢٠٠٦) : حاولت الدراسة الكشف عن جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين وتهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على الفروق بين العاديين والمعاقين بصريا في المملكة العربية السعودية بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة لدى هؤلاء المعاقين بصريا والعاديين ومفهوم الذات لهم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معاقا بصريا بالمملكة العربية السعودية تم اختيارهم من معهد النور بمحافظة الرياض. وكذلك (٥٠) من العاديين بالمرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ - ١٨) ، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمعاقين بصريا في جودة الحياة بأبعادها المختلفة (السلامة البدنية والتفكير العقلاني والاتزان الانفعالي والمهارات الاجتماعية والدرجة الكلية) وهذه الفروق لصالح العاديين .

دراسة قام بها عبد الحميد سعيد وآخران (٢٠٠٦) : للتعرف على مستوى جودة الحياة والضغط النفسية وعلاقة جودة الحياة باستراتيجيات مقاومة الضغوط لدى طلبة الجامعة ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٨٣ طالب وطالبة بجامعة السلطان قابوس بالقسمين العلمي والأدبي . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها : وجود علاقة سالبة ودالة بين جودة الحياة والضغط النفسية وكان مستوى جودة الحياة أعلى لدى طلاب الجامعة عن طالباتها .

قام Murphy & Murphy (٢٠٠٦) بدراسة جودة الحياة (باستخدام مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة (WHOQOL-100) وعلاقتها بفعالية الذات وتقدير الذات لدى عينتين شملت الأولى (٥٢) فرد من مستخدمي الخدمة الصحية العقلية ، وشملت العينة الثانية (٥٢) من العاديين ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى جودة الحياة ، بين العينة المرضية والعينة العادية .

دراسة Rule (٢٠٠٧) : للتعرف على العلاقة بين التدين وجودة الحياة لدى عينة من شباب جنوب أفريقيا ، وأسفرت نتائج الدراسة أن الشباب الأكثر تدينا هم أكثره شعورا بجودة الحياة وأكثر رضا عن الحياة .

دراسة Larson, et al (٢٠٠٧) الطولية بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين فى جودة الحياة النفسية المقدرة والموقف من الحياة العامة لدى أزواج (زوجات) وحتى الجلطات الدماغية أثناء السنة الأولى من الإصابة بالمرض. وأسفرت النتائج عن انخفاض جودة الحياة لدى أزواج (زوجات) المصابين (المصابات) بالمرض.

دراسة هشام عبد الله (٢٠٠٨) بهدف التعرف على طبيعة البناء العاملى لجودة الحياة فى البيئة العربية ، وأثر بعض المتغيرات الديمجرافية على درجات جودة الحياة وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من درجة الشعور بالصحة النفسية وأجريت الدراسة على (٣٧٣) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية وبرنامج الدبلوم التربوى بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين فى بعض أبعاد جودة الحياة لصالح الذكور ، وليس هناك تأثير للحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج) أو حتى الحالة المهنية (يعمل - لا يعمل) على درجات جودة الحياة لدى الراشدين ، كما أسفرت النتائج أن الصحة النفسية هو العامل الأكثر أهمية فى التنبؤ بجودة الحياة.

دراسة عبد الحميد رجيلة (٢٠٠٩) بهدف الكشف عن الفروق بين الطلبة (مرتفعى – منخفضى) الذكاء الاجتماعى فى إدراك جودة الحياة النفسية والتحصيل الأكاديمى ، والكشف عن مدى اختلاف إدراك جودة الحياة النفسية باختلاف مستوى الذكاء الاجتماعى والنوع والتخصص الأكاديمى ، وشملت عينة الدراسة (٤٥١) طالبا من الجنسين بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس. وأسفرت النتائج عن وجود فروق فى إدراك جودة الحياة النفسية لصالح الطلاب ذوى الذكاء المرتفع ، ولم تسفر النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال جودة الحياة والذكاء الاجتماعى.

دراسة زينب شقير (٢٠١٠): بهدف إبراز متغير إيجابى هام فى حياة الفرد وفى مجال علم النفس الإيجابى وهو مفهوم جودة الحياة ، ودراسة علاقته باضطرابات النوم لدى الشباب من طلاب الدراسات العليا ومدى تأثير هذين المتغيرين بالجنس (ذكور – إناث). كما تهدف إلى تحديد مستويات كل من جودة الحياة واضطرابات النوم (بأنواعه) وأجريت الدراسة على ٥٩٥ طالب وطالبة بالدراسات العليا (الدبلوم العام التربوى ، الدبلوم المهنى ، الدبلوم الخاص) ، وطبقت الباحثة مقياسى تشخيص جودة الحياة ، واضطرابات النوم (من إعداد الباحثة) وأسفرت الدراسة مجموعة من النتائج كان أهمها والأكثر ارتباطا بالدراسة الحالية: ارتفاع نسبة المستوى المرتفع لجودة الحياة لدى الذكور عنه لدى الإناث ثم العينة الكلية ووجود فروق بين الجنسين فى معيارى الصحة وخصائص الشخصية السوية والدرجة الكلية لجودة الحياة لصالح الذكور ، بينما تقاربت مجموعتى الذكور والإناث فى المعيار الخارجى.

• **ثانياً : دراسات أجريت فى مجال قلق المستقبل لدى الشباب وطلاب الجامعة :**
برغم ما توصلت إليه عضوات فريق البحث العديد من الدراسات فى مجال قلق المستقبل إلا أنها اكتفت بعرض الدراسات التى أجريت فى الألفية الثالثة فقط فى حدود علم الباحثات.

دراسة (McCabe & Barnet , 2000) هدفت إلى بحث العلاقة بين العوامل الأسرية والتوجه المستقبلي لدى الطلاب الأوروبيين والأفريقيين والأمريكيين في الصف السادس كما هدفت إلى فحص العلاقة بين بعض المتغيرات البيئية والأسرية وخمسة أبعاد للتوجه المستقبلي من ذوى الدخل المنخفض وأظهرت النتائج أن أهم العوامل الأسرية ذات العلاقة بالتوجه المستقبلي هي الارتباط بالأم ، الدعم الاجتماعي والدعم العائلي القوي .

دراسة (Morrow , 2000) هدفت إلى تحديد العلاقة بين القلق ومنظور الوقت المستقبلي لدى الطلاب في إحدى الكليات ومعرفة اضطرابات القلق العمومية الأولية ، واضطرابات القلق العمومية الثانوية واضطرابات القلق الأخرى ، وتكونت العينة من ٨٧ فردا مقسمة إلى ثلاث مجموعات ، وأظهرت النتائج أن اضطرابات مرضى القلق العمومية كانوا مهمومين أكثر بالمستقبل من مرضى اضطرابات القلق غير العمومية .

دراسة عاشور دياب (٢٠٠١) هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية الإرشاد الديني النفسي في تخفيف قلق المستقبل ، وتكونت العينة من ١١٦ طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة المنيا ، وأظهرت النتائج إلى أن جميع أفراد العينة الأساسية تعاني من قلق المستقبل ، وأثر البرنامج العلاجي في تخفيف قلق المستقبل .

دراسة (Koenig & Cunningham, 2001) هدفت إلى دراسة علاقة هجرة الأفراد بالتوجه المستقبلي وبعض المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية والشخصية وبلغت العينة ١٠٠ فرد متفاوتون في مستوياتهم العمرية وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الأفراد المهاجرين والمقيمين في متغيرات مستوى الدخل والصحة والحالة الزوجية ووجدت علاقة بين الهجرة والتوجه المستقبلي .

قامت Zena, M. 2001: بدراسة عن التوجه للمستقبل عند المراهقين الأمريكيين الأفارقة ذوى الدخل المنخفض وتقصى العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والتوجه للمستقبل عند المراهقين الأمريكيين الأفارقة ذوى الدخل المنخفض ومعرفة الاختلافات بين الذكور والإناث في التوجه للمستقبل والإنجاز الأكاديمي . وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر من ٧٠٪ من التوقعات كانت إيجابية بالنسبة للمراهقين في مجال التعليم والعمل . وكان الذكور أقل توجها للمستقبل من الإناث وكانت الإناث أكثر تفاؤلا بالنسبة لإمكانية الحصول على عمل في المستقبل . وحصل الطلاب ذوى التوجه الأعلى للمستقبل على درجات في المواد الأكاديمية أعلى من درجات الطلاب ذوى التوجه الأقل للمستقبل .

دراسة Jolant, 2002: دراسة الهدف منها فحص العلاقة بين التوجه للمستقبل (الأهداف المستقبلية ، الاستراتيجيات المعرفية والمخاوف) وبين الإنجاز الأكاديمي عند المراهقين . وتكونت عينة الدراسة من (٣٩١) مراهقا وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الأداء الأكاديمي المرتفع ، ومجموعة الأداء الأكاديمي المنخفض، ومجموعة الأداء الأكاديمي المتوسط وتوصلت الدراسة إلى أن: المجموعة ذوى الإنجاز الأكاديمي المرتفع والمتوسط كانا أكثر

توجهاً للتعليم من المجموعة ذوى الإنجاز الأكاديمي المنخفض والمجموعتان ذوى الإنجاز الأكاديمي المرتفع والمتوسط كانا أكثر توجهاً نحو المستقبل من المجموعة ذوى الإنجاز الأكاديمي المنخفض.

دراسة إبراهيم شوقي (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على مشكلات الطلبة بجامعة الإمارات العربية المتحدة، والمتمثلة في المستقبل الزواجي والأكاديمي، وتكونت العينة من ٢٥١٥ طالباً وطالبة بالجامعة، وأظهرت النتائج أن الطالبات أكثر معاناة من الطلاب في جميع مشكلات المستقبل الأكاديمي، كما تبين وجود ارتباط بين مشكلات المستقبل الأكاديمي ونوع الكلية (نظرية - عملية).

دراسة (Thomas, 2002) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق السمعة وقلق المستقبل، وتكونت العينة من ٤٢٦ من طلاب الجامعة وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين قلق المستقبل وقلق السمعة، كما اتضح اختلاف قلق المستقبل باختلاف الجنس ونوع الكلية (عملية - نظرية)، ووجود أثر للتفاعل الجنس (ذكور - إناث) ونوع الكلية (عملية - نظرية) على قلق المستقبل.

دراسة اسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي المصري والسعودي وتكونت العينة من ٨٠٠ طالباً وطالبة مصري وسعودي، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل لدى الذكور في العينة المصرية مقارنة به عند الإناث المصريين.

دراسة رنا فاضل وزهراء صبيح (٢٠٠٤) هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى المرأة العراقية في ضوء متغيرات: المهنة، والعمر، والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية، والمستوى التعليمي، وتكونت العينة من ٣٠٠ امرأة، ١١٧ موظفة، ٧٠ ربة بيت، و١١٣ طالبة من مدينة بغداد، وأظهرت النتائج شيوع قلق المستقبل بين أفراد العينة، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر والمهنة والحالة الاجتماعية والحالية الاقتصادية على قلق المستقبل.

دراسة Preiss, L. K., 2004: بهدف بحث العلاقة التي يمكن أن تتواجد بين ممارسة بعض أساليب الحياة وبين المعاناة من القلق (منها قلق المستقبل) داخل الجامعة. وتكونت العينة من عدد ٢٩٣ طالبة بجامعة ولاية Truman وتم جمع بيانات الدراسة من أفراد العينة عن طريق اثنين من الأبحاث المسحية التي تم إجراؤها عبر البريد الإلكتروني وموقع بشبكة الانترنت. أسفرت نتائج تحليل التباين عن وجود تفاعل دال بين متغيرات العمر، ممارسة العادات من حيث نوعها ومدتها وعلاقة دالة سالبة بين أسلوب الحياة والقلق وتوجد علاقة سالبة أخرى بين تكرار ممارسة العادة (أسلوب الحياة) وبين القلق.

دراسة بدر الأنصاري (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على معدلات انتشار القلق لدى الشباب في ستة عشر بلداً عربياً، وتكونت العينة من ٧٠٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعات العربية، وأظهرت النتائج ارتفاع معدلات القلق عامة، ووجود فروق ولكنها غير دالة بين الذكور والإناث، بينما وجد فروقاً دالة بين متوسطات الطلاب ومتوسطات الطالبات لصالح الإناث في ١١ بلداً عربياً.

دراسة محمود محيي الدين (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على تأثير ثقافة وحضارة كل من المجتمع المصري والعماني في استجابة عينات أفرادهما لقلق المستقبل ؛ بالإضافة إلى معرفة تأثير الجنس والمستوى التعليمي والتخصص العلمي وأخيرا انعكاس المستوى التعليمي للوالدين على مستوى قلق أبنائهم نحو المستقبل لتكوين دلالات وصورة متكاملة عن هذا الاضطراب، وتكونت العينة من ٥٣٣ طالبا وطالبة واختيرت العينة من طلاب الجامعة في مصر وسلطنة عمان وبلغ متوسط أعمارهم ٢٠.٢٤ سنة بانحراف معياري قدره ١.٥٩٦ وأظهرت النتائج أن للبيئة النفسية والاجتماعية تأثيراتها على مستوى قلق المستقبل ، ووجود تأثير دال للتفاعل بين الجنس والتخصص العلمي على قلق المستقبل وعند تناول الفروق بين الجنسين في العينة المصرية كانت هناك فروقا دالة بين الذكور والإناث لصالح الذكور في قلق المستقبل ، ولم توجد فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل.

دراسة سميرة شند ومحمد الأنور (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وبين الضغوط النفسية لدى شرائح مهنية مختلفة ، وتحديد ماهية الفروق في الشعور بقلق المستقبل والضغوط النفسية في ضوء متغيرات النوع (ذكور - إناث) ، طبيعة العمل (دائم - مؤقت) ، ومجال العمل (التعليم - الحكومة - القطاع العام - القطاع الخاص) ، وتكونت العينة من ٤٠٠ عامل وعاملة تتراوح أعمارهم بين ٣٩ - ٤٥ سنة ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من العاملين في قلق المستقبل كأبعاد فرعية وكدرجة كلية.

دراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني وتكونت العينة من ٢٤ طالبا وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى الطلاب.

دراسة محمد أنور (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح وحس الاستطلاع والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وفق متغير الجنس والتخصص والوصول إلى معادلة انحدارية لكل من الجنسين ، وتكونت العينة من ٣٥٠ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية ، وأظهرت النتائج أنه توجد فرق دالة إحصائيا في قلق المستقبل باختلاف الجنس والتخصص ، انه توجد علاقة انحدارية بين قلق المستقبل كمتغير تابع وكل من مستوى الطموح وحس الاستطلاع والمستوى الاجتماعي والاقتصادي كمتغيرات مستقلة وفق متغيري الجنس والتخصص.

دراسة محمود مندوه (٢٠٠٦) هدفت إلى معرفة الفرق بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية في قلق المستقبل، وتكونت العينة من ٦٠٠ طالبا وطالبة من طلاب جامعة المنصورة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث وطلاب التخصصات العلمية والأدبية والفرق الدراسية من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة في قلق المستقبل المهني لصالح الذكور وطلاب التخصصات الأدبية وطلاب الفرقة الرابعة ، كما

وجد تأثير دال للتفاعل بين (الجنس - التخصص الدراسي) في تباين درجات قلق المستقبل بأبعاده المختلفة .

دراسة سناء مسعود (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والاضغوط النفسية. ودراسة الفروق بين المراهقين والمراهقات فيما يتعلق بقلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والاضغوط النفسية ودراسة الفروق بين مجموعات البحث في متغيرات (قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والاضغوط النفسية). ودراسة تأثير التفاعل بين نوعية التعليم والجنس (ذكر - أنثى) على متغيرات (قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والاضغوط النفسية) وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٩) طالب من المدارس الثانوية ، وأظهرت النتائج وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين قلق المستقبل والمتغيرات الأخرى وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من المراهقين والمراهقات على متغير قلق المستقبل لصالح المراهقات ويتأثر قلق المستقبل بنوع التعليم لدى عينة الدراسة ويوجد تأثير للتفاعل بين الجنس (ذكور - إناث) ونوع التعليم على قلق المستقبل .

دراسة فضيلة عرفات (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بشكل عام، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغير قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية ومتغيري الجنس (طلاب - طالبات) والتخصص الدراسي (علمي - إنساني) ، وتكونت العينة من ٥٧٨ طالبا وطالبة وأظهرت النتائج أن مستوى قلق المستقبل مرتفع لدى العينة، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي .

دراسة مصطفى عبد المحسن (٢٠٠٧) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الديني وقلق المستقبل المهني ومعرفة الاضطرابات الاكلينكية والشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية لذوي قلق المستقبل المهني ، ومعرفة مدى اختلاف مستوى قلقي المستقبل المهني باختلاف الجنس (ذكور - إناث) والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى - الفرقة الرابعة) والتخصص (الشعب العلمية - الشعب الأدبية) ، ومعرفة مدى فاعلية برنامج الإرشاد النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية ، وتكونت العينة من ٢٨ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية الفرقة الأولى والرابعة بشعبتيها العلمية والأدبية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي الديني وقلق المستقبل المهني تختلف باختلاف نوعي الوعي الديني (الجهري - الظاهري) والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى - الفرقة الرابعة) والتخصص العلمي (الشعب العلمية - الشعب الأدبية) ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية العلمية والأدبية لصالح الذكور والإناث لصالح الإناث ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية العلمية والأدبية لصالح الشعب العلمية ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية الفرقة الأولى والرابعة لصالح الفرقة الأولى .

دراسة فوزية محمود (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والاتجاه نحو تخصص رياض الأطفال لدى كل من طالبات ومعلمات رياض الأطفال، وتكونت العينة من ١١٤ طالبة ومعلمة موزعة على النحو التالي ٥٠ طالبة بالفئة الأولى رياض الأطفال . بكلية التربية جامعة طنطا و٦٤ معلمة رياض الأطفال بالتربية والتعليم ، أظهرت النتائج وجود فروق بين مجموعات العينة على مقياس قلق المستقبل ، كما وجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين قلق المستقبل والاتجاه نحو التخصص .

دراسة غالب محمد (٢٠٠٩) هدفت إلى بحث العلاقة بين قلق المستقبل وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف والتحقق من مدى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح ، وتكونت العينة من ٧٢٠ طالبا من جامعة الطائف، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل ويمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

دراسة ذكرى يوسف (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف إلى قلق المستقبل لدى طلبة كليات الطب في جامعة الموصل ، كذلك التعرف إلى ما إذا كان متغير الجنس ونوع التخصص له علاقة بقلق المستقبل ، وتكونت العينة من ١٨٠ طالبا وطالبة من المرحلة الرابعة في كليات الطب (طب أسنان - طب بيطري) وأظهرت النتائج أن هناك فرقا بين الطلبة على متغير قلق المستقبل وفق متغير التخصص لصالح طلبة كلية الطب البيطري ، ولا توجد فروق دالة إحصائية على متغير قلق المستقبل وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث).

• **ثالثاً : دراسات أجريت في مجال العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل :**
دراسة سلوى عبد الباقي (١٩٩٨) : التي اهتمت بالتعرف على مصادر القلق والتوتر بين طلاب جامعة حلوان (دراسة حالة) ، تكونت العينة من ٥٩٢ طالب وطالبة من كليات وتخصصات متنوعة ، وأسفرت النتائج عن أن الشعور بالدونية ونقص الثقة بالنفس (أحد أبعاد جودة الحياة المنخفضة) يميزان قلق الماضي وقلق المستقبل ، وأن قلق المستقبل تميز بعوامل نوعية وهي اليأس وسوء الحظ والتشاؤم (بعض أبعاد جودة الحياة المنخفضة) ، كما أسفرت عن أن المشكلات المرتبطة بالمستقبل تحتل الأهمية الأولى (الحصول على عمل ، التشاؤم تجاه المستقبل ، توقع سوء الحظ).

وقدمت ناهد سعود (٢٠٠٥) دراسة تهدف إلى التعرف على مدى انتشار قلق المستقبل وتحديد أكثر مجالاته انتشارا ، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار السمات التفاؤلية والتشاؤمية لدى الطلبة والطالبات (بعض أبعاد جودة الحياة) وعلاقتها بقلق المستقبل ، والمقارنة بين الذكور والإناث في قلق المستقبل. اشتملت العينة على مجموعة من طلاب وطالبات جامعة دمشق مكونة من (٢٢٨٤) من مختلف الكليات العملية والنظرية ومن كافة المستويات (الصفوف). وأسفرت النتائج عن ارتفاع نسبة القلقين والمتشاؤمين وقلق المستقبل

من الإناث مقارنة مع الذكور وارتفاع نسبة القلقين من المستقبل فى كليات العلوم الإنسانية مقارنة مع الكليات العملية وارتباط قلق المستقبل بالتفاؤل والتشاؤم وقلق الحالة والسمة والأمل (أبعاد جودة الحياة).

دراسة Van-De-Ven, et al (٢٠٠٩) لتحديد أى من استراتيجيات المواجهة Coping Strategies ترتبط بجودة الحياة لدى المراهقين المصابين بالربو الشعبى ، اشتملت عينة الدراسة على (٥٥٣) من المراهقين المصابين بالربو الشعبى وأسفرت النتائج عن أن الحالة الصحية وشدة الأعراض تؤثر سلبا على جودة الحياة العام والإيجابى سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال التعامل وأن أسلوب التعامل المرتبط بالقلق من الربو يضعف جودة الحياة عامة.

دراسة ذكرى الطائي (٢٠١٠) التى أجريت على عينة من طالبات كلية الطب بجامعة الموصل، وما أسفرت عنه الدراسة من ارتفاع قلق المستقبل لديهن مقارنة بعينات أخرى.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

« توضح دراسات المحور الأول أن الدراسات التى توصلت إليها فريق البحث تهتم بفئات مرضية (دراسة صلاح عراقى وآخر ، ٢٠٠٥) وذوى الاحتياجات الخاصة (دراسة أميرة بخش ، ٢٠٠٦) بينما كان هناك إغفال شديد فى الاهتمام بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة ، ولم يجد فريق البحث سوى دراسة زينب شقير ٢٠١٠ التى اهتمت بجودة الحياة لدى طلاب الدراسات العليا ، بينما باقى الدراسات اهتمت ببعض أبعاد و معايير جودة الحياة .

« جاءت دراسات المحور الثانى بتنوع فى دراسة قلق المستقبل على الصعيدين العربى والأجنبى والتى تناولت عينات متنوعة: طلاب الجامعة مثل دراسات (سلوى عبد الباقي ١٩٩٣ ، Jolont, 2002, Zenal, M. 2001) ، وجاءت دراسة محمود شمال ١٩٩٩ ، تهتم بدراسة قلق المستقبل لدى خريجي الجامعات وجميعها أسفرت عن ارتفاع قلق المستقبل لدى العينات المتنوعة .

« أغفلت الدراسات السابقة العلاقة بين مستوى جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا وبصفة خاصة طالبات الجامعات السعودية، وكان هناك القليل من الدراسات التى اهتمت بالعلاقة بين قلق المستقبل وبعض أبعاد جودة الحياة لدى الأسوياء والمهنى . وهذا من دواعى القيام بالدراسة الحالية وذلك لما لهذين المتغيرين من أهمية فى حياة الفرد .

• فروض البحث :

وتتمثل فروض الدراسة فى الآتى:

« توجد علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة وبين بعضها البعض ، وينبثق منها ما يلى :

✓ توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين معايير جودة الحياة الثلاثة وبين بعضها البعض ، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى (عينة كلية) بكلية التربية . جامعة الطائف .

✓ توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين جودة الحياة (ومعاييرها الثلاثة) وبين قلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى (عينة كلية) بكلية التربية . جامعة الطائف .

- « لا يوجد تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة – دبلوم تربوى) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.
- « لا يوجد تأثير دال للمستوى للمستوى الدراسي (التربية الخاصة – الدبلوم التربوى) على قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.
- « يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

• إجراءات البحث :

• أولاً: منهج البحث :

هو المنهج الوصفى المقارن الذى يستخدم لدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرى الدراسة ، وتأثير التخصص على المتغيرين ، والتنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة.

• ثانياً : عينة البحث :

انقسمت عينة الدراسة إلى الآتى :

- « عينة الدراسة الاستطلاعية : واشتملت على (٢٠٠) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى بكلية التربية – جامعة الطائف (مناصفة). وذلك لتقنين مقياسى البحث.
- « عينة الدراسة الأساسية (الوصفية) : واشتملت على ٣٠٠ طالبة مقسمة على النحو التالى:

- ✓ المجموعة الأولى (١٥٠) طالبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية – جامعة الطائف ، مستويات الخامس والسادس والسابع ، بمتوسط عمر زمنى ٢٠.٨ .
- ✓ المجموعة الثانية (١٥٠) طالبة بالدبلوم التربوى ، بمتوسط عمر زمنى ٢٢.٢ .
- ✓ وقد راعت عضوات فريق البحث تقارب مجموعتى الدراسة فى بعض المتغيرات الديمجرافية : تقارب العمر الزمنى ، جميعهن غير متزوجات ، جميعهن تعيش داخل مدينة الطائف ، لم لإحداهن الرسوب خلال فترة الدراسة ، وجميع طالبات الدبلوم التربوى لا تعملن والتحقق من رغبتهن للعمل ومعاناتهن من البطالة وجميعهن يعشن مع أسرهن (أب وأم وأخوة وأخوات) ، ويشغلن الترتيب الأوسط بين الأخوة والأخوات، والأب والأم لا يقل تلعيمنهن عن المتوسط (وتم استبعاد حالات لأمهات غير متعلمات).

• ثالثاً : أدوات البحث :

- مقياس جودة الحياة : (إعداد زينب شقير، ٢٠٠٩ وتقنين فريق البحث الحالى) أعدت هذا المقياس زينب شقير عام ٢٠٠٩ ، ويشمل معايير ثلاث ويحتوى كل معيار على مجموعة من الخصائص والسمات التى تمثل كل معيار على حدة على النحو التالى:

« المعيار الأول :مقياس الصحة health

✓ الصحة البدنية Health Body

✓ الصحة العقلية(المعرفية) Mentality Health

✓ الصحة الانفعالية Emotionaly Health

« المعيار الثانى : بعض خصائص الشخصية السوية :

✓ الصلابة النفسية psychological hardness

- ✓ الثقة بالنفس Self -Confidence
- ✓ السلوك التوكيدي Assertive – Behavior
- ✓ الرضا عن الحياة Satisfaction with Life
- ✓ السعادة (Well – Being) Happiness
- ✓ التفاؤل Optimism
- ✓ الاستقلال النفسى Self –Indipendant
- ✓ الكفاءة الذاتية Self –Efficacy
- ◀ المعيار الثالث المعيار الخارجى :
- ✓ الانتماء Affilation
- ✓ العمل (المهنة) Jop
- ✓ المهارات الاجتماعية Social -Skills
- ✓ المساعدة الاجتماعية Social Support
- ✓ المكانة الاجتماعية Social Position
- ✓ القيم الدينية والخلقية والاجتماعية Religious ,Moral&Social Values

ويتكون المقياس من (١٠٠) فقرة موزعة على المعايير الثلاثة بمكوناتها .

وقد قامت معدة المقياس بتقنيه على عينة مكونة من ٢٣٠ فردا من العاديين ٢٨٥، فردا من غير العاديين من الجنسين ، وأجرت صدق المقياس بعدة طرق: صدق التكوين ، وصدق التمييز . كما أجرت ثبات المقياس بطرق : إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية ، ومعامل ألفا كرونباخ .

• تقنين المقياس فى البحث الحالى :

وقد قامت فريق البحث الحالى بإعادة تقنين المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من ٢٠٠ طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى بكلية التربية – جامعة الطائف (مناصفة) .

• وتم حساب صدق المقياس بالطرق التالية :

صدق التكوين بإيجاد علاقة ارتباطية بين المعايير الثلاثة للمقياس وكذلك للدرجة الكلية للمقياس وكانت على النحو التالى : ٠,٨٤ – ٠,٦٦ – ٠,٨١ – ٠,٦٧ على التوالى .

وتم حساب ثبات المقياس بطريقتين : طريقة التجزئة النصفية ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية وكان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ٠,٨٩ وهو معامل دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ ومرتفع ومطمئن . كما تم حساب معامل ألفا وكان ٠,٨٩ – ٠,٨٨ – ٠,٩١ للمعايير الثلاثة وللدرجة الكلية على التوالى .

• مقياس قلق المستقبل : إعداد فريق البحث الحالى

• مبررات إعداد المقياس :

توصل فريق البحث إلى إعداد المقياس على النحو التالى : حرص فريق البحث عند تصميم المقياس أن تصفن محددات السلوك الإجرائى والخصائص المميزة التى تعكس الشخصية التى تعاني من قلق المستقبل ، حيث تركز الاهتمام على

الأعراض والمظاهر المميزة لشخصية المصاب بقلق المستقبل. وقد سار بناء المقياس فى الخطوات التالية: راجع فريق البحث التراث السيکولوجى لقلق المستقبل والدراسات السابقة وبعض مقاييس قلق المستقبل إلى أن توصلن إلى مجموعة مبررات لإعداد مقياس قلق المستقبل:

- « حداثة المفهوم نسبياً في مجال البحوث النفسية.
- « ندرة المقاييس التي أعدت .
- « معظم المقاييس التي أعدت لقلق المستقبل لفئات من عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- « عدم وجود مقياس مقنن على عينة طالبات الجامعة السعوديات.

• مراحل إعداد المقياس :

تم الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت القلق بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص ، والأدوات التي استخدمت في قياسه وتوصلت فريق البحث إلى ثلاثة مظاهر أساسية لقلق المستقبل يبنى عليها المقياس هي :

- « المظاهر الانفعالية المرتبطة بقلق الصحة وقلق الموت؛ والتي تمثل المشاعر غير السارة والاضطرابات الانفعالية المرتبطة بالمستقبل وتوتر عصبي مرتبط بصحة الفرد وتأثره بفكرة الموت.
- « قلق التفكير في المستقبل (القلق الذهني): حيث الانشغال الزائد في التفكير في المستقبل ، وصعوبة التخطيط لمستقبل الفرد ، والتفكير الدائم فيما قد يعترض الفرد من مشكلات وأزمات في الحياة ، وتصور خاطئ وسلبي عن المستقبل ، وتوقع واعتقاد بتعرضه لكوارث وأزمات يصعب مواجهتها .
- « الخوف واليأس من المستقبل : حيث الخوف من مواجهة المستقبل المجهول والخوف من صعوبة حل المشكلات التي قد تواجهه مستقبلاً ، مع اليأس من تحقيق أهدافه ، مما يجعله يعيش في خوف ورعب من المستقبل.
- « تم التوصل إلى ٣٠ عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الثلاثة للمقياس.
- « وتضمنت تعليمات المقياس المستخدمة أن يضع الفرد علامة (√) لكل عبارة حسب نوع الإستجابة .. (معترض بشدة) .. (أحياناً) .. (موافق بشدة) .
- وتقدر الإستجابة على النحو التالي : .. (٢) .. (١) .. (صفر) (للعبارات من ١ - ١٢) ، صفر .. ٢٠ (للعبارات من ١٣ - ٣٠) . وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين صفر - ٦٠ درجة وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة قلق المستقبل لدى الفرد.

• الخصائص السيکومترية للاختبار :

صدق المقياس: يعد الصدق إحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية المقياس وهو أكثر الصفات التي يجب أن يتصف بها المقياس ويعني الصدق جودة المقياس بوصفه أداة لقياس ما وضع لقياسه والسمة المراد قياسها .

وتم إجراء الصدق للمقياس بإحدى الطرق وهي:

الصدق الظاهري للمقياس: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة الجامعة بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الطائف وقد كان العدد الكلي للمحكمين (١٠) محكما من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملاءمتها لما وضعت لقياسه من حيث: مدى ملائمة العبارة لموضوع المقياس. ومدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها . وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات .

وفى ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات حيث تم حذف (٤) عبارات وإضافة أربعة آخرين بنسبة اتفاق على الحذف والإضافة ٨٠٪ أو أكثر من المحكمين بسبب عدم توافقها لأنها تحمل معاني مكررة بصيغ مختلفة.

التماسك الداخلي: تم تطبيق المقياس على (٢٠٠) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى بكلية التربية - جامعة الطائف (مناصفة) ، ثم تم حساب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (١): جدول معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

رقم البند	درجة الارتباط	رقم البند	درجة الارتباط	رقم البند	درجة الارتباط
١	٠.٤١	١١	٠.٤٢	٢١	٠.٥٠
٢	٠.٤٢	١٢	٠.٤٤	٢٢	٠.٤٤
٣	٠.٣٩	١٣	٠.٦٦	٢٣	٠.٤٨
٤	٠.٤٤	١٤	٠.٤٤	٢٤	٠.٤٦
٥	٠.٥٧	١٥	٠.٣٩	٢٥	٠.٥٥
٦	٠.٤٦	١٦	٠.٤٨	٢٦	٠.٤٥
٧	٠.٥٥	١٧	٠.٥٥	٢٧	٠.٦٠
٨	٠.٥٦	١٨	٠.٥١	٢٨	٠.٥٢
٩	٠.٤٩	١٩	٠.٥٠	٢٩	٠.٤٩
١٠	٠.٥٠	٢٠	٠.٤٨	٣٠	٠.٥٩

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ كما تم حساب معاملات الارتباط بين مظاهر المقياس والدرجة الكلية له ويوضحها الجدول التالى.

جدول رقم (٢): جدول معاملات الارتباط بين المظاهر وبعضها والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

المحور	الإنفعالية	قلق التفكيرى المستقبل	الخوف والياس من المستقبل	الدرجة الكلية
الإنفعالية	-	٠.٧٦	٠.٧٧	٠.٧٠
قلق التفكيرى المستقبل	-	-	٠.٧١	٠.٧٨
اليأس من المستقبل	-	-	-	٠.٧٧
قلق المشكلات الحياتية المستقبلية	-	-	-	٠.٧٣
الدرجة الكلية	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المظاهر وبعضها البعض وبين المحاور والدرجة الكلية جميعها موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد صدق المقياس لما وضع له .

ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

« طريقة إعادة التطبيق: حيث تم إجراء ثبات المقياس بتطبيقه على عينه التقنين مرتين ، بفاصل زمنى ١٥ يوما، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين (٠.٨٩ ، ٠.٨٣ ، ٠.٨٩ ، ٠.٨٨) على التوالى وهو معامل دال عند مستوى ٠.٠١ .

« معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا على عينة طالبات الجامعة حيث بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠.٩٤٢ مما يؤكد ثبات المقياس بدرجة مرضية.

• رابعا : خطوات إجراء البحث :

بعد أن اطمأنت الباحثة على أداتى البحث والتأكد من صلاحيتهما للتطبيق وتمكنها من تحقيق الأهداف وإيجاد الخصائص السيكمترية لهما من صدق وثبات ، تم التطبيق لتلك الأداة على عينة البحث (العينة الأساسية) . ثم استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي الملائم لمعالجة فروض البحث ، ثم أجرى عرضا لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، وبعد الانتهاء من ذلك وفى ضوء ما توصلت إليه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات الهامة والبحوث المقترحة التى تفيد العاملين والدارسين فى مجال الصحة النفسية ومجال التربية الخاصة.

• نتائج البحث ومناقشته :

فيما يلي عرضا لنتائج فروض البحث ومناقشة جداول النتائج لكل فرض على حدة ويعقبها تفسيراً للنتائج. وقبل عرض نتائج الفروض ، فيما يلي عرضا للإحصاء الوصفي لمجموعتى البحث (التربية الخاصة – الدبلوم التربوى)، ويوضحها جدول (٣)

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطالبات التربية الخاصة (ن=١٥٠) وطالبات الدبلوم التربوى (ن=١٥٠)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	المتغير
٥.٠٨٩	٣٣.٩٠٧	تربية خاصة	معياري ١ (جودة)
٥.٠٨١	٣٢.٨٣٣	دبلوم تربوى	
٥.٢١٢	٣٢.٧٠٧	تربية خاصة	معياري ٢ (جودة)
٥.٢٢٨	٣١.٤٢٠٠	دبلوم تربوى	
١٠.٦٤٧	٧٧.٣٠٠	تربية خاصة	معياري ٣ (جودة)
١١.٢٩٦	٧٦.٥٥٣	دبلوم تربوى	
١٢.٩٦٣	١٤٣.٩١٣	تربية خاصة	الدرجة الكلية
١٢.٩٣٩	١٤٠.٨٠٧	دبلوم تربوى	
٧.٠٩٣	٣٩.٠١٣	تربية خاصة	قلق المستقبل
٧.٢٤٤	٤٢.٨٨٠	دبلوم تربوى	

• نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ويوضحها جدول (٤)

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين جودة الحياة (وأبعادها) وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة الكلية (ن=٣٠٠)

المتغيرات	معياري (جودة)	معياري ٢ (جودة)	معياري ٣ (جودة)	الدرجة الكلية	قلق مستقبل
معياري ١ (جودة)	-	٠.٧٧	٠.٦٩	٠.٧٣	٠.٦٧
معياري ٢ (جودة)		-	٠.٧٢	٠.٦٦	٠.٧٠
معياري ٣ (جودة)			-	٠.٥٧	٠.٥٩
الدرجة الكلية				-	٠.٥٦
قلق مستقبل					-

تشير نتائج الجدول (٤) إلى ما يلي :

« توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين معايير جودة الحياة الثلاثة وبين بعضها البعض ، وكذلك بين المعايير الثلاثة وبين الدرجة الكلية لجودة الحياة ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

« توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين معايير جودة الحياة الثلاثة وبين قلق المستقبل وكذلك بين الدرجة الكلية لجودة الحياة وبين قلق المستقبل ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

• نتائج الفرض الثاني:

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي (٢×١) ويوضحه جدول (٥)

جدول (٥) نتائج نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير جودة الحياة بين طالبات التربية الخاصة وطالبات السبيل التربوي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدلالة
معيار الصحة	بين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع الكلي	٨٦.٤٠٣ ٨٢٠٥.٥٢٧ ٨٢٩١.٩٣٠	١ ٢٩٨ ٢٩٩	٨٦.٤٠٣ ٢٧.٥٣٥	٣.١٣٨	٠.٠١ دالة
معيار الشخصية السوية	بين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع الكلي	١٢٤.١٦٣ ٨١١٩.٦٣٣ ٨٢٤٣.٧٩٧	١ ٢٩٨ ٢٩٩	١٢٤.١٦٣ ٢٧.٢٤٧	٤.٥٥٧	٠.٠١ دالة
المعيار الخارجي	بين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع الكلي	٤١.٨١٣ ٣٥٩٠٢.٥٧٣ ٣٥٩٤٤.٣٨٧	١ ٢٩٨ ٢٩٩	٤١.٨١٣ ١٢٠.٤٧٨	٠.٣٤٧	٠.٥٥٦ غ.د.
الدرجة الكلية لجودة الحياة	بين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع الكلي	٧٢٣.٨٥٣ ٤٩٩٨٥.٢٦٧ ٥٠٧٠٩.١٢٠	١ ٢٨٩ ٢٩٩	٧٢٣.٨٥٣ ١٦٧.٧٣٦	٤.٣١٥	٠.٠١ دالة

تشير نتائج الجدول السابق إلى ما يلي:

« وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة - دبلوم تربوي) على جودة الحياة الصحية ، حيث كانت قيمة ف (٣.١٣٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبالجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين (جدول ٣) نجد أنها دالة لصالح مجموعة طالبات التربية الخاصة.

« وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة - دبلوم تربوي) على جودة حياة الشخصية السوية ، حيث كانت قيمة ف (٤.٥٥٧) وهي دالة عند

مستوى (٠.٠١)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين (جدول ٣) نجد أنها دالة لصالح مجموعة طالبات التربية الخاصة.

« عدم وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة – دبلوم تربوي) على جودة حياة المعيار الخارجى ، حيث كانت قيمة ف (٠.٣٤٧) وهى غير دالة إحصائياً.

« وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة – دبلوم تربوي) على جودة الحياة الصحية ، حيث كانت قيمة ف (٤.٣١٥) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين (جدول ٣) نجد أنها دالة لصالح مجموعة طالبات التربية الخاصة.

وبذلك لم يتحقق الفرض الأول من فروض الدراسة (سوى الفرض الجزئى المتعلق بجودة الحياة الخارجية).

• نتائج الفرض الثالث :

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادى (٢×١) ويوضحه جدول (٦)

جدول (٦) نتائج نتائج تحليل التباين الأحادى لمتغير قلق المستقبل بين طالبات التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدالة
قلق المستقبل	- بين المجموعات - داخل المجموعات - المجموع الكلى	١١٢١,٣٣٣ ١٥٣١٣,٨١٣ ١٦٤٣٥,١٤٧	١ ٢٩٨ ٢٩٩	١١٢١,٣٣٣ ٥١,٣٨٩	٢١,٨٢١	٠,٠٠٠١ دالة

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة – دبلوم تربوي) على قلق المستقبل ، حيث كانت قيمة ف (٢١,٨٢١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١) ، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين (جدول ٣) نجد أنها دالة فى اتجاه مجموعة طالبات الدبلوم التربوى.

وبذلك لم يتحقق الفرض الثانى من فروض الدراسة.

• نتائج الفرض الرابع :

وللتحقق من صحة هذا الفروض ، تم تطبيق تحليل الانحدار، ويوضح ذلك جدول (٧).

جدول (٧) قيم تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	الدالة
الانحدار	٤٢,٣٦٨	١	٤٢,٣٦٨	٠,٧٧٠	٠,٣٨١
المتبقى الكلى	١٦٣٩٢,٧٧٩	٢٩٨	٥٥,٠٠٩		
	١٦٤٣٥,١٤٧	٢٩٩			

يبين الجدول السابق قيم تحليل التباين للانحدار ويوضح عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير جودة الحياة على قلق المستقبل . ويبين جدول (٨) قيم تحليل الانحدار على قلق المستقبل .

جدول (٨) قيم تحليل الانحدار لمتغير التسامح على الأمن النفسي

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيم ت	الدلالة
الثابت	٣٦.٨٣٢	٤.٧٠٨		٧.٨٢٣	٠.٠٠٠١
قلق المستقبل	٢.٨٩١	٠.٠٣٣	٠.٠٥١	٠.٨٧٨	٠.٣٨١

يوضح الجدول السابق أن معادلة الانحدار لمتغير جودة الحياة على قلق المستقبل $٢.٨٩١ + ٣٦.٨٣٢$ وكانت قيمة ت ٠.٨٧٨ بدرجة احتمال ٠.٣٨١ وعليه فإن قيمة معامل الانحدار وأخطاؤه المعيارية تدل على أن متغير جودة الحياة لا ينبئ بقلق المستقبل . وبذلك يتم رفض الفرض الرابع من فروض الدراسة.

• تحليل النتائج ومناقشتها :

أسفرت نتائج جدول (٤) عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين معايير جودة الحياة الثلاثة وبين بعضها البعض ، وكذلك بين المعايير الثلاثة وبين الدرجة الكلية لجودة الحياة، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ووجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين معايير جودة الحياة الثلاثة وبين قلق المستقبل وكذلك بين الدرجة الكلية لجودة الحياة وبين قلق المستقبل، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) . وقد اشتركت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أنها أجريت على طلبة الجامعات ، وتؤيد النتائج الحالية نتائج دراسة عبد الحميد سعيد وآخرون (٢٠٠٦) التي أسفرت عن وجود علاقة سلبية لجودة الحياة مع متغيرات سلبية أخرى في الشخصية لدى طالبات الجامعة (مثل الضغوط النفسية). كما تؤيدها نتائج دراسة Murphy & Murphy (2006) التي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين فعالية الذات وتقدير الذات (أحد مكونات معيار الشخصية السوية) والدرجة الكلية لجودة الحياة ، وأيضا دراسة محمد غالب (٢٠٠٩) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين درجات طلاب جامعة الطائف (علوم وأداب) في قلق المستقبل ودرجاتهم في كل من فعالية الذات ومستوى الطموح (أحد مكونات معيار جودة الشخصية السوية).

أسفرت نتائج جدول (٥) ، (٦) وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة - دبلوم تربوي) على كل من : جودة الحياة الصحية ، وجودة الشخصية السوية ، والدرجة الكلية لجودة الحياة لصالح مجموعة طالبات التربية الخاصة وعن عدم وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة - الدبلوم التربوي) على جودة المعيار الخاجي ، كما تشير النتائج إلى وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (التربية الخاصة - دبلوم تربوي) على قلق المستقبل في اتجاه مجموعة طالبات الدبلوم التربوي.

من الملاحظ في الدراسات السابقة التي توصلت إليها عضوات فريق البحث أنه لا توجد دراسة تناظر البحث الحالي سواء في مجموعتي البحث مجتمعة أو في متغيري البحث مجتمعة أيضا، مما حدا بفريق البحث إلى الصياغة الصفرية للفروض ، ويمكن تفسير نتائج فرضي البحث الثاني والثالث في ضوء الوضع الاجتماعي للطالبة السعودية ، وتقترب النتائج الحالية من الواقعية خاصة عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغير المعيار الخاجي ، وقد يرجع ذلك لمسيرة الحياة الاجتماعية المتقاربة في المجتمع السعودي والتي

تحقق مكونات المعيار الخارجى والاجتماعى لجودة الحياة ، حيث الانتماء والحفاظ على تماسك المجتمع السعودى ، وسعى المملكة والأسرة السعودية إلى تدعيم الروابط الاجتماعية بين أفرادها وارتباط الفتاة السعودية بزميلاتها بالإضافة إلى شعورها بالانتماء والولاء لمجتمعها ، وقد لاحظت ذلك فريق البحث فى تحمس طالبات الجامعة ودورها الفعال فى الارتفاع بشأن وطنها وتمجيده من خلال الاحتفالات باليوم الوطنى واحتفالات الجنادرية ... وغيرها بصورة مشرفة تحى فيها الطالبات تراث وطنها وتجاهد الطالبات فى إبراز ذلك بوضوح فى مثل هذه المناسبات الوطنية . كما يتمثل هذا المعيار فى قدرة الطالبة على التفاعل الاجتماعى داخل مجتمع الجامعة مع زميلاتها والمشاركة فى الأنشطة اللامنهجية ، بجانب شعورها بالمسئولية الاجتماعية وامثالها لقيم وتقاليدها مجتمعها ، وشعورها بالدور الإيجابى والفعال فى تنمية مجتمعها مع التزامها بجموعة من المبادئ والقيم والمثل العليا الدينية والخلقية والاجتماعية التى يؤمن بها أفراد مجتمعها السعودى .

أما باقى معايير جودة الحياة وكذلك الدرجة الكلية لجودة الحياة فجاءت لتسفر عن تمتع طالبات التربية الخاصة بمعدل أكبر (بفرق دال) فى جودة الحياة ومعاييرها : الصحى والشخصية السوية مقارنة بطالبات الدلوم التربوى . وبالرجوع إلى الحياة التى تعيشها الفتاة السعودية نجد أن الطالبة الجامعية (طالبة التربية الخاصة) تتمتع بتميز فى مجتمعها ، لأن تخصصها ملموس وفى حاجة إليه داخل الوطن ، وأنه من الممكن بعد تخرجها أن تجد عدة مجالات وجهات تسمح لها بالعمل فيها .

أما طالبة الدبلوم التربوى (وهى خريجة جامعية من كليات أخرى غير كلية التربية) فهى تجد صعوبة فى إيجاد فرص عمل ، مما قد يساهم فى تزايد البطالة ، علاوة على شعورها أنها أصبحت عبء زائد على أسرتها ، مع تأخرها فى الزواج (عينة البحث الحالى) ، بجانب ما تلاقيه من صعوبات فى مواصلة الدراسة المسائية وما تعانيه من مشكلات بسبب الذهاب للجامعة فى وقت متأخر من النهار (وهذا ما عبرت عنه العديد من الطالبات أثناء قيام فريق البحث بتطبيق مقاييس الدراسة) .

وفى مقابل انخفاض جودة الحياة لدى طالبات الدبلوم التربوى فقد تزايد قلق المستقبل لديهن مقارنة بطالبات التربية الخاصة (بفرق دال إحصائيا) وربما يرجع ذلك لعوامل متعددة منها البطالة التى تهدد مستقبلها وتأخرها فى الزواج مقارنة ببعض زميلاتها اللاتى تزوجن وهن غير جريجات ، وربما يرجع ذلك (كما ذكرت البعض منهن) لتعدد حالات الطلاق فى بعض الأسر وبين زميلاتهن مما يزيد من قلقها على المستقبل ، بجانب التزامها وتمسكها بالعادات الاجتماعية التى تمنعها من الخروج وزيارة زميلاتها وصعوبة ممارسة حياتها الاجتماعية كما تريد هى لا كما تريد أسرتها وظروف المجتمع السعودى .

وقد اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة محمود شمال (١٩٩٩) التى سجلت وجود درجة عالية فى قلق المستقبل لدى خريجات الجامعات العراقية

كما أكدت دراسة سلوى عبد البقى (١٩٩٣) التي أجريت على عينات (دبلوم . جامعة . دراسات عليا) مصريين وسعوديين ، وما أسفرت عنه من تعرضها لقلق المستقبل بأبعاده : التشاؤم من المستقبل ، والاكتئاب ، واليأس ، ودراسة زرايسكى (١٩٩٤) التي أظهرت أن الاتجاه السلبي نحو المستقبل أساس لسوء التكيف ودراسة إبراهيم شوقي (٢٠٠٢) التي أسفرت نتائجها عن مشكلات مرتبطة بالمستقبل الزواجى والأكاديمى لدى طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة ودراسة محمد أنور (٢٠٠٦) التي أوضحت وجود علاقة انحدارية بين قلق المستقبل وكل من مستوى الطوح وحب الاستطلاع (أحد مكونات معيار الشخصية السوية) .

أما عن عدم التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة (نتائج الفرض الرابع) فقد جاءت نتائج دراسة هشام عبد الله لتسفر عن التنبؤ بمتغير إيجابى (الشعور بالصحة النفسية) ، بينما دراسة عبد الحميد ربيعة تنبئ بالتحصيل الدراسى من جودة الحياة ، وتعارضت النتائج الحالية مع نتائج دراسة محمد غالب التي أسفرت عن إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من فعالية الذات ومستوى الطموح ، مما يدعو إلى المزيد من البحوث والدراسات من أجل حسم التعارضات فى نتائج الدراسات السابقة .

• قائمة المراجع :

- إبراهيم شوقي عبد الحميد (٢٠٠٢) . مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، مشكلات المستقبل الزواجى والاكاديمى ، مجلة العلوم الإنسانية ، الإمارات ، ١٨ (١) ، ٩٦ - ٣٩ .
- إبراهيم محمود بدر (٢٠٠٣) . مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي - دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٤٠ (١٣) ، ٣٣ - ٨٣ .
- أحمد حسانين أحمد (٢٠٠٠) . قلق المستقبل وقلق الامتحان فى علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى برسالة ماجستير ، كلية الاداب . جامعة المنيا .
- أحمد رجب محمد السيد (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا وأثره على تعديل السلوك اللاتكيفى لدى هؤلاء الأطفال دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- أحمد عبد الخالق ومحمد بدر الأنصارى (١٩٩٥) . التفاؤل والتشاؤم . دراسة عربية فى الشخصية ، مؤتمر الإرشاد النفسى الثانى ، جامعة عين شمس .
- السيد عبد الدايم عبد السلام (١٩٩٦) . منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعى معرفى وعلاقته بكل من الجنس ، التخصص ، التحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق . دراسات نفسية ، المجلد (٥) ، العدد (٤) ، ص٦٦٦ - ٦٤٣ .
- أمل الشنفرى (٢٠٠٦) : دور وزارة التنمية الاجتماعية فى تحسين جودة حياة الأسرة العمانية . وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة . جامعة السلطان قابوس ، ١٧ - ١٩ ديسمبر .
- أميرة بخش (٢٠٠٦) : جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً والعاديين بالملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ٣٥ (١) .

- بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٦): استراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس. ١٧ - ١٩ ديسمبر.
- حمدي الضرماوي (١٩٩٩). جودة الحياة في جوهر الإنسان، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، ١٠ - ١٢ نوفمبر.
- ذكرى يوسف الطائي (٢٠١٠). قلق المستقبل لدى طلبة كليات الطب في جامعة الموصل مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.
- رنا فاضل الجانبي، وزهراء صبيح (٢٠٠٤). قلق المستقبل لدى المرأة العراقية في ظل العراق الجديد، المؤتمر العلمي القطري الرابع والسنوي الثالث عشر لمركز البحوث النفسية جامعة بغداد.
- زينب شقير (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- زينب شقير (٢٠٠٩). مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين، ط١ القاهرة، الأنجلو المصرية.
- زينب شقير (٢٠١٠). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب، مؤتمر رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رائم)، نوفمبر (تحت الطبع).
- سلوى عبد الباقي (١٩٩٣). مسببات القلق خبرات الماضي والحاضر ومخاوف المستقبل مجلة دراسات تربوية، ٨ (٥٨). ١٠٢ - ١٤٥.
- سميرة محمد إبراهيم، ومحمد إبراهيم محمد (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته بالضغط النفسي لدى شرائح مهنية مختلفة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٥ (٢) ٧٧٢ - ٨٣٠.
- سناء منير مسعود (٢٠٠٦). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا.
- سناء حسن عماشة (٢٠١١). جودة الحياة لدى مستويات مختلفة من طالبات كلية التضاميم والاقتصاد المنزلي بجامعة الطائف، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- سيد صبحي (٢٠٠٢). الشباب وأزمة التعبير. سلسلة شبابنا آمالنا، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١.
- صلاح الدين عراقى ورمضان على مظلوم (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المكتبيين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (٣٤)، ج٢.
- عادل الأشول (٢٠٠٥): نوعية الحياة Quality of Life من المنظور الاجتماعي والنفسى والطبي، المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عادل محمد العدل (٢٠١١م). جودة الحياة المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإشباع حاجاتهم غير الأكاديمية. المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية: جامعة بنها، الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) ١٧ - ١٨ يوليو: ٩٣ - ١١٠.
- عاشور محمد دياب (٢٠٠١). فعالية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١١، (١٥)، ٤٣٦ - ٤٦٦.
- عبد الحميد رجبية (٢٠٠٩): التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس مجلة كلية التربية - جامعة الاسكندرية، ٩ (١).

- فتحى الزيات (١٩٩٩): البنية العملية للكفاءة الذاتية ومحدداتها، مؤتمر الارشاد النفسى السادس . جامعة عين شمس
- فضيلة عرفات محمد (٢٠٠٧). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية جامعة الموصل، العراق (١٢)، (٩) .
- فوزية محمود النجاشي (٢٠٠٨). قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي لدى طالبات ومعلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٣٩ (١) ٣٨٠ - ٤٠٤.
- كمال دسوقي (١٩٨٨). زخيرة علوم النفس. ج١، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- مایسة شكرى (٢٠٠٤). السلوك الصحى بين الضردى والالتزام القومى، مؤتمر قسم علم النفس الاول، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- محمد الطيب، و سيد أحمد البهاص (٢٠٠٩م)، الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابى . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- محمد أنور إبراهيم (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية (دراسة وصفية - تنبؤية)، مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، ٢٣ (٢)، ١٢٦ - ١٥٤.
- محمد عبد التواب معوض (١٩٩٦). أثر كل من العلاج المعرفى، والعلاج النفسى الدينى فى تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. دكتوراه، كلية التربية - المنيا.
- محمود شمال حسن (١٩٩٩). قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات، مجلة المستقبل العربى، ٢٢ (٢٤٩). بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٧٠ - ٨٥.
- محمود محى الدين عشرينى (٢٠٠٤). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية بحوث المؤتمر السنوى الحادى عشر -مركز الإرشاد النفسى - جامعة عين شمس، ١٣٩ - ١٧٨
- محمود مندوه (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ٥٣ (١٦)، ٢١٩ - ٢٧١.
- مصطفى حسن (٢٠٠٥م). الإرشاد النفسى وجودة الحياة فى المجتمع المعاصر، المؤتمر العلمى الثالث . جامعة الزقازيق : كلية التربية.
- مصطفى عبدالمحسن (٢٠٠٧) . فاعلية الإرشاد النفسى فى خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربى بأسيوط . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أسيوط .
- ناهد شريف سعود (٢٠٠٥). قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة دمشق . سوريا.
- هشام عبد الله (٢٠٠٨): جودة الحياة لدى عينة من الراشدين فى ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٤ (٤).
- Crockett, M.A.M. (1995). Increasing efficiency and improvement through helping. Diss. Abs. Int: Section B: The Science & Engineering. 55 (7-8), Jan. 1995.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (2006). Flow: The Psychology of Optimal Experience. HarperCollins Publishers direction in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.),
- Haff, F. (2000). Quality of life for persons with Disabilities, J. of American Medical Association, 280 (6).
- Hnter, E. & O'Comner, R. (2003). Hopelessness and future thinking in Para Suicide: The Role of Perfectionism British Journal of Clinical Psychology. 42. 4. 355-365.
- Kahneman, Daniel, Diener, Ed, Schwarz, Norbert (2003). Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology. Russell Sage Foundation Publications.
- Koenig, C. S. & Cunningham, W. (2001). Adulthood relocation: Implications for personality, future orientation, and social partner choice. Experimental-Aging-Research, 27 (2). 197-213
- Larson, J., Granzen-Hahlin, A., Bilting, E. & Wredling, R. (2007): The Impact of gender regarding psychological well-being and general life situation among spouses of stroke patients during the first year after the patient's stroke event. J. of Nursing studies. 1-9.
- Martin, M. & Richard, P. (1996). Anxiety disorders: future direction for research and treatment. J. of psychiatry (152).
- McCabe, K. M. & Barnett, D. (2000). The relation between familial factors and the future orientation of urban, African American Sixth graders. Journal of child and family studies. Vol 9 (4) PP. 491-508
- McMahon, Darrin M. (2006). Happiness: A History. Atlantic Monthly Press.
- Molin, R. (1990). Future anxiety: clinical issues of children in the latter phases of foster care J. of Children & Adolescent Social work, vol. 7, n. 6, p. 501-512.
- Morrow, J. (2000). The relationship of anxiety and Future time perspective in Male college students. Journal of anxiety disorders. 12 (3). 223 - 261
- Murphy, H. & Murphy, E. (2006): Comparing quality of life using the world health organization quality of life measure (WHOQOL-100) in a clinical and non-clinical sample. Exploring the role of self esteem, self-efficacy and social function. J. of Mental Health, vol. 15 (3). 289-300.

- Peterson, C. and Seligman, Martin (2004). Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. Oxford University Press.
- Preiss, L. Kathlyn (2004). The effects of exercise on college students experience of anxiety. progruest Dissutations and theses. P. 68..
- Rappaport, H. (1991). Measuring defensiveness against future anxiety: Telepression, Current-psychology: Research and Reviews,. 10(3) . 65-77.
- Rule, S. (2007): Religiosity and quality of life in south Africa, J. of Social Indicators Research, vol. 81 (2). 417-434.
- Schalock N. (2002). Handbook of quality of life for Human service practitioners, American Association of mental Retardation, Washington, D.C.
- Sousa, L. Lyubomirsky, S. (2001). Life Satisfaction. In Encyclopedia of women & Quader: 6 Similarities & Differences & the Important of Society on Gender. J. of Worell (Ed). V. (2), San Diego (A) Academic Press.
- Van-De-Ven, M.O.M.; Engels, R.C.M.E.; Sawyer, S. M.; Otten, R. & Van-Den-Eijnden, R. J. J. M. (2007). The vrole of coping strategies in quality of life of adolescents with asthma. Quality of life research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation, vol. 16, No. 4, pp. 625-634.
- Verdugo, M. (2005).: Factual Structure of the quality of life questionnaire, J. of Psychological Assessment, 21 (1).
- WHO (2001). The world health report 2001: Mental health: New understanding, new hope. Geneva, World Health Organization
- Wubbolding , R (1997). The school as a system: quality link ages . J of Reality the Rapy , Vol. 16 (2) PP.76-79.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concepts measurement and preliminary research. Personal individual difference, vol. 21, n
- Zaleski, Z. & Swieticka (1997): Influence strategies used by Military and civil supervisor: Empirical research. Polish psychology Bulletin, vol. 28, n. 4, p. 325-332.



البحث الرابع :

” واقع تأهيل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل
الشامل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ”

إعداد :

د / عائشة بليهب العمري

د / صفاء محمد الحبشي

أستاذ مساعد تقنيات التعليم

أستاذ مساعد تعليم اللغة الانجليزية

بكلية التربية للبنات جامعة طيبة بالمدينة المنورة

” واقع تأهيل وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ”

د / عائشة بليش العمري

د / صفاء محمد الحبشي

• ملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على آراء ووجهات نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية عن واقع تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ودور الجهات ذات الصلة في تحقيق ذلك. تكونت عينة الدراسة من جميع مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية (مكة . جدة . المدينة) بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٧) ، من الذكور والإناث. استخدمت الدراسة استبانة تكونت من (٥٢) عبارة توزعت على أربعة محاور رئيسية وثيقة الصلة بتأهيل المعاق وهي (محور التعليم في . محور استخدام التقنية الحديثة . محور الأسرة باعتبارها الشريك الأساسي في التعليم . محور المجتمع وهو الجهة التي تقوم بتوظيف الطاقات التي تم تأهيلها. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ١. توافر بيئة تعليمية مناسبة إلى حد ما لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية. ٢. ندرة توظيف التقنية في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي. ٣. قيام الأسرة بدورها المنوط بها في مساعدة مراكز التأهيل الشامل إلى حد ما لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل. ٤. قيام المجتمع بدور في توظيف الطاقات التي تم تأهيلها من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى حد ما من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل. وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بمناهج التعليم الخاص وإعادة هيكلتها وفق متطلبات التنمية ومستجدات العصر. توفير الكوادر البشرية المؤهلة لتعليم المعاقين والتطوير المستمر لمهاراتهم وفق التكنولوجيا الحديثة.

The Reality of Educating and rehabilitating People with Special Needs in the Light of Knowledge Society Requirements

Dr. Safaa Al-Hebaish

Dr. Aisha Al-Amri

Abstract

The present study aims at identifying the views and opinions of the trainers rehabilitation centers in the western region of Saudi Arabia about the reality of rehabilitation of people with special needs in the light of the requirements of the knowledge society and the role of the relevant authorities in achieving this. The study sample consisted of all trainers of rehabilitation centers in the Western Region (Makkah - Jeddah - City) in Saudi Arabia, The number of respondents (27), male and female. The study used a questionnaire consisted of (52) statements covering all four main areas related to the rehabilitation of the disabled, namely (Education - using modern technology - family as a main partner in education - community as agency which employs energies that have been rehabilitated. The study produced the following results: 1. The availability of learning environment suitable to some extent for educating and rehabilitating people with special needs in the rehabilitation centers in the western region. 2. Scarcity of employing technical training for people with special needs to meet the requirements of the transition to a knowledge society. 3. Families of people with special needs resume their responsibilities to some extent in helping rehabilitation centers. 4. Community also plays its role to some extent in employing people with special needs in. The study recommended paying more attention to special education curriculum and restructuring courses to cope with the modern age. Providing qualified human cadres to teach t disabled and developing their skills in accordance with the modern technology.

• مقدمة :

أولت المملكة العربية السعودية في خططها التنموية أهمية كبرى لتنمية الموارد البشرية من خلال دعمها المستمر لتطوير التعليم بكافة أشكاله وتحديث مناهجه إيماناً منها بأهمية الاستثمار في البشر وما يمكن أن يعود به على الوطن في التوجه نحو مجتمع المعرفة. فالطالب في مجتمع المعرفة هو طالب غير تقليدي يمتلك العديد من المهارات ويتوفر له نظام تعليمي يشجع على التفكير الحر والناقد ويسمح له بالإبداع والابتكار. وعمال اليوم أيضاً يختلفون عن عمل الأمس فهم عمال يعملون برؤسهم لا بأيديهم، وما يملكونه من معرفة هو السبيل في تحول اقتصاد مجتمعهم إلى اقتصاد معرفي.

ويظل التحول إلى مجتمع معرفي منوط بتوظيف تقنية الاتصالات والمعلومات التوظيف الأمثل فقد شكلت هذه التقنية ثورة أحدثت تغيرات جذرية في جميع مناحي الحياة ومنها على وجه الخصوص التعليم ، فقد ساعدت في ظهور أنماط متعددة من التعليم التي حلت محل التعليم التقليدي ، كما تقدمت صناعة البرمجيات المختلفة التي سهلت كافة أشكال التدريب والتطوير. ويعتبر قطاع الاتصالات في المملكة من أكبر أسواق تقنية المعلومات في الخليج ويستحوذ على أكثر من ٦٠٪ من حجم القطاع في الخليج باستثمار يصل إلى ٢٠ مليار ومعدل نمو يتجاوز ٢٠٪ سنوياً مما كان له تأثير واضح على النمو الاقتصادي في البلاد (السيد وآخرون ، ٢٠١١).

وتواجه المملكة في التحول إلى مجتمع معرفي العديد من التحديات التي تعتبر من المؤشرات الهامة لقياس الفجوة الرقمية بين المجتمعات ومنها على سبيل المثال توظيف التكنولوجيا من أجل تدريب الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة

وتأهيلهم وتنمية قدراتهم والاستفادة من الطاقات الكامنة لديهم تمهيداً لدفعهم إلى سوق العمل بما يضمن توفير فرص عمل متكافئة مع الأشخاص العاديين تحقيقاً لمبدأ العدالة والمساواة بين الجميع. (المطوع؛ المغامسي ، ٢٠١٠)

وتعتبر مراكز التأهيل الشامل في المملكة هي الجهة التي تتولى تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم على المهارات المختلفة وتقديم البرامج التوعوية المناسبة والخدمات المساندة علاوة على توفير المستلزمات المختلفة من الأجهزة التي قد تساعد في جعل حياتهم أكثر سهولة. ويتم التعاون بين دور التأهيل والقطاعات المختلفة في الدولة من أجل الدفع بهم إلى سوق العمل لإيجاد فرص مناسبة تمكنهم من خدمة وطنهم وتحقيق طموحاتهم لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تعليم المعاقين وتأهيلهم في مراكز التأهيل الشامل بما يتناسب مع خطط المملكة في التوجه إلى مجتمع معرفي (الخشمي : ٢٠١١).

• مشكلة الدراسة :

تزايد الاهتمام العالمي بتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على الاستفادة من الطاقات الكامنة لديهم ليكونوا قوة فعالة ومنتجة في المجتمع لذي يعيشون فيه ، كما أحدثت ثورة الاتصالات وصناعة البرمجيات تغيرات

جذرية في حياتهم فقد حررتهم من كثير من العراقيل وسمحت باندماج أحسن وأقوى في المجتمع، وبالرغم من مطالبة المؤسسات الدولية مجتمع المعرفة بمراعاة احتياجات هذه الفئة وتوفير الخدمات التدريبية والتأهيلية الملائمة في ضوء المستجدات العالمية واحتياجات سوق العمل وإتاحة الفرصة لهم للنفوذ للمعلومات للخروج من العالم الضيق للمعاق، لازالت الأمية تنتشر بين هذه الفئة في المنطقة العربية فالغالبية العظمى منهم يتلقون تعليماً لا يتجاوز المرحلة الابتدائية (سلامة : ٢٠١٠). وفي المملكة العربية السعودية لا يتجاوز عدد المعاقين الذين أكملوا التعليم الابتدائي ١٤٪ ولا يواصل التعليم الجامعي سوى ٢١٪ من إجمالي عدد المعاقين كما لا يوجد مقرر للحاسب الآلي مصمم ومقنن بشكل خاص يتناسب مع احتياجات كل نوع من الإعاقة. وقد لاحظت الباحثتان من خلال زيارة مركز التأهيل الشامل في المدينة المنورة أن توظيف التقنية في تعليم المعاقين ضعيف وهو مجرد نشاط يقدم كمجهود فردي غير مبني على أسس علمية اجتهدا من بعض المدرسين.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في معرفة مدى توفر بيئة تعليمية مناسبة تقوم بتوظيف التقنية في مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. ويتفرع من المشكلة الرئيسية التساؤلات التالية:

• أسئلة الدراسة :

- « ما مدى توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل؟
- « ما واقع توظيف التقنية في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي؟
- « ما مدى قيام الأسرة بدورها المنوط بها في مساعدة مراكز التأهيل الشامل لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية؟
- « ما مدى بدوره في توظيف الطاقات التي تم تأهيلها من ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على آراء ووجهات نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية عن واقع تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ودور الجهات ذات الصلة في تحقيق ذلك. وهدفت الدراسة إلى معرفة ما يلي:
- « مدى توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية.
- « واقع توظيف التقنية في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي.
- « دور الأسرة في مساعدة مراكز التأهيل الشامل لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة.

« دور المجتمع في توظيف الطاقات التي تم تأهيلها من ذوي الاحتياجات الخاصة.

• أهمية الدراسة :

« تتناول الدراسة موضوع حيوي وهام ويتمثل في التعرف على واقع تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة من أجل تطوير كفاءاتهم واستثمار طاقاتهم بما يعود عليهم بالفائدة.

« قد تسهم نتائج الدراسة في زيادة الاهتمام بمنهج التربية الخاصة وإعدادها بما يتناسب ونوع الإعاقة وطبيعتها في ضوء متغيرات العصر ومتطلبات التنمية.

« تزويد العاملين في مراكز التدريب الشامل من مدربين وغيرهم ببعض الرؤى المستقبلية للإفادة من التقنية الحديثة في مجال تدريب وتأهيل المعاقين.

• الإطار النظري للدراسة :

• واقع المعاقين في العالم العربي :

يعيش المعاقون في العالم العربي حالة من التهميش عن طريق العزل في البيوت أو دور الإيواء في ظل ثقافة عربية تأخذ شكلا من أشكال الرحمة والشفقة يغيب فيها الوعي الاجتماعي والقدرة على تقبل الإعاقة أو التعامل معها .

وتشير الإحصاءات الرسمية أن التعداد العالمي للمعاقين يبلغ ٦٥٠ مليون معاق أي ما نسبته ١٠٪ من إجمالي التعداد العالمي للسكان، ٨٠٪ يعيشون في الدول النامية . وتبلغ نسبة العرب منهم حوالي ٣٠ مليون والعدد في تزايد بسبب ما تعانيه المنطقة من حروب واستخدام للأسلحة المحظورة والتي تتسبب في مزيد من الإعاقة حيث يبلغ عدد المصابين سنويا في آسيا وأفريقيا ١٥ مليون مصاب بلغ عدد الأطفال منهم في العام ٢٠٠٧ حوالي ٥٠٠ ألف طفل فمقابل موت كل طفل إصابة ثلاثة بإعاقة بدنية أو حسية (الفاضل، ٢٠٠٧).

وهناك أسباب كثيرة للإعاقة منها أسباب وعوامل حدثت قبل الولادة أو أسباب مرافقة لعملية الولادة هذا بالإضافة إلى العامل الوراثي، الإنجاب في سن متأخرة، زواج الأقارب، الأمراض المزمنة ، سوء التغذية ، تلوث البيئة ، قلة الوعي الصحي و الحوادث المرورية (جريدة الشرق الأوسط، ٢٠٠٤ و عبد الحميد ، ٢٠١١).

وفي الوقت الذي تهتم الدول المتقدمة بالمعاقين وتتيح لهم فرصا واسعة في التعليم والمشاركة في الحياة العامة، نجد أنهم يعيشون في مستويات متدنية في الدول النامية حيث يسود بينهم الفقر والجهل والبطالة وينتشرون في الشوارع ويمارسون التسول (عابد ، ٢٠٠٥) . واستنادا لتقارير منظمة الأمم المتحدة للطفولة تبلغ نسبة الوفيات بين الأطفال المعاقين ٨٠٪ نتيجة لسوء الرعاية كما أن ٣٠٪ من الشباب المشردين هم من المعاقين. وتعتبر النساء المعوقات أقل حظا وأشد حرمانا فقد أجريت دراسة في الهند عام ٢٠٠٤ أظهرت أن النساء المعوقات يتعرضن للضرب بالمنزل وأن ٢٥٪ منهن تعرضن للاغتصاب. وقد أكدت دراسة بريطانية أجريت عام ٢٠٠٤ أن احتمال وقوع المعاقين ضحية لأعمال عنف أو اغتصاب أكثر من غيرهم. وتشير أحدث الإحصائيات أن معدل العنف الموجه

ضد المعاقين يرتفع عالمياً بنسبة ١.٧٪ سنوياً مقارنة بنظرائهم الأصحاء (الاقتصادية، ٢٠٠٨).

وتشكل مسألة تعليم المعاقين مسألة أساسية وذلك للوصول بإمكاناتهم العقلية والبدنية إلى أقصى مستوى بالإضافة إلى تحقيق تكافؤ الفرص وتوفير الحياة الكريمة وتسهيل الاندماج الكامل مع مجتمعاتهم. واستناداً لتقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) فإن ٩٠٪ من الأطفال المعاقين في البلدان النامية لا ينتظمون في مدارس وأن نسبة البالغين الذين يلمون بالقراءة والكتابة لا يتجاوز ٣٪ عند الذكور و١٪ عند الإناث، وترتفع نسبة البطالة بين المعاقين الذين بلغوا سن العمل إلى ٨٠٪ على مستوى العالم حيث يتوقع أرباب العمل أن هذه الفئة غير قادرة على العمل والانجاز (الخشرمي، ٢٠١١).

أما واقع تعليم المعاقين في العالم العربي فقد كان وما زال قائماً على تقديم الخدمات التعليمية في معاهد خاصة مما أدى إلى عزلهم عن المجتمع وإحساسهم بالغيرة والعزلة وتنمية اتجاهات سلبية نحو الذات والحرمان من التفاعل مع الآخرين مما يؤثر سلباً على التوازن النفسي والانفعالي لديهم (Rahman, 2011). هذا بالإضافة إلى أن معظم الأساتذة الذين يقومون على تدريسهم ليسوا متخصصين بل هم فقط حاصلون على دورات تدريبية خاصة. وقد تعالت الصيحات في القرن الماضي لدمج المعاقين في مدارس العاديين، وهناك أربع أنواع من الدمج وهي: (١) تواجد المعاقين مع العاديين في مدرسة واحدة، (٢) الدمج الوظيفي حيث تكون هناك خدمات مشتركة بين المعاق والعادي في مؤسسة تعليمية واحدة، (٣) الدمج الاجتماعي ويتحقق من خلاله اشتراك المعاق مع العاديين في بعض الأنشطة الاجتماعية مثل الرحلات واللعب والمسابقات، (٤) الدمج الأكاديمي وفيه يوضع المعاق في الفصول العادية كما يتلقى خدمات ومساعدة خاصة في الوقت ذاته. وهناك شروط للدمج لعل من أهمها:

أن يكون المعاق في نفس المرحلة العمرية، (٢) أن تكون مدرسة الدمج قريبة من منزله، (٣) أن يكون قادر على الاعتماد على نفسه (٤) أن لا يعاني من إعاقة مزدوجة، (٥) أن يتم تشخيص الإعاقة من قبل متخصصين.

وقد أثبتت التجارب الناجحة في بعض دول العالم نجاح الدمج وذلك لما يحققه من فوائد مثل: (١) التخفيف من حالة العزلة التي يعيشها المعاقون، (٢) تحقيق مبدأ العدالة والمساواة بين كافة أبناء المجتمع وإتاحة الفرصة للتعليم أمام الجميع، (٣) مساعدة الطلاب العاديين على تبليهم ومعرفة ما بينهم من فروق، (٤) مساعدة المعاقين على الانخراط في الحياة الاجتماعية والمشاركة في أوجه النشاط المختلفة، (٥) إتاحة الفرصة للمعاقين لإبراز طاقاتهم وقدراتهم المختلفة ورعاية الموهوبين والمتميزين منهم، وبإبراز إيجابيات الدمج، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه تطبيقه منها:

رفض بعض المدارس العادية قبول المعاقين خوفاً من عدم قدرتها على التعامل والتفاعل معهم، (٢) جهل كثير من المعلمين بطرق التعامل مع المعاقين، (٣) السخرية والتهكم التي قد يتعرضون لها من الطلاب العاديين، (٤) رفض بعض

أولياء أمور المعاقين إدراج أبنائهم في المدارس العادية والعكس، (٥) عدم جاهزية النظام التعليمي في معظم الدول العربية لاستقبال المعاقين في الفصول العادية سواء من حيث التخطيط . توفير الأدوات . التجهيزات اللازمة لهم، (٥) عدم ملائمة المبنى المدرسي لهم من حيث وجود الكثير من السلالم . العتب . بوابات . مرافق خاصة . أجهزة تنقل . باصات ملائمة . رعاية طبية في حال التعرض للخطر (عبد العظيم، ١٩٩١ و عبد الحميد ، ٢٠١١ و Drigas, 2006).

وحتى تنجح سياسة الدمج وتحقق الفائدة المرجوة ينبغي مراعاة الأمور التالية: (١) قيام وسائل الإعلام بدورها المأمول في توعية أفراد المجتمع وأولياء الأمور بأهمية الدمج وما يحققه من فوائد، (٢) تهيئة المعاقين لعملية الدمج، (٣) تهيئة الطلاب العاديين لتقبل أقرانهم المعاقين والخاصة والتعاون معهم، (٤) الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة وتزويده بأحدث ما توصل إليه العلم في مجال تعليم و تدريب المعاقين، (٥) تحسين البيئة المدرسية بما يناسب احتياجات المعاقين توفير معلم خاص لمساعدة الطلاب في عمل واجباتهم وأداء امتحاناتهم (٦) الاهتمام بالبيئة المدرسية من حيث توفير خدمات النقل والتغذية والرعاية الصحية الخاصة بكل نوع من أنواع الإعاقة (الأنباء، ٢٠٠٨ وإسماعيل، ٢٠١٠).

وإذا كان المعاقون يواجهون صعوبات جمة في الالتحاق بالتعليم العام، فإن التحدي الأكبر يتمثل في مواصلة التعليم العالي وذلك برغم أن بعض المعاقين يتمتعون بقدرات عالية لا تقل عن أقرانهم العاديين. وفي دراسة أجرتها المشاري (٢٠٠٤) على الطلاب الصم وجدت أن الأفراد الصم في المملكة والوطن العربي يحرمون من التعليم العالي لفشل المدرسة لأعدادهم لهذا التعليم بالإضافة إلى عدم استعداد المعاهد والجامعات للدور الذي يجب أن تقوم به تجاه الأفراد الصم كما أن نجاح الأفراد الصم في مرحلة ما بعد المدرسة يعتمد إلى حد كبير على نوعية التعليم السابق الذي تم توفيره لهم وفاعلية مثل هذا التعليم ، بالإضافة إلى ما يمكن أن يتوافر لهم من تعليم عال مناسب ثم بعدها الالتحاق بمهنة مناسبة. وتشير الدراسات إلى أن معظم الجامعات العربية غير جاهزة لاستقبال المعاقين سواء من حيث تهيئة المناخ الطبيعي (مباني . شوارع . ممرات) أو الأكاديمي (وضع السياسات . سن الشرائع والقوانين) أو المناخ النفسي (توفير الخدمات المساندة اللازمة). وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها إبراهيم (٢٠٠١) على ٦٨ كفيف في المرحلة الجامعية إلى أن هؤلاء الطلبة يواجهون العديد من المشكلات في جامعاتهم لعل أهمها التي تتعلق بإجراء المشاريع وأوراق العمل واستخدام المكتبة وهناك مشكلات تتعلق بصعوبة التكيف مع حياتهم الجامعية مثل صعوبة التنقل بين مرافق الجامعة ووجود الحواجز واكتظاظ الطلبة في الممرات التي تعيق حركتهم ورفض بعض المدرسين استخدام أجهزة تسجيل أثناء المحاضرات وقلة وجود كتب برايل والكتب الناطقة وصعوبة فهم الجداول والرسوم البيانية.

• تعليم المعاقين في المملكة العربية السعودية :

تبلغ نسبة المعاقون في المملكة العربية السعودية ٨٪ من إجمالي التعداد السكاني للسعوديين ويعني ذلك أن بين كل ١٠٠٠ مواطن يوجد ٨ معاقين. وأوضحت نتائج المسح الديموجرافي التي قامت بها مصلحة الإحصاءات العامة

للعام ٢٠٠٧ أن نسبة الإعاقة بين الذكور أكثر من الإناث، وأن ٤٠.٩٪ من حالات الإعاقة ترجع إلى أسباب وراثية ٢٣.٨٪ إلى أسباب مرضية، و٤٣.٧٪ إلى أسباب خلقية و٨.٨٪ تعزى للولادة وما نسبته ٤.٩٪ إلى حوادث السير. كما أوضحت النتائج أن أكثر من نصف المعاقين ٥١.٧٪ أميون، و١٥٪ أكملوا المرحلة الابتدائية ولم يكمل المرحلة الجامعية سوى ٢.١٪ من إجمالي المعاقين (الشبكة السعودية لذوي الإعاقة، ٢٠٠٧).

وتعتبر المملكة من الدول الرائدة في مجال رعاية المعاقين حيث بدأ التعليم الخاص بجهود فردية في عام ١٩٥٢ واستمرت الجهود الفردية إلى أن أنشأت أول مؤسسة حكومية للمكفوفين عام ١٩٦٠ تلاها قرار إنشاء أول إدارة تختص بالبرامج الخاصة للمكفوفين والصم والمعاقين عقليا. كما ساهم في تطور حركة التعليم الخاص بالمملكة بعض الجمعيات والمنظمات المحلية والدولية. وأنشأت الحكومة أيضا قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود عام ١٩٨٤ والذي يعتبر الأول محليا وعربيا لتأهيل طلابه وطالباته للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة والعمل كمعلمين للتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية (المطوع والمغامسي، ٢٠١٠). واهتمت المملكة أيضا بتعليم المعاقين حيث نصت وثيقة سياسة التعليم في موادها (٥٧.٥٤) على أن تعليم المعاقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي وأنه لا بد من مجاراة التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عالميا، كما أن وزارة التربية والتعليم وضعت إستراتيجية تربوية تهدف إلى تفعيل دور المدارس العادية في مجال التعليم الخاص وذلك بهدف دمج المعاقين مع الطلاب العاديين بالإضافة إلى تقديم برامج أخرى للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم والموهوبين. وتوسعت المملكة في إنشاء دور ومعاهد تعليم وتأهيل المعاقين حيث بلغ عددها في العام ٢٠٠٣ (٦٦) معهدا منها (٣٨) للبنين و (٢٨) للبنات، وبلغ عدد برامج التربية الخاصة في العام ذاته ١٠٥٤ برنامجا. وتعددت أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة لتشمل خدمات المعاهد الداخلية ومعاهد الرعاية النهارية والفصول الملحقة بالمدارس العادية وبرامج غرف المصادر وبرامج المتابعة المختلفة (الخشرمي، ٢٠٠٣).

ويساهم قطاع التعليم العالي بفتح أبواب القبول في الجامعات السعودية للفئات الخاصة ليشاركوا زملائهم العاديين في الدراسة. و برغم جهود المملكة في دمج المعاقين مع أقرانهم الأصحاء في المدارس العادي إلا أن عملية الدمج لازالت تواجه العديد من الصعوبات لعل من أهمها: (١) رفض أولياء الأمور إلحاق أبنائهم في المدارس العادية، (٢) رفض بعض أدارت المدارس قبولهم خشية من عدم القدرة على التعامل معهم أو تحمل مسؤوليتهم، (٣) التكوين البنائي للمدرسة الذي لا يتناسب مع الإعاقات المختلفة (أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ٢٠٠٩). ويتلقى الغالبية العظمى من المعاقين التعليم والتدريب في مراكز التأهيل الشامل وهي بالإضافة إلى كونها دور إيوائية تقوم بتنفيذ برامج التأهيل عن طريق التعاون مع قطاعات أخرى في المجتمع مثل القطاع (الصحي. التعليمي. المهني. الاجتماعي). ويهدف التأهيل إلى جعل الخدمات المقدمة للمعاقين أكثر شمولية حيث يتم توفير الرعاية الطبية والنفسية

والتدريب على المهارات الحياتية المختلفة وتقديم البرامج التوعوية والخدمات المساندة. وتقوم دور التأهيل بصرف الإعانات المالية للمعاقين وأسرههم وتوفير المستلزمات المختلفة من الأجهزة المساندة التي قد تساعد في جعل حياتهم أكثر سهولة. ويتم التعاون بين دور التأهيل والقطاعات المختلفة في الدولة من أجل توفير فرص العمل المناسبة للمعاقين بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم (الخشرمي، ٢٠١١).

ويهدف تعليم المعاقين في المدارس والمعاهد إلى تعليمهم بوسائل تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ومع نوعية الإعاقة الموجودة لديهم مع تدريب الحواس المتبقية لديهم ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه بما يشعرون بأنهم أفراد يتمتعون بنفس الحقوق وعليهم الواجبات، أما بالنسبة للمناهج التي يدرسها المعاقون فهي مستمدة من المناهج التي يدرسها الطلاب العاديين مع إضافة بعض التعديلات البسيطة و تدريسها بوسائل تتناسب مع نوعية الإعاقة، فمثلا في حالة الإعاقة البصرية يتم طباعة الكتب بطريقة برايل واستخدام الأشرطة السمعية. والدراسات التي تناولت مناهج التربية الخاصة وجدت أن هناك قصورا في بعض النواحي فمثلا وجدت دراسة عبد الهادي (٢٠٠٨) أن هناك خلل وثغرات في المناهج التي يتم تطبيقها في معاهد العوق السمعي فهناك خلل واضح بين الأهداف والمحتوى - "فالأهداف تتحدث عن وضع منهج خاص ثقافي وتدريبى متنوع يتفق وطبيعة الإعاقة ويلائم هذه الفئة ، أما المحتوى فهو مأخوذ من التعليم العام واختيرت بعض الموضوعات بشكل عشوائي وكانت قليلة ومحدودة جدا وقدمت في مذكرات سيئة الطباعة وخالية من الرسوم التوضيحية، كما أن أغلب الوسائل المستخدمة تقليدية مثل البروجكتر ولا نجد أثر للأجهزة الحديثة التي خصصت للمعاقين سمعيا كذلك لا توجد دورات مكثفة للمعلمين للإطلاع على أحدث الطرق في تعليم المعاقين سمعيا . ووصف القحطاني (٢٠٠٩) أن المناهج الدراسية المعدة للمعاقين سمعيا تتميز بالقصور والضعف في محتواها وأنها بعيدة كل البعد عن واقعهم كما أن المعاق لا يستطيع بعد دراسة المنهج أن يكتب مقالا أو يكتب صفحة دون مساعدة الآخرين. ووجدت دراسة (الوابلي ١٩٩٦) أن نسبة الخبرات التي تنمي المهارات الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى بالمرحلة الابتدائية لم تتجاوز ٩٪ وهي نسبة متدنية تؤثر بشكل سلبي على اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية واقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات لرفع مساهمة كتب التربية الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا .

وبتحليل نتائج الدراسات السابقة تظهر الحاجة الماسة لإعادة صياغة مناهج التعليم الخاص في المملكة بحيث يكون لكل فئة من فئات المعاقين المنهج الذي يتناسب مع نوع الإعاقة والمهارات المطلوب تنميتها ويتم أيضا استخدام التقنيات الحديثة تمهيدا لإعدادهم لمجتمع المعرفة.

• أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعاقين :

إن استخدام التقنية الحديثة له العديد من الفوائد في حياة المعاقين سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية. فاستخدام الحاسب الآلي يوفر العديد من البرمجيات المفيدة والمسلية للمعاقين مثل رسم الصور وحل الألغاز

وكتابة القصص ولعب الأطفال والتي تخفف من حدة القلق النفسي والتوتر وتدخل البهجة في نفوسهم وتعمل على إشباع الهوايات وشغل أوقات الفراغ (Mortazavi, 2010)، كما تساعد في علاج كثير من المشكلات النفسية والسلوكية لديهم (هوساوي ٢٠٠٨)، فقد أظهرت نتائج دراسة (سفر، ٢٠٠٥؛ الكاشف، ٢٠٠٥؛ الرصيص، ٢٠٠٣) فاعلية استخدام برنامج حاسوبي في تخفيض مستوى الاضطراب الانفعالي والتوتر للطلبة المعاقين في الفصل بالإضافة إلى تعديل سلوك النشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ممن يعانون من النشاط الزائد. وهناك أيضا الدراسة التي قامت بها (purpura: 2000) لمعرفة أثر برنامج مدعم بتقنية المعلومات على مفهوم الذات عند الطلاب المعاقين في المرحلة الجامعية وقد طبقت الدراسة على ٧٢ من الطلبة المعاقين في المرحلة الجامعية في العام ٢٠٠٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي وتم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التقنية في تعزيز مفهوم الذات عند الطلبة المعاقين. وأكدت دراسة الدخيل (٢٠٠١) على إيجابية استخدام الوسائط المتعددة في تحسين النطق والكلام عند الأطفال المتخلفين عقليا، وأما من الناحية الاجتماعية فالحاسوب يساعد ذوي الاحتياجات الخاصة في الخروج من الانطوائية وتخطي حاجز العزلة الاجتماعية عن طريق احتكاكهم وتفاعلهم مع غيرهم ومساعدتهم على إنشاء وتكوين صداقات ومجموعات لتبادل العمل والأخبار والمعلومات والانفتاح الثقافي على ثقافات وحضارات الأمم والشعوب بدون أن تكون الإعاقة حاجزا يتحدى قدراتهم على التواصل.

وختاماً بالإضافة لكل ما ذكر فإن تدريب ذوي الحاجات الخاصة على دمج التقنية في عملية التعلم يتيح استمرارية التعلم طوال حياتهم ويمكنهم من مواصلة تعليمهم الأكاديمي للحصول على درجة علمية عن طريق الدراسة عن بعد وأيضاً يساعدهم على المنافسة والحصول على فرص عمل مميزة (Rahman, 2011).

تظهر فائدة الحاسوب لذوي الاحتياجات الخاصة من الناحية الأكاديمية في أنه يساعدهم على تحسين التحصيل الدراسي. ويظهر الدور لدور الهام للتقنية في تسهيل شرح واستيعاب المعلومة، كما أنها تعطى فرصة للمعاقين للتعلم الفردي الذي يتيح لكل شخص التعلم وفق طبيعته وحاجته وسرعته، وتساعد على سهولة حصولهم على المعلومات وتوسيع مداركهم العلمية وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الإنتاجية وتضمن للمعوق التعلم المستمر مدى الحياة (السعدون ٢٠٠٨). وأثبتت العديد من الدراسات فاعلية استخدام الحاسوب والتقنيات المختلفة في تعليم المعاقين فقد أكدت دراسة الدخيل (٢٠٠١) على إيجابية استخدام الوسائط المتعددة في تحسين النطق والكلام عند الأطفال المتخلفين عقليا، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها دياب (٢٠٠١) والتي هدفت تعليم مهارتي الجمع والطرح للطلبة المعاقين عقليا باستخدام الحاسب، وكذلك التعرف على الفروق بين التعليم باستخدام الحاسب والطريقة العادية في التدريس. فقد كانت عينة الدراسة عبارة عن (٢٨) طالبا وطالبة من الأفراد المعاقين عقليا بدرجة بسيطة حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية

وبلغ عددها (١٤)، وأخرى ضابطة وبلغ عددها (١٤)، وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار من ستة أسئلة من وحدتي الجمع والطرح (قبلي - بعدي) من منهاج المهارات الحسابية الأساسية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية التدريس من خلال الحاسب وذلك بتوفير الوقت والجهد ووضع الخطوط العريضة الهامة للدرس، وأن لطريقة التدريس باستخدام الحاسب أهمية في تخفيض مستوى الاضطراب الانفعالي للطلبة في الفصل، أهمية التدريس باستخدام الحاسب في تشكيل المعارف واستيعابها لدى الأطفال خاصة المفاهيم المجردة، كما أسفرت عن زيادة دافعية الطلاب للتعلم. وكان من أهم توصياته: عقد الدورات التدريبية للكوادر العامة مع المعاقين عقليا في كيفية استخدام الحاسب.

وهدف دراسة (Mechting, Gast, & Langone 2002) إلى التعرف على مدى قدرة وفعالية التعليم بواسطة الفيديو المرتبط بالحاسوب في تعليم عينة من التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة قراءة بعض الكلمات المتداولة في قوائم التسوق وفي المتاجر. وقد أسفرت النتائج عن أداء متزايد لدى جميع أفراد العينة في عدد من الممرات التي دخل فيها التلاميذ واختيار الممرات بشكل صحيح مقارنة بالاختبار القبلي (الرصيد، ٢٠٠٣، ٥٦).

وهناك أيضاً الدراسة التي قام بها (Hawsawi, 2002) والتي كان موضوعها التعرف على إدراك المدرسين العاملين مع الطلاب ذوي التخلف العقلي البسيط لمهارات الاستخدام التقني للحاسب الآلي في التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (١٧) مدرسا في (١٢) مدرسة تمثل المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد تمت الدراسة في ثلاث مدن تقع في ولايتين من ولايات الشمال الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. اتبع الباحث الأسلوب الكيفي في البحث وقام بتصميم بطاقة ملاحظة بالإضافة إلى أنه قام بمقابلة كل المدرسين الذين قام بملاحظتهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط يمكنهم الاستفادة من استخدام الحاسب بطرق عديدة بحيث ترفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي في القراءة والكتابة والرياضيات، ومهارات استخدام الحاسب. أن التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة يستمتعون كثيرا باستخدام الحاسب بالإضافة إلى أن إيجابيات وفوائد استخدام الحاسوب للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ولذوي التخلف العقلي البسيط بصفة خاصة كثيرة جدا وأخيرا وضع الباحث توصياته الخاصة المقدمة لوزارة التربية والتعليم والأمانة العامة للتربية الخاصة وكان أهمها: ضرورة استخدام التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة استخدام الحاسب الآلي إذا لم يكونوا يستخدمونه حاليا، يجب على واضعي الخطط والمناهج الدراسية جعل تعليم واستخدام الحاسب الآلي ضمن المناهج والمقررات الدراسية الأساسية لعملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ضمن الدراسة التي أنجزتها ميشلينج وآخرون (Mechling, Gast, Langone, 2002) والتي ذهبت إلى تقييم فعالية استخدام تعليمات الحاسب الآلي المبني على الفيديو المرئي على التلاميذ المعوقين عقليا وذلك بهدف تعليم مهارة قراءة الكلمات الموجودة على اللوحات في محل بيع الخضار (البقالة) للدلالة على الخضار الموجودة في كل قسم وربط الاسم بما يدل عليه، ومن خلال الإمداد

بأمثلة تعليم متعددة من الحياة. تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب ذوي التخلف العقلي المتوسط (Moderate) وتتراوح أعمارهم من (١٧.٩) سنة والذين يتعاملون أيضا في غرفة المصادر من خلال جلسات الخطة التربوية الفردية، وقد تم اختيارهم بناء على معايير وهي: القدرة على الرؤية، التقليد الشفهي أو الحركي للقراءة، الانتباه للمهمة لمدة (٢٠) دقيقة، القدرة البصرية على التذكر، ثم عرض الكلمات عبر ثلاث مجموعات وفي كل مجموعة (١٢) كلمة وذلك لثلاث جلسات فردية متتالية، وتم تقييمهم لمحاولتين لكل كلمة أحدهما للصورة والأخرى للكلمة المطبوعة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تعليم الفيديو المعتمد على الحاسب أدى إلى زيادة في أدائهم وكان التلاميذ قادرين على قراءة الكلمات وفهمها، وأن استعمال الصورة وربطها بالكلمات المكتوبة ساعد التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة من معرفة الكلمة وربطها بمدلولها.

هدفت دراسة الرصيص (٢٠٠٣) إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسب الآلي على أداء عينة من التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط الفئة العمرية (٨ - ١٢ سنة) في حل حقائق الجمع الأساسية بنتائج أقل من أو يساوي (١٠) ومعرفة مدى بقاء أثر التعلم بعد الانتهاء من التعلم بالبرنامج الحاسوبي. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط وقد تكونت العينة من (٣) تلميذ/ تلميذة (المتحقين بمعهد الأمل للأطفال المعوقين (القسم التربوي) في مملكة البحرين. وقد استخدمت الباحثة لتحقيق هدف الدراسة برنامج حاسوبي تفاعلي لتعليم التلاميذ مادة الرياضيات حيث أجريت لهم اختبارات قبلية لمعرفة مستواهم ومن ثم أجريت اختبارات بعديه لمعرفة الفروق بين النتائج. وقد خلصت نتائج الدراسة على:

- « وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ على الأقل بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي وذلك لصالح الاختبار البعدي.
- « وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ على الأقل بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التبعي وذلك لصالح الاختبار التبعي.
- « عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار البعدي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التبعي.

أما دراسة ربيع (٢٠٠٥) فقد اهتمت بدراسة فعالية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من تسعة تلاميذ من الصف الرابع الابتدائي (تربية فكرية) بالمدرسة النموذجية الابتدائية للبنين بمحافظة ينبع، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى منهج مادة العلوم والتربية الصحية، والمنهج التجريبي لقياس فعالية البرنامج المقترح، كما قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بناء اختبار تحصيلي في مفاهيم العلوم والتربية الصحية، وللبرنامج المقترح، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل التلاميذ المعاقين عقليا في البرنامج المقترح قبل وبعد المعالجة التجريبية.

ومن الفوائد الأخرى لاستخدام الحاسب أنه يشجع على الانتباه والتذكر ولديه القابلية للتفاعل مع الطالب وتقييم استجاباته وتزويده بالتغذية الراجعة. أما من الناحية الاجتماعية فالحاسب يساعد المعاقين على التواصل وتكوين صداقات وتبادل الخبرات مما يخفف من العزلة والانطوائية وينمي روح العمل والتفاعل وحب المشاركة مع الآخرين (Drigas; Koukianakis; Papagerasimou, 2006).

ولعل الفائدة الأكبر تتمثل في توظيف الشبكة العنكبوتية في إنشاء منظومة تعليمية إلكترونية تساعد هذه الفئة على مواصلة تعليمها العالي في أي مكان وزمان. بالإضافة إلى أن الانترنت تمكن المعاقين من استقبال وإرسال البريد الإلكتروني، الحصول على المعلومات، الإطلاع على الأخبار، التسوق، دفع الفواتير إنجاز الأعمال وإيجاد فرص مناسبة للعمل (Moisey & Van de Klee, 2007). ويرى (Sciadas:2005) أن الانترنت فتحت قنوات اتصال للمعاقين وساهمت في حل العديد من المشكلات مثل العزلة، البطالة الأمية وانخفاض الدخل. وقد أشارت دراسة (Sohlberg, Elhardt, Fickas, and Todis (2002) أن استخدام البريد الإلكتروني ساعد على التكيف مع بعض المشكلات الإدراكية حيث يعتقد أفراد العين أن التواصل عبر البريد الإلكتروني أكثر أماناً من التواصل وجه لوجه، كما أنهم شعروا بالحماس عند استخدام التكنولوجيا. وقد أشارت نتائج المشروع البحثي Link Think and (٢٠٠٣) الذي ضم مجموعة من الأشخاص الذين يعانون من بعض المشكلات الإدراكية الناتجة عن إصابات في المخ أن هناك أربع فوائد رئيسية لاستخدام البريد الإلكتروني وهي: (١) تزايد الشعور بالتواصل الاجتماعي، (٢) زيادة تقدير الذات بسبب المشاركة في التيار الحديث للأنشطة والذي يشابه ما يمارسه الأسوياء. (٣) نقص الشعور بالملل وذلك لشغل وقت الفراغ بأنشطة جديدة، (٤) تحسن الوظيفة الإدراكية كنتيجة للتحفيز من تبادل البريد الإلكتروني.

لعل المشكلة الأكبر التي تواجه المعاقين وتحول دون تحقيق الفائدة الكاملة من الانترنت تتمثل في أن الكثير من المواقع على الشبكة العنكبوتية لا تراعي الحاجات الخاصة للمعاقين، فهذه المواقع صممت أساساً للأشخاص العاديين وبالتالي فإن تصفحها وتحقيق الفائدة المرجوة منها يمثل التحدي الأكبر للمعاقين ولكن حتى هذه العقبة أمكن التغلب عليها عن طريق التكنولوجيا المساعدة (Assistive Technology) حيث توفر هذه التكنولوجيا العديد من البرمجيات التي تساعد المعاقين على تصفح المواقع وقراءتها بما يتناسب ونوع الإعاقة ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

برنامج إبصار Ibsar وهو مفيد لقراءة النصوص ومعالجتها باستخدام معالج النطق ويقوم بتحويل ملفات برايل إلى نصوص والعكس. برنامج Kurzuaill ويقوم بقراءة النصوص المكتوبة باللغة الانجليزية ويوجد به قاموس للمعاني ويساعد الكفيف على تصفح مواقع الانترنت، برنامج Zoomtext وهو مفيد لضعاف البصر حيث يستطيع تكبير النص أكثر من ١٦ مرة من حجم الشاشة كما يتمكن من قراءة النص ولكن باللغة الانجليزية. برنامج الإملاء الصوتي Recognition Voice ويمكن هذا البرنامج الكفيف من استخدام صوته لإدخال المعلومات لجهاز الحاسب، متصفح الانترنت الصوتي Voice Browsers ويتيح هذا البرنامج تصفح وقراءة صفحات الانترنت مع إمكانية التمييز بين النصوص والرسوم. وهناك العديد من البرمجيات التي تعمل وفقاً لنظام برايل

ومنها لوحة مفاتيح برايل Braille Keyboard وهي لوحة مفاتيح مخصصة لإدخال الحروف وفقا لنظام برايل. شاشات برايل الالكترونية Electronic Braille Display وهي عبارة عن جهاز يوضع تحت لوحة المفاتيح ويساعد الكفيف على قراءة النص بطريقة برايل، مترجمات برايل Braille Translation Software وتعمل على تحويل ملفات النصوص العادية إلى نصوص برايل والعكس، ماسحات برايل الضوئية Optical Braille Scanners وتقوم بتحويل نص برايل المدخل عن طريق الماسح الضوئي إلى نص عادي (Drigas; Koukianakis; Papagerasimou, 2006). وهناك العديد من البرمجيات المفيدة للصم والتي تقوم بتحويل الملفات الصوتية إلى نصوص مكتوبة على شاشة الكمبيوتر مثل Real Time Captioning, Personal Captioning system, Closed Captioning الفيديو والمحادثة من خلال كاميرا ويب خاصة تتيح التواصل مع الآخرين عن طريق لغة الإشارة (السلمان والخليفة، ب.ت) .

• منهجية البحث :

تم استخدام المنهج الوصفي للملائمة لهذا النوع من الدراسات وهذا المنهج يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها وذلك بجمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالظاهرة ثم تحليلها وتفسيرها والربط بين مدلولاتها بغية التوصل إلى نتائج بحثية حول حقيقتها

• عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بشكل استقصائي شمل جميع مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية (مكة . جدة . المدينة) بالمملكة العربية السعودية ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٧) ، من الذكور والإناث.

• أداة الدراسة :

استخدمت الدراسة "الاستبانة" كأداة لجمع المعلومات والمقياس المعتمد في الاستبانة هو المقياس الثلاثي والإجابة عليه تكون بتحديد احد هذه الخيارات (غالباً . أحيانا . نادراً). وقد تكونت الإستبانة من (٥٢) عبارة توزعت على أربعة محاور رئيسية وثيقة الصلة بتأهيل المعاق وهي (محور التعليم في مراكز التأهيل . محور استخدام التقنية الحديثة في التعليم والتأهيل . محور الأسرة باعتبارها الشريك الأساسي في التعليم والتأهيل . محور المجتمع وهو الجهة التي تقوم بتوظيف الطاقات التي تم تأهيلها .

• صدق الأداة :

للتحقق من صدق الأداة تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة وذلك لإبداء آرائهم حول صحة العبارات وانتمائها للمحور المدروس. وقد طلب منهم تعديل الفقرات وحذف غير المناسب واقتراح ما يروونه مناسب. وتم إجراء التعديلات المناسبة بناء على ملاحظات المحكمين. وقد أبتقت الباحثتان على العبارات التي اتفق عليها ٨٠% من المحكمين وبذلك يتحقق الصدق الظاهري للأداة.

• ثبات الأداة :

تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ وكانت نسبة الثبات عالية جدا (٨٧%) .

• المعالجة الإحصائية :

- تمت المعالجة الإحصائية وفقا الخطوات التالية :-
- « حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعه علي الاستجابات الثلاث ثم حساب النسبة المئوية لها .
- « حساب المجموع الوزني لكل عبارة وذلك بإعطاء الاستجابات الثلاث درجات مختلفة بحيث غالبا = ٣ درجات وأحيانا = ٢ درجة و نادرا = ١ درجة .
- « حساب الوزن النسبي .
- « حساب معدل الاتفاق في الوزن النسبي .
- « المتوسطات الحسابية لأراء العينة .

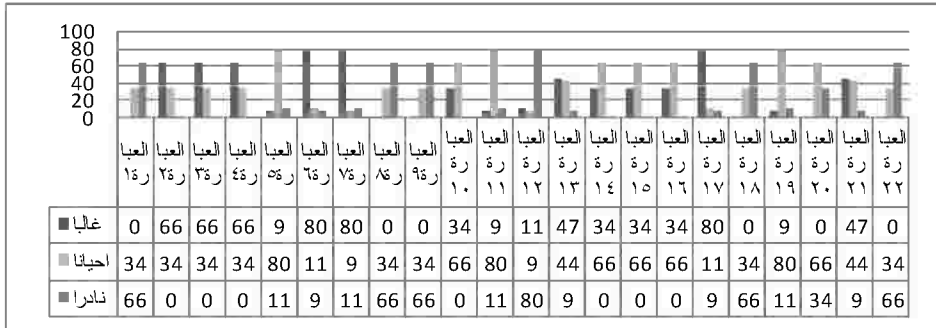
• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

• إجابة السؤال الأول :

ينص السؤال الأول للدراسة على " ما مدى توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل ؟ " ولإجابة السؤال تم تحديد عدد من المعايير وتم توجيهها لجميع مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية بقسميها (الرجال والنساء) . ويوضح الجدول رقم (١) النسب المئوية لمرافق التعليم التي توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة .

الجدول رقم (١): النسب المئوية لمرافق التعليم التي توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة

م	العبرة	غالبا	أحيانا	نادرا
١.	تتوفر بيئة تعليمية مجهزة بأحدث ما توصل إليه العلم في مجال تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة		٣٤%	٦٦%
٢.	يتم دمج ذوي الإعاقات البسيطة في مدارس التعليم العام	٦٦%	٣٤%	
٣.	يدرك المعلمون المفهوم الصحيح للدمج قبل تطبيقه	٦٦%	٣٤%	
٤.	يتم توفير التهيئة النفسية ذوي الاحتياجات الخاصة قبل دمجهم في مناس التعليم العام	٦٦%	٣٤%	
٥.	هناك تقبل من قبل الطلاب العائنين لزملائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة	٩%	٨٠%	١١%
٦.	يتم الاهتمام بزيادة دافعية ذوي الاحتياجات الخاصة للتعلم في بيئة طبيعية مع أقرانهم الأسوياء	٨٠%	١١%	٩%
٧.	تتوفر الخدمات التعليمية و التربوية المساعدة لضمان نجاح الدمج	٨٠%	٩%	١١%
٨.	تراعى المؤسسات التعليمية ذوي الاحتياجات الخاصة عند تصميم المباني والمدارس والحافلات والمرافق العامة.		٣٤%	٦٦%
٩.	يتم تزويد المدارس والمرافق العامة (مستشفيات حدائق مطارات اسواق) بالتجهيزات اللازمة والضرورية لهذه الفئة لكي يشعروا براحة أثناء تنقلاتهم		٣٤%	٦٦%
١٠.	يتقبل معلمي الفصل العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية	٣٤%	٦٦%	
١١.	يتقبل التلاميذ الأسوياء ذوي الاحتياجات الخاصة ويتفاعلون معهم داخل الفصل	٩%	٨٠%	١١%
١٢.	يساعد المعلمون ذوي الاحتياجات الخاصة في التحصيل الأكاديمي داخل الفصول العائنية	١١%	٩%	٨٠%
١٣.	يُنظر للدمج على أنه نشاط اجتماعي وتعليمي للطلاب المعوقين وليس فقط عبء عن الحضور الجسدي	٤٧%	٤٤%	٩%
١٤.	تتوفر المرونة لكافية للمناس العائنية في قبول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتفاعل معهم	٣٤%	٦٦%	
١٥.	يتعامل معلمو المدارس بمرور مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين	٣٤%	٦٦%	
١٦.	يتم إعطاء لورات توعوية عن التربية الخاصة لمعلمي ومثيري المدارس لمساعدتهم على التعامل مع هذه الفئة	٣٤%	٦٦%	
١٧.	تناسب المناهج التي ترس لنوعي الاحتياجات الخاصة الأذهاب التي وضعت من أجلها	٨٠%	١١%	٩%
١٨.	تناسب المناهج مع نوع الإعاقة لكل طالب		٣٤%	٦٦%
١٩.	تراعى المناهج الفروق الفردية بين المعاقين	٩%	٨٠%	١١%
٢٠.	تنمى المناهج مع متطلبات العصر الحديث	١١%	٦٦%	٢٢%
٢١.	تهدف المناهج إلى تنمية قدرات المعاقين	٤٧%	٤٤%	٩%
٢٢.	تساعد المناهج على اكتشاف المواهب المختلفة		٣٤%	٦٦%



تبين من خلال الجدول (١) موافقة عدد كبير من مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية ٨٠٪ على أهمية توفير الخدمات التعليمية و التدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة توظيفها في خدمه الطلاب و الطالبات.

كما يتضح من جدول (٢) توافر بيئة تعليمية مناسبة إلى حد ما لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل، جاءت أغالب استجاباتهم لآحيانا بنسبة ٤٥,٦٪

الجدول رقم (٢): المتوسط الحسابي لمرافق التعليم التي توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة

توفر بيئة تعليمية مناسبة	غالباً	أحيانا	نادراً
المتوسط الحسابي	30,30455	45,60455	24,09091



وتتفق هذه النتيجة تماما مع ما تم إعلانه رسميا من توفير وزارة التربية والتعليم ووزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة الصحة في المنطقة الغربية من توفير عدد من المراكز والخدمات التي توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتم تقسيمها كما يلي :

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=26&topic_id=510

« إدارات التعليم المناطق الغربية وتشمل : (إدارة التعليم مكة المكرمة وجدة - إدارة التعليم الطائف - إدارة التعليم القصنفة - إدارة التعليم الليث . إدارة

التعليم المدينة المنورة. إدارة التعليم العلا . إدارة التعليم ينبع. إدارة التعليم المهدي).

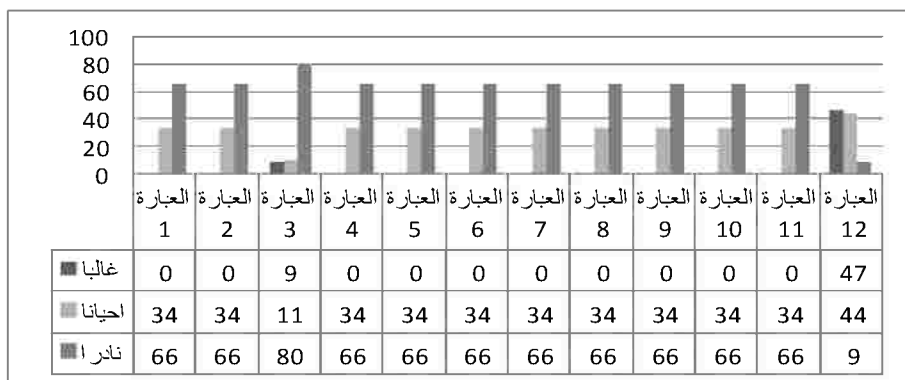
- « وزارة الصحة وتشمل : (مراكز التأهيل الطبي لذوي الاحتياجات الخاصة).
- « وزارة الشؤون الاجتماعية وتشمل : (ديوان الوزارة . مكاتب الشؤون الاجتماعية . مكاتب الإشراف مراكز التأهيل الشامل مراكز التأهيل المهني مركز الرعاية النهارية مؤسسة الأطفال المشلولين).
- « مراكز حكومية . خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة
- « الجمعيات والمراكز الأهلية الخيرية التي تقدم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة
- « مراكز الرعاية النهارية . التأهيل . الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة التابعة للجمعيات الخيرية
- « مراكز الرعاية النهارية. القطاع الخاص. الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة
- « مراكز التأهيل . القطاع الخاص الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة
- « عيادات ومراكز السمع والنطق والتواصل . عيادات ومراكز الخدمات النفسية والقياس . خدمات المكفوفين . العلاج الطبيعي والوظيفي

• إجابة السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني للدراسة على " ما واقع توظيف التقنية في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي؟ " ولإجابة السؤال تم تحديد عدد من المعايير لقياس واقع توظيف التقنية ونم توجيهها لجميع مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية بقسميها (الرجال والنساء).

الجدول رقم (٣): النسب المئوية واقع توظيف التقنية في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي

م	الرجاء	غالباً	أحياناً	نادراً
١.	توظف التقنية في تدريس وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة		٣٤%	٦٦%
٢.	تم الاستفادة من البرمجيات الحديثة التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على تصفح شاشات الكمبيوتر		٣٤%	٦٦%
٣.	تؤهل الخريج لمواصلة تعليمه العالي أو الانخراط في سوق العمل	٩%	١١%	٨٠%
٤.	تستخدم تقنية المعلومات في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة في الوصول إلى المعرفة		٣٤%	٦٦%
٥.	يتم نشر الوعي بأهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخداماتها المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة		٣٤%	٦٦%
٦.	يتم مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة في استخدام التكنولوجيا في حياتهم المعيشية		٣٤%	٦٦%
٧.	يتم المساعدة في محور الأمية التكنولوجية لذوي الاحتياجات الخاصة		٣٤%	٦٦%
٨.	توجد مواقع إلكترونية يسهل الولوج إليها من قبل ذوي الاحتياجات الخاصة		٣٤%	٦٦%
٩.	تتوفر البنية التحتية الأساسية اللازمة للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات		٣٤%	٦٦%
١٠.	تستخدم التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تساهم في تنمية مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة وتطويرها		٣٤%	٦٦%
١١.	يتم نشر الثقافة الرقمية بين ذوي الاحتياجات الخاصة		٣٤%	٦٦%
١٢.	توجد قواعد بيانات تسهل تبادل المعلومات بين دور الرعاية ومراكز التأهيل	٤٧%	٤٤%	٩%



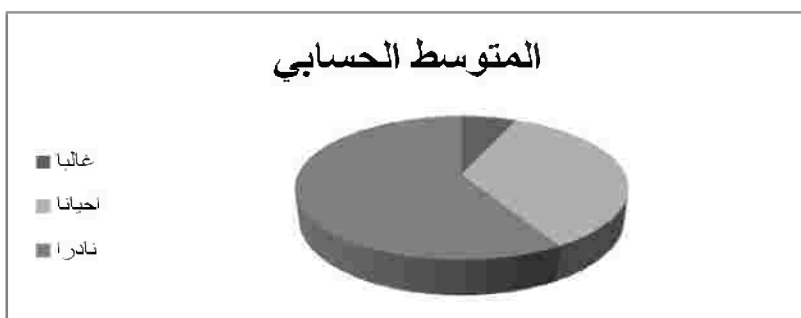
تبين من خلال الجدول (٣) اتفاق عدد كبير من مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية علي أهمية دعم التعليم الالكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. كما تتفق علي أهمية التفاعل بين الأستاذ و الطالب وذلك باستخدام التكنولوجيا الرقمية حيث تسهم التكنولوجيا الرقمية في الارتقاء بمستوي قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يتضح من جدول (٤) ندرة توظيف التقنية في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل، والتي جاءت أغالب استجاباتهم لنادرا بنسبة ٥٨.٤٪.

الجدول رقم (٤): المتوسط الحسابي لتوظيف التقنية في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع متطلبات التحول إلى مجتمع معرفي

توظيف التقنية	غالباً	أحياناً	نادراً
المتوسط الحسابي	6.458333	35.11458	58.42708

الانحراف المعياري = ٢٦,٠٣



وتتفق هذه النتيجة تماماً مع ما تم معاينته من قبل الباحثان في مركز التأهيل الشامل لذوي الاعاقة الجسدية غير العقلية في المدينة المنورة والذي يعد

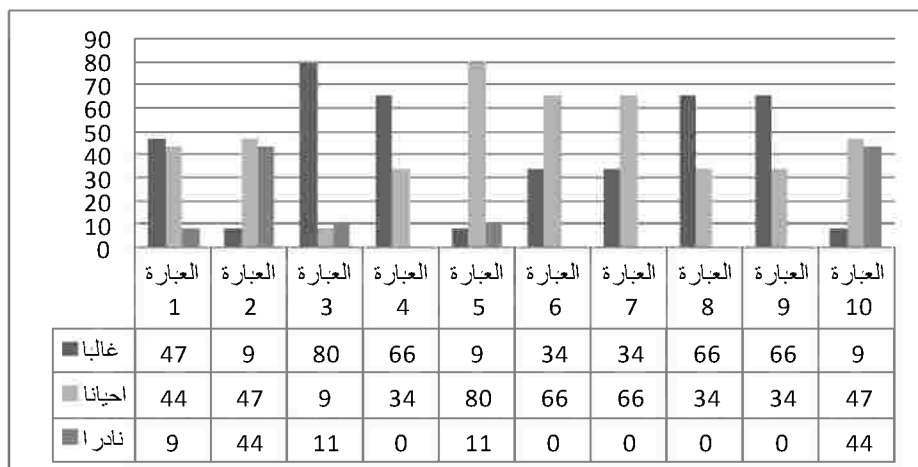
من اكبر المراكز النوعية المتخصصة في الشرق الاوسط ويستقبل حالات من كافة انحاء المملكة، الا انه لا يوجد سوى ثلاثة اجهزة كمبيوتر غير متصلة بالانترنت ولا تتوافر فيها طباعة ، علما بان في المركز ٨٠٣ نزيل بين رجال ونساء واطفال. <http://m3aq.net/vb/showthread.php?t=27535>

• إجابة السؤال الثالث :

نص السؤال الثالث للدراسة على " هل تقوم الأسرة بدورها المنوط بها في مساعدة مراكز التأهيل الشامل لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية؟ " ولإجابة السؤال تم تحديد عدد من المعايير الخاصة بدور الاسرة وتم توجيهها لجميع مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية بقسميها (الرجال والنساء).

الجدول رقم (٥): النسب المئوية لدور الأسرة في مساعدة مراكز التأهيل الشامل لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة

م	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً
١	توفر الرعاية الصحية المبكرة والمنظمة لهم وذلك لتجنب المضاعفات الناتجة عن الإعاقة	٧٤%	٤٤%	٩%
٢	يتم تسمية مفهوم الذات للطفل المعاق.	٩%	٤٧%	٤٤%
٣	تسهل الأسرة في بناء شخصية الطفل المعاق	٨٠%	٩%	١١%
٤	تتوفر البرامج الإرشادية الحديثة لفئات الإعاقة المختلفة من قبل فريق متخصص	٦٦%	٣٤%	٠%
٥	يتم مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على التكيف النفسي مع أقرانهم الأسوياء	٩%	٨٠%	١١%
٦	يتم مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على تكوين مفهوم إيجابي للذات	٣٤%	٦٦%	٠%
٧	تتوفر المساعدة الوالدين على التعامل مع طفلهم المعاق و التعرف على الصعوبات التي تواجهه	٣٤%	٦٦%	٠%
٨	تم توعية الوالدين على التعرف على قدرات أبنائهم المعاقين والعمل على تنميتها	٦٦%	٣٤%	٠%
٩	يشارك الوالدين في عملية التوجيه والإرشاد لذوي الاحتياجات الخاصة	٦٦%	٣٤%	٠%
١٠	هناك تكامل بين أنوار كل من الأسرة ، المعلمين ، الأخصائيين والمرشدين لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على تخطي العقبات التي تواجههم	٩%	٤٧%	٤٤%



تبين من خلال الجدول (٥) اتفاق عينة الدراسة علي أهمية توعية الاسرة

للتعرف على قدرات أبنائهم المعاقين والعمل على تنميتها وإقامة دورات وبرامج ارشادية لفئات الاعاقة المختلفة لتنمية قدرات افراد الاسرة لبناء شخصية الطفل المعاق. كما يتضح من جدول (٦) قيام الأسرة بدورها المنوط بها في مساعدة مراكز التأهيل الشامل إلى حد ما لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية ، جاءت أغالب استجاباتهم لا حيانا بنسبة ٥٠,٩%.

الجدول رقم (٦): المتوسط الحسابي لدور الأسرة في مساعدة مراكز التأهيل الشامل لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة

دور الأسرة	غالباً	أحياناً	نادراً
المتوسط الحسابي	40.75	50.8875	8.3625

وتتفق هذه النتيجة تماماً مع ما تم رصده في تقارير مراكز التأهيل الشاملة في المنطقة الغربية، حيث يذكر مدير مركز التأهيل بالمدينة المنورة ان ٥٠% من اهالي النزلاء لا يزورون ذويهم، وأن القائمين على مركز التأهيل الشامل بجدة يتهمون الاهالي بالاعتداء على المعاقين بالضرب.

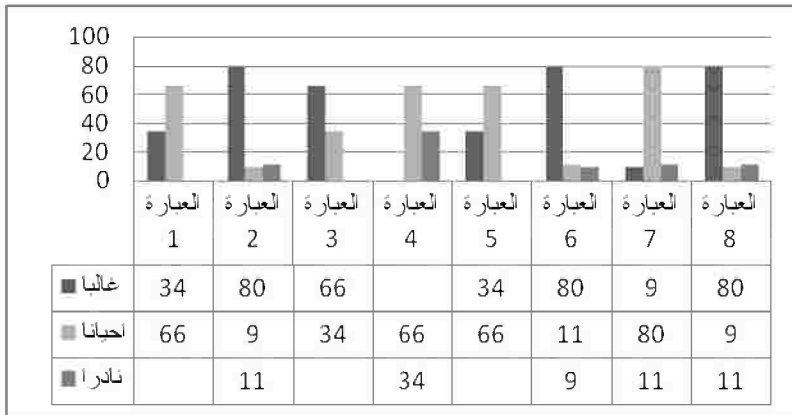
<http://m3aq.net/vb/showthread.php?t=44226>

• إجابة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع للدراسة على " هل يقوم المجتمع بدوره في توظيف الطاقات التي تم تأهيلها من ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية ؟ " ولإجابة السؤال تم تحديد عدد من المعايير الخاصة بدور المجتمع وتم توجيهها لجميع مدربي مراكز التأهيل الشامل بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية بقسميها (الرجال والنساء).

الجدول رقم (٧): النسب المئوية لدور المجتمع في توظيف الطاقات التي تم تأهيلها من ذوي الاحتياجات الخاصة

م	الع	غالباً	أحياناً	نادراً
١	يتم توظيف طاقات ذوي الاحتياجات الخاصة في تمية المجتمع السعودي	٣٤%	٦٦%	
٢	يساهم القطاع الخاص السعودي في رعاية وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة	٨٠%	٩%	١١%
٣	هناك توجيه للسياسات وتكامل للجهود بين مؤسسات النولة القائمة على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة	٦٦%	٣٤%	
٤	توفر مؤسسات المجتمع وظائف مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة		٦٦%	٣٤%
٥	يتم تأهيل وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة ليسهموا بفعالية في بناء المجتمع	٣٤%	٦٦%	
٦	تقدم الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من قبل فريق متعدد التخصصات وفي مختلف المجالات	٨٠%	١١%	٩%
٧	تتوافر مهارات التفاعل الاجتماعي للتلميذ المعاق	٩%	٨٠%	١١%
٨	يقوم الإعلام بدوره المنشود في التوعية بتقبل هذه الفئة وحققها في الحياة السوية في المجتمع	٨٠%	٩%	١١%



تبين من خلال الجدول (٧) أن نسبة ٨٠٪ من عينة الدراسة يوافقون علي أهمية تقدم الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم وتدريبهم وأهمية دور لإعلام في هذا المجال ، كما يتضح من جدول (٨) قيام المجتمع بدوره في توظيف الطاقات التي تم تأهيلها من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى حد ما من وجهة نظر مدربي مراكز التأهيل الشامل في المنطقة الغربية ، جاءت أغالب استجاباتهم لا أحياناً بنسبة ٥٢,٩٪.

الجدول رقم (٦) : المتوسط الحسابي لدور المجتمع في مساعدة مراكز التأهيل الشامل لتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة

دور المجتمع	غالباً	أحياناً	نادراً
المتوسط الحسابي	40.75	52.8875	6.3625

وتتفق هذه النتيجة تماماً مع ما تم التوصل اليه من المقابلة الشخصية غير المقننة من قبل الباحثان مع مدراء ومدربي مراكز التأهيل الشاملة في المنطقة الغربية، ففي مركز التأهيل الشامل بالمدينة ٨٠٣ نزيل بين رجال ونساء واطفال وانهم في حاجة الى كوادري في مجال التخاطب مع حالات النزلاء. ولا توجد خطط اخلاء ولا يوجد مسئولو الامن والسلامة. ولا يوجد تأمين صحي للمعاقين. وان ١٠٠ معاق ينتظرون انشاء مركز للتأهيل الشامل برفحاء فالموجود اساسا بعمرعربعد عنهم ٦٠٠ كلم.

في حين تمنح الدولة السعودية بعض الحقوق للمعاقين منها :

- « المنح _ الاسكان الخيري : وطريقته كالتالي:
- « المنح الملكية والاسكان الخيري عن طريق الديوان الملكي وتكون بأرسال برقية مجهزه الصيغه لمقام خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز حفظه الله

« <http://www.werathah.com/phpbb/showthread.php?t=17093>

- « التأشيرة (للخادمة والسائق والممرضة) والإقامة مجانا من الدولة: وطريقته كالتالي:

- « يصرف في حالة الإعاقة شديدة بعد توقيع نقيب كبار الأطباء على التقارير ممكن تشملها إذا كانت تتشنج في الشهر أكثر من ٦ او سبع مرات
- « توجه إلى إنشاء مراكز أكثر في منطقة المدينة المنورة ضمن ميزانية المنطقة الغربية
- « من بينها مركز تأهيل شامل في محافظتي العلا والمهد، مبنى لدار الملاحظة في محافظة ينبع، دار للتوجيه الاجتماعي للفتيات في المدينة، بجانب إعادة بناء دار التربية الاجتماعية، وإكمال مرافق مركز التأهيل الشامل في المدينة، مع إحداث لجان للتنمية الاجتماعية في ينبع ووادي الفرع.

• التوصيات والمقترحات :

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ومن منطلق التضمينات التربوية للدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية:
- « ابتكار أساليب تتناول استخدام التكنولوجيا الرقمية في تدريس الطلاب و الطالبات لمختلف الإعاقات.
- « إدراج قضايا الإعاقة واحتياجات المعاقين على سلم أولويات الحكومات والعمل على جعلهم جزء من الخطة الشاملة للتنمية.
- « الاهتمام بمنهج التعليم الخاص وإعادة هيكلتها وفق متطلبات التنمية ومستجدات العصر.
- « توفير الكوادر البشرية المؤهلة لتعليم المعاقين وتأهيلهم والتطوير المستمر لمهاراتهم وفق التكنولوجيا الحديثة.
- « مراعاة الاحتياجات الخاصة للإعاقات المختلفة عند تصميم المباني، المدارس، الدوائر الحكومية، الحدائق العامة، الطرقات، المواصلات والمرافق.
- « تذليل الصعوبات التي تمنع المعاقين من مواصلة التعليم العام والعالي عن طريق تهيئة المناخ المناسب لهم سواء من ناحية توفير الخدمات الإنسانية الضرورية أو سن السياسات والقوانين التي تكفل حقوقهم.
- « الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه على استخدام التقنيات المختلفة التي تتناسب مع نوع كل إعاقة
- « تجهيز مراكز الرعاية والتأهيل بالتقنيات اللازمة والأجهزة التعويضية الحديثة وتوفير الدعم الفني اللازم لاستخدامها.
- « تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي الأساس في بناء مجتمع معلوماتي وعليه ينبغي توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لكافة شرائح المجتمع بما فيهم المعاقين والعمل على سد محو الأمية المعلوماتية بينهم.
- « إتاحة النفاذ إلى المعلومات بين المعاقين مع أخذ احتياجات المعاقين بعين الاعتبار عند إنشاء مواقع الانترنت.

• المراجع :

١. إحصائيات عدد المعاقين في الوطن العربي. (٢٠٠٨). موقع الإغاثة الطبية الفلسطينية. متوافر على الموقع <http://www.pmr.ps/last/atemplate.php?id=209>
٢. إبراهيم، محمد. (٢٠٠١). مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة.
٣. الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

٤. إسماعيل ، محمد أحمد . (٢٠١٠)، توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة ومعوقات تحقيقها بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر الطلاب المعلمين . المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى) - مصر، ج ١ ص ص ٤٨٣ - ٦٠٤ .
٥. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة . الصعوبات التي تواجه تطبيق الدمج . متوافر على الموقع www.gulfkids.com/ar/
٦. الخشرمي ، سحر أحمد . (٢٠٠٣) . تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجا . ورقة عمل مقدمة إلى الأسبوع الثقافي في الأردن . عمان - ٢٠٠٣
٧. الخشرمي ، سحر أحمد . (٢٠١١) . تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود . مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية - السعودية ، مج ٢٣ ، ع ١ ، ص ص ٩٩ - ١٣٤ .
٨. السعدون ، عبد الكريم . (٢٠٠٨) . المعاق سمعيا واستخدام الحاسب . متوافر على الموقع <http://www.elearning.edu.sa/forum/showthread.php?t=2825>
٩. السيد ، أحمد البهي ، أحمد ، إيهاب جودة ، عيسى ، محمد محمد الطنطاوي ، سمر صلاح حسن ، (٢٠١١) . فاعلية استخدام نموذج التعلم عبر الإنترنت (CMC Computer Communication Mediated) في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية دافع حب الاستطلاع لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية . مجلة بحوث التربية النوعية - مصر ، ع ٢٠ ، ١٨٥ - ١٦٠
١٠. سلامة ، عبد الستار شعبان (٢٠١٠) . تقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المستهدفين للدمج في ضوء الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم في مصر . المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة) - مصر ، مج ٢ ، ص ص ٨٩٩ - ٩٤٠ .
١١. السلطان ، عبد الملك والخليفة ، هند . (ب.ت) . الاتجاهات والتطورات الحديثة في تقنية الحاسب والانترنت لخدمة المعاقين بصريا . متوافر على الموقع hend-alkhalifa.com/wp.../02/mypaper-200-in-second-conference.pdf
١٢. الشبكة السعودية لذوي الإعاقة . (٢٠٠٧) . متوافر على الموقع <http://m3aq.net/vb/showthread.php?t=1649>
١٣. صادق ، فاروق ؛ صبحي ، سيد ؛ عزب ، حسام الدين . (٢٠١٠) . الإرشاد الوالدي وذوي الاحتياجات الخاصة : الجلسة الثانية . مجلة الإرشاد النفسي ، مصر ، ع ٢٤ ، ص ص ٢٤٥ - ٢٦٢ .
١٤. الفاضل ، مبارك . (٢٠٠٧) . الصحافة الالكترونية أنموذجا . ورقة عمل مقدمة للملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة . البحرين ٦ - ٨ مارس ٢٠٠٧
١٥. القحطاني ، سعد . (٢٠٠٩) . الشبكة السعودية لذوي الإعاقة . متوافر على الموقع <http://www.m3aq.net/vb/showthread.php?t=11934>
١٦. المشاري ، نورة . (٢٠٠٤) . حقوق الصم في التعليم العالي . ورقة عمل مقدمة إلى ندوة القاموس الإرشادي وتواصل الصم مع المجتمع . الجمعية السعودية للإعاقة من ٨ - ١٠ ربيع الأول ١٤٢٥ هـ
١٧. المطوع ، عبد الله بن سعود بن سليمان ، المغامسي ، سعيد بن فالح . (٢٠١٠) . تحقيق التكامل بين مؤسسات المجتمع لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التربية الإسلامية . رسالة الخليج العربي - السعودية ، س ٣١ ، ع ١١٧ ، ص ص ٢١٣ - ٢١٦ .
١٨. الوابلي ، عبد الله محمد (١٩٩٦) : "مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية ، رسالة الخليج العربي ، عدد (٥٩) . الرياض . مكتب التربية العربي لدول الخليج .

١٩. جريدة الأنباء الكويتية. (٢٠٠٨). المعاق طاقة لا إعاقة. الأحد ٢٠ إبريل.
٢٠. جريدة الأنباء. (٢٠٠٨). الخطة المقترحة للدمج التعليمي. الأحد ٢٠ إبريل. متوافر على الموقع www.alanba.com.kw/Anbapdf/NewPaper/2008/04-April/20/Fp262042008
٢١. جريدة الجريدة. (٢٠٠٨). تعليم المعاقين في الكويت.... سلق بيض: الدمج هو الحل الأمثل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. العدد ٣١. ٢٥٩ مارس. نسخة الكترونية متوافر على الموقع <http://www.aljarida.com/aljarida/articleprint.aspx?id=53003>
٢٢. جريدة الشرق الأوسط. (٢٠٠٤). اليوم العالمي لذوي الاحتياجات الخاصة: ٦٠٠ مليون معاق بينهم ٤٨٠ في العالم النامي. العدد ٩٥٠٣. الجمعة ٣ ديسمبر.
٢٣. جريدة الاقتصادية. (٢٠٠٨). ١٧٪ معدل الزيادة السنوية للعنف ضد المعوقين مقارنة بالأسوياء. متوافر على الموقع <http://aleqt.com/2008/11/11/article163075.html>
٢٤. خليفة، حصة. (٢٠٠٨). حوار الأخصائيين الاجتماعيين في مجال الأشخاص ذوي الإعاقة. متوافر على www.swmsa.net/forum
٢٥. ربيع، سميرة (٢٠٠٥) فعالية برنامج كومبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقليا (القبائل لتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة. (٤٩). جامعة عين شمس. ص ٤٩ - ٧٣.
٢٦. سفر، عهود. (٢٠٠٥). فعالية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة الإعاقة البسيطة. رسالة ماجستير كلية التربية. جامعة الملك سعود الرياض.
٢٧. عابد، مصطفى. (٢٠٠٥). معوقات الخدمات المقدمة للمعاقين عقليا في محافظة شمال غزة. بحث مقدم لتجمع مؤسسات التأهيل - جمعية الإغاثة الطبية الفلسطينية شمال غزة. ديسمبر
٢٨. عبد الحميد ، هالة رمضان(٢٠١١) ، اتجاهات معلمي التربية الخاصة والتربية العامة نحو الموهبة لدى المعاقين عقليا : دراسة استطلاعية مقارنة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية - مصر، ع ٢٠، ص ٧٧ - ١٢٢.
٢٩. عبد الهادي، محمود. (٢٠٠٨). المناهج الدراسية المأمول تقديمها للمعاقين سمعياً. متوافر على الموقع <http://www.3rbdr.com/article1052.html>
٣٠. طباشة، محمد. (٢٠٠٦). التأهيل المبني على المجتمع المحلي. بحث من إعداد جمعية افاق للتنمية المجتمعية. متوافر على الموقع <http://afaq2006.jeeran.com/بحاث.html>
٣١. هوساوي، علي. (٢٠٠٨). هل يستخدم المعلمون الوسائل التقنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. متوافر على الموقع <http://www.elssafa.com/vb/showthread.php?t=5516>

• المراجع الأجنبية :

- Chatzara, K.; Karagiannidis, C.; Stamatis, D. (2010). An Intelligent Emotional Agent for Students with Attention Deficit Disorder . Digital Object Identifier: 10.1109/INCOS.2010.98 . Available onlineat:<http://ieeexplore.ieee.org/xpl/mostRecentIssue.jsp?reload=true&punumber=5701808>
- Drigas, A.; Koukianakis, L.; Papagerasimou, Y. (2006). An E-Learning Environment for Nontraditional Students with Sight Disabilities. Frontiers in Education Conference, 36th Annual Digital Object Identifier: 10.1109/FIE.2006.322633

- Hawsawi, A. (2002). Teachers perceptions of computers technology competencies working with students with mild cognitive delay. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Moscow, ID. USA.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Langone, J. (2002). Computer Based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. The Journal of Special Education. 35(4), 224-240.
 - Moisey, S & Van de Keere, R. (2007). Inclusion and the internet: Teaching Adults with developmental Disabilities to use Information and Communication Technology. Developmental Disabilities Bulletin. Vol. 35, No. 1 &2, pp.72-102
 - Mortazavi, B. (2010). How can human web based activity represent learning progress?. E-Learning and E-Teaching (ICELET), 2010 Second International Conference on .Digital Object Identifier: 10.1109/ICELET.2010.5708384.
 - overview of requisite email skills. Available online at: <http://www.think-and-link.org/researchers/CORETech.pdf>
 - Purpura, R. (n.d). Information Technology Aided program: Its Effects on Self-Concept of the Disabled College Students. Available at: www.ict.org/T01_Library/T01_109.PDF
 - Rahman, M.R.; Naha, S.; Roy, P.C.; Ahmed, I.; Samrose, S.; Rahman, M.M.; Ahmed, S.I. (2011). A-class: A classroom software with the support for diversity in aptitudes of autistic children. Digital Object Identifier: 10.1109/ISCI.2011.5959007.
 - Sciadas, G. (Ed.) (2005). The digital divide to digital opportunities: Measuring infostates for development. Montreal, Canada: Orbicom. Available online at: http://www.orbicom.uqam.ca/projects/ddi2005/index_ict_opp.pdf
 - Sohlberg, M., Ehlhardt, L., Fickas, S., & Todis, B. (2002). CORE: Comprehensive
 - Think and Link. (n.d.) Email for individuals with cognitive disabilities. Available online at: <http://www.think-and-link.org>

البحث الخامس :

**” دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد وضمان
الجودة بجامعة المنوفية ”**

المصادر :

د / محمود فوزي أحمد بدوي

مدرس أصول التربية

كلية التربية جامعة المنوفية

” دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية ”

د / محمود فوزي أحمد بدوي

• المستخلص :

استهدفت الدراسة التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية، واستعانت باجراءات المنهج الوصفي مستخدمة الاستبيان الذي تم اعداده وتطبيقه على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية بلغت (٢١٢) عضو هيئة تدريس، من المجتمع الاصلي لأعضاء هيئة التدريس البالغ (٢١١٦) عضوا وذلك في العام الجامعي (٢٠١٠/٢٠١١)، وتم التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في أربعة أبعاد تعلقت بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة، وهي (اتخاذ قرار تطبيق النظام . التخطيط لتطبيق النظام – تنفيذ النظام – اجراءات التقويم – مصادر التمويل) . وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج مهمة منها أن: اتخاذ قرار تطبيق الاعتماد على الجامعات لم تسبقه دراسة علمية شاملة للواقع الفعلي ومتطلباته، وتم فرض قرار تطبيق نظام الاعتماد بالجامعات دون الرجوع إلى أعضاء هيئة التدريس، أو غيرهم من المعنيين بتنفيذه، وفيما يتعلق بالتخطيط لتطبيق النظام فلم يتم تدريب العاملين على مفاهيم الاعتماد وأدلة إجراءات الاعتماد بكليات ومعاهد الجامعة بشكل كاف، ولم يتم وصف دقيق للعمليات التي سوف تؤدي إلى المواصفات المطلوبة في المنتج التعليمي، ولم يتم إشراك الجميع من أعضاء هيئة التدريس والإداريين لوضع خطة شاملة للجودة تعبر عن رسالة الكلية / المعهد ورؤيتهما ولم يتم تقدير الموارد والإمكانات المتاحة ” مادية وبشرية ” لتطبيق نظام الجودة بالكليات والمعاهد الجامعية،، ولم يتم إصدار تشريعات تضمن استقلالية كليات /معاهد الجامعة في إدارة أنشطة اعتمادها وفيما يتعلق باجراءات التقويم، أوضحت الدراسة ضعف اتصاف التقويم بالشمول لكل الأفراد المرتبطين بالكلية /المعهد ومن بينهم الطلبة، وضعف توافر نظام للرقابة كإجراء تقويمي ضمن نظام رقابة عام على أداء الكلية، وضعف توافر نظام الضبط ومراقبة جودة إجراءات التقويم بالكلية /المعهد، وفيما يتعلق بمصادر التمويل أوضحت الدراسة أنه لم تتوافر لدى الكليات استراتيجيات الاستثمار وتغظيم الموارد المتاحة، بالإضافة إلى ضعف توافر مصادر لتنفيذ أنشطة الاعتماد (تقنيات – أشخاص، ... الخ) لدى الكليات /معاهد الجامعة، ولم تتوافر لدى الكليات / المعاهد الموارد المادية والمالية اللازمة لاستكمال كافة الأعمال، بالإضافة إلى تحدد مصادر التمويل في الجانب الحكومي فقط . وقدمت الدراسة عدة توصيات اجرائية للتغلب على المشكلات والمعوقات في كل بعد من أبعاد تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية .

Study of the views of staff members for the application of the accreditation system and quality assurance at the Menoufia University

Dr. Mahmoud Fawzy Ahmed Badawy,

Lecturer of Foundations of Education, Faculty of Education,
Menoufia University- Egypt

Abstract:

This study aimed to identify the views of staff members for the application of the accreditation system and quality assurance at the Menoufia University. It used descriptive method using the questionnaire, which was prepared and applied to a sample of staff members at the Menoufia University (212 staff members) of the original community of faculty members (2116 members), in the academic year (2010/2011). Views of the staff members was identified in four dimensions related

to the application of the accreditation system and quality assurance. The four dimensions are taking the decision to apply the system, planning for the application of the system, the system implementation, assessment procedures, and sources funding. The study found several significant results from that are: making the decision to apply the accreditation system on universities was not preceded by comprehensive scientific study of the actual reality or its requirements; the accreditation system decision in universities was imposed to apply without referring to the staff members or any others involved in its implementation. With regard to planning for the application of the system, faculties or people working in the field were not trained enough on the concepts of the accreditation procedures. There was not an accurate description of the processes that will lead to the required specifications in educational product. staff members or administrators were not as a whole included to develop a comprehensive plan for quality expressing the Institute / College mission and vision. There was not any estimate of resources and possibilities "finance and manpower" for the application of the quality system in the colleges and university institutes. There was not legislations to ensure the independence of colleges or University institutes in managing the activities of accreditation system. Regarding assessment procedures, the study showed weakness in describing the assessment as inclusive for all individuals associated with the college / institute including students. The study also showed weakness in control system that follow up with the assessment procedures and performance of the college. Regarding sources of funding, the study showed that there was not any kind of available at colleges investment strategies available at college in addition to poor availability of sources for the implementation of accreditation activities in colleges/ university institutes (techniques - people, etc.). Also, there was not enough financial support available to the colleges / institutes necessary to complete all the work. Sources of funding were only available on the government side. The study offered several recommendations to overcome the procedural problems and obstacles in every dimension for the application of the accreditation system and quality assurance at Menoufia University

• مقدمة الدراسة :

لم يعد من المقبول الحديث عن جودة التعليم العالي والجامعي، دونما سعى منظمات التعليم العالي والجامعي للحصول على الاعتماد كأحدث الصيغ العالمية التي تأخذ بها الدول لتحسين جودة مخرجات أنظمتها بتبني رؤى واستراتيجيات إدارية وفنية تعمل على الوفاء بمعايير الجودة المحددة للحصول على الاعتماد، أو الاعتراف بجودة البرامج، ومن ثم جودة المخرجات.

ولعل الاهتمام الخاص بالجودة وآليات ضمانها، أو تأكيدها، يأتي انعكاساً مباشراً لما يشهده العالم من متغيرات كثيرة ومتعددة كالتيكنولوجيا المتقدمة والمعلوماتية، والتنافسية، والأسواق المفتوحة، والشراكة، والتحولات السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والانتقال من المركزية إلى اللامركزية،... وعليه أصبحت الجودة، وآليات اعتمادها من الأولويات لأي منظمة تسعى للحصول على ميزة تنافسية تمكنها من البقاء والاستمرار في ظل المتغيرات المتلاحقة. (١)

وتلعب الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الدور الأساسي في تلك المتغيرات. السابق ذكرها . مؤثرة فيها ومتأثرة بها؛ ففلسفة انشاء الجامعات - على وجه التحديد - تنطلق من وظيفتها الأساسية في تخريج أجيال من المتخصصين في جميع مجالات الحياة، حيث يتحقق لهم الجمع بين التعليم النظري، والتطبيق

العملي، بالإضافة إلى تنمية القدرة على التفكير الناقد وإتقان سبل الاتصال، واكتساب مهارات القيادة والمعارف والمهارات التي تواكب بشكل أساسي المتغيرات وما يشهده العالم من تطور تكنولوجي ومعرفي. (٢)

ومن هذا المنطلق صار التوجه نحو الجودة ونشر ثقافتها من أهم متطلبات التعليم الجامعي، حيث يسعى هذا النوع من التعليم إلى تطوير كفاءته الداخلية والخارجية بما يحقق أهداف التنمية في المجتمع؛ وذلك من خلال ما تقوم به مؤسسات التعليم من تحديث البرامج والتخصصات المختلفة. بالإضافة إلى القيام بعمليات التقييم الذاتي الداخلي والاعتماد على معايير معينة في تقييم الخدمة التعليمية والأساليب والممارسات التعليمية لكل منظومة العمل الجامعي، والمراجعة الخارجية المستمرة على يد خبراء متخصصين كأساس مهم من أساسيات تعزيز الجودة، والتحسين المستمر للنوعية في مؤسسات التعليم الجامعي. (٣)

ولقد تطور أسلوب الاعتماد. خلال السنوات الماضية. ليصبح تماماً مبنياً على التنظيم الذاتي حيث يركز على التقييم والتطوير المستمر للجودة النوعية وأصبح بذلك عملية يتم من خلالها العمل على التحسين والتطوير المستمر لمؤسسات وبرامج التعليم العالي، وذلك من خلال عمليتي التقييم الذاتي والتقييم الخارجي للمؤسسة وبرامجها التعليمية. (٤)

وكاستجابة مباشرة لهذا التطوير في صيغ التقييم الذاتي وضبط الجودة، أو لنقل تكريس الاعتماد الأكاديمي، كان من الطبيعي أن تنظر مؤسسات التعليم العالي في مصر إلى تقييمها بعين ناقدة، وأن تقيم أداءها من خلال وجود آليات لضبط نوعية التعليم وتجويد مخرجاته، بوضع معايير لقياس نوعية التعليم الذي تقدمه. (٥)

ولقد كان لصدور القرار الوزاري رقم ١٥١٥ في أكتوبر 2001 بإنشاء اللجنة القومية للاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي، وموافقة المجلس الأعلى للجامعات على إنشاء وحدات لضمان الجودة والاعتماد في جميع الجامعات المصرية لتصبح ضمن الهيكل التنظيمي للجامعات، وذلك لتنتشر فكرة الاعتماد وضمان الجودة في التعليم. (٦) الصدى الكبير - بالإضافة إلى الدراسات والمؤتمرات في هذا الإطار - في صدور القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ولائحته التنفيذية وأصبح موضوع تقييم الأداء وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي في مصر يشغل موقعا مهما في استراتيجيات تطوير التعليم العالي في مصر، والتي أقرها المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر عام ٢٠٠٠. (٧)

ولقد تم تحديد جدول زمني لمراحل تطبيق نظام تقييم الأداء وضمان الجودة والاعتماد في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في مصر، كما يلي: (٨)

« في مايو ٢٠٠٤: بدء برامج التدريب الخاصة باعتماد الجودة وتقييم الأداء.
« في أغسطس ٢٠٠٤: بداية مرحلة انتقالية تستغرق ثلاث سنوات لإرساء نظام اعتماد الجودة وتقييم الأداء.

« يناير ٢٠٠٨: بداية المرحلة الأولى في عملية اعتماد الجودة وتقييم الأداء في الكليات والمعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي، وذلك من خلال زيارات ميدانية.

« سبتمبر ٢٠١٣: بداية برنامج مراجعة ومتابعة التقييم الدورية بعد مرور خمس سنوات على عملية اعتماد الجودة وتقييم الأداء.

ويشير الواقع الى أن ضمان الجودة عملية تسبق الاعتماد، إلا أن العلاقة بينهما قوية وثيقة، فتحقيق ضمان الجودة داخل مؤسسة ما يتم من خلال تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من وفاء المؤسسة بمتطلبات الجودة، والتي تتضمنها المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد، فالاعتماد يكون ملازماً لضمان الجودة في التعليم، حيث ينطلق الاعتماد من مجموعة معايير تضمن استمرارية الجودة بالمؤسسة المراد الاعتراف بتميزها وضمان جودتها. (٩)

وعلى الرغم مما يشهده التعليم الجامعي في مصر من تطوير واهتمام في الفترة الأخيرة، أخذاً في الاعتبار تطبيق نظام الجودة والاعتماد؛ إلا أن الواقع يشير إلى أنه، لا يوجد تطوير واضح في البرامج والمناهج التعليمية، مع الانخفاض في مستوى الخدمات، التي تقدمها بعض الجامعات، فلقد أشارت إحدى الدراسات (١٠) إلى أن التعليم الجامعي في مصر يفتقد إلى تطبيق معايير الجودة والاعتماد، ويتضح ذلك من خلال ظهور بعض أوجه القصور في آليات ضمان الجودة، والاعتماد، والتي تمثلت في عدم وجود قياس دقيق للحكم على نواتج العملية التعليمية سواء على مستوى البرنامج التعليمي، أو على مستوى المؤسسة الجامعية نفسها، والافتقار إلى آليات تقويم عملية التدريس وأداء المعلم الجامعي فيها، وعدم وجود خبرات قادرة على تطوير معايير تقويم الأداء الجامعي، ونقص المعلومات والبيانات اللازمة لاستخلاص مؤشرات الجودة النوعية، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بقضية مشكلات الطلاب التعليمية، ومعرفة آرائهم فيما يتلقون من تعليم.

وأشارت دراسة أخرى (١١) إلى وجود العديد من الصعوبات والمشكلات التي تقف في سبيل التطبيق الفعلي لنظم تأكيد الجودة والاعتماد للتعليم الجامعي في مصر، وبشكل يعوق ضبط الأداء الجامعي بالمؤسسات الجامعية، ومن أهم تلك الصعوبات والمشكلات: الافتقار إلى ثقافة الجودة، أو ثقافة الاعتماد ومحدودية انتشارها في المجتمع سواء بين الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، أو بين العاملين بالجامعة، مع زيادة قوة المقاومة لمحاولات إحداث أي تغيير يرتبط بالأداء الجامعي، بالإضافة إلى ندرة المتخصصين والخبراء القادرين على تطبيق نظم الجودة والاعتماد المرتبطة بالخدمات التعليمية، مع تعدد المصادر المشاركة في القيام بهذه الأنظمة، وكذلك صعوبة توصيف المنظومة التعليمية الجامعية، وتحديد مخرجاتها وعوائدها، وذلك نتيجة تعدد وتنوع المتغيرات المرتبطة بعناصر هذه المنظومة، وضعف التوعية بأهمية تطبيق نظم الجودة والاعتماد بمنظومة التعليم الجامعي في مصر بشكل عام.

وأكد "Wise, 2003" (١٢)، في كلمته خلال المؤتمر السنوي للمجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج كليات إعداد المعلمين، إلى أن تحقيق الاعتماد الأكاديمي ليس عملية ثابتة؛ فالاعتماد يتطلب تحسيناً مستمراً للمدخلات والمخرجات، وهذه التحسينات تستوجب مشاركة قوية من العاملين في المؤسسة الجامعية، والتزاماً مؤسسياً شاملاً؛ مع تضافر جهود كل العاملين بما فيهم من قيادات إدارية وأعضاء هيئة تدريس ومن تستهدفهم الجودة بآلياتها وأنشطتها.

ولقد أشار "محمد الخطيب"، و"عبد الله الجبر"، إلى أن الاعتماد كمدخل أو آلية لتأكيد جودة المؤسسات التعليمية ضرورة تفرضها الكثير من المتغيرات، غير أن تطبيق هذه الآلية على المؤسسات التعليمية في المجتمع المصري. إذا أردنا الوصول للنجاح من خلالها . لا ينبغي أن يكون نسخة مكررة لما هو موجود في الدول الأخرى، بل إن تطبيق هذه الآلية يتطلب التعرف على الوضع الراهن والإمكانيات الحالية لهذه المؤسسات، وظروف الواقع المحيط بها من الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والثقافية، وغير ذلك، وما يفرضه هذا على المؤسسات التعليمية، ثم وضع تصور لجودة المؤسسة، أو البرامج يتناسب مع ظروف ومتطلبات المجتمع المصري. (١٣)

ويعد تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بالجامعات المصرية خطوة كبيرة على سبيل تجويد وتطوير الأداء المتعلق بالجامعات ، وفى الوفاء بمتطلبات عصر العولمة والتغير الذي لحق بأدوارها ووظائفها ، وفى التعرف على الطرق والأساليب المتبعة في تطبيق النظام مؤشرا لما يمكن أن يكون عليه نمط الأداء من خلاله ، وفى التعرف على أوجه القصور التي يمكن أن تكون سببا في إخفاقه في تحقيق المستهدف منه .

وتعتبر جامعة المنوفية إحدى الجامعات الاقليمية التي أخذت على عاتقها مبادرة الاعتماد وضمان الجودة من خلال التقييم الذاتي لأنشطتها ، حيث تم اختيارها ضمن ثلاث جامعات ممن اتخذوا مبادرات جادة في مجال تقويم الأداء الجامعي وهم (جامعة القاهرة – جامعة أسيوط – جامعة المنوفية)، وذلك في اطار تفعيل مشروع ضمان الجودة والاعتماد أحد المشروعات (٢٥ مشروعاً) التي وافق عليها مؤتمر التعليم العالي القومي الذي عقد عام ٢٠٠٠ ، (١٤) والذي تم اختياره كأحد المشروعات الستة لتطوير التعليم العالي ، التي تم اعتمادها مع نهاية ٢٠٠٢ ، وتتلخص رسالة هذا المشروع في " ضمان أفضل نوعية في التعليم مع الالتزام بالتعزيز المستمر والأداء الكفاء لمؤسسات التعليم العالي المصرية ولكسب ثقة المجتمع في مقدرة خريجها والتي تحقق معايير معترف بها عالميا " (١٥) . حيث تولت اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد (NQAAC) إدارة هذا المشروع ، الذي اعتمدت آليته على أربعة مشروعات رئيسية هي :

- « اعداد وتطوير المعايير الأكاديمية القياسية القومية .
- « اعداد وتطوير خطة استراتيجية لضمان الجودة في الجامعات المصرية .
- « انشاء مراكز مستدامة لضمان الجودة في الجامعات المصرية .
- « انشاء نظام جودة داخلي بالكليات في الجامعات المصرية .

وتشير المؤشرات المرتبطة بتطبيق الجودة والاعتماد في بعض الكليات الجامعية ، الى وجود بعض المعوقات التي تسببت في ايجاد حالة من عدم الاستقرار والايجابية في تنفيذ المشروع - منذ بدايته - بالإضافة الى ضعف الفعاليات الخاصة بالتطبيق ، ومنها : (١٦)

- « العزوف عن تقبل عملية التطوير بأسلوبها وفكرتها الحالية لدى جانب كبير من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، اما بسبب مقاومتهم للتغيير ، أو لصعوبة استيعابهم لفكرة التطوير ، وأهميتها في هذه المرحلة أو لكليهما معا
- « تسرب بعض أعضاء الفريق التنفيذي أثناء وبعد المرحلة الأولى للمشروع اما بسبب الاعارة الخارجية ، أو التفرض العلمي من أجل الدراسة (الدكتوراة غالبا) مما أثر على جماعية العمل ومن ثم جودة الأداء الفريقي من جانب بقية الأعضاء .

« ضخامة وكبر حجم المسؤولية بسبب عدد المقررات الدراسية ، والبرامج الأكاديمية التي تقدمها من خلال تلك المقررات ، فضلا عن عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الكبير في بعض الكليات التي تحتاج الى وقت وتمويل أكبر ...

« طريقة توزيع ميزانية المشروع على أوجه النشاط المختلفة من ناحية وكذلك توقيتات ارسال دفعات هذه الميزانية من ناحية أخرى ، مع التأخير غير المبرر عن المواعيد المحددة ...

« تحديد ميزانية ثابتة للمشروعات في كل الكليات مع عدم النظر الى التفاوتات الخاصة بها من حيث الاعداد الطلابية والبرامج والمقررات ، وحجم العمل المطلوب والجهد المبذول لتنفيذه وفقا لمعايير قياسية محددة ينتظر الالتزام بها قدر الامكان ..

وبالنظر الى واقع تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية نجد أنه يعاني من بعض الصعوبات التي أشارت اليها بعض التقارير الصادرة عن بعض الكليات بالإضافة الى الكتابات المختلفة وآراء بعض أعضاء هيئة التدريس والمعنيين بتنفيذه من الإداريين والأكاديميين وغيرهم (١٧) ، ومنها ضعف الامكانيات المتوافرة بالكليات والمؤسسات بجامعة المنوفية للوفاء بالاطار التقليدي ، قياسا على أعداد الطلاب الملحقين بالكليات الجامعية ، وكذلك مقاومة التغيير والخوف من التقييم ، أو المساءلة ، وقصور القوانين والتشريعات التي تحكم العمل الجامعي ، فالقيادات الجامعية لا تتمتع بسلطات أو صلاحيات حقيقية ، تمكنهم من احداث التغيرات المطلوبة ، بالإضافة الى انخفاض وعي أعضاء هيئة التدريس بمفاهيم الجودة وثقافتها ، مع عدم وجود خطة واضحة لتوعية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بثقافة الجودة ودور كل فرد فيها ولا يوجد في لوائح الكليات ما يشير الى موضوع الجودة ، والهيئة التي تم انشاؤها وعلاقة ادارة الكلية واختصاصاتها بالمستويات الادارية والعلمية الأخرى وكذلك فالتشريعات المتعلقة بمحاسبة العاملين والمتعلقة باثابتهم ، أو عقابهم على أدائهم غير واضحة ، ولا تملك الكليات الجامعية آليات واضحة لتقويم ومتابعة التحديث والتطوير بها استجابة للتطورات في مجال التربية وسوق العمل ، وعدم وضوح العلاقة بين وحدات ضمان الجودة والوحدات الأكاديمية والادارية بالكليات ، وكذلك عدم تضمين جميع العاملين بالكليات في جهود التحسين والتطوير التي تسعى هذه الكليات الى تحقيقها في مجال توكيد الجودة والتميز في الأداء ، ...

وفي ضوء ما تقدم ، وفي اطار ما تعانيه جامعة المنوفية من صعوبات ومشكلات تتعلق بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة ، فلقد رأى الباحث ضرورة اجراء هذه الدراسة والتي تحاول أن تتعرف وبدقة على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية - باعتبارهم من أهم عناصر منظومة الأداء الجامعي - حول تطبيق النظام بها ، ومدى استيفاء الإجراءات والخطوات الضرورية اللازمة لإنجاحه والوفاء بأهدافه ، وكذلك لمحاولة تقديم عدة توصيات في ضوء ما يتم التوصل اليه من نتائج ، حتى يمكن معالجة أوجه القصور ، واستبدال الخطوات والإجراءات والتي ثبت من خلال الدراسة قصورها العام في بلوغ المستهدف منها .

• **مشكلة الدراسة :**

- تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة على الأسئلة التالية :
- « ما أهم ملامح وأبعاد تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم الجامعي ؟
- « ما آراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية ؟
- « كيف يمكن الاستفادة من آراء أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية في تطوير والارتقاء بالفعاليات والإجراءات الخاصة به ؟

• **أهداف الدراسة :**

- استهدفت الدراسة تحقيق ما يلي :
- « التعرف على آليات وإجراءات تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم الجامعي كما يتم في منظمات التعليم العالي والجامعي بشكل عام ، وكما يسود في أدبيات الإدارة والتنظيم ، أو الأدبيات المتعلقة به .
- « التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية .
- « تحسين وتطوير تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية ، من خلال علاج الضعف والقصور الذي قد يرافق فعالياته بشكل عام .

• **أهمية الدراسة :**

- استمدت الدراسة الحالية أهميتها مما يلي :
- « الضرورة الملحة التي فرضتها التغيرات والمطالب العصرية في تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي بشكل عام ، وفي جامعة المنوفية بشكل خاص باعتبارها إحدى الجامعات الإقليمية والتي تسعى إلى تجويد مخرجاتها التعليمية بتجويد البرامج والوفاء بمتطلباتها .
- « ما يحتله أعضاء هيئة التدريس من مكانة خاصة في منظومة العناصر التي يتوقف عليها نجاح الأنشطة والفعاليات المرتبطة بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة ، وما تعكسه جدوى التعرف على آرائهم حول التطبيق من استرشادات تفيد في عمليات التقويم والتحسين .
- « محاولة الدراسة تقديم بعض المقترحات والتوصيات الاجرائية المؤسسة على النتائج التي يتم التوصل اليها بما يعين على تحسين وتطوير تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية .

• **حدود الدراسة :**

تمثلت حدود الدراسة ، فيما يلي :

• **أولاً : الحدود المكانية والزمانية :**

اقتصرت الدراسة على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية فيما يتعلق بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بها ، وتم تطبيق الاستبيان في العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١ م .

• **ثانياً : الحدود الموضوعية :**

اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية حول تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة فيما يتعلق

ببعض الأبعاد وهي (اتخاذ قرار تطبيق النظام - التخطيط للنظام - تنفيذ النظام - تقويم النظام - مصادر التمويل) .

• منهج الدراسة وإجراءاتها :

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام إجراءات المنهج الوصفي للتعرف على أبعاد وإجراءات تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم الجامعي وكذلك في التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية من خلال الاستبيان الذي تم إعداده وتطبيقه لتحقيق هذا الغرض.

وتمثلت إجراءات الدراسة فيما يلي:

« مراجعة الأدب الإداري التربوي فيما يتعلق بنظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي والجامعي، والإطلاع على نتائج الدراسات والكتابات المختلفة المتعلقة بهذا الموضوع.

« إعداد استبانة وتقنياتها وتطبيقها على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية.

« وضع الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تساعد في تحقيق أهدافها، في ضوء ما أسفر عنه تحليل الاستجابات من نتائج.

• مجتمع الدراسة وعينتها :

شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة المنوفية النظرية والعملية في العام الجامعي (٢٠١٠-٢٠١١)، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية منتظمة من إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة البالغ (٢١١٦) عضوا . وفق احصاء (٢٠١١/٧/١) . وبلغت عينة الدراسة (٢١٢) عضوا بواقع تمثيل ١٠ ٪ من المجتمع الأصلي.

• مصطلحات الدراسة :

(١) تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة :

"يقصد بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية ، مجموعة الإجراءات والآليات والعمليات التي اتخذتها إدارة الجامعة والكليات والمعاهد التابعة لها ، لتفعيل نظام الاعتماد وضمان الجودة بها، فيما يتعلق ببعض الأبعاد ، وهي : اتخاذ قرار التطبيق ، والتخطيط لتطبيق النظام ، وتنفيذ النظام وتقويم النظام ، ومصادر التمويل " .

(٢) نظام الاعتماد في التعليم الجامعي :

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم الاعتماد - بشكل عام - كما أنه يختلف باختلاف المجتمعات وفق رؤيتها الخاصة، إلا أن الاعتماد - في حد ذاته - يعتبر نظاما للاعتراف بوصول المؤسسة التعليمية، أو البرامج التي تقدمها إلى مستوى معياري محدد Certain Standard من الأداء والتكامل والجودة، وفقا لمعايير محددة تؤهل كل منها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي، والجمهور المستهدف. (١٨)

ويقصد بنظام الاعتماد في التعليم الجامعي "إجراءات التقييم التي تتم للمؤسسات التعليمية الجامعية (اعتماد مؤسسي)، أو البرامج التعليمية (اعتماد برنامجي)، ويتم ذلك بشكل كلي أو جزئي بغرض التعرف على مدى استيفاء

المؤسسات أو البرامج للمعايير التي تضعها الهيئات المسؤولة عن الاعتماد، على أن يتم ذلك بشكل دوري وبطريقة منظمة، وفق إجراءات معينة، ومن ثم يتم منح الاعتماد للمؤسسة، أو البرنامج المراد تقييمه". (١٩)

٢. ضمان الجودة في التعليم الجامعي:

يرتبط ضمان الجودة في التعليم -بشكل عام- بمنع حدوث أي خلل أو عيب في العملية التعليمية، وبذلك تصبح الجودة جزءاً من العملية التعليمية ذاتها (٢٠) واعتماد المؤسسات التعليمية، عملية تستهدف ضمان الجودة في البرامج الأكاديمية التي تقدمها واستمرارية تطويرها؛ أي أن ضمان الجودة هو نظام يعتمد على التغذية الراجعة، وهو وسيلة للتأكد من عدم وجود أخطاء، ولذا فإن الاعتماد يكون ملازماً لضمان الجودة في التعليم؛ حيث إن ضمان الجودة في التعليم يهتم بتقويم الأهداف والمحتوى والمصادر والمستويات التعليمية والمخرجات التعليمية، وكذلك البرامج الدراسية؛ فـضمان الجودة يكمل عملية اعتماد المؤسسات التعليمية.

وتبحث المؤسسات التعليمية الجامعية عن الاعتماد من قبل هيئات متخصصة، هدفها ضمان جودة البرامج الأكاديمية التي تقدمها، والتي تهدف إلى: (٢١)

« تقديم الضمانات لأصحاب المصلحة عن توفير الجامعة للحد الأدنى من الجودة في برامجها.

« تشجيع وتطوير وتحسين الجامعة من خلال عمليات فحص وتقويم أنشطتها وإصدار التوصيات المتعلقة برفع كفاءة برامجها.

« تشجيع الدراسات والتقييم الذاتي المستمر للجامعة.

و يعرف ضمان الجودة في التعليم الجامعي على أنه " تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة التي تتضمنها المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد" (٢٢)

وبذلك، فإن ضمان الجودة في التعليم الجامعي، هو وسيلة لوصول المؤسسة التعليمية الجامعية إلى الاعتماد المطلوب، وغاية للاستمرارية في الجودة والتطوير المستمر للأنشطة والبرامج التعليمية المتعلقة بها.

• الدراسات السابقة :

بالنظر إلى جملة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم المختلفة نجد أنها كثيرة ومتنوعة ، سواء في المدخل أو الأساليب التي اتبعتها، وفي الجزء التالي سوف يتم الاختصار على الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والتي تناولت الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي والجامعي، بما يلقي الضوء على نظام الاعتماد ومتطلباته، ومشكلاته، وبعض التصورات والمعارف المقترنة به، كما يلي:

• أولاً: دراسات عربية:

قام "أحمد سليمان بشايرة"، ١٩٩٣ ، بدراسة حول اعتماد مؤسسات التعليم العالي واستهدفت هذه الدراسة مناقشة تجربة الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية مع التعرض لمفاهيم الاعتماد ووظائفه وأبعاده وعناصره

وتطرقت الدراسة إلى مناقشات عديدة حول طبيعة المؤسسة التعليمية والبرامج والمناهج والمخرجات والقبول والخدمات والهيئة التدريسية والإدارية، والتمويل.. الخ، وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد نظام مؤسسي للاعتماد. (٢٣)

وقام "منير العتيبي"، ومحمود سعيد غالب ١٩٩٦، بدراسة بعنوان "معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية" واستهدفت اقتراح مجموعة من المعايير لتحسين مستوى برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية بما يحقق التطلعات والطموحات الكامنة خلفها وأوضحت الدراسة أن هناك أربعة اتجاهات في قياس كفاءة برامج مؤسسات إعداد المعلمين هي كفاءة النتائج، وقياس العائد المتحصل والسمعة العلمية ونوعية المدخلات والإمكانات، أما المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي فهي المعايير المتعلقة باللوائح التنظيمية والإدارية، والمناهج وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والتجهيزات، والمباني، والمعايير التي تتعلق بتقويم الخرجين، كما أوصت الدراسة بضرورة إنشاء مؤسسة عربية متخصصة تشرف على عملية الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي تلحق باتحاد الجامعات العربية. (٢٤)

وأجرى "عادل عبد الفتاح سلامة، وأمين محمد النبوي" ١٩٩٧، دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الاستفادة منها في ج.م.ع وركزت الدراسة على ثلاثة محاور هي: هيئات الاعتماد وتنظيماته، معايير الاعتماد، إجراءات الاعتماد، وذلك بهدف الاستفادة منها في دول المقارنة وتطبيقها في الجامعات المصرية. وأكدت الدراسة على ضرورة تطبيق نظام الاعتماد في مصر، وأن ذلك يتطلب استخدام مدخل النظم (المدخلات - العمليات - المخرجات)، في التعرف على كفاءة المؤسسة التعليمية الرغبة في الاعتماد. كما أوصت الدراسة بضرورة التعرف على رأي أعضاء هيئات التدريس بالجامعات حول تنفيذ نظام الاعتماد الجامعي في مصر بالإضافة إلى التشريعات اللازمة لتنفيذ نظام اعتماد جامعي مصري، وكيفية توافرها مع النظام الحالي. (٢٥)

وأجرى عبد الرحمن الطريري، ١٩٩٨، دراسة بعنوان "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية" استهدفت مناقشة مفهوم الاعتماد الأكاديمي، وتوضيح أهدافه، مع استعراض لمبادئ عامة للاعتماد الأكاديمي، وللمعايير الاعتماد وعناصره، وكذلك إجراءاته، ومراحله، واتضح من الدراسة أن أهم عناصر الاعتماد الأكاديمي ومعاييرها هي الأهداف والإدارة والمنشآت والبرنامج ومحتواه واحتياجاته، ومصادر التمويل وكفائتها، وأعضاء الهيئة التعليمية، وشروط القبول، ونظام التقويم والاختبارات. (٢٦)

واستهدفت دراسة "محمد بن شحات الخطيب، وعبد الله عبد اللطيف الجبر" ١٩٩٩، بعنوان "إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم" تقصي الأبعاد الإدارية للاعتماد الأكاديمي في التعليم كما يراه الأكاديميون والإداريون في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة الاعتماد الأكاديمي يجب أن تكون من خلال هيئة مستقلة عن الأجهزة التعليمية الأخرى، وأن الاعتماد

الأكاديمي مهم لكونه يساعد على تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته؛ فضلاً عن أن أفراد الدراسة يتجهون لتأكيد جميع الجوانب الأساسية في المؤسسات والبرامج التعليمية باعتبارها حقلاً خصباً لأنظمة الاعتماد الأكاديمي وهلي على التوالي أعضاء الهيئة التعليمية والبحث العلمي، والأهداف، والبرامج والمرافق والتجهيزات، والإدارة وخدمة المجتمع. (٢٧)

واستهدفت دراسة "عادل السيد الجندي" ٢٠٠٠، توضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ووضع تصور مقترح لما ينبغي أن تسير عليه آلية تقويم الأداء الجامعي استناداً إلى مفهوم الاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية إجراء تعديلات في قانون تنظيم الجامعات وإعادة صياغة الحقوق والواجبات في ضوء فلسفة تقويم الأداء الجامعي، وكذلك الأدوار المرتبطة بمفهوم التقويم الذاتي ومفهوم الاعتماد الأكاديمي، كما أوصت الدراسة بضرورة تأسيس نظام للمعلومات لتوفير البيانات والتقارير اللازمة لتقييم الأداء الجامعي بمستوياته المختلفة. (٢٨)

وقامت "عائشة أحمد بشير" ٢٠٠٢، بدراسة بهدف التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي بالجامعات العربية، وكذلك خبرات بعض الدول في مجال الاعتماد الأكاديمي والمهني من أجل التوصل إلى مجموعة من المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: ضرورة أن تحقق المؤسسة أو البرنامج الحد الأدنى لمعايير الاعتماد كي تحصل على هذا الاعتماد، وأوصت الدراسة بأن تكون هناك مؤسسة وطنية للاعتماد الأكاديمي والمهني للتعليم العالي تابعة للحكومة، وأن تنشأ قاعدة معلومات تشمل الجامعات الحكومية والخاصة وتحتوي على جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية. (٢٩)

واستهدفت دراسة "هنداوي محمد حافظ" ٢٠٠٣، التوصل إلى نظام مقترح للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في ضوء محكات أو معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة، وتم عرض نظم الاعتماد لبرامج إعداد المعلم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وكندا، واقتُرحت الدراسة مجموعة من المعايير لنظام الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم. في ضوء تحليل أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة. تتعلق باللوائح التنظيمية وإدارة الكلية والمقررات، وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، والتجهيزات، ونظام التقويم، وأوصت الدراسة بضرورة أن يتعلم الطلاب من المقررات الدراسية مهارات لتطوير أدائهم المهني. (٣٠)

واستهدفت دراسة "المتولي إسماعيل بدر" ٢٠٠٤، وضع رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي، من خلال وضع قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي لتكون بمثابة إطار مرجعي لتقييم مدى جودة العمل بكليات التربية، وذلك في ضوء الاستفادة من نتائج بعض الدراسات وخبرات بعض الدول وآراء العاملين بهذه الكليات وأوصت الدراسة بضرورة تشكيل هيئة عليا، أو مجلس وطني للاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، وإصدار

التشريعات التي تساند وتؤيد عملية تطبيق الاعتماد الأكاديمي والعمل على تحديث وتطوير كليات التربية بما يتناسب مع آلية تطبيق الاعتماد الأكاديمي. (٣١)

وأجرت "ماجدة محمد أمين وآخرون" ٢٠٠٥، دراسة استهدفت التعرف على مفهوم الاعتماد وأنواعه ومعايير ومبررات تطبيقه، في التعليم العالي والتعرف على خبرات وتجارب بعض الدول في مجال الاعتماد وضمان الجودة، بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي المصري، واستخدمت الدراسة إجراءات المنهج الوصفي، والمنهج المقارن. وفي ضوء التحليل المقارن لأنظمة الاعتماد في دول المقارنة توصلت الدراسة لوضع تصور مقترح لتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي المصري، وذلك من خلال مجموعة من التوصيات التي قدمتها الدراسة. (٣٢)

وفي الدراسة التي أجراها "محمود عز الدين عبد الهادي" ٢٠٠٥، بعنوان "نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية" (دراسة حالة)، والتي استهدفت عرض لبعض التجارب العالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية وتحليلها للتعرف على كيفية الاستفادة منها في مصر، توصلت الدراسة إلى أن الأخذ بفكرة الاعتماد الأكاديمي كمدخل للإصلاح التعليمي في مصر في احتياج للكثير مثل (تهيئة مناخ للتغيير بوجود إطار قومي للعمل يكون متفقاً عليه من قبل أفراد المجتمع بكل فئاته، ومدخلات داعمة بوجود تشريعات وتجهيزات وغيره، وكذلك بيئة داعمة بوجود مناهج مناسبة ذات صلة وبيئة آمنة... الخ، يضاف إلى ما سبق وجود أشخاص مدربين ولديهم الدافع للتغيير والمقصود بهم أعضاء هيئة التدريس وآخرون. (٣٣)

واستهدفت دراسة "صفاء محمود عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم حسين" ٢٠٠٥ بعنوان "ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر" التعرف على كيفية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها في ضوء بعض الخبرات العالمية، ووضع تصور مقترح لكيفية ضمان جودة المؤسسات التعليمية، وفي ضوء التحليل المقارن، واستخدام أسلوب تحليل النظم، أمكن التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات منها ما يلي:-

« إنشاء نظام للاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب أن تكون هناك بنية متخصصة.

« أن يكون هناك ضمان لاستمرارية جودة المؤسسة التعليمية.

« توفير التمويل اللازم لإجراء عملية الاعتماد وضمان الجودة على المستوى القومي والمحلي.

وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: ضرورة إتاحة فرصة لمشاركة كل الأفراد العاملين في تحقيق ضمان الجودة داخلها، وضرورة ممارسة عملية الجودة، والاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي في مصر. (٣٤)

وفي الدراسة التي أجراها "عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة" ٢٠٠٥ بعنوان "إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة" والصعوبات التي تواجه تطبيقه، استهدفت التعرف على مدى إدراك المتطلبات

اللازم توافرها لنجاح تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بمصر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على الصعوبات المتوقعة التي يمكن أن تواجه تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود إدراك عال لدى أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي بمصر ومنها: المرونة في تطبيق الاعتماد، وتوفير الوقت اللازم لإجراء الإصلاحات والتدريب، ووجود نظام لقياس المعايير بما يطابق المستويات الموضوعية، وأن يكون لدى العاملين رؤية واضحة عن الاعتماد الأكاديمي، والمرجعيات والمعايير القياسية، التي يجب توافرها في المؤسسة التعليمية، وتوافر نظم محددة ومعلنة وعادلة لتقويم أداء الطلاب، بالإضافة للأمانة البرامج الدراسية والمقررات مع متطلبات الترخيص المهني ... الخ، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يتوقعون وجود صعوبات على درجة عالية جدا حول تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم بمصر منها غياب نظم ومعايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، ومحدودية مصادر التمويل الحكومية وتباين الآراء للخبراء المشاركين في الاعتماد الأكاديمي. (٣٥)

وقام :محمد توفيق سلام" ٢٠٠٧، بدراسة بعنوان "التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر" (دراسة تحليلية كيفية)، استهدفت توضيح الفلسفة الحاكمة لتشريع ضمان جودة التعليم والاعتماد التي تقف خلف إصدار هذا التشريع والكشف كذلك عن الدواعي والمبررات التي أدت إلى إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي في مصر، والكشف عن أهداف تلك الهيئة والمهام المنوطة بها، وإداراتها وتمويلها وغير ذلك، وتوصلت الدراسة إلى أن التشريع (ق. رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦) لضمان جودة التعليم والاعتماد هو تشريع يسبق الزمن لأنه يستشرف المستقبل ويقدم مخططا مستقبليا ويوضح القواعد والإجراءات لضمان جودة التعليم في مصر وآليات اعتماده في ضوء ما يتوقع حدوثه من متغيرات في المستقبل. كما كشفت الدراسة عن غنى المشروع في هذا التشريع (ق. رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦) بالتحديد التشريعي لمجموعة من المفاهيم والمصطلحات هي (الهيئة. البرنامج التعليمي. المنهج. التقويم. ضمان الجودة. الاعتماد. المعايير القياسية. المعايير المعتمدة)، وكشفت الدراسة أنه من أبرز المعالم في هذا التشريع إقامته علاقات وثيقة بين جودة التعليم والحياة، وجودة التعليم ومتطلبات التنمية، وجودة التعليم والمستقبل، وجود المنتج التعليمي (الخريج)، والمنافسة العالمية. (٣٦)

وقام "بدرى أحمد أبو الحسن، وعنتر محمد عبد العال" ٢٠٠٧، بدراسة بعنوان "خبرات بعض دول جنوب شرق آسيا في تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي وإمكانية الاستفادة منها في ج.م.ع (رؤية مستقبلية)، استهدفت التوصل إلى رؤية مقترحة لآليات تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرات بعض دول جنوب شرق آسيا (الهند. اليابان. كوريا الجنوبية. ماليزيا) والتي حققت نجاحا في هذا المجال. وتوصلت الدراسة بعد إجراء التحليل المقارن لجهود هذه الدول وبالنظر إلى واقع تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في ج.م.ع إلى عدة نتائج منها وضع رؤية مستقبلية لآليات تطبيق

نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي بمصر، وذلك من خلال عدة محاور هي: فلسفة الرؤية ومنطلقاتها، وأهداف الرؤية المستقبلية، وإجراءات ومتطلبات تحقيق الأهداف ومقترحات تفعيل الرؤية المستقبلية لآليات تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي في ج.م.ع. (٣٧)

واستهدفت دراسة "عبد اللطيف الريح" ٢٠٠٧، التعرف على جوانب القوة والضعف في معايير الاعتماد للكلية الأهلية الصادرة من وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، وأعضاء هيئة التدريس في الكليات الأهلية، طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكلية التربية بجامعة الملك سعود، وكلية الإمامة بالرياض وكلية الصيدلة وطب الأسنان الأهلية بالرياض. وتوصلت الدراسة إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة حول المعايير المتعلقة بالكلية الأهلية، ولم توجد فروق واضحة في الاستجابات حول هذه المعايير، وصنفت الدراسة معايير توصف بأنها ممتازة، وأخرى جيدة، وثالثة ضعيفة. (٣٨)

وقام "عبد العظيم السيد مصطفى" ٢٠٠٧، بدراسة بعنوان "معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي المصري في ضوء خبرات بعض الدول" استهدفت التعرف على أهم التحديات العالمية المعاصرة، وانعكاساتها على مؤسسات التعليم العالي، وكذلك التعرف على أهم معايير الجودة والاعتماد عالمياً وعربياً بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لمعايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي المصري. استخدمت الدراسة إجراءات المنهج الوصفي، وقامت بعرض تجارب بعض الدول (الولايات المتحدة الأمريكية . اليابان . بريطانيا . فرنسا . الكويت) في الأخذ بنظام الاعتماد. وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم التحديات التي تستوجب الأخذ بنظام الاعتماد (العولمة، الثورة العلمية والتكنولوجية، الزيادة السكانية) التعاون الدولي والمصالح المشتركة، حاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية، التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتحول نحو الأخذ بمفهوم الجودة والاعتماد، وأكدت الدراسة على ضرورة تطبيق نظام الجودة والاعتماد، وقدمت تصوراً مقترحاً لمعايير الاعتماد لنظام التعليم العالي في مصر في ضوء خبرات دول المقارنة منها اتفاق رسالة المؤسسة مع الترخيص الممنوح لها، ووضوح الرؤية والتخطيط المناسب، وتوافر الموارد المادية، والبشرية، وتكامل الجهود البشرية، وتوفير نظام المعلومات والإشراف المحكم، وتوضيح معايير القبول، وتقديم دليل شامل بالأنشطة والفعاليات الخ... (٣٩)

وهدف دراسة مصطفى أحمد الكرداوي ، ٢٠٠٨ بعنوان : أثر تطبيق مشروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية ، التعرف على أثر تطبيق مشروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على نشر وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بجامعة المنصورة وقد أجريت على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمستفيدين من خدمات الجامعة . وبالتحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية اتضح وجود تأثير معنوي لتطبيق مشروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على جميع

أبعاد الجودة الشاملة لدى أعضاء هيئة التدريس ، فى الوقت الذى لم تسفر فيه عن وجود تأثير معنوى لتطبيق تلك المشروعات على بعد الابتكار والتجديد لدى الطلاب ، بينما اتضح وجود تأثير معنوى لها على بعدى تحقيق الرضا لدى الطلاب وتنمية الشعور بالانتماء والولاء لديهم . أما بالنسبة لتأثير مشروعات تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمى على أبعاد الجودة الشاملة لدى مختلف المستفيدين من مؤسسات المجتمع المحلى فلم تثبت نتائج الدراسة وجود أى تأثير معنوى لتلك المشروعات على أى بعد من أبعاد الجودة الشاملة . (٤٠)

وأجرى عبد الله ابراهيم نزال ، ٢٠١١ ، دراسة بعنوان : تفعيل إدارة الجودة الشاملة في تطبيق إستراتيجية وزارة التعليم العالي في الجامعات العربية استهدفت الدراسة بحث تفعيل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية من خلال بحث جدوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في بيئة الجامعات العربية كنظام مفتوح لتأمين حاجات سوق العمل من الخريجين بالنوعية والكمية المناسبة، وبما يساعد في تنمية المجتمع المستدامة، إضافة لتحقيق القدرة التنافسية من خلال ضمان خفض التكاليف على المستوى طويل الأجل وزيادة العوائد، وقد جاء في النتائج أن تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة يساعد في تحقيق جميع أهداف المعنيين بتقديم الخدمات التعليمية ، لكنه يستوجب توفر آلية لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى الوزارة وإدارة الجامعة وإدارة القسم، وحتى الأقسام الأخرى المعنية بالموضوع، وقد تم لتوصية بربط تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بإستراتيجيات الدولة التي تعتمد عليها لرفع مستوى التطوير الحضاري، والتي تختلف باختلاف بيئة كل دولة، كما يترتب عليها تغيير إستراتيجية الشركات، وبالتالي تغيير حاجات سوق العمل.(٤١)

وأجرى داود سلمان الدليمي ، وعمار عصام السامرائي ، ٢٠١١ ، دراسة بعنوان : التحديات التي تواجه متطلبات الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم الجامعي في الجامعات الخاصة ، استهدفت التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي وجودة التعليم الجامعي ، وكذلك التعرف على معايير اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي ، وتوصلت الدراسة الى أن من أهم التحديات التي تواجه متطلبات الاعتماد الأكاديمي هو زيادة عدد الملتحقين بالتعليم الجامعي ، مع غياب نظام لتقويم الأداء ، ضعف الاهتمام بتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم وضعف التنمية المهنية لهم وللإداريين والعاملين ، وضعف دور الجامعة في خدمة المجتمع وضعف الاهتمام بالبحث العلمي ، شيوع بعض من مظاهر الفساد المالي والإداري في بعض مرافق الجامعات. وأكدت الدراسة على ضرورة وضع معايير اعتماد مرنة تهدف إلى ضمان تحقيق جودة التعليم الجامعي والارتقاء بمستوى النوعية إلى الأفضل ، مع الحرص على تطبيق المعايير تطبيقاً عادلاً على كافة أطراف العملية التعليمية .(٤٢)

واستهدفت دراسة ماجد عبد المهدي ، وهاني سعيد عبده ٢٠١١ ، بعنوان : اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة" التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة

الزرقاء نحو تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، والتعرف على الفروقات في اتجاهاتهم الناتجة عن عدد من المتغيرات الديموغرافية وهي: الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة الإجمالية في العمل الأكاديمي، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة والرتبة الأكاديمية للمستجيبين. وقد تم صياغة فرضيتين رئيسيتين تنص أولاهما على أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إيجابية نحو تطبيق الجودة الشاملة، ونصت الثانية على وجود فروقات جوهرية عند مستوى الدلال (0.05) للمستجيبين تبعاً للعوامل الديموغرافية واستعانت الدراسة بأجراءات المنهج الوصفي، وطبقت الاستبيان على عينة ممن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلغت ٢٣٥ عضو هيئة تدريس في الجامعة. وتم اثبات الفرضية الأولى حيث وجد أن الاتجاه العام نحو تطبيق الجودة الشاملة والاتجاه نحو كل محور منها إيجابي وقوي، كما تم التوصل إلى وجود فروقات جوهرية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تبعاً للعوامل الديموغرافية المتمثلة بالجنس والمؤهل العلمي ومدة الخبرة الإجمالية في العمل الأكاديمي فيما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروقات جوهرية في الاتجاهات نحو الجودة تبعاً لمتغير مدة الخدمة في الجامعة والرتبة الأكاديمية. وقدم الباحثان توصيات للجامعة لإعداد دليل تفصيلي لتطبيق الجودة وتدريب العاملين في الجامعة على تطبيق الجودة قبل البدء في تطبيقه مع إجراء دراسات مقارنة لاتجاهات العاملين الإداريين والعاملين في جامعات أردنية أخرى. (٤٣)

• ثانياً : الدراسات الأجنبية :

أجرى "ستيريان" Sterian, 199٢، دراسة حول الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة في التعليم العالي، استهدفت توضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي وعلاقته بضمان الجودة عبر منظور عالمي، وتناولت الدراسة أهداف الاعتماد الأكاديمي ومعايير وهيئاته، ومراحله، بالإضافة إلى مناقشة الدور الحكومي في الاعتماد، وبعض الرؤى حول عملياته والتوجهات المعاصرة له، وتضمنت الدراسة عبر الدولية دول (ألمانيا وفرنسا وبريطانيا وهولندا والسويد وأمريكا والصين والهند وهونج كونج وجنوب إفريقيا ونيجيريا وكينيا وأستراليا). (٤٤)

وقام "كومبزو ألريد" Coombs & Allerd, 1993، بدراسة حول الاعتماد الأكاديمي لمؤسسة Ncafe الأمريكية استهدفت التركيز على معيار التقويم الذاتي باعتباره وسيطاً أساسياً في أنشطته الاعتماد الأكاديمي، وركزت الدراسة على عدد من المحاور ينبغي أن يشملها التقويم الذاتي كمفردات المواد الدراسية والقائمين على البرامج الدراسية، ومستوى مضامين البرامج، والدراسات الميدانية، وأنشطة التقويم والمتابعة للمعلمين المستجدين، وعلاقة الأفراد بال تخصص، والبرامج المشابهة في الكليات الأخرى، والمساندة الإدارية. (٤٥)

وتناولت دراسة "بيرن" Perrin, 1995، بعض الجوانب الإيجابية للاعتماد الأكاديمي مقابل السلبيات التي ينظر إليها البعض، وبين الباحث أن المزايا والمنافع التي يحققها الاعتماد الأكاديمي باعتباره خدمة تطوعية تقدمها بعض الهيئات الوطنية والمحلية تفوق بشدة كافة المآخذ التي يراها بعض الأفراد ذوي العلاقة بالتعليم، كما توصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب الانتقادات التي توجه إلى خدمات الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات والبرامج عدم توفر الانسجام

بين الأجهزة الحكومية والنظم والتعليمات القائمة وبين نظام وأنشطة الاعتماد الأكاديمي ومؤسساته. (٤٦)

واستهدفت الدراسة التي أجراها "باريز" Paris, 1996، التعرف على تصورات بعض عمداء الأكاديميين في كلية المجتمع بشمال كارولينا، حول تطبيقات إدارة الجودة الشاملة الحالية، وتوقعاتهم المستقبلية، من خلال تطبيق أداة التقييم الذاتي المؤسسي التي طورها Malcalm Boldrige, 1995، وتوصلت الدراسة إلى أن كليات المجتمع في شمال كارولينا تعمل بالفعل في نطاق الجهود المبذولة للتطوير المستمر للجودة، باعتبارها مطلبا ملحا للتطوير والتغيير، وأكد مجتمع الدراسة على ضرورة تطوير الكليات للأساليب والممارسات المتعلقة بالجودة وضمانها في العامين التاليين للتطبيقات الحالية. (٤٧)

وفي الدراسة التي أجراها "فيجيراوا" Figuaroa, 1996، بعنوان "التحديات التي يواجهها التعليم العالي في المكسيك خلال التسعينات من القرن العشرين" والتي استهدفت التعرف على أهم التحديات التي يواجهها التعليم العالي في المكسيك في تسعينيات القرن العشرين، توصل الباحث إلى أن أهم السبلات تكمن في سبلات نظام التعليم العالي نفسه، وكذلك التمويل، والتقييم والاعتماد الأكاديمي، واعتبرت الدراسة أن الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي يعد خطوة أساسية للإصلاح التربوي لنظام هذا المستوى من التعليم. (٤٨)

واستهدفت دراسة "أكدومان" Akduman, 2001، التعرف على الأسباب التي أدت إلى تطبيق نظام الاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي، واستعرض الباحث بعض التغيرات العالمية وتأثيرها على التعليم الجامعي بتركيا وكذلك الجهود المبذولة في تطبيق نظام الاعتماد، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة منها التأكيد على أهمية تطبيق نظام الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي، وأوصت بضرورة تطبيق هذا النظام في المجالات المختلفة للتعليم الجامعي بتركيا، وأن يتم تأسيس هذا النظام وفق ما هو متبع في دول الاتحاد الأوروبي الأخرى. (٤٩)

وتوصلت دراسة "رونترز" Rontz, 2002، والتي استهدفت التعرف على التحديات التي سوف تواجه القادة الإداريين (عمداء ورؤساء الجامعات) في التعليم العالي، والأدوار والاستراتيجيات المناسبة للدخول في الألفية الثالثة، إلى أن من أهم التحديات التي تواجه هؤلاء القادة هو القدرة على الانتقال من الممارسة النمطية في الإدارة إلى الجودة الشاملة وضمانها في الممارسات والأنشطة الإدارية المختلفة، بالإضافة إلى التغيرات في تكنولوجيا التعليم والانفتاح العالمي وسياسات الاقتصاد المفتوح، والتغيرات في شكل وبنية التعليم العالي، مما يستوجب على القادة تغيير أساليبهم في إدارة المؤسسات التعليمية، ونشر ثقافة الجودة وتحسين الأنشطة التعليمية وأساليب التقييم المتبعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي كخطوة مهمة على سبيل التطوير والتغيير. (٥٠)

واستهدفت دراسة "ميللر" Miller, 2003، التعرف على أداء أعضاء هيئة التدريس وعلاقة هذا الأداء وما يترتب عليه من نتائج ببعض المتغيرات الخاصة بطبيعة الجامعة وخصائص البرامج التي تقدمها، واهتمت الدراسة بالمقارنة بين مؤسسات التعليم العالي والجامعي المعتمدة، والمؤسسات غير المعتمدة؛ وذلك من حيث الوضع العلمي للأعضاء، وبقائهم في الخدمة والتمكن من التدريس

والرضا الوظيفي، والرضا عن العوائد المادية، وبرامج التعليم، وكذلك تناولت الدراسة خصائص الجامعة ومستوى البحث العلمي فيها، ونظام الاعتماد بها وفي ضوء التحليل باستخدام المقاييس المناسبة توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد جميعها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات . محل الدراسة . لصالح الجامعات التي تخضع لنظام الاعتماد المعتمدة. (٥١)

وأجرى "بيلنج" Billing,2004، دراسة استهدفت التعرف على أوجه الشبه والاختلاف في نظم ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي من خلال تحليل بعض الدراسات المقارنة التي تناولته. وكانت المحاور التي اعتمدت عليها الدراسة أوجه الشبه والاختلاف على مستوى الأهداف وأطر العمل لهيئات الجودة، ومدى تأثيرها بالثقافة التنظيمية، وإمكانية نقل نظم ضمان الجودة من دولة إلى أخرى، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، فأوجه التشابه والاختلاف في عمل هيئات ضمان الجودة تتضمن (مفهوم الجودة، وأهداف ضمان الجودة والإجراءات المستخدمة ونوع المشاركة، ومدى ارتباط الاعتماد بقرارات التمويل ودور الهيئات المهنية، ومدى الشفافية التي يستخدمها القائمون بعمليات التقييم، وأوضح الدراسة أن استعارة نظم الاعتماد والجودة من الدول يتطلب استعدادا كفيًا وضبط الاستجابة لهذه الإجراءات وأوصت الدراسة بضرورة أن تقوم الدول بتعديل نظم التقييم والاعتماد التي تستعيرها بما يتفق وثقافة كل منها، بالإضافة إلى ضرورة وضع نموذج عالمي لتأكيد الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي والجامعي يسهل عملية النقل والاستعارة من دولة إلى دولة أخرى تتطلب الاعتماد. (٥٢)

وأجرى "بيرد" Beard,2006، دراسة استهدفت التعرف على تأثير عمليات الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي على قدرات التعليم التنظيمية، وقام الباحث بإجراء دراسة ميدانية للتعرف على القدرات الحقيقية للتعليم العالي ومدى استفادة مؤسسات التعليم من برامج تحسين الجودة الأكاديمية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي تتطلب تغييرا في عدة أمور أهمها: الرؤية والمشاركة، والثقافة التنظيمية، ومجموعة العمل، ونظم التفكير والقيادة، ومهارات التوظيف، والمنافسة، بالإضافة إلى ضرورة تحديد دليل للقدرات التنظيمية للتعليم. (٥٣)

وتناول "فايتار" Faitar، في دراسته التي أجريت عام ٢٠٠٦، دور الاعتماد في تشجيع وإعادة بناء التعليم الجامعي في رومانيا، وأهمية الانفتاح على المجتمعات المختلفة، والأخذ بنظام التسويق في حدوث تغييرات أساسية في قطاع التعليم الجامعي، ودور عملية الاعتماد في جودة التعليم بمؤسسات التعليم الجامعي وخاصة المنشأة حديثا، وقام الباحث بإجراء عدة مقابلات شخصية للتعرف على وجهات نظر كل من نواب الحكومة والمسؤولين بالجامعات وبعد تحليل الآراء المختلفة توصل إلى مجموعة من النتائج، أبرزها، أن سياسة الاعتماد تعمل على تحقيق النمو بالنسبة للتعليم الجامعي والعمل على تطويره. (٥٤)

وأجرى "فيريرو" Ferrero,2007، دراسة بعنوان "الاعتماد كمتطلب للتغير المؤسسي التركيز على عوائد التعلم للطلاب" استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى قدرة قادة الجامعات على استخدام متطلبات قياس عوائد التعليم الخاص بالطلاب من خلال برامج الاعتماد المهني لرفع كفاءة المؤسسات والتحسين الكيفي للبرامج التعليمية طبقت الدراسة على ٦ برامج أكاديمية في

جامعة "فورليه ديكنسن" Fairleigh Dickinson واعتمدت على أسلوب دراسة الحالة للبرامج المعتمدة، وتوصلت الدراسة إلى أن القيادات التربوية تلعب دورا محوريا في عمليات التقويم الخارجي للبرامج الأكاديمية، وفي تفعيل معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج، وكذلك ففقدرة القيادات على استخدام متطلبات الاعتماد تلعب دورا كبيرا في الوصول إلى الاعتماد المتوقع للبرامج الأكاديمية التي تستهدف عوائد التعلم بالنسبة للطلاب مستقبلا. (٥٥)

واستهدفت دراسة سكارز ، وواستراهيجيدن , schwarz & westerheijden 2009 اظهار أهمية الاعتماد فى التعليم العالى الاوروبى فى وضع اطار لأنشطة التقويم الخاصة بالفعاليات المرتبطة بالتعليم العالى ، وذلك بالتركيز على وضع اطار للتقويم ، ثم تطوير الأنشطة المرتبطة به قياسا على الوضع التقليدى لأنشطة التقويم ، من خلال المقارنات التي سوف تتم ، وأظهرت الدراسة أهمية الاعتماد فى تحسين اجراءات التقويم المرتبطة بضمان الجودة والاعتماد فى التعليم الجامعى . (٥٦)

وأجرى سكماديكا 2012 , schmadeka دراسة حالة لأكثر من ٣٠٠٠ كلية اقليمية فى الولايات المتحدة الامريكية ، لاطهار حالات الغموض التي اقترنت باجراءات التقويم الخاص باعتماد هذه الكليات ، اعتمدت الدراسة على الوثائق والبيانات والتقارير التي أعدتها هذه الكليات فى اطار الاجراءات المرتبطة بالاعتماد كمتطلب أساسى ، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج مهمة وهي ضرورة اتصاف التقويم الخاص بالكليات بالوضوح والشفافية ، واطهار الحقائق الخاصة بالأوضاع الفعلية لها ، لأن ذلك سيساعد فى اتخاذ اجراءات دقيقة لحصول الكليات - محل الدراسة - على الاعتماد (٥٧).

• تعقيب عام على الدراسات السابقة :

- من خلال استقراء جملة الدراسات السابقة والتي تعلقت بنظام الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى والجامعى ، فإنه يمكن استنتاج ما يلى:
- « أن الاعتماد أصبح آلية لا يمكن الاستغناء عنها لاستهداف جودة مؤسسات التعليم العالى والجامعى وبرامجه .
- « أن نظام اعتماد مؤسسات التعليم العالى والجامعى وضمان الجودة، يتصف بالتكامل فى فعالياته واجراءاته، وحدث أي خلل فى هذه المنظومة من شأنه أن يصيب النتائج بالقصور والضعف .
- « أن الواقع يشير إلى وجود مشكلات عديدة تتعلق بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالى والجامعى .
- « أن الاعتماد وضمان الجودة كنظام لم يسلم من أوجه النقد والتصورات والمفاهيم المختلفة التي اقترنت به منذ البداية، وهي تلعب دورا كبيرا فى مدى انجاح النظام، أو الإخفاق فيه ...
- « أن حصول المؤسسات التعليمية على شهادة الاعتماد ، لا يعنى ضمان الجودة بها ، وإنما يتطلب الأمر استمرارية فى التجويد والتطوير للحفاظ على الميزة التنافسية للمؤسسة المعتمدة .

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى أنها تركز بشكل أساسى على التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية فيما يتعلق بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بها فى عدة أبعاد وهي (اتخاذ قرار

التطبيق ، التخطيط للتطبيق ، التنفيذ ، التقويم ، مصادر التمويل) ، وهي أبعاد لم تركز عليها الدراسات السابقة بشكل مباشر ، وخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذين يمثلون محركات الأنشطة والإجراءات المرتبطة بالجودة ومتطلباتها .

• الإطار النظري للدراسة :

وفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها ؛ فإن الإطار النظري لها سوف يتضمن بالتحليل مفهوم نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم الجامعي ، وفلسفته وأهدافه ، وخصائصه ، ومنطلقاته ، وأنواعه ، ومؤسسات الاعتماد ، ومعايير إجراءاته ، ومتطلبات ومشكلات تطبيقه ، كما يلي :

• (١) مفهوم الاعتماد: Accreditation

باستقراء الكتابات المختلفة والتعريفات التي تناولت الاعتماد، نجد أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول تعريفه، وكذلك فالاعتماد قد يختلف باختلاف النظرة التي تميز مجتمع ما عن آخر، إلا أن هناك نقاطا كثيرة للاتفاق؛ فالاعتماد في حد ذاته نظام للاعتراف بوصول المؤسسة التعليمية أو البرامج التي تقدمها إلى مستوى معياري محدد من الأداء والتكامل والجودة؛ وفقا لمعايير محددة تؤهل كل منها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي والجمهور المستهدف (٥٨) ؛ فهو عملية تقييم خارجي لجودة مؤسسات التعليم بما يتضمنه من برامج تعليمية وبريوية، وذلك بهدف تحقيق ضمان الجودة بهذه المؤسسات والتحسين المستمر لأدائها . (٥٩)

ويعرف "أدلمان" Adelman, 1992 ، الاعتماد على أنه "عملية تقويم واعتراف وإجازة لبرنامج دراسي تقوم به منظمة، أو هيئة مهنية متخصصة وتقرر بأن البرنامج يحقق، أو يصل إلى الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفا من قبل هذه المنظمة أو الهيئة" (٦٠) ، ويعرفه "جولنك" Gollnick, ٢٠٠٣ ، بأنه "مجموعة من المعايير والإجراءات التي تحدد مدى استيفاء المؤسسات التعليمية للمعايير المهنية لجودة البرامج الأكاديمية" (٦١) ويصف "دليل الزيارات الاعتمادية" الصادر عن المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (Ncate) الاعتماد بأنه عبارة عن إجراءات موضوعية تهدف إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية وكفاءة المؤسسة التعليمية بناء على معايير محددة مسبقا (٦٢)

ويعرفه البعض على أنه "عملية تبدأ بالتقييم الذاتي للمؤسسة ككل، أو في جزء من أجزائها، ومطابقة هذا التقييم بتقييم خارجي تقوم به لجان خارجية يعمل بها متخصصون، وتتم هذه العملية في ضوء معايير موضوعه مسبقا" (٦٣)

وكذلك يعرف الاعتماد على أنه "نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم وبرامجها الدراسية، فهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها، وذلك في ضوء مجموعة من المعايير لتحقيق مستويات قياسية متوقعة يتم وضعها بواسطة هيئات مسئولة ومعترف بها عالميا، بهدف تحقيق قدر من الجودة والتميز" (٦٤)

واستنباطاً مما سبق يصبح الاعتماد آلية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم في المؤسسات التعليمية، وأداة فعالة لضمان مستوى وفق معايير وجودة معينة وكذلك فالاعتماد يمثل حافزاً على الارتقاء بالعملية التعليمية ومصدراً لاطمئنان المجتمع الخارجي لمؤسسات التعليم، وبذلك يمكن لهذه المؤسسات أن تحقق تميزاً يقوم على منظومة معايير متفق عليها من الجودة، كما أن الاعتماد هو تعبير عن المكانة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية، أو البرامج التي تقدمها على أساس مدى استيفاء كل منها لمعايير الجودة المتفق عليها مع الهيئات المسؤولة عن الاعتماد.

وفي ضوء ما تم عرضه من مفاهيم وتعريفات للاعتماد، تعرف الدراسة الحالية الاعتماد في التعليم الجامعي على أنه "عملية تقييم المؤسسات التعليمية الجامعية، (اعتماد مؤسسي)، أو البرامج التعليمية (اعتماد برنامجي)، ويتم ذلك بشكل كلي أو جزئي بغرض التعرف على مدى استيفاء المؤسسات أو البرامج للمعايير التي تضعها الهيئات المسؤولة عن الاعتماد، على أن يتم ذلك بشكل دوري وبطريقة منظمة، وفق إجراءات معينة، ومن ثم يتم منح الاعتماد للمؤسسة، أو البرنامج المراد تقييمه".

• ٢) فلسفة الاعتماد والحاجة إليه في التعليم العالي:

تشير الكتابات والدراسات إلى أن فكرة الاعتماد قد اقترنت . في العقد الأخير من القرن العشرين . بتنامي اهتمام الدول بمفهوم الجودة وتطبيق آلياتها؛ فالاعتماد يعد من أهم مداخل الجودة، فهو العملية التي يتم من خلالها تحديد مدى تطبيق المؤسسة التعليمية لمعايير الجودة الموضوعة؛ ومن ثم يمكن اعتمادها ومنحها شهادة تفيد تحقيق المعايير بها، وبذلك يعمل الاعتماد على تطوير واقع التعليم وبرامجه بما يضمن الجودة والتميز في تحقيق الأهداف بقدر من الكفاءة والفعالية. (٦٥)

وتكمن فلسفة الاعتماد بشكل أساسي في العمل على إحداث التطوير التنظيمي للجامعات، فهو الوسيلة الفعالة لإجراء المعايير المحددة، والتدعيم وتعزيز مواصفات الجودة التي تهتم في التحليل النهائي بتحقيق الأهداف من خلال دعم الإيجابيات، والمحاولة المستمرة لعلاج السلبيات، والتغلب عليها. (٦٦) فلا يتم اعتماد المؤسسة التعليمية، إلا إذا قامت بتطبيق معايير الجودة التي تلتزم المؤسسة بتحقيقها، ومن جهة أخرى يعمل الاعتماد على التنمية المستمرة لضمان الجودة، من خلال مراقبة جودة برامجها، وتقييمها بصفة مستمرة. (٦٧)

والاعتماد كبعد غائي لضمان جودة عالية في برامج المؤسسة التعليمية يعمل بشكل كبير على ضمان جودة مكملة على مستوى الممارسة المهنية المترتبة على جودة الأعداد لاسيما في ظل المتغيرات السريعة والتحديات المتجددة التي تتطلب تعلماً ذاتياً ومواكبة للتغيرات والمشاركة بفعالية في الأنشطة المعززة للمدراك والمعارف على اختلافها . وتؤكد كثرة من الدراسات والبحوث (٦٨) على أن التحدي الرئيس لنظم التعليم وخاصة العالي والجامعي في هذه الأيام ليس فقط في تقديم تعليم لكل المواطنين ، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية تتناسب مع التحديات وتفي بمتطلباتها للتغيير ، بالإضافة الى أن فلسفة الاعتماد تلغي فكرة الجمود المهني والاستمرار في الوظيفة بشكل

دائم دون تطوير الفرد لمهاراته ومعارفه وزيادة انتاجيته ، الامر الذي يسمح بتطبيق مبدأ المحاسبية Accountability الذي يعاني منه بعض المشتغلين في المهن المختلفة .

والاعتماد عملية مستمرة ومتجددة ولا تتوقف عند تحقيق غاية أو هدف معين ، بل يسعى لمواكبة الجديد ، وهو عملية شاملة تتضمن مختلف الجوانب التي تشكل الكيان المؤسسي سواء في البرامج أو الفعاليات والموارد . وبصفة عامة تقوم فلسفة الاعتماد على مجموعة من المبادئ ، وهي (٦٩) :

« التركيز على العميل (مخاطبة الاحتياجات الأساسية للطالب والمجتمع وسوق العمل) .

« القيادة والحوكمة (توحيد الرؤى والأهداف والاستراتيجيات في المجتمع التعليمي) .

« الموضوعية بالتركيز على العمليات (الاهتمام بالعمليات والطرق الى جانب المنتج أو المخرجات) .

« تبني اتخاذ القرارات التي تعتمد على الحقائق (تشجيع وفرض أن تكون الأحكام مبنية على الحقائق ومنطقية) .

« الاستمرارية والتحسين (الالتزام بالتجارب مع تغير الاحتياجات) .

« الاستقلالية (احترام مسئولية المؤسسة عن أنشطتها الأكاديمية) .

« المنافع المتبادلة (اتباع مدخل لمختلف المشاركين من مراجعين وطلاب والمجتمع العام ، من شأنه تعظيم الفائدة من تطوير ونقل المعرفة والمهارات) .

« المحاسبية : (التأكد من أن تلتزم المؤسسات نظرا لكونها في عملية ديناميكية لا نهاية لها من التحسين المستمر ، بتحديد الأعمال الواجب القيام بها والقضايا الواجب مخاطبتها) .

وبشكل عام تحتاج المؤسسات التعليمية الجامعية على اختلاف خصائصها ومقوماتها إلى الاعتماد ، لأنه يعمل بشكل كبير على الوفاء بما يلي : (٧٠)

« الوصول إلى أسس وآليات معتمدة لتوكيد الجودة بمؤسسات التعليم الجامعي .

« استمرار عمليات التطوير والتميز في مؤسسات التعليم الجامعي بمختلف جوانبها .

« تقويم الأداء الجامعي مع وجود مجموعة من المعايير القياسية المتكاملة لقياس هذا الأداء .

« وجود جو من المنافسة بمؤسسات التعليم الجامعي من خلال توكيد الجودة والاعتماد .

« رفع كفاءة الأداء الجامعي ، وتحسين مستوى الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب .

« التعرف على متطلبات سوق العمل لتحسين المخرجات التعليمية .

« تكوين ثقافة تنظيمية تقوم على توزيع المسئوليات بطرق موحدة مع التأكيد على أن الجودة من سمات العصر .

ونستخلص مما سبق أن فلسفة الاعتماد تقوم بشكل أساسي على ضمان الجودة ، وتحقيق استمرارية لها على كل المستويات التي تشمل التعليم العالي

والجامعي ، وبما يلبي احتياجات سوق العمل ، ويضي بمتطلبات التغير المتجددة وفي هذا الإطار فالاعتماد يؤصل للأداء الكيفي لمؤسسات التعليم العالي ويحقق لها الاستمرارية المتوقعة ، وبذلك لا يقصد الاعتماد في ذاته بل هو أداة ووسيلة لتجويد الأداء المؤسسي وتحسين البرامج لمنتج جيد يضي باحتياجات العملاء في استمرارية وموضوعية دائمة .

٣ • أهداف تطبيق الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي:

تتمثل الأهداف الرئيسية لتطبيق الاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي في الارتقاء بجودة هذا التعليم وتحسين مخرجاته، ليس فقط في تطبيق عدد من المعايير الصارمة كما يشيع لدى البعض، ويمكن أن نحدد أهداف تطبيق الاعتماد في التعليم الجامعي فيما يلي: (٧١)

« تحقيق جودة التعليم الجامعي من خلال الارتقاء بنوعية البرامج المهنية التي تقدمها الجامعة.

« التأكد من أن برامج الجامعة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وتتماشى مع رؤية ورسالة الجامعة، وتعكس أهدافها.

« تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الكليات والأقسام المختلفة.

« التأكد من قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق رسالتها التربوية ومصداقيتها من خلال التزامها بالمعايير الأكاديمية والضوابط المهنية. (٧٢)

« حث المؤسسات التعليمية الجامعية بكافة أنواعها على القيام بمراجعات دورية للتقويم الذاتي لبرامجها العلمية، وقدرتها المادية والمالية بما يضمن تطويرها. (٧٣)

« ضبط الجودة لكل عناصر ومكونات المنظومة الجامعية، ومن ثم تحقيق التميز والنوعية المستدامة في جميع المجالات التعليمية. (٧٤)

« تشجيع التنافس المشروع بين المؤسسات التعليمية بكافة أنواعها من خلال منح الاعتماد على مستويات مختلفة. (٧٥)

« توفير المعلومات المتعلقة بنوعية البرامج المقدمة للجمهور للإطلاع عليها.

« تدعيم المصداقية للمؤسسات التعليمية الجامعية لتتمكن من استخدام المصادر المتاحة لها.

« تطبيق مبدأ المحاسبية للمؤسسة والتأكد من أن أموالها تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها.

« الإسهام في إنماء المجتمع وتطويره، وذلك بتوفير مستويات متقدمة من المعرفة في الميادين المختلفة، بالإضافة إلى رفع كفاءة مؤسساته التعليمية وتحسينها كنتيجة لعملية الاعتماد الأكاديمي التي تقيم هذه المؤسسات وتحدد إيجابياتها وسلبياتها. (٧٦)

« تشجيع تطوير مؤسسات التعليم الجامعي من خلال عمليات فحص وتقويم الأنشطة وقياس مدى الفاعلية التربوية للوصول إلى أقصى درجة من الجودة والكفاءة والفعالية.

« ضمان فعالية استخدام وسائل التعليم والتدريب المتاحة في مؤسسات التعليم الجامعي على النحو الأمثل، وكذلك تنمية الموارد البشرية بها، وزيادة فعاليتها لخدمة المجتمع وتطويره. (٧٧)

« تحسين جودة العمليات والمخرجات بمؤسسات التعليم الجامعية والتي تؤدي بدورها إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية، وبالتالي توفير فرص عمل أفضل للخارجين عند التحاقهم بسوق العمل، بالإضافة إلى توفير فرص

تعليمية بديلة للعاملين بالقطاعات الإنتاجية المختلفة لمواصلة دراستهم في هذه المؤسسات. (٧٨)

« العمل على منح المؤسسات التعليمية الجامعية والبرامج الأكاديمية المعتمدة بها مكانة متميزة في المجتمع، وتشجيع التعاون بين أفراد هذه المؤسسات وتبادل الخبرات فيما بينهم. (٧٩)

ويتضح من جملة الأهداف التي يعمل نظام الاعتماد على الوفاء بها، أن هذا النظام أصبح ضرورة، ليس فقط لتحقيق تحسن نوعي في الأداء والإنتاجية ولكن للتجاوب المستمر مع المعطيات العصرية وتلبية الاحتياجات المستمرة التي يفرضها طوفان التجديد والتغيير المستمر في متطلبات سوق العمل من ناحية ولواكبة التطور والتقدم في كل المجالات التي تمثل الرصيد والمخزون الاستراتيجي للتعليم، ولتحقيق نهضة عالمية في شكل المؤسسات التعليمية وممارساتها لتغيير المجتمع والارتقاء به.

• (٤) دواعي (مبررات) تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي:
نتيجة للتغيرات والتحولات الكثيرة والمتعددة التي يشهدها العالم. بشكل عام. تم فرض تحديات كبيرة للتعليم العالي والجامعي؛ لمواجهة هذه التحديات والانطلاق بالمجتمعات نحو التقدم والتواكب مع حركة التطوير والتغيير المتصاعدة، ولذلك كان على التعليم والجامعي أن يغير من استراتيجياته وأساليب إدارته بتبني صيغ جديدة يأتي في مقدمتها تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة ليفي بهذه المطالب، وتحقيق المتوقع منه، ويمكن تحديد دواعي (مبررات) تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي والجامعي بشيء من الإيجاز وفق اتجاهين، هما:

مبررات خارجية: وهي تلك التي تتعلق بالظروف العامة والمتغيرات التي تواجه المجتمعات والنظم، وتتمثل في:

« العولمة، Globalization، وما تفرضه على المجتمعات من وجود نظام عالمي جديد، وتحرير الأسواق وخصخصة الأصول، والتكتلات الاقتصادية والشركات عابرة القارات، وفتح الحدود أمام المنتج الأفضل، والتحكم في رأس المال، بالإضافة إلى توظيف كل مظاهر التقدم التكنولوجي في السيطرة على الأسواق والصناعة والتجارة في المجتمعات المختلفة... الخ. (٨٠)

« التغيرات المصاحبة للتقدم التكنولوجي والعلمي الذي يعتبر العامل الأساسي في زيادة الاهتمام بالجودة في التربية - بشكل عام - بظهور الإنتاج الآلي واستخدام الحاسب الآلي، والإنتاج النووي، ... بالإضافة إلى ثورة المعلومات والاتصالات على المستوى الكمي والكيفي في كل قطاعات المجتمع.

« الضغوط الاجتماعية الجديدة التي فرضتها ظروف العصر من زيادة وسائل الاتصال كما وكيفا، والانفجار المعرفي، والتفكك الأسري، وعمل المرأة،... الخ. (٨١)

« التغيرات الاقتصادية العالمية، وما رافقها من الاهتمام بالسوق العالمي، بإزالة الحواجز الجمركية. في أغلب دول العالم. وسيطرة النظام الاقتصادي الجديد على كافة الاقتصاديات القومية.

- « زيادة الرغبة الأكاديمية على المستوى العالمي في تنمية معارف جديدة عن الجودة، واهتمام الباحثين بالجودة على المستويين النظري والتطبيقي.
- « التغير في متطلبات سوق العمل، نتيجة الثورة التكنولوجية والاتصالات والمعلومات والتغيرات الاقتصادية العالمية، وانتشار مهن وتخصصات جديدة لم تكن موجودة من ذي قبل، واندثار مهن أخرى.
- « الاتجاه نحو تدويل التعليم، بظهور العديد من برامج التعاون الدولي والمبادرات لتطوير التعليم استجابة لاتجاهات التدويل؛ فضلا عن عقد الاتفاقيات لتبادل المعرفة والاعتماد المتبادل للمؤسسات التعليمية، وبرامجها الأكاديمية.
- « التصدي لسلبات التعليم، ومن أهمها ضعف الإمكانيات المادية، والانفصال بين المؤسسات التعليمية ومتطلبات التنمية في المجتمع، وجمود الخطط الدراسية والمقررات وضعف ملاحظتها لمعطيات العصر، وتدني مستوى الخريجين إذا ما قورن بالمستويات العالمية. (٨٢)

مبررات داخلية ، وهي تلك التي تتعلق بالظروف الداخلية للمجتمع المصري وبأوضاع مؤسسات التعليم العالي والجامعي ، فيشير الواقع في مصر إلى أن التعليم الجامعي يواجه حالة من عدم التوازن بين الثوابت والمتغيرات، فالنظم الإدارية تتسم بالسلبية لعدم ثباتها لفترة مناسبة، وعدم وجود لجان متخصصة تقم بإصدار القوانين وتعديلها، وكذلك فالمناهج وطرق التدريس تتسم بالثبات والقدم، مما يؤدي إلى تخريج كواد لا تفي بمتطلبات واحتياجات سوق العمل الفعلية، للافتقار إلى المهارات العملية والتطبيقية. (٨٣)

هذا بالإضافة إلى شكلية عملية تقويم الطالب وبعدها عن تلبية حاجاته والجوانب الإبداعية والمهارات العملية التي تؤدي إلى الارتقاء في الأداء بشكل عام. وكذلك ضعف التمويل الجامعي، وضيق وقت أساتذة الجامعات، وكذلك ضعف المتابعة، ومعاناة معظم الكليات من النقص في المعامل والأدوات المكتبية وضعف مشاريع البحوث العلمية، ونقص البعثات العلمية للدول المتقدمة وضعف الرعاية الصحية والاجتماعية للطلبة.

وكذلك فهناك ضعف وعدم اهتمام بتسويق الخدمات الجامعية، مع اختفاء هدف خدمة المجتمع، بالافتقار إلى وجود مراكز خارج الجامعة تهتم بتسويق الخدمات الجامعية، ونذرة مراكز الإعلام الجامعية التي تعبر عن مخرجات الجامعة وجودتها، بالإضافة إلى اتكالية الدخل الشهري لأعضاء هيئة التدريس وقلة الخدمات المقدمة له، وتعطيل الإمكانيات المساعدة على مزاولة البحث العلمي ونقصها، وكذلك ضعف الدفع للمشاركة في المؤتمرات الداخلية والخارجية، وعدم وجود برنامج واضح لتشجيع البحث العلمي، وكذا ضعف الميزانية المخصصة له،... الخ. (٨٤)

وفي جانب كبير يؤدي زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي ، مع الاعتماد بشكل أساسي على الدعم المادي الحكومي المقدم من أنظمة التعليم بالإضافة الى ضعف القدرة المؤسسية والفاعلية الادارية في التخطيط الاستراتيجي والاشراف الفعال على التنفيذ ، الى وجود فجوة كبيرة بين مخرجات التعليم الجامعي وحاجات سوق العمل ، والذي ينعكس في ضعف

مستوى الخريج في التخصصات التطبيقية خاصة التكنولوجية منها ، إضافة إلى الفائض الكبير في الخريجين ببعض التخصصات ، وندرة الخريجين الأكفاء في تخصصات أخرى.

وكل هذه النقاط تمثل سلبيات كثيرة يعاني منها نظام التعليم العالي والجامعي في مصر، وهذا مما ينعكس على جودة إعداد الطالب الجامعي وضعف إمكاناته لتلبية الحاجات المجتمعية الجديدة، وهذا ما يستوجب تطبيق آلية الاعتماد وضمان الجودة.

• مبررات تتعلق بتطبيق النظام بجامعة المنوفية :

تعتبر جامعة المنوفية إحدى الجامعات الإقليمية التي أخذت على عاتقها تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بها ، وذلك توافقا مع الاتجاه العام نحو الأخذ بصيغ التطوير والتحديث التي تستهدف تجويد الخدمة التعليمية لأعداد منتج تعليمي كافي يمكن أن يفي باحتياجات سوق العمل من الخريجين الذين يمتلكون المهارات والكفايات والمعارف المطلوبة للابداع والاستقرار المهني ، ومن الأمور المهمة التي تجعل من تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية أمرا ضروريا ولا غنى عنه ، ما يلي (٨٥)

« كثرة أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعة في الكليات المختلفة ، مع تعدد الأقسام والتخصصات الملتحق بها ، والتركيز على الكم في مقابل القصور في التركيز على الكيف، وارتفاع نصيب عضو هيئة التدريس من الطلاب، مع قلة نصيب الطلاب من الخدمات التعليمية والرعاية الإرشادية.

« تعدد وامتداد المؤسسات التعليمية والخاضعة لإدارة الجامعة بما فيها الكليات والمعاهد مع التشعب في الوظائف والمهام التي تقوم بها .

« الضعف والقصور في المرافق والامكانيات الجامعية (الموارد المادية)، فضلا عن قلة القيام بالصيانة الوقائية للمرافق وكذلك الصيانة العلاجية ، مما يتطلب اهتماما غير نمطي بزيادة قدرات الجامعة للوفاء بأهدافها .

« الضعف والقصور في بعض جوانب الأداء الجامعي سواء في الإدارة أو التدريس نتيجة للافتقار للأسس والمقومات العصرية التي تتطلبها الجودة واتجاهات التطوير بشكل عام .

« ضعف وجود سياسة تعليمية واضحة بالجامعة تصف اتجاهات التطوير الاستراتيجي والذي يتوافق مع اتجاهات المجتمع في التطوير والتحديث .

« ضعف الرقابة على الأداء التدريسي داخل الكليات والمعاهد الجامعية ، وشكوى الطلاب من تدني بعض جوانب الأداء بشكل عام .

« ضعف مستوى بعض البرامج والمقررات الأكاديمية ببعض كليات الجامعة مع شكلية عملية التقويم واتباع الأساليب التقليدية في إجراءاته .

« انفتاح الجامعة على المجتمع المحلي ، وكثرة وتعدد المشروعات التعليمية التي تستهدف الارتقاء بالمجتمع ، مع انخفاض المستوى الفني والإداري لهذه المشروعات ...

« تضخم الهياكل الإدارية وقدم النظم المالية والإدارية والجمود في أعمال قواعد حكومية لا تتناسب وطبيعة الجامعة التعليمية والعملية والبحثية.

« تواضع استخدام التقنية في التعليم؛ فالغالب على الأساتذة العمل بطريقة المحاضرة أكثر مما يعملون باستخدام التكنولوجيا المعاصرة ، ...

ونظرا لوجود هذه المبررات وغيرها يصبح تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية من الأمور الضرورية ، بل والملحة والتي تؤدي في التحليل النهائي الى مساعدة جامعة المنوفية على الوفاء بأهدافها بالإضافة الى مواكبة التطور في التعليم الجامعي والوصول الى العالمية كبعد غائي لكل أنشطة الجودة والاعتماد بشكل عام .

٥) أسس نظام الاعتماد في التعليم الجامعي:

في ضوء استقراء بعض الكتابات والدراسات التي تناولت تطبيق الاعتماد الأكاديمي، فلقد تم التوصل إلى مجموعة من الأسس التي يقوم عليها الاعتماد الأكاديمي في أية مؤسسة جامعية، وهي: (٨٦)

« ضرورة الوعي بمفهوم الاعتماد ومعايير في التعليم الجامعي لدى جميع المستويات الإدارية والأكاديمية بالجامعة، حتى يسهم الجميع باقتناع في نجاح تطبيق الاعتماد الأكاديمي.

« وجود رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومحددة للجامعة يشارك في صنعها جميع العاملين كل قدر اسهامه بحيث يكون لهذه الرؤية والرسالة والأهداف توجه مستقبلي قصير وطويل المدى.

« توافر القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الاعتماد الأكاديمي لدى العاملين بالجامعة وتستطيع تحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ العمل بنجاح.

« تصميم البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية واختيار أساليب التدريس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

« التركيز على العمل الجماعي وليس الفردي، وتحقيق الترابط والتعاون بين الكليات والأقسام وبين الجهات الإدارية، والأكاديميين.

« ويتضح مما سبق أن نجاح المؤسسة التعليمية في الحصول على الاعتماد يعتمد بشكل كبير على مراعاتها للأسس والمقومات التي تنبني عليها اجراءات الاعتماد ، في ضوء الوعي بمفهوم النظام ، وأهميته ، ومعايير أهدافه ، وما يترتب على هذه القضايا من اجراءات مهمة وفعالة .

٦) أنواع الاعتماد :

من خلال استقراء الكتابات المختلفة حول الاعتماد، نجد أن هناك تعدداً في الآراء حول تقسيم الاعتماد إلى عدة أنواع، وفي التعليم الجامعي، يصنف الاعتماد إلى ثلاثة أنواع هي: (٨٧)

أ) الاعتماد المؤسسي : Institutional Accreditation

يمنح هذا النوع من الاعتماد تأهيلاً أولياً أو مبدئياً للمؤسسة التعليمية باعتبارها مؤسسات عاملة متكاملة، بمعنى أن كل جزء من أجزاء المؤسسة يسهم في تحقيق الأهداف العامة لها، وهو خطوة مبدئية وضرورية للتأكد من أن المؤسسة التعليمية قد استوفت الشروط والمعايير والمرجعيات والمستويات كالمبنى والتجهيزات والمعامل، وأماكن التدريب، والمكتبة، والمساحات الخضراء، والملاعب بما في ذلك المعايير المرتبطة بالموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس)، والجهاز الإداري، وكذلك الخدمات والأنشطة، وأيضا الخصائص المؤسسية مثل السلطة القانونية والإدارية التي تحكم المؤسسة، ومدى ثبات مصادر التمويل، وعلاقة

المؤسسة بالمجتمع المستفيد من خدماتها، وبذلك يعد الحصول على هذا النوع من الاعتماد اعترافاً بأن المؤسسة قد حققت أهدافها بنجاح، وأن برامجها قد خططت ونفذت بدقة، وأنها تمتلك الموارد التي تمكنها من تنفيذ خطط المستقبل، وبذلك يتضمن هذا النوع من الاعتماد اعترافاً بالكيان الشامل للمؤسسة.

(ب) **الاعتماد الأكاديمي أو البرنامجي** Academic or Programmatic Accreditation
عند التأكد من أن المؤسسة قد استوفت المعايير الخاصة بالاعتماد المؤسسي يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية، وهي الاعتماد الأكاديمي الذي يعد المكمل للاعتماد الكلي للمؤسسة، وهذا الاعتماد يركز على تقييم البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية، ويمنح هذا النوع من الاعتماد للبرامج الأكاديمية المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد الأولي (العام)، وذلك بفحص كل ما يتعلق بالبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، ومؤهلاتهم الأكاديمية، وخبراتهم ونشاطاتهم الحقيقية، وعدد الطلاب، وسجلاتهم الأكاديمية، وتوافر مصادر التعليم، أي أن هذا الاعتماد، هو اعتراف بالكفاءة الأكاديمية لبرنامج دراسي تقوم به هيئة علمية متخصصة. (٨٨)

(ج) **الاعتماد المهني** Professional Accreditation
ويقصد بهذا النوع من الاعتماد الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، فهو يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، ويتم منح هذا النوع من الاعتماد من قبل مؤسسات أعدت لهذا الغرض، كالنقابات والاتحادات والروابط المهنية الخاصة، بكل مهنة؛ فالسبيل الأمثل للتعرف على حقيقة مستوى الأفراد، هو وجود ترخيص قانوني مبني على أساس فني سليم يسمح للفرد بمزاولة المهنة التي ينتمي إليها، وهو بذلك يمنع ادعاء المهنة والدخلاء عليها من العمل في مجالها، الأمر الذي يضمن كفاءة العمليات والخدمات التعليمية المقدمة. (٨٩)

(٧) **معايير نظام الاعتماد الأكاديمي ومجالاته** Accreditation Standards
يتطلب تطبيق آلية الاعتماد على مؤسسات أو برامج، أو الترخيص لمهنة من المهن، أن يكون هناك مجموعة من المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على الجودة وهذه المعايير أو المستويات تختلف من مجتمع لآخر، كما أنها تختلف من مؤسسة أو برنامج في مجتمع معين حسب المهام المحددة لها، والأهداف التي وضعتها المؤسسة أو البرنامج وتسعى إلى تحقيقها. (٩٠)

ولقد أوضحت بعض الدراسات أن معايير الاعتماد يمكن أن تتحدد في التالي: (٩١)

- (١) **رسالة المؤسسة وأهدافها** :
وتعني الغرض الرئيسي من وجود المؤسسة في المجتمع، ومدى إسهامها في خدمته، ويمكن صياغة المعايير المتعلقة بالأهداف وفقاً لما يلي:
« هل الأهداف محددة بشكل دقيق وواضح؟
« هل الأهداف معلنة للهيئة التعليمية والطلاب؟
« ما مدى قابلية الأهداف المحددة للتحقيق؟ وهل تتناسب مع الإمكانيات المتوافرة للمؤسسة؟

« ما مدى مناسبة الأهداف لتطلعات المجتمع وحاجات التنمية ومتطلبات سوق العمل؟

(٢) إدارة المؤسسة التعليمية:

وتشكل إدارة المؤسسة حجر الأساس في تفعيل وضبط الأنشطة ومن ثم لابد أن يتوافر فيها شروط ومعايير جيدة تضمن نجاح المؤسسة في أداء مهمتها وفق مايلي:

« هل يتوافر لدى (مدير، عمداء، رؤساء أقسام، إداريو المؤسسة) المؤهلات العلمية والتربوية الكفيلة بتحقيق أهداف المنظمة؟

« هل يتوافر لدى (مدير، عمداء، رؤساء أقسام، إداريو المؤسسة) الخصائص الشخصية كالحماس، والدقة والتنظيم، والحرص على المؤسسة بجميع عناصرها المادية والبشرية التي تضمن نجاح المؤسسة؟

« هل يتحقق من خلال التنظيم والإدارة العلاقة المطلوبة بين أقسام ووحدات ومجالس المؤسسة التعليمية وغيرها من الوحدات والمجالس التي تشملها الجامعة؟

« هل هناك لوائح وأنظمة كافية تحدد الصلاحيات والمسئوليات؟ وهل هي مرنة للتوافق مع المتغيرات والمستجدات الحياتية؟

« هل الإدارة فعالة، أي يتحقق من خلالها الانسجام والتكامل بين أفرادها ورضاهم عن العمل، التقليل من ضغوط العمل، توفير الحوافز، توزيع العمل وفقا للوظائف والخبرات؟

(٣) المنشآت:

وتتمثل معايير الاعتماد المتعلقة بالمنشآت فيما يلي:

« هل يتوافر للمنشأة بنية تحتية متكاملة من حيث عدد القاعات، المعامل، المكتبة، المكاتب الإدارية، الخدمات المساندة؟

« هل تتوافر في المؤسسة المقاييس المساحية المتعارف عليها من حيث عدد الطلاب وأعداد أعضاء هيئة التدريس، والإداريين؟

« هل تصميم المنشأة من المرونة بحيث يمكن إدخال التعديلات والإضافات المطلوبة كلما لزم الأمر؟

« هل تصميم المنشأة مصمم على أساس أن يكون حرم جامعي وتتوفر فيه الشروط الصحية المتعارف عليها؟

(٤) البرنامج:

« هل البرنامج له فلسفة واضحة تعكس أهدافه وطموحاته؟

« هل طريقة التدريس في البرنامج نظرية أم عملية، أم كلاهما أم تتبع أسلوب المناقشة؟

« هل محتوى البرنامج مناسب لأهدافه؟

« هل يتوافر للبرنامج احتياجاته التي تضمن كفاءته واستمراريته سواء من حيث الكفاءات البشرية والمعامل؟

(٥) مصادر التمويل:

« هل الهيئة التعليمية تتميز بالكفاءات الجيدة ذات المؤهلات العالية؟

« هل الهيئة التعليمية ممثلة لكافة التخصصات والحقول؟

« هل الهيئة التعليمية تتسم بالخصائص الشخصية وأخلاقيات المهن التي تمكنها من أداء وظيفتها باقتدار وفعالية؟

« هل لدى أعضاء الهيئة التعليمية اتجاهات نحو المهنة والتزام وشعور بالمسؤولية؟

« هل العبء التدريسي لأعضاء الهيئة التعليمية مناسباً بالقدر الذي يتيح لهم ممارسة الأنشطة التربوية المصاحبة؟

(٧) شروط القبول:

« هل تتم عملية قبول الطلاب وفق إمكانيات المؤسسة التعليمية المادية والبشرية والتي تتضمن مستوى رفيع من المعرفة التخصصية لدى الطلاب؟

« هل هناك سياسة قبول واضحة ومعلنة تدير عليها المؤسسة؟

« هل تتضمن شروط القبول بجانب المستوى التحصيلي القدرات العقلية والانفعالية وتكامل الشخصية والميول والاتجاهات؟

« هل تراعي سياسة القبول عملية التحويلات والمعادلات بين المؤسسات؟

(٨) نظام التقويم والاختبارات:

« هل يتوافر للمنظمة نظام تقويم شامل معلوم للجميع؟

« هل تتنوع أساليب التقويم للجوانب المعرفية والأدائية والمهارية؟

« هل تكشف أساليب التقويم المختلفة عن درجة تحقق أهداف البرنامج فضلاً عن بيان إيجابياته وسلبياته؟

(٩) الخدمات الطلابية:

« هل توفر المؤسسة البيئة اللازمة لمساعدة التطور الفكري والشخصي للطلبة؟

« هل توفر المؤسسة الخدمات الضرورية للطلبة بما يتفق وأهدافها وغاياتها المعلنة؟

« هل تقوم المؤسسة بإجراء الدراسات اللازمة لمعرفة احتياجات الطلبة وخصائصهم ومشاكلهم لمساعدتهم على الانجاز الأكاديمي؟

(١٠) الانفتاح أمام الجمهور:

« هل تقدم المؤسسة المعلومات الكاملة والدقيقة والواضحة للجمهور المعني وكذلك الطلبة؟

« هل تصدر الجامعة دليلاً شاملاً تقدم فيه نفسها بطريقة واضحة ومتكاملة؟

« هل تصدر المؤسسة منشورات ملائمة توضح فيها الجوانب الأكاديمية والإدارية المختلفة التي يمكن أن تهم الطلبة مثل سياسة القبول والتسجيل، والانسحاب، والتحويل... الخ؟

« هل تجرى المؤسسة تقييماً لمنشوراتها وبشكل يبقئها مواكبة للتغيرات الجارية في المؤسسة؟

(١١) النزاهة:

« هل تمثل المؤسسة في تعاملها مع الطلبة والأفراد والمؤسسات نموذجاً أخلاقياً يحتذى به؟

« هل تتصف تعاملات المؤسسة مع المؤسسات الخارجية بالصدق والوضوح والعدالة؟

« هل تركز المؤسسة نفسها للمتابعة الحرة للمعرفة ونشرها والتعريف بها؟

« هل تطبق المؤسسة روح ومضمون القانون؟

« هل تتصف المؤسسة بالنزاهة والأمانة الإدارية؟

« هل تتعامل المؤسسة بنزاهة وأمانة مع جهة الاعتماد؟
« هل تجرى المؤسسة تقييما دوريا لسياساتها؟

وتعتمد عملية التقويم والاعتماد للمؤسسات التعليمية في مصر ، في ضوء ماأقرته الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٩٢) ، على محورين أساسيين هما : القدرة المؤسسية Institutional Context ، والفاعلية التعليمية Educational Effectiveness ، وتعني القدرة المؤسسية ما تمتاز به المؤسسة من خصائص وما يتوافر بها من امكانيات وموارد ، ونظم ادارية وعلاقة بالمجتمع والبيئة المحلية وأخلاقيات ومصداقية ، ... ، وتعني الفاعلية التعليمية قدرة المؤسسة على تفعيل رؤيتها وتحقيق أهدافها من خلال جودة البرامج والاهتمام بالطلاب والمقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس، وعمليات التقويم والبحث العلمي والدراسات العليا ، والتحسين المستمر ، ...

ويقع تحت المحورين السابقين مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة بها حددتها الهيئة ، وهي ما يلي: (٩٣)

المحور الأول : القدرة المؤسسية ويتضمن ثمانية معايير ، هي معيار التخطيط الاستراتيجي ومؤشرات (الخطة الاستراتيجية للمؤسسة . الوضع التنافسي للمؤسسة) ، ومعيار الهيكل التنظيمي ، ومؤشرات (الهيكل التنظيمي والادارات الداعمة) ، ومعيار القيادة والحوكمة ، ومؤشرات (اختبار القيادات الأكاديمية نمط القيادة وممارسات المجالس الرسمية . تنمية المهارات الادارية -نظم المعلومات والتوثيق . دور القيادات في تنمية التمويل الذاتي) ، ومعيار المصداقية والاخلاقيات ، ومؤشرات (حقوق الملكية الفكرية والنشر . الممارسات العادلة والالتزام باخلاقيات المهنة . الاخلاقيات المهنية) ، ومعيار الجهاز الاداري ومؤشرات (تنمية القيادات وتقييم الاداء . الرضا الوظيفي) ، ومعيار الموارد ومؤشرات (كفاية الموارد المالية والمادية . التسهيلات المادية) ، ومعيار المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة ، ومؤشرات (خطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة . تفاعل المؤسسة مع المجتمع) ، وأخيرا المعيار الثامن ، ومؤشرات (تقويم أداء المؤسسة . دعم القيادات الأكاديمية لوحدة ضمان الجودة) .

المحور الثاني : الفاعلية التعليمية ، ويتضمن ثمانية معايير ، هي معيار الطلاب والخريجين ، ومؤشرات (سياسات قبول وتحويل وتوزيع الطلاب . الدعم الطلابي . الأنشطة الطلابية . الخريجون) ، ومعيار المعايير الأكاديمية ومؤشرات (المعايير الأكاديمية القومية المرجعية ، أو أي معايير أخرى معتمدة من الهيئة . توافق البرامج التعليمية مع المعايير الأكاديمية) ، ومعيار البرامج التعليمية ومؤشرات (البرامج التعليمية واحتياجات المجتمع والتنمية . تصميم وتطوير البرامج التعليمية . مؤشرات فاعلية البرامج التعليمية) ومعيار التعلم والتعليم والتسهيلات المادية الداعمة ، ومؤشرات (استراتيجيات التعليم والتعلم السياسات المتبعة في التعامل مع مشكلات التعليم . برامج التدريب الميداني تقويم الطلاب الامكانيات المتاحة للتعليم والتعلم . رضا الطلاب) ، ومعيار أعضاء هيئة التدريس ، ومؤشرات (كفاية أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة . تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس /الهيئة المعاونة . تقييم أداء / رضا أعضاء هيئة التدريس - الرضا الوظيفي) ، ومعيار البحث العلمي والأنشطة العلمية ، ومؤشرات (خطة البحث العلمي - كفاءة العملية البحثية - تمويل البحث العلمي - أنشطة علمية أخرى) ، ومعيار الدراسات العليا ، ومؤشرات (الدرجات

الممنوحة - العملية التعليمية في الدراسات العليا - طلاب الدراسات العليا) وأخيرا المعيار الثامن التقويم المستمر للفاعلية التعليمية ، ومؤشراته (شمولية واستمرارية التقويم - المساءلة والمحاسبية) .

٨٠ مراحل وخطوات نظام الاعتماد :

يتم اعتماد المؤسسات التعليمية ومن بينها مؤسسات التعليم العالي والجامعي وفق عدة مراحل وخطوات، يمكن عرضها كما يلي: (٩٤)

« وضع الأسس والمعايير المبدئية: وفيها تقوم مؤسسات الاعتماد بمراجعة الأسس والمعايير العالمية، وفي ضوء ذلك يتم تحديد مجموعة من هذه المعايير التي يتم الاستناد إليها للحكم على جودة المؤسسة التعليمية.

« إجراء الدراسة الذاتية (التقييم الذاتي الداخلي): وفيه تقوم المؤسسة بمراجعة أدائها في ضوء الأسس والمعايير (الاسترشادية) التي تم تحديدها وذلك بإعداد دراسة عن أوضاعها الحالية، بشكل متكامل بحيث تشمل كل قطاعات المؤسسة ومدى تحقيقها لأهدافها؛ فهي تتضمن رسالة المؤسسة والبرامج، وأوجه النشاط الأكاديمية، وهيئة التدريب والعاملين والوحدات المساعدة كالمكتبات وغيرها، كما تحتوي التصور المستقبلي والتخطيط لأهم التصورات التي سوف تقوم بها المؤسسة، وتقوم المؤسسة بتقديم هذه الدراسة في هيئة تقرير مكتوب يقدم للجهات المسؤولة عن الاعتماد.

« إجراء التقييم الخارجي (التقويم في موقع العمل): حيث تختار هيئة الاعتماد فريقا لزيارة المؤسسة أو البرنامج ليحدد مباشرة ما إذا كان طالب الاعتماد يفي بالمستويات التي وضعت له، وللتأكد من مصداقية الدراسة المقدمة وإجراء المقابلات الميدانية مع الأساتذة، والإداريين والطلاب والخارجين والأطلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية يهدف تقويم مستوى المؤسسة التعليمية وإعداد اللجنة تقريرها الذي ترفعه إلى الجهة المسؤولة عن منح الاعتماد.

« اتخاذ القرار النهائي: وفيه تقوم الجهة المسؤولة عن الاعتماد بدراسة جميع التقارير والملاحظات المقدمة من لجنة التقييم الذاتي بالمؤسسة التعليمية ومن لجنة التقييم الخارجي، ومن خلال معرفة مدى التزام المؤسسة بالأسس والمعايير المطلوبة، تقوم اللجنة باتخاذ القرار النهائي، وقد يشتمل القرار على منح الاعتماد دون أية شروط، وعادة يكون المنح لمدة زمنية تتراوح ما بين (١٠-٢) سنوات وذلك حسب وضع المؤسسة التعليمية، وتاريخ تأسيسها، وقد تكون الموافقة على المنح وفق شروط تتضمن التعديل، وقد تقرر اللجنة رفض الاعتماد، ويحق للمؤسسة الاعتراض على القرار الصادر بحققها خلال شهرين من صدوره، ويتم تشكيل لجنة للنظر في ذلك.

« النشر: في حالة الرضا عن أن طالب الاعتماد يعني بالمستويات المطلوبة تمنح هيئة الاعتماد للمؤسسة أو البرنامج اعتماد، ويتم نشرها رسميا مع المؤسسات أو البرامج الأخرى التي تم اعتمادها.

« المراقبة: ترأب هيئة الاعتماد كل مؤسسة أو برنامج تم اعتماده خلال الفترة التي تمنح فيها الاعتماد للتحقق من أنها مستمرة في الوفاء بالمستويات التي وضعتها هيئة الاعتماد.

« إعادة التقييم: وفيها تتم عملية التقويم بصفة دورية مرة كل خمس مرات - في الغالب - حيث تقوم الجهة المسؤولة عن الاعتماد بإعطاء المؤسسة التعليمية مهلة للإصلاح ثم تعاود عملية التقييم، وفي كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية (تقييم داخلي)، كما تخضع المؤسسة للزيارات الميدانية من قبل

لجنة التقييم الخارجي، وتستمر هذه العملية حتى تصل المؤسسة إلى مستوى الاعتماد المطلوب، وذلك بعد التأكد من تنفيذ المؤسسة لكل ما أوصت به اللجان المختلفة.

ونظراً لكون غالبية مؤسسات التعليم العالي العربية تنشأ بقرار سياسي فيكون الاعتماد في هذه الحالة بهدف الوقوف على إيجابيات وسلبيات هذه المؤسسات وتبصيرها بذلك، بالإضافة إلى زيادة ثقة أبناء المجتمع ببرنامج دون آخر، كما أن من بين الأهداف إثارة التنافس بين المؤسسات، وكذلك تحسين العملية التعليمية بشكل عام، وفي ضوء ذلك تكون خطوات الاعتماد على النحو التالي: (٩٥)

« تحديد المؤسسات أو البرامج التي سيجرى لها الاعتماد الأكاديمي سواء تم بمبادرة من المؤسسات نفسها، أو يكون الاختيار وقع على هذه المؤسسات من قبل هيئة الاعتماد الأكاديمي.

« جمع معلومات أولية عن المؤسسة التي ستكون محل الاعتماد، والاطلاع على هذه المعلومات وتحليلها، وذلك باستخدام نماذج تقوم المؤسسة بتعبئتها.

« الطلب من المؤسسة نفسها إجراء تقييم ذاتي وموافاة هيئة ولجان الاعتماد بنتائج التقييم.

« الاطلاع على نتائج التقييم وإجراءاته وتحليلها والخروج باستنتاجات حولها.

« الزيارة الأولية للمؤسسة، أو الجامعة من قبل لجان الاعتماد وجمع معلومات اللجان المتخصصة.

« الزيارة الأساسية للمؤسسة والاطلاع على الوثائق وحضور المحاضرات ومقابلة الإداريين والأساتذة والطلاب ومعاينة كل الأنشطة والفعاليات التي تكشف عن الواقع الحقيقي للمؤسسة، ويجب هنا أن تتوافر لهذه الزيارة المدة المناسبة (أسبوع - أسبوعين مثلاً) لاستكمال كل النقاط التي أغلقت، أو لم تعالج في البيانات الواردة.

« كتابة التقرير حول المؤسسة بناءً على المعلومات والبيانات والملاحظات المتوافرة لدى هيئات أو لجان الاعتماد الأكاديمي.

« مناقشة التقرير من قبل أعضاء لجان الاعتماد الأكاديمي، وبمشاركة اللجان المتخصصة.

« تزويد المؤسسة أو الجامعة بالتقرير ومناقشته مع منسوبي الجامعة لمعرفة وجهة نظرهم فيما ورد فيه من ملاحظات، وإبداء آرائهم فيما ورد من مقترحات ومبررات بشأن النقاط الواردة في التقرير وأسباب ذلك، ويعاد ذلك إلى لجان الاعتماد الأكاديمي (الفريق المركزي) لدراسة دور الجامعات ومعارضتها لبعض المقترحات تمهيداً للتصويب، أو التعديل، أو التنفيذ. (٩٦)

« متابعة لجان التقييم أو الاعتماد للمؤسسة أو الجامعة لمعرفة مدى ما تحقق من تعديلات وتحسينات تتفق مع ملاحظات وقرارات لجان الاعتماد الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق، فإن حصول أي مؤسسة تعليمية على الاعتماد يمر بعدة مراحل، ويتم وفق إجراءات محددة تبدأ بوضع مجموعة من المعايير التي يتم الاستناد إليها للحكم على جودة المؤسسة، وكذلك الإجراءات المرتبطة بالتقييم

الداخلي والخارجي، ثم اتخاذ قرار يمنح الاعتماد للمؤسسة وفق التقارير المقدمة من اللجان المختلفة، كما يتضح كذلك أن هذه المعايير توضع بمعرفة لجان متخصصة في مجال الاعتماد، وهي تتناول كافة مجالات منظومة المؤسسة التعليمية من حيث أهدافها ورسالتها، وعمليات التخطيط والتقييم بها، والإدارة والتنظيم.

٩. مشكلات تطبيق الاعتماد الأكاديمي، وأهم متطلباته بالتعليم العالي المصري :

في ضوء استقراء واقع تطبيق الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي المصري، وفي ضوء ما أسفرت عنه بعض الدراسات في هذا الإطار، فإنه يمكن تحديد بعض المشكلات التي تواجه تطبيق آلية الاعتماد وضمان الجودة وأهم متطلباته فيما يلي:

- أولاً: مشكلات تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي المصري : (٩٧)
 - « أن الطالب المصري لا يملك حق اختيار المؤسسة، أو البرنامج الذي يرغب في الالتحاق به، لأن التحاقه بالمؤسسة التعليمية يتم حسب التوزيع الجغرافي له فما موقف الطالب، إذا لم تتقدم المؤسسة بطلب اعتماد؟ أو حدث ولم تحصل عليه، فماذا يفعل الطالب؟ وما موقف أصحاب العمل من هذا الخريج؟!
 - « اعتماد القبول بالجامعات والمعاهد العليا - بشكل شبه كامل - على مؤشر وحيد هو مجموع الدرجات في الثانوية العامة (أو ما يعادلها) دون اعتبار القدرات والرغبات الخاصة بالطلاب بشكل أكثر عمقا وواقعية.
 - « لا يوجد اتفاق نهائي على دقة كثير من معايير الاعتماد الأكاديمي والمهني.
 - « العلاقة المشتركة بين متطلبات تحقيق الاعتماد والنجاح المهني في المستقبل ليست واضحة.
 - « الآراء المتغايرة للخبراء المشاركين في عمليات الاعتماد الأكاديمي تجعل هذه العمليات أحيانا غير موضوعية.
 - « الأخذ بآلية الاعتماد يستلزم نفقات كثيرة ليس فقط لعملية الاعتماد ذاتها، وإنما لاستيفاء المعايير المطلوبة، وحتى إذا ما استطاعت المؤسسات التعليمية أن تضي بذلك فسوف يكون على حساب أولويات أخرى، وأهم للمؤسسات التعليمية.
 - « إن تطبيق الاعتماد قد يشوبه عدم الحيادية في عمليات التقييم لبعض المؤسسات التعليمية بسبب صراع الاهتمامات وغياب المجتمعات الأكاديمية التي يمكن الاعتماد عليها في التقييم الخارجي الموضوعي، الأمر الذي يتطلب وجود آلية للتغلب على ذلك.
 - « بعض هيئات الاعتماد الأكاديمي والمهني قد تتعرض داخليا أو خارجيا لبعض الضغوط.
 - « عدم وجود فلسفة عامة وإستراتيجية مستقبلية محددة لمنظومة التعليم العالي.
 - « غياب نظم ومعايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي ضمانا للجودة الشاملة ووصولاً لاعتماد مؤسسات التعليم العالي.
 - « عدم وجود نظم متطورة لإعداد أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم بما يكفي تنمية قدراتهم.
 - « محدودية مصادر التمويل الحكومية من ميزانية الدولة، وقلة توافر فرص أو وجود موارد تمويلية إضافية.

- « انخفاض دخل هيئة التدريس مما يدفعهم إلى البحث عن عمل خارجي لتحسين ظروفهم المعيشية بما يؤثر على قدراتهم في التدريس، وعدم توافر الوقت لديهم للاطلاع على أحدث المعلومات الخاصة بالتدريس، الأمر الذي يعوق تطبيق آلية الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية.
- « مقاومة التغيير وضعف الإتصال.
- « قصور فهم نظام الاعتماد وضمان الجودة، وعدم الرغبة من الإداريين في تطبيقه.
- « التعقيدات الإدارية في المؤسسات التعليمية تمثل عبء كبيراً أمام تطبيق آلية الاعتماد، داخل هذه المؤسسات.
- « غياب آليات متطورة لمراجعة البرامج والمقررات والمناهج وتقييمها والافتقار إلى المعايير الموضوعية التي تتسق مع التطور السريع وروح العصر.
- « نمطية أعمال الامتحانات والاختبارات وتخلف صور الامتحانات وجمود صيغ تقييم الطلاب.
- « عدم الأخذ في الاعتبار تقييم الطالب لذاته، عند اعتماد المؤسسات والبرامج وكذلك أعضاء هيئة التدريس، واقتصار اعتماد المؤسسات على المدخلات فقط دون التركيز على المخرجات.
- « تراجع دور القيم الجامعية وأخلاقيات وآداب المهنة من حيث تأثيرها على أداء أعضاء هيئة التدريس بوجه خاص.
- « تزايد أعداد الطلاب، وتضخم حجم الكليات الجامعية والمعاهد العليا.
- « عدم توافر خصائص مخرجات منظومة التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل المتطورة والمتغيرة.
- « انخفاض فرص الابتعاث والانفتاح على الخارج لتكوين هيئات تدريس وتنمية قدرات أعضائها بشكل عصري، وفعال ومتميز.
- « تضخم الهياكل الإدارية وقدم النظم المالية والإدارية والجمود في أعمال قواعد حكومية لا تتناسب وطبيعة المؤسسات التعليمية والعملية والبحثية.
- « الافتقار إلى المعلومات الدقيقة والشاملة لمختلف جوانب التعليم العالي.
- « تواضع استخدام التقنية في التعليم؛ فهناك اعتقاد شائع بأن معظم الأساتذة يعملون بطريقة المحاضرة أكثر مما يعملون باستخدام التكنولوجيا المعاصرة.
- « قصور المرافق والتجهيزات فضلاً عن قلة قيام مؤسسات التعليم العالي بالصيانة الوقائية لمرافقها وكذلك الصيانة العلاجية.
- « قبول أعداد كبيرة من طلاب التعليم الثانوي والتركيز على الكم في مقابل القصور في التركيز على الكيف، وارتفاع نصيب عضو هيئة التدريس من الطلاب، مع قلة نصيب الطلاب من الخدمات التعليمية والرعاية الإرشادية.
- « عدم تنوع أساليب التدريس في التعليم العالي؛ ومواكبة التطور والتغير في هذا الإطار.
- « قصور الارتباط بين البحث العلمي، وقضايا المجتمع، والافتقار إلى وجود إستراتيجية مستقبلية واضحة لتطوير البحث العلمي، وتوثيق صلته بقضايا المجتمع التنموية.

وبشكل عام يمكن ارجاع المشكلات التي تواجه تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي والجامعي ، الى أن نظام الجودة والاعتماد مازال في مرحلة النشأة والتجريب ، وتحقيقه يتطلب مزيداً من الدعم الحكومي والأهلي مع ضرورة التركيز على الكيف دون الكم في المخرجات الجامعية ، وكذلك

فهناك ضعف عام في الامكانيات المتوافرة بالكليات والمؤسسات للوفاء بالاطار التقليدي قياسا على أعداد الطلاب الملتحقين بالمؤسسات ، وهو ما لا يرضى هيئات الاعتماد في العالم ، مع قصور القوانين والتشريعات التي تحكم العمل الجامعي ، بحيث لا تعطي القيادات الجامعية سلطات ، أو صلاحيات حقيقية تمكنهم من أحداث التغييرات المطلوبة للجودة والاعتماد ، بالإضافة الى اللامبالاه والضعف والتسيب في معظم أجهزة الدولة وضعف نظام المحاسبية . هذا مع الاستعجال غير المبرر في اصدار القانون ، وعدم اتاحة الوقت الكافي للجامعات قبل تطبيقه حتى تصل الى مستوى من الاصلاح في أوضاعها (٩٨) .

• **ثانياً : متطلبات نجاح تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي والجامعي في مصر:**

« تحديد المرجعيات (المعايير القياسية) التي يجب توافرها في المؤسسة التعليمية، وهذا يتطلب خبرات متخصصة وكفاءة عالية في مجموعات عمل متحركة، تتشكل لتحديد المرجعيات المناسبة للبيئة، ورؤى واعية بالمشاهدة العالمية والإقليمية، وينبغي أن تتسم بالمرونة الواجبة للاستجابة للتغيرات التي تطرأ عالمياً. (٩٩)

« ضرورة مناسبة آلية اعتماد جودة المؤسسة أو البرامج لظروف المجتمع المصري، ولا يكون مجرد نسخة مكررة من نظام الاعتماد الذي يطبق في دولة متقدمة تختلف عنا في إمكانياتها وظروفها؛ أي يجب مراعاة الواقع وظروف المؤسسة التعليمية.

« تهيئة المناخ المناسب لتفعيل ثقافة اعتماد جودة المؤسسات أو البرامج وضرورة توفر أشخاص مدربين ولديهم الدوافع كذلك، خاصة أعضاء هيئة التدريس؛ هذا فضلاً عن وجود بيئة إدارية وفنية داعمة لعملية الاعتماد كالتشريعات، والتجهيزات، والمقررات الدراسية... الخ. (١٠٠)

« أن تحدد المؤسسة التعليمية أهدافها بما يتلاءم مع حاجة المجتمع الذي تعمل فيه، أي أن يكون هناك أهداف مناسبة للاعتماد الأكاديمي.

« أن يكون للمؤسسة التعليمية مجلس أمناء يعمل كأداة مستقلة لرسم السياسات العامة، ويكون من بين أعضائه ممثلون للمصالح العامة من قادة المؤسسة التعليمية.

« أن تحدد سياسة القبول بما يتلاءم والأهداف المعلنة وحسب كل تخصص ومستوى الشهادات التي تمنحها للطلبة.

« أن تكون مناهج وأساليب التقويم المستخدمة في الاعتماد الأكاديمي عصرية

« يجب أن تتوافر الإمكانيات التي تؤكد أن أهداف الاعتماد الأكاديمي يمكن أن تتحقق.

« ضرورة توافر بعض الشروط لتطبيق الاعتماد منها وجود هيئة تدريس أكفاء من الناحية البحثية والتدريس، هذا فضلاً عن توافر مستوى معيشي مرضي بحيث لا يحتاجون للعمل في وظيفة أخرى.

« ضرورة توافر معايير أو مستويات للجودة مناسبة للمؤسسات التعليمية بمجتمعنا ويمكن قياسها، هذا فضلاً عن الحيادية في عملية التقويم من قبل هيئة موضوعية لا تخضع لضغوط عند الحكم على جودة المؤسسات أو البرامج، أو الترخيص لمزاولة مهنة التعليم. (١٠١)

- « يجب أن تكون معايير التقويم معروفة وموافق عليها من قبل المعنيين بالاعتماد.
- « يجب أن يتوافر للمؤسسة عدد كاف من الكادر التدريسي من ذوي الخبرة.
- « يجب أن يتضمن الاعتماد الأكاديمي الحصول على تغذية راجعة حول مجريات التقويم.
- « يجب أن يتم طباعة ونشر نتائج التقويم للاعتماد الأكاديمي.
- « يجب أن تغطي عملية التقويم في الاعتماد الأكاديمي كل الأفراد المرتبطين بالمؤسسة، أو البرامج بما فيهم الطلبة.
- « توافر مصادر لتقديم الخدمات الفيزيائية والإلكترونية والإدارية المساعدة مثل (المكتبات المجهزة والمحتوية على أحدث المراجع والمجلات والدوريات العلمية).
- « ضرورة توافر الدعم الإداري الفعال ونظم معلومات وبيانات يمكن الاعتماد عليها في حساب مؤشرات الأداء، وكذلك توفر درجة كافية من الحرية الأكاديمية للباحثين.
- « ضرورة توافر تجهيزات خاصة مثل وجود أجهزة في حجرات الدراسة ومختبرات الحاسب، ومعدلات معقولة بالنسبة لأعداد أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وأنواع معينة من أساليب التقويم مثل ملف الطالب، وغير ذلك.
- « أن يتوافر للمؤسسة برنامج للبحث العلمي ووسائل دعمه بحيث تلم بكل وظائف الجامعة؛ بالإضافة لتقديم برنامج لخدمة المجتمع المحلي.
- « يجب أن يتضمن قرار الاعتماد الأكاديمي رأياً واضحاً إما بالإيجاب أو بالاشتراط، أو بالرفض.
- « أن يكون لدى العاملين بمؤسسات التعليم العالي شعوراً بالحاجة إلى تطبيق الاعتماد.
- « استقلالية مؤسسات التعليم العالي.
- « المرونة في تطبيق الاعتماد الأكاديمي.
- « توفير الوقت اللازم لإجراء، الإصلاحات والتدريب.
- « تزويد القيادات بالمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر التزاماً ومساندة للتطبيق.
- « إصدار التشريعات التي تساند وتؤيد تطبيق الاعتماد الأكاديمي.
- « أن يتم اتخاذ إجراءات عملية لإعداد بعض الكفاءات البشرية في مجال الاعتماد الأكاديمي، عبر دورات تدريبية في الدول المتقدمة.
- « وجود إطار قومي للعمل يكون متفقاً عليه من قبل أفراد المجتمع وخاصة أصحاب المصلحة.
- « أن يكون لدى العاملين رؤية واضحة عن الاعتماد الأكاديمي.
- « تكوين قاعدة بيانات دقيقة وشاملة لمختلف جوانب التعليم العالي.
- « أن تعلن المؤسسة وتنشر نظامها الداخلي وتحدد فيه "المصاريف الدراسية متطلبات القبول، والسياسات الداخلية، وتعليمات منح الشهادة" وكل مايتعلق بالأمور التي تهم الطلبة خلال الفترة الدراسية.
- « ويتضح مما سبق أن الاعتماد وضمان الجودة كنظام تحيطه مجموعة من المشكلات التي تسبب له اعاقا كبيرة في سبيل تحقيق المستهدف منه، وكذلك فهناك متطلبات عديدة يجب الوفاء بها ، حتى نضمن النجاح في الاجراءات والأنشطة المنوطة به.

• إجراءات الجانب الميداني :

• بناء أداة الدراسة :

« في ضوء الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة ، والأدب الإداري المرتبط بنظام الاعتماد وضمان الجودة بشكل عام ، والمرتبط بالتعليم العالي والجامعي بشكل خاص ، فلقد أمكن التوصل إلى صياغة مبدئية ، لبعض العبارات التي تصف آراء أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في جامعة المنوفية والتي تندرج تحت أبعاد هي (اتخاذ قرار تطبيق النظام التخطيطي للنظام – تنفيذ النظام – تقويم النظام – مصادر التمويل) .

« تم العرض المبدئي لهذه العبارات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية للنظر فيها، وإبداء آرائهم حولها ، ولقد تم إضافة بعض العبارات والتي تصف آراء أعضاء هيئة التدريس ، في ضوء ما يرونه .

« تم عرض العبارات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ممن لهم خبرة في مجال الجودة والاعتماد لتحكيم الأداة ، وإبداء الآراء حول مدى مناسبة العبارات للمجال الذي تندرج تحته ، بالإضافة إلى ما يرون تعديله أو حذفه أو إضافته .

« تم التوصل إلى صياغة نهائية لأداة الدراسة في ضوء اجماع مجموعة الخبراء في مجال الجودة والاعتماد ، على العبارات المتضمنة فيها بنسبة ٩٨ % ، وتم استبعاد العبارات التي لم تحظ بهذا الاجماع ، وفي ضوء ما تمت اضافته من عبارات أخرى .

• وصف أداة الدراسة :

تكونت أداة الدراسة من محورين أحدهما تضمن البيانات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس ، مثل (الاسم والجنس والتخصص ، ونوع الكلية ، والإعداد والرتبة الأكاديمية ، والوضع الإداري ، والخبرة في مجال العمل الجامعي) . وتضمن المحور الثاني عبارات تصف آراء أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة ، في خمسة أبعاد وهي اتخاذ قرار التطبيق ومثله العبارات من (٥.١) ، والتخطيط للنظام ، ومثله العبارات من (١٤.٦) ، وتنفيذ النظام ، ومثله العبارات من (٢٤.١٥) ، وتقويم النظام ، ومثله العبارات من (٣٠.٢٥) ، ومصادر التمويل ، ومثله العبارات من (٣٦.٣١) .

• تطبيق أداة الدراسة :

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية والبالغ عددها ٢١٢ عضو هيئة تدريس ، وذلك في العام الجامعي (٢٠١٠/٢٠١١) . ولقد تم استعادة ٢٠٧ استمارة ، تم استبعاد ثلاثة منها لعدم إكمال أعضاء هيئة التدريس الاستجابة عليها ، ليصبح عدد الاستمارات الصالحة (٢٠٤) استبانة .

جدول رقم (١) يوضح أعداد الاستمارات الموزعة على مفردات الدراسة ونسبة الاستجابة

مفردة الدراسة	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي	نسبة الاستجابة (%)
أعضاء هيئة التدريس	٢١٢	٢٠٤	٩٦,٢

• الأساليب الإحصائية المستخدمة :

- تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وتم إيجاد ما يلي
- « المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة للاستبيان ككل ، وللأبعاد المختلفة التي تكون منها .
- « المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبيان .

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية حول تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بها ، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة ممثلة لمجتمع أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية في العام الجامعي (٢٠١٠/٢٠١١) ، ومن خلال تحليل استجابات أعضاء هيئة التدريس باحتساب المتوسط الحسابي ، والاعتماد في تحديد مستوى الموافقة على البيانات الموجودة بالجدول التالي رقم (٢) ، تم التوصل إلى النتائج التالية :

جدول رقم (٢) يوضح درجات المتوسطات ومستويات الموافقة التي تقابلها :

المتوسط	مستوى الموافقة
من ١ إلى ١.٧٩	غير موافق بشدة
من ١.٨٠ إلى ٢.٥٩	غير موافق
من ٢.٦٠ إلى ٣.٣٩	محايد
من ٣.٤٠ إلى ٤.١٩	موافق
من ٤.٢٠ إلى ٥	موافق بشدة

أولاً : فيما يتعلق بالنتائج العامة المتعلقة باستجابات عينة الدراسة من أعضاء

هيئة التدريس ، سواء على مستوى أبعاد الاستبانة ، أو الاستبانة ككل :

جدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية ، ومستويات الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مستوى أبعاد الاستبانة ، والاستبانة ككل

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	المستوى
اتخاذ قرار التطبيق	٤.٠٨	موافق
التخطيط لتنفيذ النظام	٢.٤٨	غير موافق
تنفيذ النظام	٢.٨٤	محايد
إجراءات التقييم	٣.٠٣	محايد
مصادر التمويل	٢.٧٩	محايد
الاستبانة ككل	٣.٠٤	محايد

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول السابق رقم (٣) أن استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تقع في فئة (محايد) ، كما يبدو من متوسط الاستجابة على محاور وعبارات الاستبيان ككل ، حيث بلغ هذا المتوسط (٣.٠٤) . وجاءت النتائج الخاصة بكل محور على حدة مؤكدة لهذه النتيجة ، باستثناء محور (اتخاذ قرار التطبيق) الذي وقع متوسط الاستجابة عليه في فئة (موافق) ، حيث بلغ المتوسط (٤.٠٨) ، وقد يرجع ذلك في جزء كبير منه لطبيعة صياغة العبارات المتضمنة في هذا البعد . وكذلك باستثناء محور (التخطيط لتنفيذ النظام) ، حيث وقع متوسط الاستجابة عليه في فئة (غير موافق) ، وكان المتوسط (٢.٤٨) ، وهذه الاستجابة تقترب من فئة محايد ، بما يتوافق مع النتيجة العامة .

ويمكن عرض النتائج الخاصة باستجابات أفراد عينة الدراسة ، على العبارات المتضمنة في كل بعد من أبعاد الاستبانة ، وتفسيرها ، كما يلي :

- **ثانياً : فيما يتعلق بالنتائج الخاصة باستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في كل بعد من أبعاد الاستبانة :**
- **النتائج المتعلقة بالعبارات المتضمنة في بعد اتخاذ قرار تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة :**

جدول رقم (٤) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية ومستوى الموافقة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد اتخاذ قرار تطبيق النظام :

م	اتخاذ قرار التطبيق	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط من ٥	المستوى
1	اتخاذ قرار تطبيق الاعتماد على الجامعات لم تسبقه دراسة علمية شاملة للواقع الفعلي ومتطلباته .	88	71	21	16	8	4.05	موافق
2	تم فرض قرار تطبيق نظام الاعتماد بالجامعات دون الرجوع إلى أعضاء هيئة التدريس ، أو غيرهم من المعنيين بتنفيذه .	111	45	5	23	20	4.00	موافق
3	لم يراع المسئولون عن اتخاذ قرار التطبيق الحد الأدنى المناسب من المقومات اللازمة لتفعيله .	78	58	20	25	23	3.70	موافق
4	لم يكن لدى الكثيرين من أعضاء هيئة التدريس المعرفة الشافية بملامح قرار تطبيق المشروع .	115	51	3	20	15	4.13	موافق
5	لم يراع القرار الإمكانيات والموارد المتاحة داخل الكليات/ المعاهد الجامعية ومدى استيفائها للتطبيق .	131	56	11	4	2	4.52	موافق بشدة

ن = ٢٠٤

كشفت النتائج المتضمنة بجدول رقم (٣) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على بعد اتخاذ قرار تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة ، تقع في فئة (موافق) ، حيث بلغ متوسط الاستجابة (٤.٠٨) ، وتخالف هذه النتيجة النتيجة العامة للاستجابات ككل والواقعة في فئة (محايد) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قرار تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة كان استجابة مباشرة لما يتم في الإطار العام ، حيث يتم تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة كاتجاه حديث للجودة ولضمان الوصول إلى نتائج تتعلق بجودة المنتج والاستجابة تكون بشكل عام - للاتجاه الغالب في تطبيق النظام بما يتماشى مع اتجاهات التطوير ، أو لمواكبتها ، ولعل هذا ما أدى في شكل أو آخر إلى ضعف النظر إلى مدى توافر الإمكانيات المتعلقة باتخاذ قرار التطبيق ، أو الاعتبارات الأخرى المطلوبة له ، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة عادل علوي ، ورفيقة بامدهف، ٢٠٠٧ (١٠٢) ، ودراسة Paris, 1996 (١٠٣) ، ودراسة مصطفى طه النوباني ، ٢٠١١ (١٠٤) .

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤) نجد أن النتائج المتعلقة بالاستجابة على العبارات المتضمنة على بعد (اتخاذ قرار التطبيق) تؤكد النتيجة العامة والخاصة بهذا البعد ، كما يتضح من المتوسطات الخاصة بالعبارات ، ومستويات الموافقة التي تقابلها ، فجميع المتوسطات تقع في فئة (موافق) كما يبدو من الاستجابات ، والملاحظ على النتائج أن العبارة رقم (٥) (لم يراع القرار الإمكانيات والموارد المتاحة داخل الكليات/ المعاهد الجامعية ومدى استيفائها للتطبيق) قد حصلت على أعلى متوسط استجابة (4.52) ، وهو يقع في

مستوى (موافق بشدة) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قرار تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة على الجامعات قد تم فرضه ، ولم تكن هناك فرصة كبيرة لإدارات الجامعات ، والمعينين بقرار الاعتماد وضمان الجودة ، للنظر في مدى توافر الإمكانيات والموارد المناسبة واستيفائها للتطبيق ، وفي جانب آخر فإن معظم كليات ومعاهد جامعة المنوفية لا يتوافر فيها امکانات اللازمة للوفاء بشكل كبير بمتطلبات تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في إطاره المعياري ويتوافق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة ٢٠٠٥ (١٠٥) ، ودراسة زينب سليم ، ٢٠٠٥ (١٠٦) وكذلك حصلت العبارة رقم (٣) (لم يراع المسئولون عن اتخاذ قرار التطبيق الحد الأدنى المناسب من المقومات اللازمة لتفعيله) على أقل متوسط استجابة في هذا البعد ، حيث جاء المتوسط (3.70) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نظام الاعتماد وضمان الجودة أصبح من الضرورات العصرية التي تفرضها التحديات والمتطلبات المقترنة بها ، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم العالي والجامعي . ولعل المسئولين عن قرار التطبيق كانت لديهم القناعات الشخصية بأنه يمكن تنمية الموارد المتاحة والمقومات التي يمكن أن يتم في ضوءها الملاءمة المناسبة للتطبيق ، وفي الوفاء بمعايير الاعتماد التي يجب العمل في ضوءها والوصول إليها .(١٠٧)

• النتائج المتعلقة بالعبارات المتضمنة في بعد التخطيط لتنفيذ نظام الاعتماد ، وضمان الجودة

جدول رقم (٥) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية ومستوى الموافقة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد التخطيط لتنفيذ النظام :

م	التخطيط لتنفيذ النظام	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط من ٥	المستوى
1	تم تدريب العاملين بكليات / معاهد الجامعة على مفاهيم الاعتماد وأدلة إجراءاته.	7	10	--	75	112	1.65	غير موافق بشدة
2	تم تعميم مسودة دليل الاعتماد على جميع كليات /معاهد الجامعة .	51	13	88	42	10	3.26	محايد
3	تم تشكيل فريق استشاري لنشر ثقافة الجودة والنهوض بمسئولية مبادرة الاعتماد .	31	66	33	44	30	3.12	محايد
4	تم وصف دقيق للعمليات التي سوف تؤدي إلى الموصفات المطلوبة في المنتج التعليمي .	11	20	28	44	112	2.05	غير موافق
5	تم إشراك الجميع من أعضاء هيئة التدريس والإداريين لوضع خطة شاملة لجودة تخرج عن رسالة الكلية أو المعهد ورؤيتهما .	17	15	30	87	55	2.27	غير موافق
6	تم تحذير وصياغة الملامح الأساسية لخطة التجويد وإعلام الجميع بها من داخل الكلية /المعهد . وخارجهما .	31	60	55	26	32	3.16	محايد
7	تم تقدير الموارد والإمكانيات المتاحة " مادية وبشرية " لتطبيق نظام الجودة بالكلية / المعاهد الجامعية .	11	22	10	70	91	1.98	غير موافق
8	تم وضع تصور مبني لمشكلات المتوقع حدوثها وطرق التعامل معها .	30	19	33	52	70	2.45	غير موافق
9	تم إصدار تشريعات تضمن استقلالية كليات/ معاهد الجامعة في إدارة أنشطة اعتمادها .	33	11	30	56	74	2.38	غير موافق

كشفت النتائج المتضمنة بجدول رقم (٣) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على بعد التخطيط لتنفيذ نظام الاعتماد وضمان الجودة ، تقع في فئة (غير موافق) ، حيث بلغ متوسط الاستجابة (٤٨ ٢٠) ، وتخالف هذه النتيجة النتيجة العامة للاستجابات ككل والواقعة في فئة (محايد) ، ويمكن تفسير

هذه النتيجة بان التخطيط لتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة اعتبره المعنيون بالتطبيق أنه مسئولية مباشرة للإدارة الجامعية ، وبالتالي كان التخطيط للتطبيق مفتقرا لبعض الأمور المهمة التي كان من المفترض الوفاء بها وهي المقررة في العبارات المتضمنة في هذا البعد . وتتسق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه دراسة كل من نعم حسين نعمة ، وخالد محمد طلال ، ٢٠١١ (١٠٨) في أنه من بين العضلات الكبيرة التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد في الجامعات العربية ، هو الافتقار لآلية في التخطيط تضمن النجاح في الإجراءات المترتبة عليه .

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٥) ، نلاحظ أن العبارات رقم (٢) (تم تعميم مسودة دليل الاعتماد على جميع كليات/معاهد الجامعة) ، ورقم (٣) (تم تشكيل فريق استشاري لنشر ثقافة الجودة والنهوض بمسئولية مبادرة الاعتماد) ورقم (٦) (تم تحديد وصياغة الملامح الأساسية لخطة التجويد وإعلام الجميع بها من داخل الكلية/المعهد وخارجهما) ، جاء متوسط الاستجابات عليها موافقا للنتيجة العامة والواقعة في فئة (محايد) ، وهذه المتوسطات على التوالي (3.26) ، (3.12) ، (3.16) ، ويمكن تفسير ذلك بان كليات ومعاهد الجامعة تختلف في أساليب إدارتها ومنهجها في تطبيق نظام الاعتماد ، وفقا لطبيعة وخصائص كل كلية ومعهد ، وكذلك وفقا للظروف والمساقات الداخلية والخارجية والتي ترتبط بفلسفة وأهداف الكلية أو المعهد ، بالإضافة الى مدى استعداد المتلقين لاتخاذ الإجراءات الكفيلة بتطبيق نظام الجودة والاعتماد في الإطار المحدد ، وهذا مما يتفق مع ما أشارت اليه دراسة هدى بنت دليجان الدليجان ، ٢٠١١ (١٠٩) .

وحصلت العبارة رقم (١) (تم تدريب العاملين بكليات /معاهد الجامعة على مفاهيم الاعتماد وأدلة إجراءاته) على متوسط استجابة (1.65) ، وهو يقع في مستوى (غير موافق بشدة) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قرار تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة يتطلب وقتا كبيرا للاستعداد لتطبيقه ، نظرا للأعداد الكبيرة للعاملين بالجامعات (قيادات ، وأعضاء هيئة تدريس ، وعاملين ، ...) وذلك في كليات ومعاهد الجامعة ، وهذا مما يتطلب إعدادا وتمويلا كبيرا لمثل هذه الإجراءات ، وهذا مما لم يتوافر بشكل كبير . ويتوافق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة محمود عز الدين عبد الهادي " ٢٠٠٥ (١١٠) ، ودراسة أمين محمد النبوي ، ٢٠٠٧ (١١١) . من أن إدارة الجامعات ينبغي لها أن تهتم بتدريب القيادات على مفاهيم واجراءات الاعتماد ، الا أن الواقع قد لا يفي بما ينبغي فعله ازاء ذلك .

• النتائج المتعلقة بالعبارات المتضمنة في بعد تنفيذ نظام الاعتماد وضمان الجودة :

كشفت النتائج العامة المتضمنة في جدول رقم (٣) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على بعد (تنفيذ نظام الاعتماد) ، تقع في فئة (محايد) ، حيث بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٢.٨٤) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تنفيذ إجراءات نظام الاعتماد وضمان الجودة ، تختلف باختلاف الكليات ما بين نظرية وعملية ، ووفقا لطبيعة الاستعدادات والتجهيزات ، والخطوات التي تتبعها الكليات فيما يتعلق بالتنفيذ وفقا لإمكاناتها ، وطبيعتها الخاصة . ويتسق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة "بيرد" Beard, 2006 (١١٢) ، ودراسة سكيانة بشير قدمور ، وربيعة علي الدعوكي ، ٢٠١١ (١١٣) .

وبالنظر إلى الجدول رقم (٦) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد (تنفيذ نظام الاعتماد) تؤكد النتيجة العامة باستثناء بعض العبارات ، فبلغ متوسط الاستجابة على العبارة رقم (٢) (٢.٣١) وهى (تم تفويض السلطات فيما يتعلق بالأمور التي ترتبط بالجودة وفعاليتها) وهذا المتوسط يشير إلى عدم الموافقة (غير موافق) ، ويمكن تفسير ذلك بأن تفويض السلطات الخاصة بالجودة وفعاليتها لم يحدث في معظم كليات ومعاهد الجامعة ، ويمكن الاعتماد في تفسير هذه النتيجة على عدم وضوح إجراءات الجودة وفعاليتها في أذهان القائمين على أمور التطبيق ، وبالتالي لم يكن لديهم التصور الكافي والكامل عن متطلبات الجودة ومسئولياتها ، ومن ثم لم يتم تفويض السلطة بشكل كامل نظرا للخوف والاضطراب المصحوب بضعف الرؤية والتصور إزاء ذلك . ويتطابق ذلك مع ما أكدته دراسة رونتز Rontz, 2002 (١١٤) ، ودراسة "عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة" (٢٠٠٥) (١١٥)

جدول رقم (٦) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية ومستوى الموافقة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد تنفيذ النظام :

م	تنفيذ النظام	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط من ٥	المستوى
1	توافرت إدارة للتطوير الإدارى تعنى بتكامل الخطط والتنسيق بين جميع الأقسام بالكلية/المعهد.	44	66	36	35	23	3.36	محايد
2	تم تفويض السلطات فيما يتعلق بالأمور التي ترتبط بالجودة وفعاليتها .	22	31	13	60	78	2.31	غير موافق
3	تمت تهيئة المناخ المناسب لتجويد الأداء من خلال إعطاء الفرصة للمشاركين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات .	33	17	32	71	51	2.56	غير موافق
4	شكّلت فرق عمل من كبار أعضاء هيئة التدريس المشهود لهم بالكفاءة لرفع كفاءة الأنشطة في الجوانب المختلفة بقطاعات الكلية / المعهد .	55	33	54	51	11	3.34	محايد
5	حرصت القيادات الإدارية على المراجعة الدورية للجهود المبذولة لتحسين من قبل فرق العمل بالكلية / المعهد.	51	22	60	40	31	3.11	محايد
6	تم وضع نظام للتعامل المباشر والسريع مع المشكلات التي طرأت على إجراءات الجودة بالكلية / المعهد.	22	33	55	60	34	2.75	محايد
7	تم توفير الإمكانيات المناسبة والدعم المعنوي لتفعيل الأنشطة المختلفة .	34	44	20	59	47	2.80	محايد
8	تم وضع نظام دقيق للاتصال بالعاملين من قبل الإدارة للتعلم معهم .	55	41	10	67	36	3.13	محايد
9	توافر لدى الكلية / المعهد نظام رقابي محكم على الأداء ومباشرة الأنشطة المختلفة .	33	22	7	68	74	2.37	غير موافق
١٠	تم وضع نظام لتقييم كفاءة إدارة الكلية / المعهد بشكل دوري من أجل التحسين .	43	23	24	54	60	2.68	محايد

وكذلك بالنسبة للعبارة رقم (٣) (تمت تهيئة المناخ المناسب لتجويد الأداء من خلال إعطاء الفرصة للمشاركين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات) ، حيث بلغ المتوسط الخاص بها (٢.٥٦) ، وهو يشير إلى المستوى (غير موافق) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نظم الإدارة الجامعية في مصر بشكل عام -تفتقر إلى المشاركة في اتخاذ القرار والاعتماد على الأفراد في حل المشكلات ، وبالتالي تم

فرض النظام على الجامعات ولم تتمكن الإدارات المختلفة بالكليات والمعاهد من تهيئة المناخ المناسب لتجويد الأداء ، أو إشراك العاملين في اتخاذ القرار ، وحل المشكلات التي قد تكون قد ظهرت سواء قبل التنفيذ ، أو أثناءه . وهذا مما أكدته دراسة ميللر 2003، Miller (١١٦) ، ودراسة مصطفى أحمد الكرداوي ، ٢٠٠٨ (١١٧) .

وكذلك بالنسبة للعبارة رقم (٩) (توافر لدى الكلية / المعهد نظام رقابي محكم على الأداء ومباشرة الأنشطة المختلفة) ، حيث بلغ المتوسط الخاص بها (٢.٣٧) ، وهو يشير إلى المستوى (غير موافق) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن النظم الرقابية بشكل عام في كليات ومعاهد الجامعة تفتقر إلى التطبيق الفعلي والرقابة الموضوعية ، ويدخل في ذلك ضعف توافر نظام رقابي محكم على الأداء ومباشرة الأنشطة المختلفة ، لأن ذلك يعد في ثقافة الجودة من الأولويات وهو ما ينبغي الحرص عليه والتأكيد على تنفيذه ، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة علي بن يحيى الحمدي ، ٢٠١١ (١١٨) ودراسة فيريرو " 2007، Ferreiro ، (١١٩) ، ودراسة عادل السعيد البنا ، وسامي فتحى عمارة " ٢٠٠٥ (١٢٠) .

• **النتائج المتعلقة بالعبارة المتضمنة في بعد إجراءات التقييم الخاصة بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة :**

جدول رقم (٧) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية ومستوى الموافقة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد إجراءات التقييم:

إجراءات التقييم	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق	المتوسط من ٥	المستوى
1 الأساليب والمناهج المتبعة في التقييم عصرية وتناسب مع متطلبات الاعتماد .	19	80	10	77	18	3.02	محايد
2 تم إعلام وموافقة المعنيين بالاعتماد على المعايير المستخدمة في التقييم .	66	33	44	60	11	3.55	موافق
3 توافر نظام للرقابة كإجراء تقويمي ضمن نظام رقابة عام على أداء الكلية / المعهد .	33	41	36	51	44	2.86	محايد
4 توافر نظام الضبط ومراقبة جودة إجراءات التقييم بالكلية / المعهد .	44	22	44	60	34	2.91	محايد
5 اتصف التقييم بالشمول لكن الأفراد المرتبطين بالكلية / المعهد ومن بينهم طلبة .	27	35	22	77	43	2.64	محايد
6 صاحب إجراءات التقييم عمل تغذية راجعة لضبط التقييم وفعاليته .	44	55	33	40	32	3.19	محايد

كشفت النتائج العامة المتضمنة في جدول رقم (٣) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على بعد (إجراءات التقييم) ، تقع في فئة (محايد) ، حيث بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٣.٠٣) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إجراءات التقييم الخاصة بالكليات والمعاهد فيما يتعلق بنظام الاعتماد تأخذ في كثير من كليات الجامعة ومعاهدها أهمية خاصة ، ونظراً لأن هناك لجان خاصة بالتقييم للكليات والمعاهد التي طبقت النظام ومتابعة دقيقة للإجراءات ، فقد التزمت كثرة من الكليات والمعاهد بإجراءات التقييم ، وتوافر نظم رقابية على الأداء كإجراء تقويمي ضمن نظام رقابة عام على أداء الكلية ، وكان التقييم في كثير من الكليات متسماً بالشمول لكل الأفراد المرتبطين بالكلية ومن بينهم الطلبة ، بالإضافة إلى إتباع بعض الكليات والمعاهد . خاصة العملية . أساليب ومناهج عصرية تتناسب مع متطلبات الاعتماد ، مع توافر نظام للضبط ومراقبة

الجودة الخاصة بإجراءات التقويم بالكلية والمعاهد ، وعمل التغذية الراجعة لضبط التقويم وفاعليته هو من الأمور التي تحرص الكليات والمعاهد عليها . وهذا مما أكدته دراسة "عادل السيد الجندي" ٢٠٠٠ (١٢١) ، ودراسة عبد اللطيف الرباح ، ٢٠٠٧ (١٢٢) ، ودراسة "بيلينج" Belling, 2004 (١٢٣)

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٧) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد (إجراءات التقويم) تؤكد النتيجة العامة ، باستثناء العبارة رقم (٢) (تم إعلام وموافقة المعنيين بالاعتماد على المعايير المستخدمة في التقويم) ، فجاء متوسط الاستجابة على هذه العبارة (٣.٥٥) ، وهو يقع في فئة (موافق) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه من بين الأمور الطبيعية لتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة ، هو موافقة المعنيين بالاعتماد على المعايير المستخدمة في التقويم كإجراء منطقي للتطبيق ، ولكي تتخذ الإجراءات الكفيلة بالتطبيق في يسر وانسجام مع المتطلبات الأخرى . ويتوافق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة سكوarz ، واستراهيجيدن & schwarzwesterheijden, 2009 (١٢٤) . ودراسة علي بن يحيى الحمدي ، ٢٠١١ (125) .

• النتائج المتعلقة بالعبارات المتضمنة في بعد مصادر التمويل الخاصة بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة :

جدول رقم (٨) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية ومستوى الموافقة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد مصادر التمويل:

م	مصادر التمويل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط من ٥	المستوى
1	توافرت لدى الكليات / المعاهد بالجامعة مصادر لتنفيذ أنشطة الاعتماد (تقنيات - أشخاص ، ... الخ) .	41	17	33	73	40	2.74	محايد
2	توافرت لدى الكليات / المعاهد الموارد المادية والمالية اللازمة لاستكمال كافة الأعمال .	22	44	43	50	45	2.75	محايد
3	توافرت لدى الكليات / المعاهد نظام مالي سليم يتسم بسهولة إجراءاته	45	41	10	56	52	2.86	محايد
4	تم وضع نظام لتنمية الموارد الذاتية لكليات / معاهد الجامعة .	33	44	12	66	49	2.74	محايد
5	توافرت لدى الكليات / المعاهد استراتيجيات الاستثمار وتغظيم الموارد المتاحة .	11	35	22	71	65	2.29	غير موافق
6	تحددت مصادر التمويل في الجانب الحكومي فقط .	66	44	22	40	32	3.35	محايد

كشفت النتائج العامة المتضمنة في جدول رقم (٣) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على بعد (مصادر التمويل) ، تقع في فئة (محايد) ، حيث بلغ المتوسط الخاص بهذا البعد (٢.٧٩) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استعدادات كل كلية ومعهد بالجامعة تختلف وفقا لظروفها الخاصة وإمكانياتها ، كما أن بعض الكليات والمعاهد لها استقلالية خاصة بالتمويل وتنفق ذاتيا على بعض المشروعات والاستثمارات ، بالإضافة إلى مصادر تمويل خارجية لمؤسسات وشراكات اجتماعية . ويتوافق ذلك مع ما أكدته دراسة كل من جمال علي روزان ، ٢٠١١ (١٢٦) ، ودراسة فيجيروا Figuroa , 1996 (١٢٧)

وبالنظر إلى الجدول رقم (٨) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس على العبارات المتضمنة في بعد (مصادر التقويم) تؤكد النتيجة العامة باستثناء العبارة رقم (٥) (توافر لدى الكليات/المعاهد استراتيجيات الاستثمار وتعظيم الموارد المتاحة) ، حيث بلغ متوسط الاستجابة على هذه العبارة (٢.٢٩) ، وهو يقع في مستوى (غير موافق) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاستثمارات الخاصة بالكليات قد تكون ضعيفة ، وبعض الكليات لا تملك الإمكانيات والآليات الخاصة بتعظيم الموارد ، وخاصة في ظل تطبيق نظام الاعتماد الذي يتطلب استراتيجيات ذات مواصفات خاصة جدا . وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات كدراسة بشير قدمور ، وربيعه علي الدعوكي ، ٢٠١١ (١٢٨) ، ودراسة عادل علوي ، ورفيقة بامدهف ، ٢٠٠٧ (١٢٩) ، ودراسة عائشة أحمد بشير ٢٠٠٢ (١٣٠) . وبالإطلاع على الجدول كذلك نلاحظ أن متوسط الاستجابة على العبارة رقم (٦) (تحددت مصادر التمويل في الجانب الحكومي فقط) ، جاء (3.35) وهو يقترب من مستوى (موافق) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم كليات ومعاهد الجامعة تعتمد في تمويل أنشطتها وبرامجها على الجانب الحكومي بشكل أساسي ، ولا يوجد تعظيم كبير للموارد الذاتية ، والدخول المادية الخارجية وغيرها . وهذا مما أكدته دراسات عديدة كدراسة عادل السعيد البنا ، وسامي فتحى عمارة ٢٠٠٥ (١٣١) ، ودراسة "فايتار" 2006، Faitar (١٣٢) ، ودراسة "رونتر" 2002، Rontz (١٣٣) ، ودراسة "بدري أحمد أبو الحسن، وعنتر محمد عبد العال" ٢٠٠٧ (١٣٤) ، ودراسة "صفاء محمود عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم حسين" ٢٠٠٥ (١٣٥) .

• التوصيات والإجراءات المقترحة لتطوير والارتقاء بواقع تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تعلقت بتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية ، وفقا لآراء أعضاء هيئة التدريس ، فإن الدراسة الحالية تقدم مجموعة من التوصيات والإجراءات المقترحة التي يمكن أن تساعد في تطوير والارتقاء بواقع تطبيق النظام بجامعة المنوفية حتى يمكن تحقيق المستهدف منه ، وذلك وفقا لما يلي :

- أولا : فيما يتعلق باتخاذ قرار تطبيق النظام :
- كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود بعض المشكلات التي تعلقت باتخاذ قرار تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بجامعة المنوفية ، ومنها أن اتخاذ قرار تطبيق الاعتماد على الجامعات لم تسبقه دراسة علمية شاملة للواقع الفعلي ومتطلباته ، وتم فرض قرار تطبيق نظام الاعتماد بالجامعات دون الرجوع إلى أعضاء هيئة التدريس ، أو غيرهم من المعنيين بتنفيذه ، ولم يراع المسئولون عن اتخاذ قرار التطبيق الحد الأدنى المناسب من المقومات اللازمة لتنفيذه ، ولم يكن لدى الكثيرين من أعضاء هيئة التدريس المعرفة الكافية بملامح قرار تطبيق المشروع ، ولم يراع القرار الإمكانيات والموارد المتاحة داخل الكليات الجامعية ومدى استيفائها للتطبيق ، ولمواجهة ذلك فتوصى الدراسة بما يلي :
- « تشكيل لجان فنية متخصصة بكل كلية أو معهد لدراسة واقع هذه الكليات والمعاهد ، وتحديد المتطلبات المختلفة التي يجب أن تكون في أولويات تطبيق النظام ، وبما يتماشى مع المطبق حاليا في هذه الكليات والمعاهد .
- « الاجتماع المستمر ووفقا لجدولة زمنية مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بكليات ومعاهد جامعة المنوفية ، للاسترشاد بأرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بالإجراءات الخاصة بتطبيق النظام ، أو في مواجهة المشكلات أو العقبات التي يمكن أن تحدث .

« تشكيل لجان فنية متخصصة بكل كلية ومعهد لدراسة الإمكانيات المتاحة سواء أكانت مادية، أو بشرية، مع إعداد وتنفيذ برامج عاجلة لتنمية الموارد سواء بالتدريب، أو تعظيم الموارد بالأساليب الإدارية والفنية المتاحة .

• **ثانياً : فيما يتعلق بالتخطيط لتنفيذ النظام :**

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود بعض المشكلات التي تعلقت بالتخطيط لتنفيذ النظام، ومنها أنه لم يتم تدريب العاملين على مفاهيم الاعتماد وأدلة إجراءات الاعتماد بكليات ومعاهد الجامعة بشكل كاف، ولم يتم وصف دقيق للعمليات التي سوف تؤدي إلى المواصفات المطلوبة في المنتج التعليمي ولم يتم إشراك الجميع من أعضاء هيئة التدريس والإداريين لوضع خطة شاملة للجودة تعبر عن رسالة الكلية ورؤيتها، ولم يتم تقدير الموارد والإمكانيات المتاحة " مادية وبشرية " لتطبيق نظام الجودة بالكليات والمعاهد الجامعية، ولم يتم وضع تصور مبدئي للمشكلات المتوقعة حدوثها وطرق التعامل معها، ولم يتم إصدار تشريعات تضمن استقلالية كليات /معاهد الجامعة في إدارة أنشطة اعتمادها . ولمواجهة ذلك فتوصى الدراسة بما يلي :

« إعداد وتنفيذ دورات تدريبية عاجلة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بمعاهد وكليات الجامعة لإمدادهم بالمعارف والمفاهيم المختلفة المتعلقة بنظام وثقافة الاعتماد بالإضافة لاكتساب المهارات الضرورية للتعامل مع إجراءات الاعتماد وتوصيف العمليات الضرورية التي سوف تؤدي إلى المواصفات المطلوبة في المنتج التعليمي .

« إشراك أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المعنيين بتطبيق نظام الاعتماد في وضع خطط التجويد التي تعبر عن رؤية ورسالة الكليات والمعاهد، وبما يتوافق مع معايير ومتطلبات الجودة والاعتماد .

« الاتفاق على وضع قائمة بالمشكلات والمعوقات المتوقعة والتي يمكن أن تواجه الكليات والمعاهد في سبيل سيرها نحو تحقيق الجودة بها، والحصول على الاعتماد كمحصلة غائية للتجويد بشكل عام .

« اتخاذ الإجراءات اللازمة لاستصدار تشريعات تضمن استقلالية كليات /معاهد الجامعة في إدارة أنشطة اعتمادها .

• **ثالثاً : فيما يتعلق بتنفيذ النظام :**

كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المشكلات التي تعلقت بتنفيذ النظام ومنها أنه لم يتم تفويض السلطات فيما يتعلق بالأمور التي ترتبط بالجودة وفعاليتها، ولم تتم تهيئة المناخ المناسب لتجويد الأداء من خلال إعطاء الفرصة للمشاركين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ولم يتوافر لدى الكلية نظام رقابي محكم على الأداء ومباشرة الأنشطة المختلفة، ولمواجهة هذه المشكلات توصى الدراسة بما يلي :

« شروع القيادات الإدارية بكليات ومعاهد الجامعة في وضع خطة متوازنة لتفويض السلطات فيما يتعلق بالأمور التي ترتبط بالجودة وفعاليتها .

« منح العاملين بالكليات والمعاهد الفرصة لمباشرة أدوارهم في المشاركة في اتخاذ القرارات، وكذلك في التعامل مع المشكلات بشكل مناسب وفوري اعتماداً على الصلاحيات الممنوحة ووفقاً لما تم تقريره والاتفاق عليه في هذا الشأن .

« وضع كليات ومعاهد الجامعة نظام رقابي عام ومحكم على الأداء وخاصة الأنشطة المتعلقة بالجودة والاعتماد، وتقويم الفعاليات المرتبطة بها بشكل متكامل ومستمر

• **رابعا : فيما يتعلق بإجراءات التقويم الخاصة بالنظام :**

كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المشكلات التي تعلقت بإجراءات التقويم الخاصة بالنظام، ومنها ضعف اتصاف التقويم بالشمول لكل الأفراد المرتبطين بالكلية ومن بينهم الطلبة، وضعف توافر نظام للرقابة كإجراء

تقويمي ضمن نظام رقابة عام على أداء الكلية ، وضعف توافر نظام الضبط ومراقبة جودة إجراءات التقويم بالكلية ، ولمواجهة هذه المشكلات ، فتوصى الدراسة بما يلي :

- « وضع القيادات الادارية بكليات ومعاهد الجامعة خطة للتقويم الشامل لكل العناصر العاملة في اطار الوفاء بمتطلبات نظام الاعتماد وضمان الجودة بما في ذلك اجراءات التقويم الخاصة بالطلاب المحصلة الغائية للجودة والاعتماد .
- « وضع أنظمة رقابية فرعية لمجمل الأنشطة التي تتعلق بالجودة والفعاليات الخاصة بها في اطار نظام رقابي عام على مجمل الاداء المتعلق بالكليات والمعاهد الجامعية .
- « وضع خطة محددة تتعلق بمراقبة جودة الاجراءات التقويمية ذاتها حتى يتم الاطمئنان للاجراءات المتخذة للتقويم بشكل عام .

• خامسا : فيما يتعلق بمصادر التمويل الخاصة بالنظام :

كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المشكلات التي تعلق بمصادر التمويل الخاصة بالنظام ، ومنها أنه لم تتوافر لدى الكليات استراتيجيات الاستثمار وتعظيم الموارد المتاحة ، بالإضافة إلى ضعف توافر مصادر لتنفيذ أنشطة الاعتماد (تقنيات – أشخاص ، ... الخ) لدى الكليات /معاهد الجامعة ، وضعف وضع نظام لتنمية الموارد الذاتية لمعاهد وكليات الجامعة ، ولم تتوافر لدى الكليات / المعاهد الموارد المادية والمالية اللازمة لاستكمال كافة الأعمال بالإضافة إلى تحدد مصادر التمويل في الجانب الحكومي فقط . ولمواجهة هذه المشكلات ، فتوصى الدراسة بما يلي :

- « محاولة الكليات والمعاهد الجامعية وضع خطط موجهة لتعظيم الموارد المتاحة من خلال اتخاذ الاجراءات الادارية والفنية المناسبة لطبيعة كل كلية ومعهد وامكانياتها ، وخلق فرص للاستثمار في هذه الموارد بما يتيح وجود توظيف وعوائد غير نمطية لهذه الموارد .
- « محاولة استقطاب الجهود المختلفة لمؤسسات المجتمع المدني والقيادات البارزة في المجتمع ، لدعم الأنشطة المختلفة لأنشطة الاعتماد وضمان الجودة من خلال توضيح رؤية ورسالة الجامعة والرامية الى تجويد المنتج التعليمي ليفي بمتطلبات سوق العمل واحتياجاته .
- « وضع نظام مالي يمكن من خلاله دفع العاملين لتجويد الاداء ، ومضاعفة الجهد المبذول علاجا لضعف توافر الموارد المادية والبشرية لبعض الكليات والمعاهد .
- « محاولة الكليات والمعاهد خلق فرص لتنفيذ مشروعات وبرامج ذاتية- استثمارا لكوادرها وطاقتها المتوافرة - تسمح لها بتكوين عوائد مادية خاصة وفقا لطبيعة المؤسسة الجامعية ، وما يمكن أن تسهم به خدمة للمجتمع المحلي والوفاء بمتطلباته ، وبما يلبي المتطلبات المادية لتطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة في الاطار العام .

• المراجع :

- ١- محمد حسنين العجمي: الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٧، ص ١٦٧
- ٢- عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة: إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة، والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (دراسة ميدانية)، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، ١٨ - ١٩ ديسمبر، ٢٠٠٥، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥، ص ٢٥٣ .
- ٣- بدرية أحمد أبو الحسن، عنتر محمد أحمد: خبرات بعض دول جنوب شرق آسيا في تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي، ومكانية الاستفادة منها بجمهورية مصر العربية "رؤية مستقبلية" مجلة كلية التربية بالفيوم، جامعة الفيوم، العدد السادس، مارس، ٢٠٠٧، ص ١٣٧ .

- ٤- عادل السعيد النبا، وسامي فتحي عمارة، مرجع سابق ص ٢٥٣ .
- ٥- عبد الباري إبراهيم: نوعية التعليم العالي في الوطن العربي: أفكاراً وتطبيقات، ورقة عمل مقدمة لندوة "نوعية التعليم العالي بين الفكر والتطبيق" عمان، الأردن، ١٩٩٨، ص ٨.
- ٦- ماجدة محمد أمين، إيناس إبراهيم هويل، ماهر أحمد حسن: الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول، المؤتمر السنوي الثالث عشر تحت عنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، (٢٤ - ٢٥ يناير، ٢٠٠٥)، الجزء الثالث، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٥، ص ٦٩٠.
- ٧- المحاليس القومية المتخصصة ب(ج.م.ع): الارتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل، المؤتمر القومي للتعليم العالي، ١٣ - ١٤ فبراير، ٢٠٠٠، القاهرة، مركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، القاهرة، ٢٠٠٠.
- ٨- وزارة التعليم العالي ب(ج.م.ع): وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي، اللجنة القومية لإدارة مشروع تقييم الأداء وضمان الجودة والاعتماد، أكتوبر، ٢٠٠٣.
- ٩- محمود عز الدين عبد الهادي: نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية -دراسة حالة: المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجزء الأول، مرجع سابق، ص ٣٨
- ١٠- زينب سليم: التجربة المصرية في إنشاء نظام قومي لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل، المنعقد في الفترة من ١٤ - ١٧ فبراير، ٢٠٠٥، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥ - ص ١١.
- ١١- أحمد عبد الحميد الشافعي، السيد محمد ناس: ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني، وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثاني، العدد ١١، فبراير، ٢٠٠٠، ص ٧ - ١١.
- 12-Wise, A.E., It's teacher quality, paper presented at on NCATE, Institutional Orientation and professional development, conference, (1-4 october, 2003), Arlington, virginia, 2003, p.98.
- ١٣- محمد بن شحات الخطيب، عبد الله بن عبد اللطيف الجبر: إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم (دراسة ميدانية)، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي الدولي الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد الثالث والسبعون، السنة العشرين، ١٩٩٩، ص ١٩ - ٢٠.
- ١٤- اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد: هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم "مسودة القانون"، وحدة إدارة المشروعات، وزارة التعليم العالي، القاهرة إبريل ٢٠٠٤ ص ٢٢ - ٢٣ .
- ١٥- "دليل إرشادي لأعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية للتعليم العالي في مصر، وزارة التعليم العالي، يناير، ٢٠٠٧ ص ٣ .
- ١٦- يسري عبد الحميد رسلان: المعايير الأكاديمية للجودة بكلية الآداب .. النظرية والواقع -تجربة آداب المنيا نموذجا، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، كلية الآداب -جامعة المنيا، ٢٠٠٧، ص ٢١ .
- ١٧- انظر:
- جمال الدهشان: مشكلات ومعوقات تحقيق لجودة في كلية التربية جامعة المنوفية، ورقة عمل مقدمة الى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، (نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي)، كلية التربية، جامعة طنطا، مارس، ٢٠٠٩ .
- محمد الشامي: ثلاث معوقات لتطبيق الجودة بجامعة المنوفية، متاح على: http://www.akhbarelyom.org.eg/news79219_33.aspx ، تاريخ الدخول: ٢٠١٢/١٠/٢٠

- جمهورية مصر العربية: تقرير المراجعة الخارجية لتأهيل كلية الطب جامعة المنوفية للاعتماد، يوليو ٢٠١١، متاح على: <http://www.mnfmmed.org/>، تاريخ الدخول: ١٠/١/٢٠١٢ .
- كلية العلوم: دليل وحدة تقويم الطلاب والامتحانات بكلية العلوم جامعة المنوفية الاصدار الثالث يوليو، ٢٠١٢
- وحدة ضمان الجودة والاعتماد: أنشطة التقييم والاعتماد بمعهد الكبد، معهد الكبد جامعة المنوفية، ٢٠١٢. من الموقع: <http://www.liver-eg.org/gawda&daman.php>
- ١٨- نعمان الموسوي: تقرير عن صيرورة الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد ١، كلية التربية، جامعة البحرين، المنامة البحرين، ٢٠٠٣، ص ص ٢٣٣ - ٢٣٧.
- ١٩- محمود عز الدين عبد الهادي، مرجع سابق، ص ٤٠.
- ٢٠- هدى محمود حسنين: إدارة الجودة وضمان الاعتماد في التعليم العالي، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث)، لمركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز الدراسات العربية، بعنوان التعليم الجامعي (أفاق الإصلاح والتطوير) والمنعقد في الفترة من ١٨ - ١٩ ديسمبر، ٢٠٠٤، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٤٢٤.
- ٢١- عادل السعيد البنا، سامي فتحي عمارة، مرجع سابق، ص ص ٣٦٩ - ٣٧٠.
- ٢٢- المرجع السابق، ص ٣٦٩.
- ٢٣- أحمد سليمان بشاير: اعتماد مؤسسات التعليم العالي، قراءات حول التعليم العالي، العددان السادس والسابع، مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، الأردن، ١٩٩٣، ص ص ٤١ - ٨٥.
- ٢٤- منير مطني العتيبي، ومحمود سعيد غالب: معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي وللمنهج لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والخمسون، السنة السادسة عشرة، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٦، ص ص ٩٥ - ١٣٠.
- ٢٥- عادل عبد الفتاح سلامة، وأمين محمد النبوي: دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية، وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج (٤)، ع، (٢١)، ١٩٩٧، ص ص ٩ - ٥٣.
- ٢٦- عبد الرحمن سليمان الطيري: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم الى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية "رؤى مستقبلية" المنعقدة في الفترة من ٢٣ - ٢٥/٣/١٩٩٨، وزارة التعليم العالي، الرياض، ١٩٩٨.
- ٢٧- محمد بن شحات الخطيب، وعبد الله بن عبد اللطيف الجبر، مرجع سابق، ص ص ١٥ - ٦٦.
- ٢٨- عادل السيد الجندي: مرجع سابق، ص ص ١٨٨ - ٢٣٠.
- ٢٩- عائشة أحمد بشير: معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي وللمنهج لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خيرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٢.
- ٣٠- هندواوي محمد حافظ: دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية، ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الحادي عشر بعنوان: الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة والمنعقد في الفترة من ١٢ - ١٣ مارس، ٢٠٠٣، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٣، ص ص ٤١٩ - ٤٢٧.
- ٣١- المتولي إسماعيل بدر: رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء اطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٤.
- ٣٢- ماجدة محمد أمين، إيناس إبراهيم هويل، ماهر أحمد حسن، مرجع سابق، ص ص ٦٨٧ - ٧٦٥.
- ٣٣- محمود عز الدين عبد الهادي، مرجع سابق، ص ص ٣٨ - ٧٨.
- ٣٤- صفاء محمود عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم حسين: ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر - تصوير مقترح، المؤتمر السنوي الثالث عشر تحت عنوان الاعتماد

و لضمان جودة المؤسسات التعليمية، (٢٤ - ٢٥ يناير، ٢٠٠٥)، الجزء الثالث، مرجع سابق، ص ص ٥١١ - ٥٥١.

- ٣٥- عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة، مرجع سابق، ص ص ٢٥٢ - ٣٢٩.
- ٣٦- محمد توفيق سلام: التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر (دراسة تحليلية كيفية)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، (شعبة بحوث المعلومات التربوية)، القاهرة، ٢٠٠٧.
- ٣٧- بديرية أحمد أبو الحسن، وعنتر محمد أحمد: مرجع سابق، ص ص ١٣٥ - ٢٢٩.
- ٣٨- عبد اللطيف بن عبد العزيز الراجح: تقويم معايير الاعتماد العام للكلية الأهلية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والكلية الأهلية بمدينة الرياض، المؤتمر العلمي السنوي الثاني، معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر ولوطي العربي، المجلد الأول، ١١ - ١٣ إبريل، ٢٠٠٧، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٧، ص ص ١٦٩ - ١٩٠.
- ٣٩- عبد العظيم السيد مصطفى: معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي المصري في ضوء خبرات بعض الدول (تصور مقترح)، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)، لركز تطوير التعليم الجامعي، أفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي (٢٥ - ٢٦ نوفمبر، ٢٠٠٧، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ٢٠٠٧، ص ص ١٦٧ - ٢٩٢
- ٤٠- مصطفى أحمد الكراوي: أثر تطبيق مشروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، كلية التجارة، جامعة المنصورة، ٢٠٠٩.
- ٤١- عبدالله إبراهيم نزل: تفعيل إدارة الجودة الشاملة في تطبيق إستراتيجية وزارة التعليم العالي في الجامعات العربية، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، (١٠ - ١٢)، مايو، ٢٠١١، جامعة الزقازيق الخاصة، الأزق، ٢٠١١.
- ٤٢- داود سلمان الدليمي، وعمار عصام السامرائي: التحديات التي تواجه متطلبات الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم الجامعي في الجامعات الخاصة، المرجع السابق.
- ٤٣- ماجد عبد المهدي، وهاني سعيد عبده: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزقازيق نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، المرجع السابق.
- 44-Sterian; P.E, Accreditation and quality Assurance in Higher Education; papers on Higher Education series, United Nations, Educational scientific, And cultural organisation, European center for Higher Education, Bucharest, Romania, 1992.
- 45-Combs, C. G. & Allered, R.A, Ncate Accreditation: Getting the most from the self- study, Journal of teacher Education, vol., 44, No.3, May-June, 1993.
- 46-Perrin, K., L., Accredition; Apersonal odyssey, Record, vol. 16, No. 1, winter 1995.
- 47-Parise, H. S. perceptions of Academic Deans in the north carolina community college system Regarding current and future Application of total quality mangment (T Q M) principles in An Acadimic setting doctoral, Graduate faculty of north carolina, carolina state university, carolina, 1996.
- 48-Figuroa, C.P., challenges of Higher Education in mexico During the Nineties, Higher Education Policy, vol., 9, No. 1, 1996, pp. 45-54.

- 49-Akduman, I., et. al., Accreditation in Turkish universities, European, Journal of Engineering Education, vol. 26, No 3, 2001, pp 231-237.
- 50-Rontz, R. Leading Urban institution of Higer Education in the new millennium, Leadership organitation development, journal, vol 23, No. 8, 2002, pp. 456-466.
- 51-Miller, J. L., faculty scholarship, service, teaching, salary satisfaction, and Job satisfaction in accredited and non-Accreditid counselor Education Graduate programs, ph.D., school university of New orleans, DAI. A64/05, Nov, 2005 P. 120.
- 52-Billing, D., International comparisons and trends in External quality Assuranse of Higher Education: Commonality or Divesity?, Higher Education, 2004, (Avalable at <http://www.isik.un.edu.tr/vander/david/pdf>).
- 53-Beard, R., Accreditation processes and organizational learning capabilities in I nstitutions of Higher Education, ph.D. capella University (1351), 2006, p 103.
- 54-Faitar, G., M., The role of Accreditation in the Encouragement, Restriction and steering of private Higher Education in Eastern Europe- Acase study of Romania, ph.D., state- University of New York at Bupfalo (0656), 2006, p. 186.
- 55-Ferrero, H., Accredittion as Alever institutional change: focusing on student learning outcoms: doctoral, faculties of the university of pensylvania, 2007.
- 56- schwarz,s. & westerheijden,d,Accreditation in the Framework of Evaluation Activities ; Acomparative study in the European Higher Education Area, Higher Education Dynamics ,vol.5 ,2005,pp 1-41
- 57-Schmadeka, w, Case study of accreditation reaffirmation with emphasis on Assessment-related ambiguities, Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment, vol.2, July, 2012, pp1-10
- ٥٨- نعمان الموسوي، مرجع سابق، ص ٢٣٣ - ٢٣٧.
- 59-Council for Higher Education Accreditation, (CHEA), The fundamentals for Accreditation: what do you need to know? September, 2002, p.1 at: <http://www.ches.org/pdf/fund-accred-20aues-02.ppdf>.
- 60-A delman, C., Accreditation, in the B.R. clark & G. Neave (EDS), the Encyclopedia of Higher Education, pergaman, London, 1992, pp. 1313-1318.
- 61-Gollnick, D., Introduction to NCATE Accreditation system, paper presented at the Institutional Orientation and professional development, conference, (1-4 october, 2003), op.cit.p.137

62-NCATE, Hand book for Accreditation visite, Washington, D.C. Author.

- ٦٣- أمل سعيد حياكة: تجويد الأداء الجامعي من خلال تطبيق نظام الاعتماد، دراسة مقارنة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وساليب الإفادة منها في (ج.م.ع)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية (قسم التربية) جامعة الأزهر، ٢٠٠٤، ص ١٤.
- ٦٤- اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد : هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم (مسودة القانون) ، مرجع سابق ، ص ٢
- ٦٥- صفاء محمود عبد العزيز وسلامة عبد العظيم حسين ، مرجع سابق ، ص ٤٨٨ - ٤٩١
- ٦٦- سعاد بسيوني عبد النبي، وعادل عبد الفتاح سلامة، وأمين النبوي: تطوير التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة ، المؤتمر القومي السنوي الخامس لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان "تقويم الأداء الجامعي" والمنعقد في الفترة من ٨ - ١٠ ديسمبر، ١٩٩٨، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٩٩٨، ص ٢٧٠.
- ٦٧- بدرية أحمد أبو الحسن، عنتر محمد أحمد، مرجع سابق ، ص ١٥٤
- ٦٨- محمد إبراهيم عطوة مجاهد : الاعتماد المهني للمعلم : مدخل لتحقيق الجودة في التعليم ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٨ ، يناير ٢٠٠٢ ، ص ٣٣٣ .
- ٦٩- انظر :
- اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد : دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية ، وحدة إدارة المشروعات (مشروع تطوير التعليم العالي) ، وزارة التعليم العالي ، ج.م.ع. ، ديسمبر ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤ - ١٥ .
- محمد توفيق سلام ، مرجع سابق .
- ٧٠- هدى محمود حسنين، مرجع سابق ، ص ٤٣١ - ٤٣٢ .
- ٧١- فيصل الملا عبد الله: الاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي (مفهومه، وأهدافه، وأسس، ومنظماته)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع والخمسون بعد المائة، السنة الخامسة والثلاثون، ديسمبر، ٢٠٠٦، ص ٩٨ - ٩٩ .
- ٧٢- عبد الرحمن بن سليمان الطريفي، مرجع سابق ، ص ٦ .
- ٧٣- صالح بدير ، وسامية الشرقاوي : الاعتماد ، بحث مقدم لمؤتمر جامعة القاهرة لتطوير الدراسات العليا ، (٢٣ - ٢٤) أبريل ، ١٩٩٦ ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ١٢٥ - ١٢٦
- ٧٤- عبد العظيم السعيد مصطفى ، مرجع سابق ، ص ١٩٧ - ١٩٨ .
- ٧٥- عبد الرحمن بن سليمان الطريفي: الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (الأسس والمنطلقات)، بحث مقدم إلى اجتماع عمداء كليات التربية في الرياض المنعقد في الفترة من ٢٠ - ٢٢ أبريل ، ٢٠٠٤ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤ ، ص ٥ .
- ٧٦- أمين محمود: رؤية فريدة لجامعة المستقبل، ندوة معايير الترخيص وأسس التقسيم لمؤسسات التعليم العالي الخاص في البلدان العربية، الرباط، ١٩٩٨، ص ١٤٣ .
- ٧٧- ريتشارد فيرمان: تؤكد الجودة في التدريس والتعليم: طريق تطبيق المعايير، ترجمة سامي حسن الغربي، وناصر العديلي، دار آفاق الإبداع العالمية، الرياض، ١٩٩٩، ص ٢ .
- 78-Damme, D. V., Accreditation in Global Higher Education. The need for Intenational information and coopration- outline of a L AUP approach ,Memo for the commission and Global Accreditation of the International Association of university presidents, may, 2000, pp. 2-3.
- ٧٩- أمين محمود، مرجع سابق، ص ١٤٤ .
- ٨٠- عبد العظيم السعيد مصطفى، مرجع سابق، ص ١٧٤ .

- ٨١- ماجدة محمد أمين، وإيناس إبراهيم هويلي، وماهر أحمد حسن، مرجع سابق، ص ٧١٧
- ٨٢- المرجع السابق، ص ٧١٨.
- ٨٣- عبد العظيم السيد مصطفى، مرجع سابق، ص ص ١٩٢ - ١٩٤.
- ٨٤- المرجع السابق، ص ص ١٩٤ - ١٩٥.
- ٨٥- فيصل الملا عبد الله، مرجع سابق، ص ٩٩.
- ٨٦- انظر:
- ويكيبيديا الموسوعة الحرة : جامعة المنوفية ، من الموقع : <http://ar.wikipedia.org> تاريخ الدخول ٢٠١٢/١٠/١٥ .
- جمال الدهشان : مرجع سابق .
- محمد الشامي ، مرجع سابق .
- ٨٧- عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمار، مرجع سابق، ص ص ٢٧١ - ٢٧٢.
- ٨٨- بدرية أحمد أبو الحسن، وعنتر محمد أحمد، مرجع سابق، ص ص ١٦٠ - ١٦٢.
- ٨٩- مراد صالح مراد: مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي، رؤية المستقبل (٢٢ - ٢٤) مايو، ١٩٩٩، جامعة القاهرة، ١٩٩٩.
- ٩٠- انظر:
- محمود عز الدين عبد الهادي، مرجع سابق، ص ٧٦.
- Lawrence, K. J., & Green, C. A question of quality: The Higher Education Rating Game, American Association for Higher Education, Washington, D.C., 1980, p112.
- ٩١- أنظر:
- عادل السيد الجندي: الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي (رؤية نظرية تحليلية لمحاولة الاستفادة منه في الجامعات المصرية)، المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي (الجامعة في المجتمع)، ٢١ - ٢٢ نوفمبر، ٢٠٠٠، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠، ص ص ٢١٣ - ٢١٨.
- عبد الرحمن الطريفي: الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ندوة التعليم العالي، مرجع سابق، ص ص ٧٠١ - ٧٠٧.
- عادل السعيد البنا، سامي فتحي عمار، مرجع سابق، ص ص ٢٧٣ - ٢٧٥، ص ٢٨٦.
- محمود عز الدين عبد الهادي، مرجع سابق، ص ص ٧٦ - ٧٨.
- ٩٢- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الإصدار الثاني، ج.م.ع.، أغسطس، ٢٠٠٩، ص ٣٥.
- ٩٣- المرجع السابق، ص ص ٣٥ - ٤١.
- ٩٤- انظر:
- سلامة عبد العظيم حسين: الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ص ٢١٧ - ٢١٨.
- مراد صالح مراد، مرجع سابق، ص ص ٢٧٠ - ٢٧١.
- بدرية أحمد أبو الحسن، وعنتر محمد عبد العال، مرجع سابق، ص ص ١٦٥ - ١٦٦.
- على حبيب حباب: الاعتماد الأكاديمي (فلسفته، مؤسساته، نظمه)، تجربة جامعة النجاح الوطنية، المؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية، والمنعقد في الفترة من (١١ - ١٣)، إبريل، ٢٠٠٥، المجلد الثاني، كلية التربية، جامعة البحرين، ٢٠٠٥، ص ص ٥١٤ - ٥١٦.
- Eaton, J. S., An overview of U. S. Accreditation, Council for Higher Education Accreditation (HEA), 2000, p.5. (Available at: <http://www.chea.org/pdf/averview-us-accred-8-03.pdf>).

- ٩٥- انظر :
 - عادل السعيد البنا، سامي عمار، مرجع سابق، ص ص ٢٧٦ - ٢٧٨ .
 - عادل السيد الجندي، مرجع سابق، ص ص ٢٢١ - ٢٢٢ .
 ٩٦- سلامة عبد العظيم، محمد عبد الرزاق إبراهيم: معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة، مجلة مستقبل التربية العربية، ٨، يناير، ٢٠٠٢، ص ٢٢.
 ٩٧- انظر:
 - عادل السعيد البنا، سامي عمار، مرجع سابق، ٢٨٩ - ٢٩١ .
 - محمد بن شحات الخطيب، عبد الله بن عبد اللطيف الجبر، مرجع سابق، ص ص ٢٥ - ٢٨.
 - المجالس القومية المتخصصة: الارتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل، مرجع سابق .
 ٩٨- جمال الدهشان، مرجع سابق، ص ٣٠٥
 ٩٩- المجالس القومية المتخصصة: الارتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل، مرجع سابق، ص ص ٨ - ١٠ .
 ١٠٠- مراد صالح مراد، مرجع سابق، ص ص ٢٧٣ - ٢٧٤ .
 ١٠١- انظر:
 - عادل السعيد البنا، سامي عمار، مرجع سابق، ص ص ٢٨٧ - ٢٨٩ .
 - عبد اللطيف حسن حيدر: الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي: أداء ضمان الجودة وتحسين المستمر "بحيث مقدم إلى المؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية جامعة البحرين بعنوان "جودة التعليم العالي الجامعي" (١١ - ١٣ - أبريل) المجلد الرابع، مرجع سابق، ص ص ١٠١٨ - ١٠٢٩ .
 ١٠٢- عادل علوي، ورفيقة بامدهف : مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن، مجلة مستقبل التربية، إصدار المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٤)، يناير، المجلد الثالث عشر، ٢٠٠٧، ص ص ٨٨ - ١٥٧ .
 103-Paris,op.cit.
 ١٠٤- مصطفى طه النوباني : عملية اتخاذ القرارات في إدارة الجودة الشاملة (دراسة تحليلية)، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، (١٠ - ١٢)، مايو، ٢٠١١، مرجع سابق .
 ١٠٥- عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمار، مرجع سابق .
 ١٠٦- زينب سليم، مرجع سابق .
 ١٠٧- اسماعيل يامين : تكامل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والادارة الاستراتيجية في التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، (١٠ - ١٢)، مايو، ٢٠١١، مرجع سابق .
 ١٠٨- نغم حسين نعمة، وخالد محمد طلال بني حمدان : نحو آلية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية -قراءة لبعض التجارب الرائدة العالمية والعربية، المرجع السابق .
 ١٠٩- هدى بنت دليجان الدليجان : دور عضو هيئة التدريس لتحقيق الجودة في الجامعات، ٢٠١١، المرجع السابق .
 ١١٠- محمود عز الدين عبد الهادي، مرجع سابق .
 ١١١- أمين محمد النبوي : الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، حالة كليات التربية نموذجاً، تقديم حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٧ .
 112- Beard, R.op.cit.
 ١١٣- سكينه بشير قدمور، وريعة علي الدعوكي: مشكلات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، (١٠ - ١٢)، مايو، ٢٠١١، مرجع سابق .
 114- Rontz, R., op.cit.

- ١١٥ - عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة ، مرجع سابق .
- 116 - Meller, J. L., op.cit.
- ١١٧ - مصطفى أحمد الكرناوى : أثر تطبيق مشروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية ، مرجع سابق .
- ١١٨ - علي بن يحيى الحمدي : الخطة المرحلية الاستراتيجية لتجربة التقييم الذاتي الأولي بكلية علوم الحاسب ونظم المعلومات -جامعة نجران : نموذج تطبيقي ، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، (١٠ - ١٢) ، مايو ، ٢٠١١ ، مرجع سابق .
- 119 - Ferreiro, H., op.cit.
- ١٢٠ - عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة ، مرجع سابق .
- ١٢١ - عادل السيد الجندي ، مرجع سابق .
- ١٢٢ - دراسة عبد اللطيف الرباح ، مرجع سابق .
- 123- Billing, D., op.cit.
- 124- Schwarz, s. & westerheijden, d, op.cit.
- ١٢٥ - علي بن يحيى الحمدي ، مرجع سابق .
- ١٢٦ - جمال علي روزن : تطبيق نموذج فحص لقياس تكلفة الجودة للتعليم العالي في العالم العربي المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، (١٠ - ١٢) ، مايو ، ٢٠١١ ، مرجع سابق .
- 127- Figueroa, C.P., op.cit.
- ١٢٨ - سكينه بشير قدمور ، وزبيعة علي الدعوكي ، مرجع سابق .
- ١٢٩ - عادل علوي ، وزميقة بامدهف ، مرجع سابق .
- ١٣٠ - عائشة أحمد بشير ، مرجع سابق .
- ١٣١ - عادل السعيد البنا، وسامي فتحي عمارة ، مرجع سابق .
- 132- Fajter, G., M., op.cit.
- 133- Rontz, R., op.cit.
- ١٣٤ - بدري أحمد أبو الحسن، وعنتر محمد عبد العال ، مرجع سابق .
- ١٣٥ - صفاء محمود عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم حسين ، مرجع سابق .



البحث السادس :

**” التنشئة الثقافية الاستهلاكية الغذائية وأثرها الصحي
على طالبات الجامعة ”**

إعداد :

د / عبير مختار شاكر محمود

استاذ مساعد بقسم علم النفس

كلية التربية جامعة الطائف

” التنشئة الثقافية الاستهلاكية الغذائية وأثرها الصحي على طالبات الجامعة ”

د/عبر مختار شاكر محمود

• مقدمة :

الثقافة العالمية ليست شيئاً سوى الثقافة الغربية ، أو هكذا يراد لها أن تكون ثقافة تعمم وذوق واحد يفرض على جميع البشر ، تلغى فيه الاختلافات والتميزات الحضارية ، فباسم التعددية العالمية وباسم الثقافة الانسانية يتم التعدي على الثقافات غير الغربية ، وتجاوز الخصوصيات الاجتماعية . (زيد محمد ٢٠٠٤)

إن عالم اليوم بكافة دوله ، متقدمة كانت أو نامية ، يسوده ظواهر الاسراف الغذائي وحمى الاستهلاك والنهم الاستهلاكى ، حيث صار الإنسان المعاصر مجرد أداة استهلاكية لا هم له إلا أن يقتل نفسه جهداً ليزيد دخله ويحصا على ما يشتري من أدوات استهلاك مادية وغير ضرورية تفرضها على تفكيره وسائل الاعلام وقنوات الاعلان ، برغم أنها مقاييس للمكانة الاجتماعية ومصادر للهناء الضدى .

وقد أدى ذلك إلى تداعى القيم الخلقية وانتشار القلق وشيوع أسلوب البذخ وأمراض التخمة والسمنة ، وكل ذلك تعد تبديداص للثروة وضياعا للفائض . (زيد محمد ٢٠٠٤)

ليس بالحفى على أحد ، مدى الأهمية البالغة التى تشكلها التغذية السليمة في الوقاية من الأمراض ، وفي الحفاظ على الصحة ، ورفع مستوى الأداء البدنى والذهنى . هذا الدور الحيوى للتغذية السليمة ، يأخذ بعدا خاصا عندما يتعلق الأمر بالخيارات والقرارات المتعلقة بنوعية الغذاء ، وكمياته ، وأوقاته ، تقع تحت سلطات الأبوين ، وغيرهم من البالغين .

• اشكالية الدراسة :

من جوانب المشكلة ، وخصوصاً إنتشار السمنة ، وتزايد العادات الغذائية السيئة بين أجيال المستقبل ، حيث يدرك الجميع أن السمنة قد وصلت إلى حد الوباء العالمى ، أما بالنسبة للعادات الغذائية السيئة ، فقد ظهرت مدى انتشارها من خلال نتائج مسح أجرته الجمعية البريطانية للقلب (British Heart Foundation) وخلص إلى أنه أصبح لا ينظر إلى كيس البطاطس أو لوح من الشكولاتة على أنها نوع من التسالى أو المكافأة ، بسبب تواجد هذه الأطعمة في الغذاء اليومى بشكل ثابت . وهو ما جدا بالجمعية البريطانية إلى مطالبة الحكومة بمنع حملات الدعاية والاعلانات للأطعمة المعروفة بالخردة أو القمامة ، بسبب تأثير هذه الحملات على إدراك مفهوم الغذاء الصحى .

وترى الجمعية المتخصصة في أمراض القلب والشرابين أن الأطعمة غير الصحية التى أصبحت جزا لا يستهان به من الطعام اليومى ، يؤدى إلى انسداد وتصلب الشرايين وينتج عنها عواقب صحية خطيرة في مراحل الحياة اللاحقة (Krider, Robetr 2006).

أما الجانب الآخر من المشكلة أن معظم المشاكل الصحية والتى لها علاقة بالغذاء في الوقت الحاضر تنتج عن نقص التغذية وخاصة في المناطق الفقيرة من

العالم وخاصة في آسيا وإفريقيا وهناك أكثر من بليون شخص من الناس يعانون من أمراض نقص التغذية . كذلك فإن هناك عدم موازنة في استهلاك المواد الغذائية لدى معظم شعوب الأقطار المتقدمة وأن نقص عنصر أو أكثر من العناصر الغذائية الضرورية يؤدي لظهور أعراض عامة منها البطون المنتفخة والعيون الضامرة وفقدان الحيوية وتوجد هذه الحالات بشكل محدود في أوروبا ولكنها توجد بشكل واسع بين شعوب العالم الثالث كما قد توجد بعض هذه المشاكل الصحية في المناطق التي يتوفر فيها الغذاء ويعزى ذلك إلى سوء اختيار المواد الغذائية المناسبة .

كما هناك بعض المشاكل الغذائية تنجم من زيادة استهلاك المواد الغذائية ويؤدي استهلاك الغذاء بأكثر من حاجة الجسم اليومية إلى زيادة وزن الجسم وبالتالي إلى زيادة احتمال الإصابة ببعض الأمراض الخطيرة مثل ضغط الدم وتصلب الشرايين ومرض السكري . كما تعتبر زيادة المواد الدهنية في الدم وخاصة الكوليسترول أحد أعراض السمنة والتي لها علاقة بظهور أمراض القلب والشرايين ، وإن كانت هذه العلاقة غير محددة حيث توجد عوامل أخرى ذات تأثير كبير على ظهور هذه الأمراض . (جعفر صادق ٢٠٠٤)

وتنتج حالات سوء التغذية إما بالنقص أو بالزيادة في تناول أحد أو بعض العناصر الغذائية التي يتناولها الإنسان من حيث الكم أو الكيف مما يؤدي إلى ظهور أعراض معينة تعرف بأمراض نقص التغذية أو زيادتها عن حاجة الجسم ومما ينتج عنه أمراض عديدة تتبع سوء التغذية منها السمنة وما يتبعها من أمراض القلب وتصلب الشرايين والسكري وأمراض ضغط الدم وغيرها وأمراض النحافة وما يتبعها من أمراض فقر الدم والخمول وارتفاع نسبة الوفيات والإصابة بالأمراض وخاصة المعدية وسوء التغذية أسباب عديدة منها :

- « عدم توفر المقدار الكافي من الغذاء .
- « عدم وجود الوعي الكافي لدى الأفراد عن التغذية .
- « الإصابة بالأمراض المتوطنة .
- « تأثير الإذاعة والتلفزيون والإعلانات على السلوك الغذائي للفرد .
- « التنشئة الاجتماعية الاستهلاكية الغذائية الخاطئة منذ الصغر .
- « شيوع العادات والتقاليد الخاطئة .

والحالة الغذائية هي حالة الجسم الناتجة من العمليات الحيوية التي تحدث في الجسم نتيجة تناول الغذاء . ويمكن تقسيم حالة التغذية إلى خمس أقسام هي :

- « الحالة الغذائية الزائدة .
- « الحالة الغذائية الطبيعية .
- « الحالة الغذائية الفقيرة .
- « الحالة الغذائية السيئة غير الملحوظة .
- « الحالة الغذائية السيئة إكلينيكية (طبية) .

ولكل مجتمع معتقداته وطابعه الخاص في تناول الطعام وبعض الأطعمة يحبها ويقدرها والبعض الآخر لا يفضلها أو يحرمها ، ومن الفضل التعرف على

هذه الاتجاهات تجاه الأنواع المختلفة من الطعام لأن شيوع العادات الغذائية الخاطئة من ناحية السلوك الغذائي والطرق المتبعة في إعداد وتناول الطعام الذي يعتمد على مزيج من العوامل النفسية والاجتماعية وقد تكون العادات الغذائية رديئة أو حميدة ولكن غالبا ما تكون رديئة في مجتمعات الدول النامية وبصفة خاصة لارتفاع نسبة الأمية وسوء الحالة الصحية وقلة الرعاية وتدني الحالة الاجتماعية مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التغذية أو سوء التغذية .

ويتوقف نمط استهلاك الفرد للغذاء على مدى وعيه بأهداف الدولة وسياساتها الاقتصادية ، كما يتوقف على نوعية المعلومات والعادات والاتجاهات التي تأصلت لدى الفرد منذ الصغر بالممارسة اليومية .

فلا شك ان التطبيع الاجتماعي للفرد له أثره في تحديد أنماط سلوكه الاستهلاكي ، ولهذا كان الاهتمام بمراقبة الفرد وتوجيه سلوكه التوجيه السليم أمرا ضروريا ، حتى يمكنه أن يشارك بنصيب في الجهد والعمل في تنظيم الاستهلاك .

إن لكل مجتمع من المجتمعات عاداته وتقاليده المتوارثة التي يعتز بها لأنها تحدد معالم شخصيته المتميزة عن باقي المجتمعات . ومن العادات الغذائية التي يتصف المجتمع العربي خاصة ، والتي ينبغي تخلص الأفراد منها ، عادة عدم المبالاة في الشراء وكمية إعداد الطعام إلى جانب ذلك ، هناك عادات خاطئة متبعة في الحفلات والمناسبات والزواج والولائم ، المبالغ المنفقة فيها كنوع من التفاخر الاجتماعي تعد بدخا . ومن المظاهر المادية للاستهلاك غير الرشيد ومن الصور الظاهرة للإسراف والترف على جسد الإنسان ما يعرف بـ (البطننة) وهي إعلان صارخ عن وقوع الفرد في دائرة الإسراف والترف المنهي عنه ، وعدم وقوفه عند حد الاعتدال بالمأموره ، في سلوكه الغذائي ، حيث استهلك مالا يحتاج إليه في أداء وظائفه . وانعكس ذلك على جسمه في شكل (البطننة) وهي عظم البطن واتساع الأمعاء من جراء حشوها بالطعام فوق الحاجة . ويترتب على البطننة عجز الإنسان عن أداء وظائفه الحيوية بطريقة جيدة ، كما يترتب عليها تعرض الجسم لشتى الأمراض . إن كثيرا من الناس يشترتون طعاما عن طريق الدعايات والأكاذيب التجارية لمنتجات غذائية متعددة الأنواع ، والحقيقة فإن الأسواق التجارية تروج بضائعها بدعايات وإشاعات وإعلانات مبالغ فيها بكل وسائل الإغراء .

والفشل في تغيير عادات الفرد الغذائية كلما تقدم به العمر هو السبب في الكثير من الصعوبات والمشاكل الصحية التي تصيب الإنسان في متوسط العمر .

فالمشكلة قائمة على طالبات جامعة الطائف لمعرفة مدى الاستهلاك الغذائي وذلك بالوقوف على معرفة العادات الغذائية القديمة ، والعادات الغذائية الجديدة والدخيلة من خلال الثقافات المختلفة والإعلانات والدعايات وأثرها على الجانب الصحي من أمراض قلة التغذية أو سوء التغذية . لاعتماد على السلوكيات الغذائية الجديدة لدى الطالبات لأسباب كثيرة، منها الثقافة الكونية التي أصبحت ميسرة للجميع عن طريق الفضائيات والأقمار والتنقل والترحال والسفر وخروج الفتيات للتعليم ، وكذلك وجود الشباب بعيدا عن

العائلة، لذا فالوجبات السريعة واستهلاكها يتنامى باعتماد هذه الوجبات في جدوله اليومي. وإذا نسي ذلك ذكرته وسائل الإعلام في وقت حاجته للطعام. وهناك اتفاق عام على أن الوجبات السريعة تحوي العديد من مظاهر السلوك الغذائي المريض لكثرة ما فيها من محسنات وزيت وغيرها وتتعدى هذه الوجبات في آثارها الصحية السلبية للطالبات سواء بالتخمة الغذائية التي تسبب السمنة وما يتبعها من أمراض أو سوء التغذية التي تسبب النحافة والضعف وما يتبعها من أمراض

• أهمية البحث :

يرجع أهمية البحث الى التعرف على العادات الغذائية التقليدية والحديثة عبر وسائل الاعلام المختلفة ، التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على النمط الاستهلاكى ونمط التغذية ، الذى يلعب بدوره في ظهور مشاكل صحية قد تؤدي في النهاية الى أمراض تتعلق بزيادة التغذية أو سوء التغذية .

• أهداف البحث :

- « تحديد العادات والتقاليد الخاصة بالتنشئة الاستهلاكية الغذائية .
- « تأثير وسائل الاعلام على نمط الاستهلاك الغذائى .
- « أثر النمط الغذائى على الحالة الصحية والاصابة بالأمراض .
- « مدى تأثير الوعى على النمط الاستهلاكى والغذائى .

• تساؤلات البحث :

- « ما هى العادات والتقاليد الخاصة بالاستهلاك الغذائى ؟
- « ما هو تأثير وسائل الاعلام على النمط الاستهلاكى الغذائى ؟
- « ما هو أثر النمط الغذائى على الحالة الصحية والاصابة ؟
- « ما مدى تأثير الوعى على النمط الاستهلاكى والغذائى ؟

• عينة الدراسة :

تم اختيار عينة ممثلة لشباب الجامعة، وتمثلت هذه العينة في طلاب كلية التربية بنات جامعة الطائف، من جميع الفرق الدراسية وشملت، لمعرفة التنشئة الثقافية الاستهلاكية التي لها أولوية في حياتهم ، وتمثلت هذه الثقافة في : نمط التغذية والاستهلاك للغذاء والأمراض التي تصيب الطالبات الناتجة عن أنواع التغذية، ويرجع اختيار البحث لطلاب كلية التربية باعتبارهم معلمى المستقبل إلى عدة أسباب منها :

« أنهن أحد العناصر الرئيسية فى التأثير فى سلوك تلاميذهن بالمدارس مستقبلا .

- « دراسة معرفة الطالبات للثقافة والسلوك الغذائى الصحي .
- « التعرف على العادات والتقاليد الجديدة لجيل من الأجيال يعد أمراً هاماً لأنه يعكس طبيعة التنشئة الاجتماعية التى خضع لها الفرد وطبيعة المبادئ التى تتمسك بها تلك الفئة
- « أن الطالبات من أهم الفئات العمرية الجديرة بالاهتمام ، فهم أكثر فئات المجتمع حماساً ونشاطاً وحساسية . وتقبل الجديد والتقليد

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بنات، من جميع التخصصات الدراسية ، وروعى فى اختيار عينة الدراسة أن تكون طبقية وبطريقة

عشوائية، بحيث تشمل جميع الفرق الدراسية، وجميع التخصصات، وذلك حتى تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وبلغ عدد أفراد هذه العينة (٢٥٣) طالبة،

• تحديد أدوات الدراسة :

تشمل هذه الدراسة على أداة رئيسه متمثلة بإستبانة موجه لطالبات كلية التربية بنات بعنوان التنشئة الثقافية الاستهلاكية الغذائية وأثرها الصحي على طالبات جامعة الطائف وتشتمل على المحاور الأساسية للدراسة.

بناءاً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح له، والإمكانات المادية المتاحة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الإستبانة"، وذلك لعدم توافر المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع كبيانات منشورة، إضافة إلى صعوبة الحصول عليها عن طريق الأدوات الأخرى كالمقابلات الشخصية، أو الزيارات الميدانية، أو الملاحظة الشخصية، وعليه فقد قامت الباحثة بتصميم استبانته معتمداً في ذلك على: الدراسات في نفس المجال، وكذلك خبرة الباحثة .

وقامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الإستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات ارتباط يرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له. ومعاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية لفقراتها، والذي يبين أن معاملات الارتباط الميينة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبذلك تعتبر فقرات الإستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

• أساليب المعالجة الإحصائية :

« لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (٣ - ٢١)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣ ÷ ٢ = ٠.٦٦)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

« التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

« المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات) مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

« تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة

ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وأنخفض تشتتها بين المقياس.

« تم استخدام اختبار مربع كاي لحسن المطابقة للتحقق من مدى تجانس أو اختلاف آراء أفراد الدراسة حول فقرات ومحاور أداة الدراسة.

• الاطار النظري للدراسة :

• الأسرة والتنشئة الثقافية الاستهلاكية الغذائية :

• التنشئة الاستهلاكية :

يتوقف نمط استهلاك الفرد على مدى وعيه بأهداف الدولة وسياساتها الاقتصادية ، كما يتوقف على نوعية المعلومات والعادات والاتجاهات التي تأصلت لدى الفرد منذ الصغر بالممارسة اليومية .

فلا شك أن التطبيع الاجتماعي للفرد له أثره في تحديد أنماط سلوكه الاستهلاكي ، ولهذا كان الاهتمام بمراقبة الفرد وتوجيه سلوكه الاستهلاكي ولهذا كان الاهتمام بمراقبة الفرد وتوجيه سلوكه التوجيه السليم أمراً ضروريا ، حتى يمكنه أن يشارك بنصيب في الجهد والعمل في تنظيم الاستهلاك . (زيد محمد ٢٠٠٤)

كما تقول عزيزة عاكف لا شك أن التطبيع الاجتماعي للفرد له أثره في تحديد أنماط سلوكه الاستهلاكي ، إذ إن ترشيد الاستهلاك من أهم أهداف المجتمعات بعامة فالدول تعمل على ترشيد استهلاك المواطنين وتحضهم على تنظيم الاستهلاك الفردي والأسري .

وتعرف الدكتور نوال رمضان التنشئة الاستهلاكية هي " العملية المستمرة والتي يتعلم من خلالها الفرد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتناسب مع السلوك الاستهلاكي المتعلق بالحصول على المنتجات أو الخدمات واستهلاكها . " (نوال سلمان ٢٠٠٦)

• الثقافة الاستهلاكية :

يرصد الدكتور حمدي عبد العظيم الخبير الاقتصادي المعروف تداعيات مشكلة الإسراف الاستهلاكي على ميزانية الأسرة وكذلك على الاقتصاد الوطني فيقول : الواقع والاحصائيات يؤكدان بالفعل أن الاستهلاك العربي يزيد بصورة مطردة تصل في العديد من الأحيان لحد السفه والميزاد سوءا إذا علمنا أن الغرب نجح في نشر ثقافة الاستهلاك الترفي في كل المجتمعات العربية وهكذا وفي الوقت الذي تتزايد فيه معدلات الفقر في الوطن العربي تزيد أيضا فيه فاتورة الاستهلاك العربي للعديد من السلع والمنتجات الأساسية والترفيهية والمشكلة أن السلع الأساسية الغذائية التي يشتريها العرب لا تذهب كلها إلى بطونها بل يذهب جزء كبير منها إلى صفائح القمامة بعد أن أدمن المواطن العربي أن يشتري كميات هائلة من الغذاء ليرصها فوق مائدته دون أن يستهلك إلا الجزء اليسير منها . (دائرة الاحصاء العامة ٢٠٠٦)

كما يوضح ذلك : الدليل على السفه العربي الاستهلاكي أن كافة الإحصائيات تؤكد إهدار المليارات العربية على حفلات الزفاف والمواد الغذائية وللأسف الشديد فإن السلوكيات الاستهلاكية في العالم العربي تغيرت كثيرا إما بسبب ثورة المتغيرات والإنتاجية الكبيرة فقد أصبحنا ننتهج مسلكا استهلاكيا ومعظم استهلاكنا جاء عشوائيا . (Ragab Mohammed 2005)

مما لا شك فيه أن ثقافة الاستهلاك هي من منتجات العولمة .. وهذه الثقافة تشمل جميع قطاعات حياة الأفراد والجماعات لا فرق بين الغني والمتوسط الدخل سوى نوعية هذه السلع فبينما تتوفر السلع المرتفعة الثمن لشريحة الأغنياء خصوصا ما يرتبط بالسكن والملبس ونوع الأغذية نجد أن ما ينفق منها يكفي متوسطي الدخل .. في مجتمعاتنا العربية والخليجية على وجه الخصوص نجد أن هناك ترفا منقطع النظير .

والمذهل أن هذا الاستهلاك للسلع الكمالية يمثل استنزافا لثروة المجتمع وليس فقط ثروة الأغنياء أن قيمة هذه السلع تذهب إلى مواطن تصديرها لا إلى مجتمعاتنا ولا تعود بالفائدة عليها .. ولناخذ نمط أنواع الحلوى الفاخرة جدا والتي نجد فيها ارتفاعا في السعر يتزايد بتزايد محلات بيعها وكأن هناك سباقا محموما للمناظرة بين من سيشتري بالسعر الأعلى الذي قد تجاوز الألف ريال للكيلو منها ولا بأس بتغليظها باسم الشخص طالب الحلوى ، أو حتى تغليظها ببعض الماركات المشهورة في الأزياء . (Krider, Robert, et. al, (2002).

وهنا نصل إلى صلب مشكلة العولمة . ذلك أنه يمكن قبول شعاراتها السياسية ويمكن التفاعل الخلاق مع تجلياتها الاقتصادية ، ومن السهل التوافق مع إبداعاتها الاتصالية ، إلا أن الثقافة الكونية باعتبارها إعادة تشكيل للشخصية الإنسانية قد تصطدم بالضرورة مع الخصومة الثقافية للمجتمعات المتعددة . ومعنى ذلك أنه لو حاولت العولمة تقنن القيم وتوحد ضروب السلوك وفق معايير عالمية (وقد تكون مجرد معايير غربية منغلقة على ذاتها) فمعنى ذلك أنها ستدخل في معارك شتى مع الخصوصيات الثقافية المتعددة .

وتبدو المشكلة في العقول المهيمنة على عملية العولمة والقيم التي تصدر عنها . وإذا كانت هذه العقول هي نفسها المعبرة عن الرأسمالية المعلوماتية التي تهيمن عليها الشركات الاحتكارية العالمية الكبرى ، فإننا سنواجه مشكلة كبرى .

بل إننا نواجه فعلا هذه المشكلة في العالم الثالث ، حيث تتمثل العولمة في جوانبها الاقتصادية في فتح أسواق البلاد النامية أمام الإنتاج الغزير والمتنوع لهذه الشركات ، من خلال عمليات إعلانية وتسويقية جذابة ، من شأنها إعادة صياغة شخصيات الأفراد في هذه المجتمعات لكي تدفعها للدخول في مجال للاستهلاك والاستهلاك المتواصل، حتى ولو كان في هذا السلوك تجاوز للقدرات للاقتصادية والمالية المتواضعة لأعضاء الطبقات المتوسطة والفقيرة . (السيد ياسين ٢٠٠٨)

الثقافة الاستهلاكية ظاهرة عالمية، لا تقتصر على مجتمع بعينه، أو فئة بعينها من الناس، ولكنها بفضل الفضائيات وما تبثه من إعلانات تت واصل في

إلحاح، جعلت من الاستهلاك ظاهرة عامة بين معظم الطبقات. عادة ما توصف المجتمعات الرأسمالية المعاصرة، على أنها مجتمعات استهلاكية. فقد تحولت هذه المجتمعات إلى الاستهلاك بعد أن نجحت في تحقيق طفرة في الإنتاج، فازداد حجم المعروض من السلع، وتحول الإنتاج إلى هدف في حد ذاته، الأمر الذي أدى إلى تكديس السلع، ووفرة في أنواعها. وفي إطار هذه العملية، أصبحت الدعوة إلى الاستهلاك جزءا من العملية الإنتاجية. وانتشر الميل إلى الاستهلاك، وشملت المظاهر الاستهلاكية كل شيء، وأصبحت تسيطر على كل تصرفات الأفراد وسلوكهم تجاه السلع وطرق إشباع رغباتهم منها، واندمج الإنسان في هذا المجتمع الجديد إلى درجة أنه لقب بالإنسان المستهلك. (فاطمة عبد العزيز ٢٠٠٣)

وتتميز النظرة السوسيولوجية بأنها تنظر للاستهلاك نظرة بنائية شاملة في ضوء التطورات التي خضع - ويخضع لها - المجتمع. فإذا كان الاستهلاك قد أصبح قاسما مشتركا بين المجتمعات والأفراد، وإذا كانت ثمة نزعة استهلاكية تتسرب إلى نفوس الأفراد، وسلوكياتهم الشرائية، فإن مرد ذلك إلى ظروف بنائية، تاريخية، ترتبط بتطور النظام الرأسمالي وتطور نظم الإنتاج والثقافة داخله

وإذا كان هناك تأثير لثقافة الاستهلاك، فإنه أوضح ما يكون على الأفراد، وقد ذهب كريستوفر لاش C.Lash إلى أن اقتصاد السوق - القائم على الاستهلاك الجماهيري - قد أدى إلى ظهور نمط الذات المعتمدة أو الموجهة بالآخرين Other Oriented ، ولا تعتمد في تقدير نفسها على محددات داخلية، بقدر ما تعتمد على أحكام الآخرين، وقبولهم لها. وهكذا تحولت إلى ذات خاضعة لا تملك من أمر نفسها شيئا. (السيد ياسين ٢٠٠٨)

• سمات الثقافة الاستهلاكية :

« توصف الثقافة الاستهلاكية بأنها مادية، فهي تستهدف استهلاك السلع المادية. لكن الثقافة الاستهلاكية شهدت تغيرات كثيرة تمثلت في نمو الإنتاج السلعي الكبير، وإقامة أسواق جديدة للسلع الاستهلاكية، وظهور أنماط جديدة للتسوق Shopping ، وليس الشراء فقط buying ، وأصبحت هناك المحلات الضخمة ذات الطوابق المتعددة، والأقسام الكثيرة، كما أصبحت «المولات Malls الجديدة شاهقة المباني، وحديثة التصميم متعددة الأغراض، لا تقتصر فقط على البيع والشراء، بل تجاوز ذلك إلى متع أخرى يجد مرامه فيها الكبير والصغير، والشباب، مثل دور السينما والكافيهات، ومركز ألعاب الأطفال، وأحيانا مراكز صحية، وخدمات بنكية وسياحية.

« لا ترتبط الثقافة الاستهلاكية بالنواحي المادية فقط، وإنما تتمثل في جوانب معنوية، تعد أهم جوانب الثقافة الاستهلاكية على الإطلاق، وتعلق باستهلاك المعاني والخبرات والصور.

« للثقافة الاستهلاكية خاصية إضفاء الطابع الأنيق المتميز Stylish على السلع والمنتجات، بحيث يكون للمنتج، أسلوب متميز يعبر عن تفرد صاحبها وغالب ما تعبر الثقافة الاستهلاكية عن ذلك بربط السلع والمنتجات

بشخصيات معينة مثل نجوم السينما، أو الشخصيات العامة الناجمة ذات الأسلوب المميز

« تتسم الثقافة الاستهلاكية بالتحول المستمر والسريع، ويظهر هذا التحول في مستويات عدة، أولها مستوى عام يرتبط بقابلية المعاني التي ترتبط بقابلية ثقافة مستويات عدة، أولها مستوى عام يرتبط بقابلية المعاني التي ترتبط بقابلية ثقافة الاستهلاك للتحول، ولذلك فقد وصف أحد الباحثين ثقافة الاستهلاك بأن «كل شيء فيها يصبح قابلاً للتبادل مع أي شيء».

« إن الثقافة الاستهلاكية تغرس في نفوس الناس طموحات استهلاكية كبيرة، وتخلق في تصوراتهم أحلاماً وردية، ما هي في الواقع إلا يوتوبيا أو واقع مزيف، ذلك أن الفرد ما يلبث أن يكتشف أن هذا العالم ما هو إلا حلم جميل عندما لا يتمكن في الواقع من الوصول إليه

« من طبيعة الثقافة الاستهلاكية أنها ثقافة رمزية، تتأسس على الإنتاج المستمر للعلامات Signs، والرموز Symbols. فالمستهلكون على وعي بأنهم يتحدثون من خلال مظهرهم وملبسهم، والسلع والممارسات التي تحيط بهم. وينسحب ذلك على السلوك في المنزل مثلما ينسحب على السلوك في الأماكن العامة، وأماكن قضاء وقت الفراغ، وأماكن التسوق.

« فالثقافة الاستهلاكية تخلق من الرموز ما يجعلنا نفهم ذواتنا وذوات الآخرين على نحو معين، وتمتد رمزية ثقافة الاستهلاك إلى الجانب التدوقي والجمالي في الثقافة. وتخضع الرموز والعلامات في ثقافة الاستهلاك إلى التغير المستمر. وتتخلل كل المعاني الثقافية القائمة.

« تتصف الثقافة الاستهلاكية بأنها ثقافة قهرية، تدفع الناس دفعا إلى الاستهلاك والجري وراء طموحاتهم، بصرف النظر عن الفوائد الفعلية المتحققة من ذلك وهي قهرية، لأنها تعتمد على عنصرين قهريين في انتشارها: الأول هو التقليد الذي يدفع الناس إلى تكريس كل حياتهم لأن يحصلوا على كل ما حصل عليه أقرانهم الآخرون، والثاني يأتي من التقاليد التي تنجح الثقافة الاستهلاكية في استخدامها وتوظيفها، ويظهر ذلك في حالة الاحتفال بالمناسبات التقليدية، دينية كانت أم غير دينية، حيث يتحول الاحتفال بالمناسبة إلى حفل استهلاكي من الطراز الأول. (السيد ياسين ٢٠٠٨)

• الاستهلاك الغذائي :

يعتبر حق حصول الإنسان على كمية كافية ومتنوعة من الأغذية الآمنة هو أكثر حقوقه أهمية حتى يتمكن من تلبية احتياجاته الغذائي الأساسية وتنمية قدراته الجسمية والعقلية ، وقد تم التأكيد على هذا الحق في مؤتمر القمة العالمي للأغذية المنعقد في روما عام (١٩٩٦ م) وصدر عنه إعلان روما بشأن الأمن الغذائي الذي يهدف تجديد الالتزام بمحاربة الجوع وانتشار ظاهرة نقص التغذية وزيادة المخاوف من مقدرة قطاع الزراعة على تلبية الاحتياجات الغذائية في المستقبل وقد حث هذا إعلان البلدان على الالتزام بحتمية زيادة الانتاج الغذائي لتوفير الغذاء للجميع محمد السيد عبد السلام، (محمد السيد عبد السلام، ٢٠٠٢)

وتطلعت خطة التنمية السابعة بالملكة العربية السعودية (٢٠٠٠ م) إلى قيام قطاع الزراعة بتأمين نسبة كبيرة من الطلب المتزايد على المواد الغذائية والحيوانية وتحقيق الاكتفاء الذاتي ، وحظي الانتاج الحيواني بنصيب وافر من

الرعاية والاهتمام ، الأمر الذي أدى إلى تزايد الثروة الحيوانية ومنتجاتها كالحليب واللحوم الحمراء والبيضاء وبيض المائدة . وبالرغم من مساهمة الدولة وبشكل ملحوظ في دعم سياسة الاكتفاء الذاتي من الغذاء إلا أنه لازال هناك استمرار في وجود فجوة بين العرض والطلب لبعض المواد الغذائية كاللحوم الحمراء والبيضاء والفواكه والخضروات والأسماك ، فتم معالجة تلك الفجوة عن طريق الاستيراد من الخارج ، مما أدى إلى زيادة كبيرة في استهلاك الغذاء مع وجود تغيرات كبيرة في سلسلة الغذاء بالملكة خلال العقدين الأخيرين وتغيرات مستوى المعيشة وزيادة الاستهلاك الغذائي . (ماريه طالب ٢٠٠٧)

إن الإسراف في استهلاك الغذاء الطعام مشكلة متعددة الجوانب والأشكال فإذا أكثر الإنسان من الطعام ، لم يستطع له هضم ، حيث يصاب بالتخمة وعسر الهضم ، وقد يحدث أن تصاب المعدة فيفقد شهيته للأكل وإن تناول طعاما لم يستطع له هضم فقد يصاب نتيجة ذلك بالاسهال أو الإمساك كما أن الإسراف في الطعام يؤدي إلى البدانة ، ومن ثم يتعرض إلى الإنسان إلى الأمراض . ولا تقتصر مشكلة الإسراف في على استهلاكه ، بل تمتد لتشمل بعض السلوكيات المرتبطة به وفي هذا الصدد تشير بعض الدراسات التي أجريت في بعض الدول الخليجية إلى أن ما يلقي ويترك من مواد غذائية ويوضع في صناديق القمامة كبير إلى الحد الذي قد تبلغ نسبته في بعض الحالات ٤٥٪ من حجم القمامة . وفي مدينة الرياض أظهرت دراسة أعدتها أمانة الرياض عن نفايات المدينة ، أن كمية النفايات اليومية لكل فرد من نفايات المواد الغذائية تبلغ أكثر من ١٠٦٠ جراما . والملاحظ في دول الخليج العربي أن كمية المواد الغذائية التي تلقى في القمامة كبيرة جدا بالمقارنة مع غيرها من دول العالم . (زيد محمد ٢٠٠٦)

إن عادة التقليد بين الناس لا تقتصر على قطر من الأقطار أو جنس من الأجناس ، بل إنها عادة عالمية يصعب تغييرها . والتخمة ، السمنة ، السرف التبذير ، الترف ، التبديد ، الاستنزاف ، تلال النفايات والقمامة ، الثناتيات الاجتماعية الترهل ، اللامبالاة ، وكفر النعمة . ما هذه إلا بعض آثار لا شك أنها تتولد من السلوك الشرائي غير المتزن ومن ومن الإنفاق البذخي غير الرشيد . إن صناديق القمامة تشهد أكياسا من الزبالاة وألوانا من النفايات المنزلية أشبه بالتلال نتيجة الاستهلاك المنزلي الشره ، وصدق من قال إن الاستهلاك هو طوفان التلوث القادم . ومن المظاهر المادية للاستهلاك غير الرشيد ومن الصور الظاهرة للإسراف والترف على جسد الإنسان ما يعرف بـ (البطنة) ، وهي إعلان صارخ عن وقوع الفرد في دائرة الإسراف والترف المنهي عنه وعدم وقوفه عند حد الاعتدال المأمور به ، في سلوكه الغذائي ، حيث استهلك ما لا يحتاج إليه في أداء وظائفه . (تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠٠٠)

فينظر الخليجيون عامة إلى البذخ في الاستهلاك الغذائي باعتباره نوعاً من الكرم الذي يتسم به البدو ، فالإنفاق المبالغ فيه على الغذاء والولائم عادة بدوية أصيلة يستوجب التمسك بها ضمن المفردات التراثية الواجب المحافظة عليها وعموما تعتبر احتياجات الفرد الغذائية أحد العوامل الأخرى كزيادة عدد

السكان وارتفاع دخل الفرد ونسبة التحضر والتغير في نمط الاستهلاك ، وقد أحدثت النقلة الاقتصادية التي شهدتها المملكة العربية السعودية خلال الثلاثة العقود الماضية تغيرات كبيرة في الحياة الاجتماعية ، إضافة إلى ما يتمتع به المجتمع السعودي من تعدد في موارد الغذاء والقوة الشرائية ، وما أحدثته الحياة العصرية من تبدل في السلوكيات الغذائية خاصة مع انتشار مطاعم الوجبات السريعة واللجوء لاستقدام العمالة واستيراد السلع والمواد الغذائية ، كل ذلك أثر على المستوى الغذائي للفرد وانعكس ذلك إما سلباً أو إيجاباً على المستوى الصحي له . (هند عبد العزيز ١٩٩١)

وهذا ما يؤكد الزعاقى وسويلم (١٩٩١ م) حيث أشارا إلى حدوث تحول في نمط الاستهلاك الغذائي للمجتمع السعودي ، فبعد أن كان التمر يشكل قبل (٤٠) عاماً الجزء الأكبر من الوجبة السعودية أصبح الآن يشكل جزءاً أقل من هذه الوجبة ، وذلك نتيجة لارتفاع مستوى المعيشة ومن ثم تحول الطلب الاستهلاكي الأسري إلى أنواع مختلفة من الغذاء المستورد .

كما تبرز طبيعة الثقافة الاستهلاكية الغذائية للمواطن العربي في المنطقة العربية عامة والخليج خاصة التي تعتمد على استهلاك اللحوم خاصة الأغنام ، ويشكل استهلاك لحوم الأغنام النسبة الأكبر من اللحوم الحمراء في المنطقة العربية التي بلغ تعداد الأغنام فيها ١٣ مليون رأس هذا إذا علمنا أن جملة ما تم استيراده من الأغنام والماعز على مستوى الوطن العربي عام ٢٠٠٦ نحو ١٢.٥ مليون رأس كان نصيب دول الخليج ١١ مليون بنسبة ٩٠٪ من استهلاك الوطن العربي . (محمد مطاوع ٢٠٠٦)

والإسراف في الغذاء لا يقتصر على الاستهلاك بل يمتد ليشمل بعض السلوكيات المرتبطة به . وفي هذا الصدد تشير بعض الدراسات التي أجريت في بعض الدول الخليجية أن ما يلقي من مواد غذائية في صناديق القمامة كبير إلى حد تبلغ نسبته في بعض الحالات ٤٥٪ من حجم القمامة .

أما الانعكاسات المترتبة على الإسراف الغذائي من الناحية الاقتصادية ، فتبرز في الأبعاد التالية :

« أولاً : هناك سلوكيات اقتصادية كثيرة في المجتمع تمثل عبئاً اقتصادياً وتعد سلوكيات التخمّة وإدمان الشراء والاستهلاك الشره والإسراف الغذائي أمثلة لتلك السلوكيات .

« ثانياً : أن أوجه الصرف الباذخ وغير الضروري ينبغي على الأفراد والمجتمعات إعادة النظر فيها للتخلص من الأنماط البذخية والاستهلاكية المفرطة المتمثلة في الأفراح أو مآتم أو أعياد أو رمضان بكل أصناف الطعام وألوان الغذاء .

« ثالثاً : إن ظاهرة الإسراف الغذائي وتخمّة الاستهلاك وعادة الصرف الغير موجه ، من العادات الخاطئة ، ساعد على انتشارها بروز العقلية الاستهلاكية في المجتمع وشيوع الثقافة الاستهلاكية بين الأفراد ، إلى جانب إغراق السوق الإعلان عنها بطرق مثيرة إلى جانب غياب الوعي الاستهلاكي . (محمد المطاوع ٢٠٠٦)

أن عالم اليوم بكافة دوله ، متقدمة كانت أو نامية ، يسوده ظواهر الإسراف الغذائي وحمى الاستهلاك والنهم الاستهلاكي ، حيث صار الإنسان المعاصر مجرد أداة استهلاكية لا هم له إلا أن يقتل نفسه جهدا ليزيد دخله ويحصل على ما يشتري من أدوات استهلاك مادية وغير ضرورية تفرضها على تفكيره وسائل الاعلام والاعلان ، بزعم أنها مقاييس للمكانة الاجتماعية ومصادر للهناء الفردي . وقد أدى ذلك إلى تداعي القيم الخلقية وانتشار القلق وشيوع أسلوب البذخ وأمراض التخمة والسمنة . (زيد محمد الروماني ٢٠٠٦)

• العوامل المؤثرة في الاستهلاك الغذائي :

ينظر الخليجيون عامة إلى البذخ في الاستهلاك الغذائي باعتباره نوعا من الكرم الذي يتسم به البدو، فالإنفاق المبالغ فيه على الغذاء والولائم عادة بدوية أصيلة يستوجب التمسك بها ضمن المفردات التراثية الواجب المحافظة عليها وعموما تعتبر احتياجات الفرد الغذائية احد العوامل المحددة لطلب الغذاء ولكنها ليست المحدد الوحيد لهذا الطلب ، فهناك العديد من العوامل الأخرى كزيادة عدد السكان وارتفاع دخل الفرد ونسبة التحضر والتغير في نمط الاستهلاك ، وقد أحدثت النقلة الاقتصادية التي شهدتها المملكة العربية السعودية خلال الثلاثة العقود الماضية تغيرات كبيرة في الحياة الاجتماعية إضافة إلى ما يتمتع به المجتمع السعودي من تعدد في موارد الغذاء والقوة الشرائية.

ومن المسلم به إن الزيادة في عدد السكان يتبعه زيادة في معدل الإنفاق على السلع الغذائية وزيادة استهلاكها، في حين أن اختلاف جنس وجنسية السكان يؤثر على كمية ونوعية الأغذية المتناولة والعادات الغذائية السائدة ، أما طبيعة العمل فلها دور في تنوع الاستهلاك، فأصحاب المهن الفنية والعلمية كالأطباء والمهندسين وأعضاء هيئة التدريس والموظفين يختلف استهلاكهم الغذائي عن استهلاك العاملين بالحرف اليدوية والمهنية. ويعد حساب الموازنات الغذائية لبلد ما مؤشرا واضحا عن مستوى غذاء مواطنيه ومدى رفاهيتهم وحصولهم على احتياجاتهم الغذائية اليومية اللازمة لبقائهم وزيادة نشاطهم ، وعادة ما يقاس المستوى الغذائي بمعدل الكمية التي يحصل عليها الفرد سنويا أو يوميا من مختلف السلع الغذائية كما يمكن قياس المستوى الغذائي بحساب معدل نصيب الفرد من الطاقة والبروتين والدهون، ويستدل على المستوى الغذائي الذي وصلت إليه المملكة من بيانات الموازنة الغذائية الصادرة من وزارة الزراعة والمياه والمتعلقة بمتوسط نصيب الفرد اليومي من أنواع السلع والمجموعات الغذائية المختلفة سواء من الناحية الكمية (كيلو جرام بالسنة أو جرام باليوم) أو من الناحية النوعية (الطاقة والبروتين والدهون). ويتضح إن هناك ارتفاع ملحوظ في نسبة معدل استهلاك المواد الغذائية خلال الثلاثة العقود الماضية بل تعدت نسبة الزيادة في بعض المواد كاللبطاطس إلى ٥٦٠٪. وعند تقسيم تلك المواد تبعا لمجموعة الطاقة ومجموعة البناء ومجموعة الوقاية، لوحظ إن هناك زيادة في نسبة استهلاك مواد الطاقة كاللبطاطس والقمح والأرز والزيوت والسكريات والتي تشمل السكر المستخدم في صناعة المشروبات الغازية وبعض الصناعات الغذائية ، كما تبين أن هناك انخفاض في تناول أطعمة الوقاية كالخضروات

والفواكه الطازجة والمصنعة ومنها التمر والزبيب وكذا البقول ، وظهر أن هناك اتجاه نحو تناول الدجاج وتراجع في استهلاك اللحوم الحمراء والأسماك ، مما يؤكد أن هناك تحولا في النمط الغذائي الاستهلاكي للفرد بالمملكة ومن ثم قد ينعكس ذلك سلبا على الحالة الصحية للأفراد . (عصام حسن عويضة ٢٠٠٤)

• الأسرة والتنشئة الاستهلاكية :

إن العملية المستمرة والتي يتعلم من خلالها الفرد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتناسب مع السلوك الاستهلاكي المتعلق بالحصول على المنتجات أو الخدمات واستهلاكها ، تعرف بالتنشئة الاستهلاكية . تقول الدكتورة البكر: يلعب الغذاء دورا مهما هو الآخر في جميع مراحل العمر. إذ ينبغي إكساب الفرد عادات غذائية صحية سليمة حتى يكون له أكبر الأثر في اتباع الفرد سلوكا صحيا وغذائيا سليما سويا عند الكبر . (غرفة تجارة عمان ٢٠٠٦)

وتبين الدكتورة رمضان دور الأسرة في التنشئة الاستهلاكية للفرد، فتقول: إن الأفراد يتعلمون السلوك من خلال سلسلة من المواقف ومعاملة الآخرين لهم والأماكن التي يحدث فيها السلوك الاستهلاكي، هذه الأمور تقدم الفرصة للفرد لكي يتعلم السلوك الاستهلاكي.

وتستعرض الدكتورة رمضان الطرق التي تؤثر بها الأسرة على التنشئة الاستهلاكية للفرد فتقول:

« تؤثر الأسرة على القدرات المعرفية العامة، تلك التي تؤثر على نمو مهارات الفرد الاستهلاكية.

« يمكن للأسرة أن تساعد على عملية تدريب قدرات الفرد المعرفية في المواقف الاستهلاكية.

« يمكن للأسرة أن تؤثر بشكل مباشر على سلوك أفرادها الاستهلاكي أو تعليمهم مهارات استهلاكية مثل تشجيعهم على اختيار هدايا الأعياد ومناقشة ميزانية الأسرة أمامهم واصطحابهم إلى السوق. (زيد محمد الروماني ٢٠٠٦)

إن انتشار الثقافة الاستهلاكية في كثير من الدول ، والتركيز على الاستهلاك كهدف في حد ذاته وربطه بأسلوب الحياة ، يؤدي بالأفراد إلى تقليد الآخرين ، والتأثر بمتغيرات السوق . وهذه النزعة الاستهلاكية تعد عاملا معوقا للتنشئة الاستهلاكية ومن ثم التنمية الاجتماعية .

إذ تنتشر الثقافة الاستهلاكية في المجتمعات الضدية وتبرز الكسب المادي المباشر كعامل أساس في تقدير الأشخاص ، وتقارن دائما بين الإمكانيات المادية والطموحات الاستهلاكية ، ويؤدي ذلك كله في النهاية إلى اهتزازات عميقة في الشخصية السوية لأفراد المجتمع .

والمعروف عن الفرد المستهلك أنه لا يتصرف بدخله كفرد اقتصادي ، بل كفرد قلد ، وإلى الحد يجعله مرتبطا بشكل من أشكال الاستهلاك وهو النمط الاستهلاكي . في عصرنا هذا تغيرت الكثير من المفاهيم وتغيرت معها أطباع

الناس وتصرفاتهم وتبع ذلك تغير في النمط الاستهلاكي للأسرة ، في نوعه وسرعته ومداه ومؤثراته . موجة عامة وغامرة تكتسح حياة الأسرة من ألوان الاستهلاك المستحدثة ، تحاصر الفرد في طعامه وشرابه . (زيد محمد الروماني ٢٠٠٦)

إن لكل مجتمع ثقافته وحضارته ذات الطابع الخاص به ، وهذه الثقافة تتشكل عبر مئات السنين وتشكل شخصيته بالمقارنة بالمجتمعات الأخرى فثقافة وحضارة المجتمع هي مجموعة القيم والعادات والتقاليد والمعتقدات السائدة ، والحضارة تتكون من عنصرين معنوي وتتمثل في قيم المجتمع وعاداته وتقاليد ومعتقداته والعنصر الآخر مادي يتمثل في الناتج المادي لأفراد المجتمع ويؤدي التفاعل المستمر بين المجتمع والفرد إلى تشكيل تفضيلات الفرد الإشرائية والاستهلاكية بصورة تتلائم مع القيم الجوهرية للمجتمع فتتحدد تبعاً لذلك أنواع المنتجات التي يسمح المجتمع بشرائها واستهلاكها ، وتتمتع هذه القيم الجوهرية للمجتمع بالإلزام حيث لا يستطيع أي فرد أن يحيد عنها ، فعلى سبيل المثال هناك بعض المجتمعات التي تسمح لها حضارتها بأكل لحم الكلاب كما تسمح بعض المجتمعات بأكل لحم السمك حياً أو بأكل الضفادع . وهذه السلوكيات غير مقبولة في مجتمعات أخرى وخاصة المجتمعات الإسلامية لأن قيمها الجوهرية لا تقر ذلك ولا تسمح به ، ولذلك نجد أن مندوبي التسويق الدولية تتفق برامجهم ومنتجاتهم مع قيم وتقاليد المجتمعات الأجنبية ولا تتعارض معها فتفشل وتتسبب في مقاطعة العملاء الأجانب لبضائعهم . وقد تتغير بعض المفاهيم المجتمعية لتأثير الثقافة . (أحمد الدراجي ٢٠٠٩)

وهكذا نرى أن قيم المجتمع ومعتقداته وعاداته وتقاليدته في السلوك العام لأفراده تشكل سلوكهم الشرائي والاستهلاكي من عدة جوانب أهمها :

التنشئة الاجتماعية للفرد له أثره في تحديد أنماط سلوكه الاستهلاكي ولهذا كان الاهتمام بمراقبته وتوجيه سلوكه حتى يشارك في تنظيم الاستهلاك ، فالتنشئة الاجتماعية من حيث المعلومات والبيانات المتعلقة بترشيد الاستهلاك والمستهلك بالدرجة الأولى ليست فطرية إنما هي مكتسبة ، ومن ثم لا بد من دراستها وممارستها وربطها بجوانب الحياة اليومية ، ثم إن عادات الاستهلاك وتقاليدته الموروثة هي التي يعتز بها لأنها تحدد معالم شخصيته ومنها العادات الغذائية التي يتصف بها المجتمع العربي ، والتي ينبغي تخليص الأفراد منها كشراء وإعداد كميات كبيرة من الطعام إلى جانب العادات الخاطئة في الحفلات والمناسبات . لذلك يهتم مديرو التسويق بدراسة تأثير الأسرة على سلوك المستهلك فهناك منتجات كثيرة تتم شراؤها بغرض الاستهلاك الأسري كما أن الأفراد يتأثرون بأراء ونصائح باقي أفراد الأسرة في قراراتهم الشرائية . (أحمد الدراجي ٢٠٠٩)

• الإعلانات والتنشئة الاستهلاكية :

إن كثير من الناس يشترون طعاماً عن طريق الدعايات والأكاذيب التجارية لمنتجات غذائية متعددة الأنواع . والحقيقة فإن الأسواق التجارية تروج بضائعها بعمليات وإشاعات وإعلانات مبالغ فيها بكل وسائل الإغراء . فاستهلاك الطعام

يضم قائمة بأهم بنود الطعام ، كاللحوم والخبز والأرز والمشروبات بأنواعها المتعددة . وهناك من الإحصاءات الرسمية ما يتبع هذا التصنيف نفسه . وقد تمخضت في هذا المجال عن تصنيف دولي يضم عشرة بنود للاستهلاك هي:

- « الأغذية .
- « المشروبات .
- « المواد الخام .
- « الوقود المعدني .
- « الزيوت .
- « المواد الكيميائية .
- « البضائع المصنوعة .
- « الآلات ومعدات النقل .
- « مصنوعات متنوعة .
- « معاملات غير مصنعة . ويتفق الباحثون في مجال الاستهلاك على مبدأ أن الأسرة أو الوحدة المعيشية تشكل خلية استهلاكية واحدة . (جريدة الاتحاد ٢٠٠٥)

لا تؤثر الإعلانات التجارية فقط على تفضيل أطعمة معينة ، ولكن يمكن أن تشكل الأفكار والمعارف الغذائية واتجاهات الأفراد نحوها . وقد أظهرت بعض الدراسات أن الإعلانات لا تقدم معلومات غذائية عن الأطعمة المعروفة ، ولكن غالبا ما تشير لأهمية الوجبة على أنها جزء من وجبة متوازنة . (صالح القب ٢٠٠٣)

وفي تحقيق أجري حول الإعلانات التجارية والإسراف كان من أهم نتائجه :

- « الإعلانات تدفع المرأة لشراء المزيد منه .
- « تشتري المرأة السلعة عادة على سبيل التجريب .
- « الإعلانات التجارية مسؤولة إلى حد كبير عن اندفاع الناس إلى الإسراف وخاصة المرأة .

فالعادات الشرائية تميل لأن تكون ثابتة مهما كانت خاطئة ، وغالبا ما يقوم استهلاك الفرد على أساس عشوائي مرتجل لا على أساس رشيد ، إذ هو يستند على عادات شرائية غالبا ما تكون خاطئة ويستمر الفرد في ادائها لأنه وجدها هكذا أو بدافع التقليد للآخرين . ومن أوضح الأمثلة للعادات الشرائية الخاطئة : أن الناس يشتررون التفاح للونه الأحمر وليس لقيمته الغذائية ، كما يفضلون الخبز الأبيض على الخبز الأسمر وهو الفضل من أوجهة الغذائية . بل وتمارس الإعلانات دورا كبيرا في تغليب البواعث الوجدانية مثل التقليد وحب التميز والزهو والطموح والدهشة على البواعث العقلانية . (فؤاد زكريا ٢٠١٠)

• الغذاء والعادات الغذائية وأثرها على الصحة

الغذاء عنصر أساسي للصحة اليومية فالغذاء اليومي يعطي الجسم الطاقة اللازمة للقيام بالأعمال الرئيسية الضرورية ، كذلك يساعد على النمو ويعمل على المحافظة على حرارة الجسم بشكل ثابت ، ويساعد على وقاية الجسم من الأمراض . لذلك على الفرد التدريب والتعلم على تناول غذاء كامل ، غذاء متوازن مثالي يحتوي على جميع العناصر الغذائية الرئيسية اللازمة للجسم

والنسب المناسبة وبشكل فاتح للشهية وليعطي الإنسان الرضا والصحة . فتناول الشخص لطعام ناقص يشعر الشخص بالشبع الظاهري لعدم سد احتياجات الجسم من العناصر الغذائية الرئيسية أي أن الشخص جائع بشكل خفي .

• دور الغذاء في المجتمع :

• تقسيم الأطعمة :

تعرف الأغذية بأنها كل الأغذية الصالحة لغذاء الإنسان من محاصيل نباتية وحيوانية وقد يتناولها الإنسان بدون طهي أو معاملة حرارية مثل بعض الخضر والفواكه، وهي مصدر العناصر الغذائية اللازمة للإنسان. أما الأطعمة فهي كل الأغذية الصالحة لتناول الإنسان بعد طهيها أو معاملتها حرارياً لتكون في صورة مناسبة لتناولها مثل اللحوم المطهية والخبز وغيرها من الأطباق المختلفة (Al Mokhalalati 1992)

وتعرف القيمة الغذائية للغذاء سواء قبل أو بعد إجراء المعاملات المختلفة بأنها مقدار ما يحتويه من العناصر الغذائية المختلفة والتي يمكن تقديرها معملياً بتحليل الغذاء بواسطة الطرق الكيميائية أو الحيوية باستخدام حيوانات التجارب أو ميكروبياً باستخدام الكائنات الدقيقة. ويعد الطعام أو الغذاء الذي يتناوله الإنسان المصدر الأساسي لطاقة الجهود الذي يقوم به الجسم سواء أكان حركات جسمية أو أعمال فكرية أو عمليات فسيولوجية ، ويمكن اعتبار المواد التي تطرد من الجسم في صورة بول أو براز أو عرق أو غاز ثاني أكسيد الكربون هي النواتج النهائية لعدد من العمليات الكيميائية التي طرأت على الطعام الذي تناوله الجسم. (Miladi S 1974)

ويمكن تقسيم الأطعمة إلى :

- « أغذية الطاقة : وهي التي تولد الحرارة والطاقة في الجسم ، وتشمل الكربوهيدرات والدهون والبروتينات.
- « أغذية البناء: وهي التي تقوم ببناء أنسجة الجسم خلال مراحل الحياة المختلفة وتعويض الأنسجة التالفة مثل البروتينات وبعض الأملاح المعدنية.
- « أغذية الوقاية : وهي التي تمد الجسم بالعناصر والمركبات الأساسية لحدوث التفاعلات الحيوية والمحافظة على الصحة والمساعدة على النمو وتشمل الفيتامينات والأملاح المعدنية.
- « الأغذية المائلة: ويقصد بها امتلاء المعدة والأمعاء وأهم هذه المواد الألياف النباتية. (سليمان عربيات ٢٠٠٨)

وعموماً فقد أثبتت الدراسات أن معدل المخصصات اليومية من الطاقة يزداد في الدول المنتجة للنفط ، وأن هناك زيادة في تناول أطعمة الطاقة فقد وصلت عادة استهلاك الحبوب الحد الأقصى ، وما زالت عادة تناول السكر واستهلاك الدهون والمنتجات الحيوانية تواصل ارتفاعها ، أما البلدان ذات الدخل المتوسط فيحظى القمح على المرتبة الأولى ويكون مدعوماً من الدولة ويستكمل الاحتياج بالأرز في مصر والأردن والعراق وبالشعير في المغرب ، وتنفرد مصر باستمرار الاستهلاك المباشر والكبير للذرة ، كما زاد استهلاك الفواكه والخضر في هذه البلدان ، وعموماً فإن تنوع النظام الغذائي والعادات الغذائية في تلك البلدان مازال مستمراً ويوفر قدراً مناسباً من الطاقة. (محمد العواملة ٢٠٠٨)

• تفضيل الأطعمة :

يفضل الإنسان تناول احد الأطعمة دون الأخرى لأسباب كثيرة فقد يستخدم الطعام كمكافأة أو كدليل على المركز الاجتماعي أو لصفات خاصة في ذات الطعام ، كأن يكون جيد المذاق شهيا أو يعطي إحساسا سريعا بالشبع أو لمجرد انه رخيص الثمن أو لأنه سهل التحضير أو الاستجابة للإعلانات التجارية وبالرغم من تعدد العوامل التي تبقى الصفات الخاصة بالطعام احد الأسباب الرئيسية التي تزيد أو تقلل من تفضيله احد الأطعمة إلا أن استهلاكه بصورة منتظمة ترسخ عادات تناوله باستمرار ويصبح من أكثر الأطعمة شعبية وقبولا . ومن العوامل التي تحدد صفات الطعام الطعم والرائحة ومنظر الطعام وقوامه ومكان تقديم الطعام . (محمد العوامل ٢٠٠٨)

• النمط الغذائي :

يمثل الغذاء أحد الضروريات الثلاثة لبقاء وحفظ الحياة للإنسان كالماء والهواء ويسد الغذاء الحاجة البيولوجية للإنسان وبدونه لا يستطيع البقاء مدة طويلة ، ويحقق الغذاء الإمتاع الحسي والنفسي عندما يتلذذ ويستمتع بالطعام من خلال طرق الطهي المختلفة كالشئ والتحمير أو إضافة التوابل بالإضافة إلى التنوع في الشكل واللون للتغلب على التكرار أو الشعور بالملل . لذا تتكون أنماط غذائية مختلفة ، فلكل مجتمع أنماط غذائية تراثية فهناك النمط الغذائي الإسلامي والعربي ، فالنمط الغذائي الإسلامي نجد فيه الأطعمة المحللة والأطعمة المحرمة ، أما النمط العربي فيتشابه في كثير من الخصائص العامة ، كما توجد أنماط عربية متفرعة فهناك النمط الغذائي الشامي والنمط الغذائي المصري والمغربي ، أما الأنماط غير العربية فتتمثل في النمط الغذائي لجنوب شرق آسيا والنمط الصيني والهندي والإيراني والمكسيكي كمايوجد النمط الغذائي للنباتيين . (غرفة تجارة عمان ٢٠٠٦)

• دور الطعام في الثقافة العامة :

يعد التراث الثقافي للأفراد والعادات والتقاليد الدينية من أهم العوامل التي تحدد ثقافة الطعام فقد تستخدم بعض الأطعمة كطعام للحيوان في بلد ما بينما تستخدم كغذاء أساسي للإنسان في بلد آخر ففي أوروبا تعتبر الذرة غذاء للطيور والفول غذاء للخيول أما في الدول العربية فيستعمل البرسيم والملوخية كغذاء للحيوان في حين تعتبر من الخضروات الأساسية في غذاء دول أخرى . وتعتبر بطاقة البيانات على الأغذية المصدر المهم للتعرف على المنتج الغذائي ومحتوياته وصلاحيته وبلد المنشأ ومن ثم تساهم في رفع الثقافة العامة للغذاء وكثير من المستهلكين يركزون على تاريخ الصلاحية ولا يعطوا اهتماما كافيا لبقية المعلومات المكتوبة على بطاقة البيانات . (غرفة تجارة عمان ٢٠٠٦) .

• العادات الغذائية :

اهتم الإنسان بالغذاء منذ أن وجد على سطح الأرض يبحث عنه ويجاهد في الحصول عليه ، وهو ينظر إليه من قديم الزمن على انه وسيلة إلى الصحة والقوة دون التعرف على تركيبه أو دراسة عناصره ، وللإنسان وله خاص بالطعام يحب أصنافا ويكره أصنافا أخرى ويعتبره وسيلة اجتماعية في اغلب الأحيان إذ يجتمع الناس في المناسبات والأعياد على مائدة واحدة ، وقد يكون الطعام آداة

جزاء أو عقاب وهو يستعمل في بيئات متباينة إيفاءً للندور وتيمنا إلى الله لقضاء الحاجات ، من هنا كانت العادات الغذائية والمعتقدات الدينية تجاه الطعام تتوارثها الأجيال الجديدة ويتجدد ويبتكر منها الكثير تبعاً لمقتضيات الظروف وطبيعة البيئة ومتطلبات الحضارة المتغيرة . (Agricultural Food Marketing 2008)

تعرف العادات الغذائية بأنها الممارسات والسلوكيات اليومية والتي يقوم بها الشخص في التعامل مع الغذاء أثناء الأعداد أو في أسلوب التناول كما وكيفاً ولتوضيح هذا الدور سنتناول السلوكيات الغذائية بالتحليل والتي تمثل أهم قواعد العادات الغذائية.

ومن العادات ما هو سليم وصحي ينتقل غالباً إلى الفرد من أبويه أو بيئته عن طريق التقليد اللا شعوري لتصرفات الأسرة أو الأفراد ويعتقد أن الطريقة الخاصة بمجموعته صحيحة وسليمة وينظر إلى باقي الطرق والنماذج على أنها مهزوزة وغير مكتملة وقد يعتقد بأنها ضارة ولذا فهو يرفض التغيير. ومن العادات ما هو ضار يركز على معتقدات لا أساس لها من الصحة صدقها الفرد ومارسها بالتدريب دون أن يناقشها إما لأنها تأخذ الصبغة الدينية فلا يستطيع مناقشتها وإما لأنها رأي الجماعة ولا يليق به أن يشد عنه أو لأنه يتخيل حقائق وبراهين قد تكون من نسج الخيال أو التصور فأصبح من الصعب اقتلاعها ومنها المعارضة من تقديم تحاليل الدم . وتحريم أكل اللحم عن الحامل والبيض عن الطفل والإكثار من تناول الطماطم ومنع الأطفال من الأكل في حال الإصابة بالإسهال . (Mennell.S,Murcott.A,1992)

ومن العادات ما لا يفيد ولا ينفع ومع ذلك يعتنقه الناس مثل الغذاء الملكي والكافيار ، وأخيراً من العادات ما هو غير معروف النتائج مثل أكل طين الأرض مفيد للأطفال في سن النمو واكل الأم الحامل الجير والطباشير وقضم الثلج وغيرها كما أن بعض القبائل في أفريقيا يشربون دم بعض الحيوانات بعد وخزها بإبر خاصة أو دم السلحفاة. (Agricultural Food Marketing 2008)

• العوامل المؤثرة في الثقافة الاستهلاكية الغذائية ::

أدى التغير الاقتصادي والاجتماعي السريع في العقدين الماضيين إلى تغيرات كبيرة في الاستهلاك الغذائي للمجتمع السعودي . وهذا بدوره انعكس على الحالة الصحية والتغذوية . وقد ساعد ارتفاع مستوى الفرد إلى الرفاهية والاعتماد على الخدم والمربيات والتنقل بالسيارات مما ساهم في تقليل الحركة . ونتيجة التطور الكبير في جميع المجالات والانفتاح على العالم انتقلت العديد من العادات الغذائية المختلفة إلى المجتمع السعودي مثل الوجبات السريعة المليئة بالدهون والكولسترول .

وبعد أن كان اللبن والتمر والخبز الأسمر أهم الأغذية في الماضي ، أصبح تناول البروتين الحيواني مثل اللحوم الحمراء والدجاج وزيادة تناول الدهون والحلويات والشكولاتة في الحاضر ، وأصبح الجيل الجديد لا يتناول الفواكه والخضروات الطازجة إلا نادراً وقد حل مكانها المشروبات الغازية وشرائح البطاطس المقلية والشكولاته والتي أصبحت من الأغذية الرئيسية ، إضافة إلى

الوجبات الخفيفة التي يتم تناولها عدة مرات في اليوم ، وهي أغذية فقيرة في قيمتها الغذائية ولا توفر المتطلبات الغذائية اليومية .

والاستهلاك الغذائي تعبير عن مظاهر السلوك الجماعي المتكرر في إعداد وتناول الطعام ، وهي تعتمد على مزيج من العوامل النفسية والاجتماعية وتختلف من حيث مدى شيوعها وانتشارها ، فبعضها خاص بسود مناطق معينة أو مجموعات ، وبعضها عام يسود المجتمع كله ، ولكل مجتمع عاداته الغذائية التي تنسجم مع قيمه ومبادئه من ناحية الخير والشر والحلال والحرام والصح والخطأ . (Graw Ford, I M 2006)

وترجع أهمية الاستهلاك الغذائي من الناحية الصحية إلى أنها من العوامل الهامة التي تساعد على تلافي انتشار سوء التغذية خاصة في المجتمعات النامية ومن أهمها .

• أولاً : العوامل الاجتماعية :

يتميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية بأنه يعيش في مجال اجتماعي يتأثر به ويؤثر فيه ، وهو في هذا يستطيع أن يتعلم أنماط سلوكية تساعد على التكيف . وأهم العوامل الاجتماعية التي تؤثر على الثقافة الاستهلاكية الغذائية ما يلي :

• المستوى التعليمي :

تعتبر الأمية أحد العوامل التي تعيق تطوير وتحسين العادات وأنماط السلوكيات الغذائية والاستهلاكية كما أنها تعمل على انتشار العديد من الخرافات الغذائية وتحول دون إتباع الأساليب الصحية عند تناول الغذاء والأخذ بأسباب حمايته من التلوث . ويؤثر ارتفاع المستوى التعليمي للأهالي تأثيراً كبيراً على الوعي الغذائي لهم وبالتالي على نمط الاستهلاك الغذائي والعادات الغذائية للأسرة . وقد أثبتت الدراسات أن العمر ومستوى التعليم أكثر تأثيراً على العادات الغذائية واستهلاك الغذاء من العوامل الأخرى ، وأن السيدات ذوات المستوى التعليمي المحدود يتناولن كميات أقل من مصادر البروتين الجيدة مثل اللحوم والدواجن ، وكميات أكبر من السكريات مقارنة بالسيدات ذوات المستوى التعليمي المرتفع . وعموماً يقع على عاتق المرأة السعودية مسئولية تطوير الأنماط الغذائية في مجتمعها وفقاً لما يتاح لها من معلومات وممارسات عصرية مع ما يتاح لها من موارد اقتصادية ميسرة . (أحمد محمد وأيمن سليمان ٢٠١١)

• المناسبات الاجتماعية :

يعتبر الزفاف من أهم المناسبات الاجتماعية في كل البلاد العربية ، ويختلف الاستهلاك الغذائي المرتبط بالزفاف من بلد لآخر وان اتفقت جميعاً في شئ واحد وهو الإفراط في تقديم الأطعمة واللوازم ، وأصبحت حفلات الزفاف وسيلة للمباهاة والتفاخر بين الأسر ، وتقوم معظم الأسر بتقديم ولائم ضخمة تنحدر فيها الذبائح ويتوقف عددها على إمكانيات الأسرة المادية ومستواها الاجتماعي .

وتتصف الأسرة السعودية بصفة حميدة اتصف بها العرب منذ قديم الزمان وهي حب إكرام الضيف ، ويتجلى ذلك في إقامة اللوازم الصغيرة والكبيرة كمظهر من مظاهر الاحتراف بالضيف وإكرامه ، والتي تقدم فيها أنواع متعددة

من الأطعمة بكميات كبيرة . أما عند حدوث وفاة فقد جرت العادة تقديم بعض الأغذية والمشروبات عند تقديم واجب العزاء ، وتختلف نوعية الأغذية المقدمة من بلد لآخر كذلك تختلف المناطق الحضرية عن المناطق الريفية في نفس البلد ، وهي تتراوح بين الشاي والقهوة وأنواع مختلفة من الأرز واللحم والأطباق المالحة والحلوة . كما تقام الولائم في مناسبات اجتماعية أخرى منها ولادة طفل جديد والنجاح ... الخ . (جعفر الصادق ٢٠٠٤)

• السفر والسياحة :

يعد السفر والسياحة من العوامل الاجتماعية المؤثرة في الثقافة الغذائية فعند سفر الإنسان من بلد لآخر فإن أول ما يبحث عنه هو تناول الوجبات الشعبية في البلد التي يزوره ، وعادة ما تختلف الأطعمة السائدة في مختلف بلاد العالم من حيث مكوناتها وطعمها واستخدام التوابل في تحضيرها وطريقة طهيها وتقديمها ، ونظرا لارتفاع الدخل تنشط السياحة الخارجية خلال الصيف إلى جميع دول العالم ونتيجة للاختلاف بهذه الشعوب يكتسب المسافر بعض العادات الغذائية الجديدة ويتعلم طرق إعداد وطهي بعض الأصناف ، كما شجع وجود العمالة الوافدة للتجار على توفير الأغذية المناسبة لكل نوع منهم خاصة تلك السائدة في بلادهم الأصلية مما شجع المواطنين على تجربة هذه الأطعمة والإقبال عليها . (جعفر الصادق ٢٠٠٤)

• ثانيا : العوامل الاقتصادية :

للعوامل الاقتصادية دورا هاما في تحديد عاداتنا الغذائية وتقرير نوعية الأغذية المتناولة، ويؤثر الدخل تأثيرا مباشرا في زيادة القدرة الشرائية للأسرة ، وغالبا ما تقتصر الزيادة في الدخل بتوفر المزيد من الغذاء وتعدد أنواعه ووجود فرص للاختيار وتؤخذ الأذواق والرغبات الفردية بعين الاعتبار ، وفيما يلي عرضا لأهم العوامل الاقتصادية :-

• سعر الغذاء :

هناك علاقة قوية بين سعر الغذاء ونمط الاستهلاك ، فكلما ارتفع السعر قل الطلب على بعض الأطعمة وازداد على الأطعمة الأرخص سعرا وظهرت بدائل أخرى ، ولكن ذلك ليس قاعدة عامة فبالرغم من ارتفاع الأسعار لبعض الأغذية مثل الأرز إلا أنه مازال الطعام الأساسي في الوجبات الغذائية وهذا يساهم في دعم الدولة لهذه السلع ، فخلال العقود الماضية فرضت الكثير من الحكومات أسعار ثابتة على المواد الغذائية والمحاصيل الزراعية بل وشاركت العديد من الحكومات في تسويق المنتجات الزراعية والغذائية وكانت المحصلة سلبية للمنتج والمستهلك ، فالمنتج يرفض هذه الأسعار التي تتيح له هامشا ضيقا للربح مما يخرج البعض من دائرة الإنتاج ويتوقف عن ممارسة أنشطته الاقتصادية، أما المستهلك فلم يكن راضيا عن انخفاض جودة الأغذية التي تباع ولا عن اختفائها أحيانا من الأسواق ولا عن زيادة الأسعار إذا ما أراد الحصول على منتجات غذائية عالية الجودة . (Bell .D,Valentine 1997)

• ثالثا : العوامل الدينية :

تعتبر الديانة التي يعتنقها المجتمع هي الأساس الذي تنبع منه القيم ومن العوامل المؤثرة في العادات الغذائية كما ذكر سابقا فهي تحدد نوع الغذاء

المتناول وتؤثر في السياسات الغذائية ، ومثال ذلك تحقق الدول العربية من ذبح اللحوم والدواجن المستوردة طبقاً لأصول الشريعة الإسلامية. والإسلام لم يكتف بالنص على المحرمات بل تعدى ذلك إلى تعليم الفرد العادات الغذائية السليمة قبل تناول الطعام واثناؤه وبعده .

وتتأثر العديد من العادات الغذائية بالمناسبات الدينية بدرجة كبيرة ويتناول الأفراد وجبات غذائية خاصة في هذه المناسبات مثل شهر رمضان وعيد الفطر والأضحى. (عايدة الرواجيه ٢٠٠٠)

• رابعا : العوامل النفسية :

علاقة الإنسان بالطعام وتكون عادات غذائية تبدأ من الأيام الأولى من ولادته فوضعه على شدي أمه بعد سويعات من ولادته تنمي لديه عادة الرضاعة الطبيعية ، وتنظيم الأم لوجباته الغذائية تغرس فيه عادة الأكل بانتظام ، وإن إجبار الطفل باستمرار لإكمال طعامه تولد لديه عادة حب أو كره الطعام كما ترتبط بعض العادات الغذائية الخاطئة بمشاكل نفسية ارتبطت بتناول الطعام كعادة كره شرب الحليب وتناول طبق السلطة أو الفاكهة وكثرة تناول الشيكولاته وغيرها من العادات السائدة

كما يرتبط عادة الإفراط في تناول الطعام عند المراهقين إلى تعويض النقص في الدرجات أو عدم التألف مع الأقران أو الشعور بالوحدة وعدم السعادة والاكئاب.

وتؤثر الحالات النفسية على العادات الغذائية الاستهلاكية فالتوتر والقلق غالبا ما يؤديان إلى كثرة تناول القهوة والشاي والسجائر وقد يتطور الأمر إلى تعاطي الكحول والمخدرات لتخفيف حدة التوتر ، كما يشعر الفرد بالأمان إذا تناول أطعمة معينة ، وتذكر الأطعمة الشعبية بالمناسبات الأسرية الخاصة وتشعر بالارتياح النفسي والحنين إلى جو الأسرة. (عايدة الرواجيه ٢٠٠٠)

• خامسا : العوامل الفسيولوجية :

تؤثر العمليات الفسيولوجية تأثيرا مباشرا على سلوك الفرد ومن تلك العوامل :

• الجنس والعمر :

تنمو الثقافة الغذائية مع الفرد منذ طفولته فالأسرة توفر للطفل البيئة المناسبة ليتعلم كيف وماذا يأكل وهي المسؤولة عن نضج العادات الغذائية السليمة ومقاومة الضغوط النفسية والبيئية والبيولوجية والاستمتاع بالحياة أطول فترة ممكنة. وقد أظهرت الدراسات انخفاض في معدل التمثيل القاعدي مع تقدم العمر ويرجع ذلك إلى للاختلاف في أسلوب الحياة حيث يميل الشخص لأن يكون أكثر راحة ويقل نشاطه ، وبالتالي تقل الطاقة المستهلكة بالنسبة لوزن الجسم وقد يزداد الوزن نتيجة العادات المتأصلة منذ الصغر (Eley.A.R 2000).

• المراهقة :

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تغيير السلوك الغذائي لمعظم الأطفال والاختلاط مع الجماعات يكسب الطفل وبعده المراهق خبرات جديدة ينقلها إلى

المنزل . وفي مرحلة المراهقة يحدث تغيير ملموس في السلوك الغذائي للمراهق نتيجة التغيرات الفسيولوجية التي تحدث له إذ يزداد نمو وسعة المعدة وهذا يؤدي إلى زيادة الشهية والإقبال على الطعام . ويبدأ السلوك الغذائي للإنسان في الاختلاف لأن الفئات تبدأ بالاهتمام بقوامها واتباع حميات غذائية قد تؤدي إلى ظهور أمراض سوء التغذية .

إن عملية النضج الجنسي والنفسي للمراهق قد تنعكس على عاداته الغذائية فقد يرفض اقتراحات الوالدين ويتناسى وجبة الإفطار ويرفض تناول أنواع من الأطعمة كنوع من إثبات الذات ويتأثر بأصدقائه فتراه يفضل تناول الوجبات السريعة من الأسواق أو مطعم المدرسة وهنا يمكن للأبوين مساعدته في المحافظة على وضعه الغذائي بإعطائه نوعاً من الاستقلال والحرية في تناول الطعام (Eley.A.R 2000).

• افرازات التخمة الاستهلاكية الغذائية :

• أولاً : أمراض ناتجة عن الإفراط في تناول الغذاء :

• البدانة :

تحدث البدانة عندما يختل الاتزان بين تناول الجسم الطاقة أي استهلاكه لها ، إما بزيادة الأكل أو بتدني النشاط البدني ومن ثم انخفاض معدل استهلاك الطاقة أي حرق الدهون وهو الاختلال ، ويكون مصحوباً بعوامل وراثية تؤثر في حدوث البدانة ودرجتها . (أيمن سليمان مزاهرة ٢٠٠٨)

ويقول الدكتور حسان باشا أن السمنة تنجم عن تناول كميات من السرعات الحرارية في الطعام أكثر مما يحتاجه الجسم ، ومن أهم أسباب السمنة : الاستعداد البنيوي داخل الجسم والشراهة للطعام وكثرة الدهون وزيادة عدد خلايا الشحمية في الجسم وقلة الحركة ، وتبرز مشاكل السمنة في علاقتها .

« بأمراض القلب .

« وارتفاع الضغط الدموي .

« وأمراض المرارة .

« ومرض النقرس .

« وتأثيرها على التنفس لتجمع الدهون في الفراغ البطني فيعيق حركة الحجاب الحاجز والعضلات البطنية فيؤدي إلى ضيق التنفس . - سرعة

التعب والإجهاد والتهاب المفاصل .

« الإصابة بمرض البول السكري .

فمن ملأ معدته بالطعام والشراب لم يدع فيها متنفساً ، شعر بعد ذلك بالتخمة وعسر الهضم . (MOSBY .M,2002)

• أنواع البدانة :

« بدانة تنظيمية Regulatory Obesity : وتنتج هذه بسبب الوهن والخلل في الميكانيكية التي تنظم الغذاء مثل الأضرار التي تصيب الجهاز العصبي المركزي .

« بدانة تمثيلية Metabolic Obesity : وتنتج عن أخطاء مكتسبة أو منذ الولادة في عمليات التمثيل الغذائي للجسم عدا الدماغ . (أيمن سليمان مزاهرة ٢٠٠٢)

• الكوليسترول :

الكوليسترول هو مادة شمعية صفراء اللون لا توجد إلا في الأغذية التي مصدرها الحيوان ومشتقاتها . .

إن زيادة الدهون (الكوليسترول) في الدم تؤدي إلى ترسيبه على جدران الشرايين وقد يسبب ذلك تصلب الشرايين والذي يزيد من احتمال الإصابة بانبوبات القلبية والجلطات الدماغية .

ويقصد بتصلب الشرايين تجمع وترسب دقائق الدهن غير البلورية في الغشاء الباطني لوريد أو شريان ومع مرور الزمن تزيد هذه الدقائق لتشغل تجويف الوريد أو الشريان مكونة خثرة أو جلطة وهذا يتطور إلى ضيق في الشريان ثم انسداد . (أيمن سليمان مزاهرة ٢٠٠١)

• ثانياً : الأمراض الناتجة عن سوء التغذية :

• النحافة :

وهي الحالة التي تتصف بعدم وجود الطبقة الدهنية تحت الجلد وداخل الجسم مع ضмор العضلات وعدم حدوث نمو كافٍ ويقل الوزن المثالي . والشخص النحيف هو الذي يقل وزنه عن الوزن المثالي بنسبة ١٠ - ١٥٪ ومن أسبابها نقص المواد الغذائية (أيمن سليمان مزاهرة ٢٠٠٨)

• سوء التغذية :

يعرف بأنه الحالات المرضية الناتجة عن نقص أو زيادة في واحد أو أكثر من العناصر الغذائية . ومن أسبابها الحالة الصحية ، الناتجة عن :

- ❖ خلل في الجهاز الهضمي .
- ❖ سوء اختيار الطعام .
- ❖ الطهي السيئ . العادات الغذائية الخاطئة .
- ❖ المعتقدات الشعبية والدينية التي تمنع الفرد من تناول بعض الطعمة .

ولسوء التغذية أشكال مختلفة هي :

- ❖ الإفراط في الأكل بسبب (اضطراب الهضم ، الحموضة ، البدانة ، أمراض القلب والكبد ، والكلية ، السكري ، ارتفاع ضغط الدم) .
- ❖ نقص الطعام أو عدم جودته بسبب (الهزال ونقصان الوزن ، الأنيميا ، ضعف المناعة ، الهبوط العصبي ، النزلات المرضية المفاجئة) . (Tull,a 2000)

وهناك أمراض ناتجة عن نقص العناصر الغذائية منها :

- ❖ نقص الطاقة : مرض الجوع الشديد ، وضعف النمو ، وفقدان الأنسجة الدهنية والعضلية ونقصان الوزن إلى ٦٠٪ ، وتضخم الكبد والتهابات معدية معوية .
- ❖ نقص البروتين : ينتج ضعف النمو ، فقدان عضلات والاحتفاظ في الدهون الاستسقاء ، انعدام الشهية ، فقر الدم ، جفاف العين .
- ❖ نقص فيتامين أ (A) : العمى الليلي ، جفاف الغدد الدمعية ، جفاف الجلد ضعف النمو ، نقص الجللايكوجين ، تشقق الخلايا الطلائية وجفافها .
- ❖ نقص فيتامين د (D) : الكساح ، لين العظام للبالغين ، نقص امتصاص الكالسيوم .

- « نقص فيتامين هـ (E) : فقدان العضلات ، زيادة الحاجة للأكسجين في عمليات التمثيل الغذائي ، خلل في عمليات الأكسدة ونقل الالكترونات .
- « نقص فيتامين ك (K) : النزيف ، وصعوبة تجلط الدم .
- « نقص فيتامين ج (C) : مرض الإسقربوط ومن أعراضه التعب وآلام المفاصل تورم بين الأسنان ، عدم التئام الجروح ، نقص المناعة خصوصا ضد النزلات والزكام .
- « نقص فيتامين ب ١ (B 1) : مرض البري بري .
- « نقص فيتامين ب ٢ (B 2) : لإحمرار الشفتين وتشقق زوايا الفم والتهاب اللسان ، تقشر الجلد ، التهاب القرنية ، اضطرابات الجهاز العصبي .
- « نقص فيتامين ب ٦ (B 6) : ضعف النمو ، فقر الدم ، تبقع الجاد ، غثيان قيء .
- « نقص فيتامين ب ١٢ (B12) : فقر دم خبيث ، فقر الدو الضخم .
- « نقص فيتامين ب ٩ حامض الفوليك (B9) : فقر الدم من نوع يتميز بكثرة عدد كريات الدم الكبيرة غير العاملة وغير القادرة على نقل الأكسجين .
- « نقص الكالسيوم : هشاشة العظام عند النساء الكساح عند الأطفال ، تشنج العضلات ، زيادة حموضة المعدة .
- « نقص الفسفور : خلل في عمل بعض الأعصاب ، ضعف في العضلات ، تشنج العضلات .
- « نقص الحديد : فقر الدم الذي يصاحب فقدان الشهية ، ضعف عام ، تعب خفقان قلب ، دوخة .
- « نقص اليود : تضخم الغدة الدرقية .
- « نقص الفلور : تسوس الأسنان .
- « نقص الزنك : قصر القامة وتأخر النمو .
- « نقص الصوديوم : تشنجات العضلات .
- « نقص الكلور : تقرحات الكلي والمسالك البولية ، وقف النمو .
- « نقص البوتاسيوم : ضعف وشلل العضلات .

• نتائج الدراسة :

- استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات :
- « الرقم العبارة التكرار درجة الموافقة المتوسط الانحراف المعياري قيمة كاي مستوى الدلالة الرتبة النسبة نعم أحيانا لا
- « الانفاق على الغذاء والولائم ك ١٢٣ ٧٨ ٤١ ٢٠١٥ ٢٠١٥ ٦٨٦ ٤١ ٠٠٠ ١٠٠ ٤٨٠ ٦٣٠ ٨ ١٦٠ ٢
- « تعتبر وجبة الغذاء الوجبة الرئيسية للأسرة ك ٦٩ ١٤٠ ٣٨ ٢٣ ٢٠١٧ ٦٤٢ ٦٦ ٠٠٠ ٢ ٢٧ ٣ ٥٥ ١٥٠ ٠٠٠
- « تتناول ثلاث وجبات في اليوم ك ٥٨ ١٥٤ ٣٣ ٢٠١٠ ٢٠٢ ٩٩ ٩٢ ٦٠ ٢ ٣ ٢٢ ٩ ٦٠ ٩ ١٣٠
- « تتناول اللحوم أو منتجاتها يوميا ك ٧١ ١١٤ ٥٨ ٢٠١٥ ٧٢٨ ٢١ ٢١ ٢١ ٠٠٠ ٤ ٢٨ ١ ٢٢ ٩ ٤٥ ١
- « تناول الخبز مرتين في اليوم على الأقل ك ٦١ ١٣٣ ٥٤ ٢٠١٣ ٦٨٢ ٢٦ ٤٦ ٠٠٠ ٥ ٢١ ٣ ٥٢ ٦ ٢٤ ١
- « تعتبر وجبة الفطور الوجبة الرئيسية ك ٥٨ ١٣٠ ٥٨ ٢٠١٠ ٦٨٨ ١٤ ٤٢ ٠٠٠ ٦ ٢٢ ٩ ٥١ ٤ ٢٢ ٩
- « تعتبر وجبة العشاء الوجبة الرئيسية ك ٥٠ ١٣٧ ٦١ ١٩٦ ٦٦ ٦٦ ٩ ٥٤ ٢٩ ٠٠٠ ٧ ٢٤ ١ ٥٤ ٢ ١٩ ٨

- ◀ تناول الفطائر والمعجنات أو الحلوى بعد الأكل مباشرة ك ٤٨ ١٢٧ ٦٩ ١٩١ . ٦٨٩ ٤١,١٧ % ٠,٠٠ ٢٧,٣ ٥٠,٢ ١٩,٠
- ◀ مصدر المعلومات التغذوية التلّفاًز ك ٤٨ ١٢٢ ٧٦ ١٨٩ . ٤٧٠٢ ٣٤,٠٤ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ٩ % ١٩,٠ ٤٨,٢ ٣٠,٠ الكتاب ك ٤٧ ١١٤ ٨٤ ١٨٥ . ٧١٧ ٢٧,٥٨ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ١٠ % ١٨,٦ ٤٥,١ ٣٣,٢ ، الصحافة ك ٣٧ ١٣١ ٧٥ ١٨٤ . ٦٦٢ ٥٥,٢١ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ١١ % ١٤,٦ ٥١,٨ ٢٩,٦ الراديو ك ٤٧ ١٠٨ ٨٧ ١٨٣ . ٧٢٧ ٢٣,٨١ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ١٢ % ١٨,٦ ٤٢,٧ ٣٤,٤
- ◀ هناك أثر سيئ للعادات الغذائية ك ٤٠ ١٠٦ ٩٨ ١٧٦ . ٧١٥ ٣١,٩٠ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ١٣ % ١٥,٨ ٣٨,٧ ٤١,٩
- الكروش السمّنة ك ٤٢ ١٠٢ ١٠٥ ١٧٥ . ٧٢٧ ٣٠,٤٣ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ١٤ % ١٦,٦ ٤٠,٣ ٤١,٥
- الأمراض المزمنة ك ٤٧ ١١٤ ٨٤ ١٨٥ . ٧١٧ ٢٧,٥٨ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ١٠ % ١٨,٦ ٤٥,١ ٣٣,٢
- النفّافة ك ٤٨ ١٢٢ ٧٦ ١٨٩ . ٧٠٢ ٣٤,٠٤ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ٩ % ١٩,٠ ٤٨,٢ ٣٠,٠
- ◀ مراعاة الجودة عند شراء المادة الغذائية ك ٤٨ ١٢٧ ٦٩ ١٩١ . ٦٨٩ ٤١,١٧ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ٨ % ٢٧,٣ ٥٠,٢ ١٩,٠
- ◀ قراءة البطاقة الموجودة على المنتج الغذائي قبل الشراء ك ٥٨ ١٣٠ ٥٨ ٢٠٠ . ٦٨٨ ٤٢,١٤ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ٦ % ٢٢,٩ ٢٢,٩ ٥١,٤
- ◀ تناول الخضروات يوميا ك ٤٢ ١٠٢ ١٠٥ ١٧٥ . ٧٢٧ ٣٠,٤٣ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ١٤ % ١٦,٦ ٤٠,٣ ٤١,٥
- ◀ تناول الفواكه يوميا ك ٦١ ١٣٣ ٥٤ ٢٠٣ . ٦٨٢ ٤٦,٢٦ ٠,٠٠ ٠,٠٠ ٥ % ٢٤,١ ٢٤,٦ ٥٢,٣

• العادات والتقاليد الخاصة بالاستهلاك الغذائي :

ينظر الخليجيون عامة إلى البذخ في الاستهلاك الغذائي باعتباره نوعاً من الكرم الذي يتسم به البدو، فالإنفاق المبالغ فيه على الغذاء والولائم عادة بدوية أصيلة يستوجب التمسك بها ضمن المفردات التراثية الواجب المحافظة عليها وعموماً تعتبر احتياجات الفرد الغذائية أحد العوامل المحددة لطلب الغذاء ولكنها ليست المحدد الوحيد لهذا الطلب، فهناك العديد من العوامل الأخرى وارتفاع دخل الفرد ونسبة التحضر والتغير في نمط الاستهلاك، وقد أحدثت النقلة الاقتصادية التي شهدتها المملكة العربية السعودية خلال الثلاثة العقود الماضية تغيرات كبيرة في الحياة الاجتماعية، إضافة إلى ما يتمتع به المجتمع السعودي من تعدد في موارد الغذاء والقوة الشرائية، وما أحدثته الحياة العصرية من تبدل في السلوكيات الغذائية خاصة مع انتشار مطاعم الوجبات السريعة واللجوء لاستخدام العمالة واستيراد السلع والمواد الغذائية، كل ذلك أثر على المستوى الغذائي للفرد وانعكس ذلك إما سلباً أو إيجاباً على المستوى الصحي له، حيث تحول نمط الاستهلاك الغذائي للمجتمع السعودي، فبعد أن كان التمر يشكل قبل حوالي (٤٠) عاماً الجزء الأكبر من الوجبة السعودية أصبح الآن يشكل جزءاً اقل من هذه الوجبة، وذلك نتيجة لارتفاع مستوى المعيشة ومن ثم تحول الطلب الاستهلاكي الأسري إلى أنواع مختلفة من الغذاء المستورد وعموماً يتأثر الاستهلاك الغذائي بالمملكة بمجموعة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والصحية تتفاعل فيما بينها لتؤثر على نوعية وكمية الغذاء المستهلك . ومن المسلم به فإن الزيادة في الدخل يتبعه زيادة في معدل الإنفاق على السلع الغذائية وزيادة استهلاكها، في حين أن اختلاف جنس وجنسية السكان يؤثر على كمية ونوعية الأغذية المتناولة والعادات الغذائية السائدة .

ويتضح إن هناك ارتفاع ملحوظ في نسبة معدل استهلاك المواد الغذائية خلال الثلاثة العقود الماضية بل تعدت نسبة الزيادة في بعض المواد كاللبطاطس إلى ٥٦٠٪ . وعند تقسيم تلك المواد تبعاً لمجموعة الطاقة ومجموعة البناء ومجموعة

الوقاية، لوحظ إن هناك زيادة في نسبة استهلاك مواد الطاقة كالبطاطس والقمح والأرز والزيوت و السكريات والتي تشمل السكر المستخدم في صناعة المشروبات الغازية وبعض الصناعات الغذائية ، كما تبين أن هناك انخفاض في تناول أطعمة الوقاية كالخضروات والفواكه الطازجة والمصنعة ومنها التمر والزبيب وكذا البقول ، و ظهر أن هناك اتجاه نحو تناول الدجاج وتراجع في استهلاك اللحوم الحمراء والأسماك ، مما يؤكد إن هناك تحولاً في النمط الغذائي الاستهلاكي للفرد بالمملكة ومن ثم قد ينعكس ذلك سلباً على الحالة الصحية للأفراد .

انخفاض اتجاه الطلبة نحو الاعتماد على القمح في الحصول على الطاقة فيما لا يزال استهلاك الأرز يواصل ارتفاعه في معدل الاستهلاك اليومي، مما يؤكد وجود تغيير تدريجي في الطلب على الأرز مما اثر على نوعية وكمية الأرز المستورد .

وأصبحت الدواجن من أهم المصادر الغذائية ، حيث أن ارتفاع مستوى الوعي بأهمية اتباع أنماط غذائية صحية قد ساهم في زيادة الاعتماد على الدواجن كمصدر أساسي للغذاء والبروتينات . إذ تمتاز الدواجن بانخفاض نسبة الدهون والسعرات الحرارية، كما أنها رخيصة الثمن وسهلة التحضير والطهي مقارنة باللحوم الحمراء . وبالفعل ظهر هذا الاتجاه لدى الفرد بالمملكة خلال السنوات الثلاثين الأخيرة ، وعلى الرغم من أهمية الأسماك الغذائية والصحية فإنه يلاحظ قلة الاستهلاك النسبي للأسماك وتراجعها ويرجع ذلك بسبب النمو السريع في استهلاك المنتجات الحيوانية الأخرى .

• تأثير وسائل الاعلام على النمط الاستهلاكي الغذائي :

أثر الفضائيات على نمط الاستهلاك بصورة كبيرة مما جعلت الاتهلاك والانفاق شئ أساسي من مستلزمات العصر في مقتنيات وأشياء غير ضرورية فمجالات الاعلام والاعلان يشتركان في التنشئة الاستهلاكية بعمليات الترغيب والتحبيب المستمرة التي تلهب عقل الطالبة سعياً وراء مزيد من الاستهلاك وينهض الاعلان التجاري الجديد على قاعدة من المعرفة والحقائق العلمية المتصلة بدوافع الشراء لدى المستهلكين، وتصرفاتهم في مواقف الشراء وطبيعة رغباتهم واتجاهاتهم وميولهم ومعتقداتهم وعلاقة ذلك كاه بالسلعة المراد تسويقها بعملية الشراء فالثقافة الاستهلاكية هي ثقافة صور ، وازدياد الاعلانات المصور في الصحف والمجلات وأجهزة التلفزيون، بحيث صارت تلك الاعلانات أهم قنوات نقل ثقافة الاستهلاك .

• أثر النمط الغذائي على الحالة الصحية والأصابة :

وجود نوع من العلاقة بين تناول أنواع من الأغذية وبعض الأمراض أتضح أن أهم ما يجمع بأمراض القلب والشرائين هو عادة تناول الأغذية الدسمة وتناول لحوم الغنم الدسمة . كما وان المصابين بالسمنة تميزوا بتناول الأغذية الخاويات السعرات والعالية المحتوى من الطاقة الحرارية مثل الوجبات السريعة والمقليبات والمشروبات الغازية والمشروبات المحلاة والملونة . كما واتضح وجود علاقة بين تناول الشاي بمعدلات عالية بعد الوجبة مباشرة و حالات فقر الدم خاصة عند عدم تناول الأغذية المحتوي على الحديد . أن كبر الكروش ليس بسبب الأرز لوحده كما يعتقد الكثير من الناس ولكنه بسبب الإسراف في تناول الطعام أيا كان مصدره سواء الأرز أو الحلويات أو اللحوم أو الدهون فالإسراف في التهام الطعام

وتحميل المعدة أكثر من طاقتها و من ثم الإخلاد لنوم والكسل وعدم مزاوله أي نشاط حركي أو رياضي حتى المشي تركناه والعمل بالمنزل أوكلناه للعمالة .

• تأثير الوعي على النمط الاستهلاكي :

الإسراف في تناول الطعام أي كان مصدره والكسل وعدم مزاوله أي نشاط حركي أو رياضي ومجموع سلوكياتنا الغذائية أيضا هي السبب الذي يؤدي إلى الأمراض ، الحل يتضح الحاجة الماسة لتعديل هذا المسار بتكثيف برامج التوعية الصحية المدروسة من جميع الجهات الرسمية وغير الرسمية و من جميع فئات المجتمع إذ أنها من باب النصح العام فهي واجب على الأب والأم والمدرس والمدرسة والطبيب والطبيبة وأمام المسجد والمذيع والصحفي والمختص. وفيما يخص ذلك هناك اتباع برامج الحماية الغذائية من خلال وسائل الاعلام المختلفة وذلك للنظرة الجمالية بالرشاقة أكثر من أنها جانب صحي مهم والوعي أن الأطعمة الخفيفة الجاهزة وعدم الانتظام في مواعيد الطعام مع تناول المشروبات الغازية لا يؤدي إلى أمراض .

• المراجع :

١. أحمد الدارجي، عادات الاستهلاك المنزلي وتأثيرها على اقتصائنا، دار الدراسات والاستشارات الاقتصادية، دمشق، ٢٠٠٩ .
٢. أحمد محمد وأمين سليمان، الثقافة الصحية، دار المسيرة، عمان، ٢٠١١ .
٣. السيد ياسين، العولمة وزحف الثقافة الاستهلاكية، مجلة الاقتصاد والعدد ٩٩، ٢٠٠٨ .
٤. أيمن سليمان مزهرة، تغذية الإنسان، دار الخليج، عمان، ٢٠٠٠ .
٥. أيمن سليمان مزهرة، صحة الإنسان وسلامة الغذاء . دار البازوري، عمان، ٢٠٠١ .
٦. أيمن سليمان مزهرة، الغذاء والتغذية الصحية، دار المسير للنشر، عمان، ٢٠٠٨ .
٧. أيمن سليمان مزهرة، التربية الصحية للطفل، الدار الأهلية، عمان، ٢٠٠٦ .
٨. تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٠، برنامج الأمم المتحدة الانمائي UNOP، ٢٠٠٠ .
٩. جريدة الاتحاد، العادات الغذائية السيئة من مسئولية الأسرة والمجتمع، العدد ٣٢٥٤ ٢٠٠٦ .
١٠. جعفر صادق ظاهر، أسس التغذية الصحية، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ٢٠٠٤ .
١١. جلال أمين، عصر الجماهير الفقيرة، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٣ .
١٢. دائرة الاحصاءات العامة - التعداد الزراعي، عمان، ٢٠٠٦ .
١٣. زيد محمد الرماني، اقتصاد الأسرة، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، ٢٠٠٤ .
١٤. زيد محمد الرماني، التوازن الغذائي، مؤتمر العالمى للتغذية، الرياض، ٢٠٠٦ .
١٥. سامية الساعاتي، الثقافة الاستهلاكية ثقافة عالمية، مؤتمر جامعة القاهرة، فبراير ٢٠٠٢ .
١٦. سمير عابد شيخ، الخداع في الاعلانات التجارية يؤثر على السلوك الاستهلاكي، مجلة أهلا وسخلا، عدد فبراير ٢٠٠٥ .
١٧. سليمان عربيات، الأمن الغذائي، ندوة الأمن الغذائي بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الزراعية، مؤسسة شومان و ٢٠٠٨ .
١٨. صالح بالرقب، العولمة، الجامعة الاسلامية، ٢٠٠٣ .

١٩. عايدة الرزجيه ، موسوعة العناية بالطفل في تربية الأبناء ، دار أسامة للنشر ، الأردن ٢٠٠٠ .
٢٠. غيد الحميد سيد منصور ، العولة وثرها على العالم الثالث ، دار الفكر العربي ، القاهرة ٢٠٠٠ .
٢١. عبد السلام محمود ، بناء المهارات التسويقية ، مؤتمر القافة الاستهلاكية ، جامعة الزمر ، ٢٠٠١ .
٢٢. عصام عويضة ، أساسيات تغذية الإنسان ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٩٩ .
٢٣. غرفة تجارة عمان ، قطاع المواد الغذائية - أهميته ومنتجات ، عمان ، ٢٠٠٦ .
٢٤. فاطمة عبد العزيز البكر ، السلوك الاستهلاكي والعوامل المؤثرة فيه ، دار المسير للنشر عمان ، ٢٠٠٣ .
٢٥. فؤاد زكريا ، العولة وثرها في العالم الثالث ، دار اسامة ، عمان ، ٢٠١٠ .
٢٦. مارية طالب الشهري ، العادات الغذائية وثرها على السلوك الاستهلاكي ، جامعة أم القرى ، ٢٠١٠ .
٢٧. محمد السيد عبد السلام ، الأمن الغذائي للوطن العربي ، عالم المعرفة ، العدد ٢٣٠ المجلس الوطني للثقافة والفنون . الكويت ، ٢٠٠٣ .
٢٨. محمد المطاوع ، دراسة الثقافة الاستهلاكية في الامارات ، دبي ، ٢٠٠٦ .
٢٩. محمد العولة ، دراسة في الامكانات المستقبلية للإنتاج للمواد الغذائية ، الأردن ، منظمة الأغذية ، ٢٠٠٨ .
٣٠. محمد داود ، المجتمع السعودي وعادته الغذائية ، مجلة الثقافة الاستهلاكية ، الرياض ٢٠٠٥ .
٣١. مها جديد ، كنتاكي في سوريا ، نشرة البديل ، العدد ١٨ ، ٢٠٠٥ .
٣٢. نوال سليمان رمضان ، التنشئة الاستهلاكية للطفل ، دار النهضة العربية ، القاهرة ٢٠٠٦ .
٣٣. هند عبد العزيز ، دراسة النمط الاستهلاكي الغذائي لبعض الأسر السعودية ، الرياض رسالة ماجستير - كلية التربية ، ١٩٩٤ .
- 34.Al,mokhalati,J,K,Development of Nutritional Adequacy and Health status in Saudi Arabia saudi,1993 .
- 35.Agricultural food maruety,urban food distribution system in greater Amman,2008 .
- 36.Bell D,Valentine, Consuming geogr aphies routl edge.new work.1999.
- 37.Eley .A.r. Microbial food porsoning. Chap man &hall.2000.
- 38.Krider ,Robert,et.al.barviers to the Advancement of Modern food retail form of theore &Measurement journal of retailing .v79.N,4 january 9 - 2006.
- 39.Miladi S,the nature and scope of food,khrtoum,K,U,Sudan,2001.
- 40.Mosby M,Nurshng.&Allied Halth Dictionary.sihth edition,mosby,2002
- 41.Tull,Afood & Nutrition. Oxford university press, london, 2001 .



البحث السابع :

**” اتجاهات المتدربين بكلية المجتمع بطبرجل نحو الحاسب وعلاقتها
بفعالية الذات ”**

المصادر :

د. ابراهيم عبدالرحيم ابراهيم حميدة

أستاذ مساعد تخصص علم نفس كلية الآداب

” اتجاهات المتدربين بكلية المجتمع بطبرجل نحو الحاسب وعلاقتها بفعالية الذات ”

د / ابراهيم عبدالرحيم ابراهيم حميدة

• المستخلص :

هدف هذا البحث الى التعرف على اتجاهات المتدربين بكلية المجتمع بطبرجل نحو الحاسب وعلاقتها بفعالية الذات، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة بلغ حجمها (٥٥) متدرباً، وطبقا عليهم أدوات جمع المعلومات التي اشتملت على مقياس الاتجاهات ومقياس فعالية الذات. ويعد تحليل البيانات احصائيا بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدم الباحث الاختبارات الاحصائية الآتية: اختبار (ت) متوسط عينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ للتأكد من الصدق والثبات لاستبيانات البحث، وتوصل البحث الى النتائج الآتية:

- ١/ ترتفع الدرجة الكلية لاتجاهات المتدربين نحو الحاسب ارتفاع دال احصائيا.
- ٢/ ترتفع الدرجة الكلية لفعالية الذات لدى المتدربين ارتفاع دال احصائيا.
- ٣/ توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات المتدربين وفعالية الذات.

(المصطلحات الأساسية: اتجاهات المتدربين، الحاسب الآلي، فعالية الذات)

Abstract

This research aimed at examining attitudes of trainees towards computer and their relationship with self-efficacy. To fulfill this aim, the researcher used the descriptive correlation method, and a randomly selected sample consisted of (55) trainees was chosen. Tools of data collection comprised: attitudes and self-efficacy scales, the collected data were statistically analyzed by using (SPSS) through the following tests: T-test for one sample, Pearson correlation coefficient and Alpha cronbach. The results indicated that: 1/ Trainees scored significantly higher on attitudes scale. 2/ Trainees scored significantly higher on self-efficacy scale. 3/ There was significant correlation between attitudes and self-efficacy.

(Key words: attitudes, trainees, computer, self-efficacy)

• مقدمة :

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات متلاحقة وسريعة في تكنولوجيا المعلومات وهذه التغيرات ليست كمية فحسب، بل نوعية أيضا. ولذا فإن لهذه التغيرات بالغ الأثر في كافة جوانب المجتمع الإنساني. حيث التغير من مجتمع الصناعة إلى مجتمع المعلومات، والانتقال من العمل البدني إلى العمل العقلي، والانتقال من إنتاج البضائع إلى إنتاج المعلومات وتسويقها.

وقد أدت التقنيات الحديثة في مجال المعلومات إلى الخفض من تكاليف الإنتاج والتنوع في المنتجات، كما أفضت إلى ظهور منتجات جديدة تماما. ولذا أصبحت تكنولوجيا المعلومات تشكل تهديدا بعيد المدى لسلطة رأس المال. ونتج عن ذلك ما يعرف بحرب المعلومات، حيث نجد الصراع للسيطرة على المعرفة في كل مكان (ألفن توفلر، ١٩٩٢، ص ١١٩-١٢٥). ونتيجة لتلك التغيرات يصبح العديد من التخصصات غير مطلوبة، وتحل محلها تخصصات جديدة لم تكن

معروفة من قبل. لذلك يتوقع علماء المستقبل أن مشاكل مجتمع المعلومات تتمثل في صدمات المستقبل الناتجة عن عدم قدرة الأفراد على الاستجابة بسهولة للتحويلات السريعة في كافة المجالات.

وبقدر ما تشير الاتجاهات نحو الحاسب إلى ردود أفعال الفرد نحوه، فهي أيضاً تؤثر في تشكيل سلوكه حيال الحاسب كموضوع للاتجاه. وقد كشفت الدراسات التي اهتمت بعلاقة الاتجاه نحو الحاسب الآلي باستخدامه إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو الحاسب يرتبط إيجابياً بالتفوق في استخدامه، بينما يرتبط قلق الحاسب أو الخوف منه سلبياً بمهارة الأداء (Speier, et al., 2000).

ولذا اهتم الباحثون بدراسة اتجاهات الأفراد نحو الحاسبات الآلية كمحاولة للكشف عن كيفية تفاعلهم مع تكنولوجيا الحاسب الآلي. وقد كشفت بحوث اتجاهات الطلبة نحو الحاسب الآلي عن نتائج متباينة، تمثلت في مدى كبير من الاتجاهات (Landry et al., 1996).

وقد كشفت الدراسات السابقة عن نتائج متباينة ومتعارضة، وإن كان يشير العديد منها إلى تفوق الذكور في اتجاهاتهم واستخدامهم للحاسب الآلي، وقد طرحت عدة أسباب لتفسير الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو الحاسبات الآلية، ومن أهمها الخبرة السابقة بالحاسب الآلي، وعدد الدورات، وملك حاسب آلي بالمنزل، والثقافة الموجهة نحو الذكور، وتنميط دور الجنس. (Moon, et al., 1994).

وقد يدرك المعلمون والطلبة الحاسبات الآلية بكونها مرتبطة بمادتي الرياضيات والعلوم. وفي الغالب تدرك الطالبات أن هاتين المادتين لهما طابع ذكوري ولهذا الإدراك دلالاته الخطيرة، إذ يؤدي بمعظم الطالبات إلى فقدان الاهتمام بالحاسبات، ومن ثم ضائلة معدل استخدامه، وهو ما كشفت دراسات عديدة (Arnez & Lee, 1990).

• مشكلة البحث :

وفقاً لمنهج البحث، يصوغ الباحث مشكلة البحث في الصياغة الاستفهامية الآتية:

- ١/ هل ترتفع درجات المتدربين على مقياسي الاتجاهات وفعالية الذات ارتفاعاً ذو دلالة إحصائية؟
- ٢/ هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين اتجاهات المتدربين وفعالية الذات؟

• أهمية البحث :

مع انتشار الحاسبات الآلية في مختلف مجالات العمل، تتحسن طبيعة الأعمال ومتطلباتها، فتزداد فرص العمل أمام المرأة، حتى بالنسبة لوظائف الإدارة العليا والأعمال التي كانت قاصرة على عمال الصناعة (إبراهيم شوقي ١٩٩٨، ص ١١٩). ومع التزايد المذهل في استخدام الحاسبات الآلية في شتى مجالات الحياة، ازداد الاهتمام بدراسة الاتجاهات نحو الحاسب الآلي للتوصل إلى النتائج التي يمكن الاستفادة منها في المستقبل.

• أهداف البحث :

- ويهدف البحث الحالي إلى الآتي:
- « قياس اتجاهات المتدربين نحو الحاسب والتعرف على السمة العامة لها .
- « التعرف على الدرجة الكلية لفاعلية الذات .
- « الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات المتدربين نحو الحاسب وفاعلية الذات .

• حدود البحث :

وهي الحدود الزمانية والمكانية: لقد أجرى هذا البحث في العام ٢٠١٢، في كلية المجتمع . جامعة الجوف حيث يتلقى عدد من المتدربين دورة تدريبية على الحاسب .

• تعريف مصطلحات البحث :

(١) الاتجاهات :

- لا يوجد اتفاق حول مفهوم الاتجاهات النفسية إذ أن كل مستخدم لهذا المفهوم قد يضع له تعريفاً جديداً يختلف في بعض جوانبه عن التعاريف الأخرى المتاحة . وهناك العديد من مفاهيم الاتجاهات :
- « الاتجاه هو حالة استعداد عقلية وعصبية تنظم من خلالها الخبرة وتنتج تأثيراً مباشراً في استجابات الفرد حيال الموضوعات والمواقف التي يتصل بها .
 - « الاتجاه هو تنظيم شخصي للعمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفية للعالم الذي يعيش فيه الفرد .
 - « الاتجاه حافز ينتج استجابات تعد جوهرية من الناحية الاجتماعية إزاء المجتمع الذي يعيش فيه الفرد .

(٢) فاعلية الذات

ويشير مفهوم فاعلية الذات للفرد إلى مدى سيطرته على نشاطه الشخصي أي عندما يكون لدى الفرد توقعاته وأفكاره الخاصة به حول ماهية السلوك المناسب ، أو غير المناسب ، وبذلك يستطيع أن يختار أفعاله تبعاً لما يراه مناسباً وينظر باندورا (Bandura, 1985) إلى فاعلية الذات بأنها تتمثل بالفكرة الشخصية المعبرة عن امتلاك الشخص لقابليات تؤهله لتكوين السلوك المطلوب وأما عن كيفية تأثير فاعلية الذات في السلوك فتتضمن متعة النشاطات ، حيث يختار الأفراد عادة النشاطات التي يشعرون أنها ستكون ناجحة عند قيامهم بها بالجهد والإصرار فيميل الأفراد إلى بذل جهد كبير في النشاطات والسلوكيات التي يعتقدون أنهم سيكونون ناجحين فيها أو قادرين على تحقيقها ، فمن خلال التعلم والعمل والانجاز يميل الطلاب ذوي الكفاءة العالية إلى أن يكونوا طلاباً جيدين ويحققون المزيد من النجاح . وقد أصبح مفهوم فاعلية الذات ذا أهمية بارزة كأسلوب خاصة في دراسات التراكم التعليمية كالانجاز الدراسي والأكاديمي وتحديد أسباب النجاح والفشل وتحديد الأهداف والمقارنات الاجتماعية والذاكرة وحل المشكلات .

• أدبيات البحث :

• أولاً : الاتجاهات :

يشكل الاتجاه البناء العام الذي يؤثر ويوجه أغلب تصرفات الإنسان، ولقد أوضح فاروق عبد السلام (١٩٩٧) بأن الاتجاهات تلعب دوراً مهماً في اختيار الفرد لنوع التعليم أو التحاقه بعمل معين بعد انتهاء تعليمه، كذلك ذكر أن

الاتجاهات هي الموجه لسلوك الفرد وان الاتجاهات تنظم العمليات الادراكية والانفعالية والمعرفية، كما أن الفرد عندما يحمل اتجاها ايجابيا نحو موضوع معين فانه ينجذب اليه، اما اذا كان يحمل اتجاها سلبيا نحو ذلك الموضوع فانه يبتعد عنه. ان الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية أو موروثة، كما أن الاتجاهات من الممكن تغييرها وتعديلها، وأن هناك عوامل مختلفة تلعب دورا كبيرا في تشكيلها وتكوينها منها الأسرة ووسائل الاعلام المختلفة.

• الدراسات والبحوث في الاتجاهات نحو الحاسب وعلاقتها بفعالية الذات :

جاءت نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة اتجاهات كل من الجنسين نحو الحاسب الآلي متعارضة. ولذا يمكن عرض أهم هذه الدراسات على النحو التالي:

• الفئة الأولى : دراسات كشفت عن فروق في الاتجاه الإيجابي لصالح الذكور :

ومن أهمها دراسة "فلتر" (Felter, 1985) بكاليفورنيا. وهي دراسة مسحية على عينة مكونة من (٢٩٨٣) من التلاميذ والتلميذات المقيدتين بالصفين السادس والثاني عشر، وذلك لحصر معلوماتهم واتجاهاتهم وخيراتهم في مجال الحاسب الآلي. فكتشفت الدراسة أن للذكور من الصفين اتجاه إيجابية أكثر نحو الحاسب، كما أنهم أكثر استخداما للحاسب الآلي سواء في المدرسة أو المنزل، بالإضافة إلى أنهم أفضل تحصيلاً في هذا المجال.

وفي نفس الفئة ثمة دراسة "ويلدر وآخرون" (Wilder, et al., 1985) والتي أجريت بأمريكا على عينة مكونة من (١٩٣) طالبا، (١٤١) طالبة من الصف الأول الجامعي. فكانت النتائج مؤيدة لنتائج البحوث السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الاتجاه. كما أعرب الذكور عن ارتياح أكبر نحو الحاسبات ومهارة أعلى في التفاعل معها.

وفي دراسة عن اتجاهات المراهقين الكنديين والصينيين نحو الحاسب الآلي وجد "كوليز ووليامز" (Williams, 1987) أن الذكور من الدولتين أكثر إيجابية من الإناث في اتجاهاتهم نحو الحاسبات وأكثر ثقة بالأنفس في استخدامها. ومع ذلك تزداد هذه الفروق لدى الطلبة الكنديين عنها لدى الطلبة الصينيين (in: Shashaani, 1993)

ويتسق ذلك مع دراسة "كامبل" (Campbell, 1990) التي أجريت على عينة من تلاميذ الثانوية، وتتكون من (٧١) ذكرا و (٨٩) أنثى. فتبين أن للإناث اتجاه إيجابية أقل نحو الحاسب منها لدى الذكور.

وفي دراسة أجرتها "ساتون" (Sutton, 1991) بأسلوب التحليل البعدي Meta analysis كشفت عن فروق دالة بين الجنسين، إذ تبين أن للذكور اتجاه إيجابية نحو الحاسب بدرجة أكبر منها لدى الإناث. واستخلصت أن الخبرة بالحاسب سبب رئيسي للفروق في الاتجاه نحو الحاسب الآلي وإتقان مهاراته (in: Jakobsdottir, 1996).

كما قامت "سامية مسعود" (1991) بدراسة الاتجاه نحو الحاسبات الآلية في علاقتها بالنوع والمعرفة بالحاسب لدى (٢٥٢) من الطلبة الجامعيين. فكتشفت عن اتجاهات أكثر إيجابية لدى الذكور منها لدى الإناث وعن ارتباط موجب بين المعرفة بالحاسبات والاتجاه الإيجابي نحوها (Massoud, 1991).

وقد درس "شاشاني" (Shashaani, 1994) الفروق بين الجنسين من المرحلة الثانوية في خبرات الحاسب الآلي وأثرها على اتجاهاتهم نحو الحاسب، وذلك على عينة مكونة من (٩٠٢) ذكراً و (٨٢٨) أنثى. فوجد أن اتجاهات الذكور نحو الحاسبات أكثر إيجابية من اتجاهات الإناث، وأن خبراتهم بالحاسب أكثر منها لدى الإناث.

وفي دراسة أجراها "ماكراكيس وسوادا" (Makrakis & Sawada, 1996) بكل من اليابان والسويد على عينة من طلبة الجامعة، تكونت من (٢٦٦) ذكراً، (٢٠٤) أنثى من طوكيو، و من (١٥٩) ذكراً و (١٤٢) أنثى من استكهولم. وقد تم استخدام مقياس للاتجاه يضم ثلاثة مكونات هي الجدوى Usefulness والاستعداد Aptitude والشغف Liking. وبغض النظر عن الموطن أفصح الذكور عن درجة أكبر من الاتجاه الإيجابي نحو الحاسب الآلي، بمكوناته الثلاثة. وأن الطلاب اليابانيين يدركون الحاسبات والرياضيات كمجال ذكري بدرجة أكبر منها لدى أقرانهم السويديين.

وفي دراسة أخرى أجراها "كومبر وآخرون" (Comber, et al., 1997) على عينة تضم (٢٧٨) تلميذاً بالثانوي، تبين أن الذكور أكثر خبرة بالحاسب الآلي ولهم اتجاهات إيجابية أكثر نحو الحاسبات، بالمقارنة بالإناث.

يلي ما سبق دراسة أخرى أجراها "باركر" (Parker, 1999) عن علاقة العمر والجنس والشخصية بقلق الحاسب. مستخدماً عينة تضم (١٢٤) طالباً بدورات الحاسب. فكتشفت الدراسة عدم وجود فروق في قلق الحاسب ترتبط بالجنس والعمر.

أما "لياو" (Liao, 1999) فقد قام بدراسة مستخدماً أسلوب التحليل البعدي لبيانات (١٠٦) دراسة سابقة، فأيدت الدراسة ما كشفت عنه الدراسات السابقة والواردة في هذه الفئة.

• الفئة الثانية : دراسات كشفت عن فروق في الاتجاه لصالح الإناث

والدراسات في هذه الفئة أقل عدداً، ومنها دراسة أجراها "عبد الله المناعي" على عينة تكونت من (١٨) طالباً، (٦٩) طالبة بجامعة قطر، ممن يدرسون مقرراً دراسياً في الحاسب الآلي. فوجد أن اتجاهات الإناث نحو الحاسب الآلي أكثر إيجابية منها لدى الذكور، وأن مستوى المعلومات والمهارات المتعلقة بالحاسب الآلي لديهن أكبر منه لدى الذكور (عبد الله المناعي، ١٩٩٢).

وتتسق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة "لويدي وآخرون" (Loyd, et al., 1987) والتي أجريت على عينة تضم (٥١٦) تلميذاً بالصفين السابع والثامن باستخدام مقياس للاتجاه نحو الحاسب يضم ثلاثة مكونات، هي قلق الحاسب والثقة فيه والشغف به. فكتشفت الدراسة أن الإناث أكثر تفضيلاً لاستخدام الحاسبات من الذكور .

كما درس "ألين" (Allen, 1995) الاتجاه نحو تطبيقات الحاسب الآلي في مجال البريد الإلكتروني، وذلك على عينة من (١٩٢) عاملاً وعاملة، باستخدام أسلوب المقابلات المتعمقة، فتبين أن الإناث أكثر إدراكاً لسهولة استخدام البريد

الإلكتروني وأكثر فاعلية، كما أنهم أكثر استخداماً لبرامج معالجة الكلمات من الذكور.

• الفئة الثالثة: دراسات كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين

ومن هذه الدراسات، دراسة "محمد كامل عبد الموجود" بمصر (١٩٩٦) والتي أجريت على عينة قوامها (٤٥٥) من طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة المنيا. وقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الاتجاه نحو الحاسب الآلي، سواء قبل دراسة مقرر دراسي في الحاسب الآلي أو بعد دراسته. وفي الأردن أجرى "لطفي الخطيب" (١٩٩٤) دراسة على عينة مكونة من (٥٢) طالبا وطالبة بكلية تأهيل المعلمين بأربد. فكتشفت أن الاتجاه نحو الحاسب الآلي لا يختلف بتباين الجنس. وفي الأردن أيضا نجد دراسة "نرجس حمدي" (١٩٩١) وإن كانت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومكونة من (٥٢٣) عضوا. وقد كانت اتجاهاتهم إيجابية، ولكنها ليست مرتفعة، وقد تبين عدم وجود فروق دالة بين الجنسين.

وعلى صعيد الدراسات الأجنبية نجد دراسة أجراها كل من "لويدي وجريسارد" (Loyd & Gressard, 1984, b) والتي أجريت على عينة ضمت (١٤٢) طالبا بالمرحلة الثانوية، و (١٠٧) طالبا جامعا من المدارس للرياضيات و (١٠٥) طالبا من المقيمين بالمدينة الجامعية. فتبين أن للطلبة اتجاه تفضيلية نحو الحاسب، وليس للجنس والعمر أي علاقة بمكونات الاتجاه نحو الحاسب (القلق والثقة والشغف)، في حين هناك علاقة إيجابية بين مدة الخبرة بالحاسب والاتجاه التفضيلي نحوه. وقد قام "نيكل وآخرون" (Nickell, et al., 1987) بدراسة على عينة من طلبة الجامعة، وتتكون من (٦٠) طالبا و (١٠٦) طالبة. ولم يكن الفرق في الاتجاه دالا بين الجنسين. وإن كان لصالح الذكور. ورغم ذلك استنتج الباحثون أن للذكور اتجاه أفضل نحو الحاسبات، منه لدى الإناث. وهذا يخالف نتائج دراستهم، فالفرق لم يكن دالا، أي لا يمثل قيمة. ويتسق مع هذه النتائج ما كشفت عنه دراسة "أرنزو ولي" (Arnez & Lee, 1990) والتي أجريت على عينة من (١٠٤) طالبا و (٦٢) طالبة بالمرحلة الثانوية.

كما درس "بوب- دافيس وتوينج" (Pope-Davis & Twing, 1991) الاتجاه نحو الحاسب الآلي، على عينة تشمل (٢٠٧) طالبا جامعا، فتبين عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه.

وقد استخدمت "جاكوبسوتير" (Jakobsdottir, 1996) أسلوب الملاحظة في تحليل موقف استخدام التلاميذ للحاسب الآلي في ستة فصول دراسية لمدة (٤٠) ساعة استخدام، ثم قامت بتطبيق استبيان مختصر وأجراء بعض المقابلات، مع بعض الحالات. فتبين عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالاتجاه الإيجابي نحو الحاسبات الآلية والدافعية لاستخدامها. وأرجعت ذلك إلى شيوع ثقافة الحاسب، وتوفر الحاسبات بدرجة كبيرة أمام الجنسين.

يتسق مع هذه النتائج ما كشفت عنه دراسة "لاندي وآخرون" (Landry, et al., 1996) التي تمت على عينة مكونة من (٨٨) طالبا وطالبة في دورات المحاسبة، ولم تكن هناك فروق دالة بين الجنسين في الاتجاه نحو الحاسب. وفي

دراسة أخرى أجراها كل من "ولترز ونيسيساري (Walters & Necessary, 1996) وذلك على عينة مكونة من (٢٠٤) من طلبة الجامعة. وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الاتجاه بين الجنسين. إنما هناك فروق في الاتجاه حسب عدد الدورات ومدة الخبرة بالحاسب وتملكه والمعرفة العامة به.

كذلك درس "دورندل وآخرون" (Durndell, et al., 1997) علاقة النوع والثقافة باستخدام الحاسبات الآلية والاتجاه نحوها لدى عينة من (٣٦٣) طالبا جامعيًا من الجنسين من الرومانيين والاسكتلنديين. فلم يجدوا فروقا بين الجنسين.

كما فحص "لياو" (Liao, 1996) عينة من الطلبة الجامعيين تضم (١١٦) طالبا أمريكيا، و (٢٠٣) طالبا تايوانيا من المقيمين في تايوان، باستخدام مقياس للاتجاه نحو الحاسب الآلي، والذي تم تطبيقه على العينة الأولى سنة ١٩٩٠، وعلى العينة الثانية سنة ١٩٩٢، فتبين عدم وجود فروق بين الجنسين في العينة الأمريكية، بينما كان الذكور من العينة التايوانية أكثر ثقة وشغفا باستخدام الحاسب الآلي من الإناث.

• الفئة الرابعة : دراسات كشفت عن نتائج متباينة

تشير بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى بعض مكونات الاتجاه لدى الذكور بينما يرتفع بعضها الآخر لدى الإناث، أو يتوفر بنفس الدرجة. ومن هذه الدراسات دراسة "ماجد أبو جابر وذيب البديانة" (١٩٩٣) وذلك على عينة من الطلبة مكونة من (١٦٢) طالبا وطالبة، فكشفت عن فروق دالة في الاتجاه نحو استخدام الحاسب بين الجنسين على البعد المعرفي فقط. بينما في بقية أبعاد الاتجاه لم تكن هناك فروق دالة بين الجنسين. وقد درس "شاشاني" (Shashaani, 1993) الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو الحاسب لدى طلاب المرحلة الثانوية. وذلك على عينة مكونة من (٩٠٢) ذكرا، (٨٢٨) أنثى. فكشف عن عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراكهما لمنافع الحاسب في الحياة اليومية. وأن الذكور أكثر تحمسا لتعلم مهارات الحاسب وأكثر استمتاعا به وأكثر توقعا للنجاح عند استخدامه مقارنة بالإناث.

كذلك أجرى "ماكراكيس" (Makrakis, 1993) بحثاً على (٤٧٠) تلميذاً بالمرحلة الثانوية في طوكيو، فكشفت الدراسة أن الذكور أكثر خبرة بالحاسب وأكثر اعتقاداً بجداؤه من الإناث، إلا أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية لتعلم مهارات الحاسب. كما كشف كل من الجنسين عن تدنى مستوى فعالية الذات بشأن الحاسب الآلي.

وقد قام "روبرتسون وآخرون" (Robertson, et al., 1995) بدراسة على عينة مكونة من (٦٥) معلما و (٦٢) تلميذاً بالمرحلة الإعدادية. فبالنسبة للمعلمين لم يكن هناك فروق دالة بين الجنسين من حيث كافة متغيرات الاتجاه. أما بالنسبة للتلاميذ، فقد كان الذكور أكثر ثقة في الحاسب وأكثر استخداما وأكثر شعورا بالكفاءة، ومعتقداتهم المتعلقة بالحاسب أكثر إيجابية منها لدى الإناث. بينما لم يكن هناك فروق بين الجنسين من حيث الشغف بالحاسب والقلق منه.

وقد أجرى "مون وآخرون" (Moon et al., 1994) دراسة على عينة مكونة من (٣٠٣) طالبا جامعيًا كوريًا. وكشفت الدراسة أن الفرق بين الجنسين يقتصر على الثقة في الحاسب الآلي، فالذكور أكثر ثقة في الحاسبات من الإناث. وأن الخبرة بالحاسب أكثر أهمية في تحديد مستوى الاتجاه، بصرف النظر عن الجنس. وتؤيد هذه النتائج ما كشفت عنه دراسة "فردنبرج وآخرون" (Vredenburg, et al., 1984) والتي تمت على عينة من (١٥٧) طالبا و (٣٠٥) طالبة جامعية. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير أهمية الحاسبات وتفضيلها، إلا أن الذكور أكثر ميلا لاستخدام الحاسبات والالتحاق بدورات الحاسب وتملك الحاسب في المنزل.

وفي دراسة أجراها "ويتلي" (Whitley, 1996) على عينة مكونة من (٣٢١) طالبا جامعيًا. تبين وجود فروق بين الجنسين بدرجة متوسطة فيما يتعلق بالجانب الوجداني للاتجاه (كالقلق)، بينما كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في المعتقدات الإيجابية. وارتفع في مستوى فعالية الذات في مجال الحاسب.

• ثانيا : فعالية الذات :

وتعني فعالية الذات " (Self - Efficacy) بأنها قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين الذي يوصله إلى نتائج محددة

ويعرفها (Schwurzer:1998) بأنها توقعات النتيجة النهائية المتحققة من إدراك النتائج المحتملة على نشاط الفرد وتشير إلى السيطرة على النشاط الشخصي للفرد أو قوته، كما يعرفها (Regehr:2000) بأنها تشير إلى عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة . ويعرفها (Mavies:2001) بأنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح .

وفي المجال الرياضي هناك دراسات تطرقت إلى موضوع فعالية الذات فيعرفها (Mcauiey:1985) وآخرون بأنها ميكانزمات إدراكية عامة لأجل تأثيرات المعالجات النفسية المتنوعة على الأداء وأنها تعد قناعة فردية بمقدرته أو مقدرتها على إنجاز سلوك ضروري لتقديم ناتج مرغوب فيه، وتحت مصطلح (التغير السلوكي) فيعرفها باندورا (١٩٧٧) بأنها قوة إيمان اللاعب بأنه يستطيع تنفيذ متطلبات الأداء بنجاح لإحداث نتيجة محددة . وطبقا لباندورا فإن مستويات فاعلية الذات تعزز أو تعوق التحفيز إلى العمل وهذا ما يمكن دراسته طبقا للمراحل التي يمر بها الفرد .

• مصادر فعالية الذات :

يدرك الناس فاعليتهم على أساس تطويرها بأربعة مصادر رئيسة ، وإن أهم طريقة مؤثرة لخلق الشعور القوي للفاعلية هو من خلال السيطرة على التجارب ومتغيرات الحياة وهذه المصادر هي :

« التجارب والنجاحات

« التجارب البديلة المأخوذة من النماذج.

« الإقناع اللفظي.

« الاستثارة الفسيولوجية.

• العوامل المؤثرة في فعالية الذات :

هناك ثلاثة عوامل مؤثرة في الفاعلية الذاتية وهي

« العمليات الإدراكية .

« العمليات الدافعية .

« الفعاليات المختارة .

• نظرية فعالية الذات : Self - Efficacy Theory

فعالية الذات في نظرية باندورا هي اعتقاد وإيمان الشخص بقدرته للمنافسة والسيطرة على المواقف ولجلب ناتج مرغوب فيه، وتتطلب اعتقادات الفاعلية الذاتية شعور الناس كيف يفكرون، دافعتهم وتصرفاتهم، ومثل هذه الاعتقادات تنتج من خلال أربع عمليات أساسية وتشمل (الإدراك . الدافعية . العمليات المحددة . عمليات الاختيار) وأن الشعور القوي بالفاعلية الذاتية يؤثر على إنجازات الفرد ، فالأشخاص الذين يتمتعون بالتأكيد العالي لقابلياتهم يسلكون مهمات صعبة كالمشكلات التي تعترضهم ليسيطروا عليها أكثر مما يتعاملون معها كتهديد يتجنبونه، فهم يواجهون الأهداف الصعبة والمتحديّة بتأكيد عال على تخطيها والتكيف معها، كما إنهم يعززون الفشل للجهد غير الكافي أو المعرفة والمهارة الناقصة التي هي مكتسبة، ويتعاملون مع المواقف المحددة بثقة. وتقترح نظرية الفاعلية الذاتية وجود ثلاثة عناصر معرفية تعد مكونات مهمة لكثير من المشكلات النفسية ، وترى إن تعديل أو تغيير هذه المكونات يعد من الوسائل العلاجية الهامة وهذه المكونات هي :

« توقع الفاعلية الذاتية : وتعني قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام

بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة

« توقع النتائج : وهي قناعات الفرد المتعلقة باحتمال أن يؤدي سلوكه إلى

نتائج محددة

« قيمة النتائج : وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة

• فعالية الذات في المجال الرياضي :

لقد وضع باندورا عام ١٩٧٧ آراء ودراسات في نظرية الفاعلية الذاتية في المجال الرياضي والتنافسي ، فمن خلال دراسة تأثير معالجة الفاعلية الذاتية على مهمة منافسة التحمل العضلي ظهر عنصر مهم في الأداء الرياضي القصوى هو مستوى الفاعلية الذاتية للاعب أو درجة الثقة بالنفس ، إذ يؤكد أن المدربين والرياضيين لديهم تأكيد عالي بأن الثقة بالنفس لها دور مهم في الأداء الرياضي ، وهذه الثقة هي نتيجة الفاعلية الذاتية العالية عند الرياضيين وقد افترضت نظرية (باندورا) للفاعلية الذاتية حساب التأثيرات المختلفة المصاحبة لأداء المهارات الحركية كمعالجة القلق في الرياضة ، وهذه النظرية تفترض الفاعلية الذاتية كميكانيكية إدراكية شائعة وكاستجابات سلوكية بسيطة تعتمد هذه على إجراءات نفسية بأي صيغة كانت سوف تغير مستوى وقوة الاعتقاد الذي يستطيع به اللاعب أن ينجز الفعاليات. وقد تم تطبيق نظرية باندورا في المجال الرياضي من خلال مصادرها الأربعة (إنجازات الأداء . التجارب البديلة . الإقناع اللفظي . الاستشارة الفسيولوجية) .

• فروض البحث :

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

« ترتفع الدرجة الكلية لاتجاهات المتدربين على الحاسب ارتفاع دال إحصائيا .

« ترتفع الدرجة الكلية لفعالية الذات لدى المتدربين على الحاسب ارتفاع دال احصائيا.

« توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات المتدربين وفعالية الذات.

• منهج البحث واجراءاته :

• المنهج الوصفي الارتباطي :

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وهو كما أورد فان دالين (١٩٩٧): يستخدم هذا المنهج الطريقة الارتباطية لتحديد الى أى مدى يرتبط متغيران ،أو بعبارة أخرى الى أى حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر. وقد ترتبط المتغيرات مع بعضها ارتباطا كبيرا،أو قد ترتبط الى حد ما ،أو لا ترتبط كلية. ويتوقف مقدار الارتباط بصفة عامة على الدرجة التي تصاحب فيها الزيادة أو النقصان في أحد المتغيرين بزيادة أو نقصان في المتغير الآخر - سواء كان ذلك في نفس الاتجاه أو الاتجاه المضاد .

• مجتمع البحث والعينة :

يتمثل مجتمع البحث الحالي في المتدربين على الحاسب بكلية المجتمع بطبرجل،وهي إحدى الكليات التي تتبع مباشرة الى جامعة الجوف،ويبلغ عدد المتدربين (١٥٠) دارسا . اختار الباحث عينة تكونت من (٥٥) متدربا عن طريق المعاينة العشوائية البسيطة.

• أدوات جمع المعلومات :

• (١) مقياس الاتجاهات :

أعد الباحث أداة لقياس اتجاهات المتدربين نحو الحاسبات الآلية. وتتكون الأداة في صورتها النهائية من (٣٠) بندا، صممت بطريقة "ليكرت"، بحيث يمثل كل بند مقياسا تقديريا مكونا من خمس درجات تعبر عن مستويات متفاوتة من شدة الاتجاه، بدءا من الموافقة التامة حتى الرفض التام. وتعتبر بنود المقياس بصورة متوازنة عن المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية للاتجاه. أما الدرجة الكلية للاتجاه نحو الحاسبات الآلية فهي عبارة عن حاصل جمع الدرجات على بنود المقياس.

• ثبات المقياس :

تم حساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي، حيث حسبت معاملات ارتباط "بيرسون" بين مكونات المقياس والدرجة الكلية، وذلك في عينة البحث الأساسية، والذي تمثل نتائجه مؤشرا إضافيا لثبات

المقياس. ويظهر هذا الاجراء من خلال الجدول التالي :

جدول (١) يوضح معامل ارتباط كل بند على مقياس الاتجاهات مع الدرجة الكلية.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	.000	٩	.036	١٧	.541	٢٥	.246
٢	.285	١٠	.189	١٨	.051	٢٦	.292
٣	.256	١١	.239	١٩	.193	٢٧	.306
٤	.315	١٢	.048	٢٠	.321	٢٨	-.026
٥	.020	١٣	-.057	٢١	.159	٢٩	.611
٦	-.149	١٤	-.105	٢٢	.574	٣٠	.085
٧	.463	١٥	.137	٢٣	.455		
٨	.174	١٦	.114	٢٤	.399		

تم حذف البنود الضعيفة والسالبة الارتباط هي (١، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٨، ٣٠، ٥) معامل ثبات ألفا = 0.608

• **صدق المقياس :**

معامل صدق المقياس هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات=0.779

• **(٢) مقياس فعالية الذات :**

• **ثبات المقياس :**

قام الباحث بأعداد مقياس فعالية الذات ،ويتكون من (٢٤) بند. لا استخراج معاملى الثبات والصدق ،قام الباحثان بحساب معامل ارتباط كل بند فى المقياس مع الدرجة الكلية. ويظهر هذا الاجراء من خلال الجدول التالى .

جدول (٢) يوضح معامل ارتباط كل بند على مقياس فعالية الذات مع الدرجة الكلية.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	.269	٧	.389	١٣	.554	١٩	.469
٢	.411	٨	.410	١٤	.311	٢٠	-.072
٣	.499	٩	.546	١٥	.515	٢١	.578
٤	.435	١٠	.168	١٦	.561	٢٢	.254
٥	.573	١١	.588	١٧	.634	٢٣	.393
٦	.544	١٢	.091	١٨	.090	٢٤	-.295

تم حذف البنود الضعيفة والسالبة الارتباط وهى (٢٤، ٢٠، ١٨، ١٢) معامل الثبات=0.791

• **صدق المقياس :**

معامل صدق المقياس هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات=0.889

• **إجراءات جمع البيانات :**

تم جمع بيانات البحث في خلال شهر فبراير ٢٠١٢ ، وذلك بتطبيق المقياس بطريقة جماعية في قاعات المحاضرات، وروعي أن يتم الاشتراك في البحث تطوعيا وبطريقة عشوائية. وتم استبعاد (٦) استبيانات لعدم اكمال تعبئتها من قبل بعض المستجيبين.

• **النتائج :**

سوف يعرض الباحث النتائج من حيث علاقتها بفروض البحث، وذلك على النحو التالى :

• **الفرض الأول :**

ترتفع الدرجة الكلية لاتجاهات المتدربين على الحاسب ارتفاع دال احصائيا .
للتأكد من صحة هذا الفرض ،استخدم الباحث اختبار(ت) لمتوسط عينة واحدة، كما هو مبين على الجدول التالى :

جدول (٣) يوضح نتيجة اختبار(ت) لمعرفة ارتفاع أو انخفاض الدرجة الكلية لاتجاهات المتدربين:

الاتجاهات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاهات	٥٥	٨٣.٠٠٠	١٠.٢١٢	٣١.٠٠٠	٥٢.٠٠٠	٣٧.٧٦٢	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول أعلاه ،أن الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري= (٥٢.٠٠٠) وهو فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠). مما يشير الى ارتفاع الدرجة الكلية لاتجاهات المتدربين نحو الحاسب الآلى .

• المناقشة:

كشفت الدراسة الحالية أن اتجاهات المتدربين نحو الحاسب الآلي إيجابية بدرجة كبيرة، الأمر الذي يعكس تقبل الشباب بصفة عامة لتلك الآلة واعتقادهم بأهميتها في مجالي التعليم والعمل. وتعد هذه النتائج متسقة مع نتائج العديد من الدراسات مثل :

(Anderson & Hornby, 1996; Durnadell & Thomson, 1997; Jakobsdottir, 1996; Landry, et al., 1996; Liao, 1996; Pope-Davis & Twing, 1991 and Shashaani, 1993) وقد يرجع هذا الاتجاه التفضيلي نحو الحاسب إلى استجابة الأفراد للتوقعات الثقافية والاجتماعية، إذ أصبح الحاسب رمزا أو جزءا مهما من ثقافة التقدم وتكنولوجيا المعلومات. وأصبح تعلمه ضرورة للتوافق التعليمي والمهني . كما قد يرجع هذا الاتجاه إلى وجود نماذج اجتماعية متعددة أتقنت استخدام هذه التقنية وأثبتت من خلال ما حققته من نجاح في المجال الدراسي، أو ما حصلت عليه من فرص عمل متميزة ماديا أو معنويا .

ان التدريب على الحاسب أصبح ضرورة ملحة ومتطلب من متطلبات العصر، ولذلك يأتي حرص المتدربين واهتمامهم بالتدريب على الحاسب لا سيما وأنهم يتطلعون الى مستقبل مهني أفضل وهذا لا يتحقق الا من خلال التدريب والممارسة واكتساب المهارات المختلفة ذات الصلة بالحاسب.

• الفرض الثاني:

ترتفع الدرجة الكلية لفعالية الذات لدى المتدربين على الحاسب ارتفاع دال احصائيا. وللتأكد من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة، كما هو موضح على الجدول الآتي:

جدول (٤) يوضح نتيجة اختبار (ت) لمعرفة الارتفاع أو الانخفاض في الدرجة الكلية لفعالية الذات:

العينه	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	
٥٥	٧٤,٠٠٠	١١,٠٠٧	٣٣,٠٠٠	٤١,٣٤٥	٢٧,٨٥٧	٠,٠٠٠	فعالية الذات

من الجدول أعلاه يتضح أن الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (٤١,٣٤٥) وهو فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠). مما يشير الى ارتفاع الدرجة الكلية على فعالية الذات لدى المتدربين.

• المناقشة :

يفسر الباحث هذه النتيجة في أن التدريب على الحاسب يكسب المتدربين المزيد من الثقة بانفس ومن ثم تنمية مفهوم ايجابي لفعالية الذات لديهم ويمدهم بفرص كبيرة للبناء الذهني ، وذلك عن طريق التعلم الذاتي الذي يحدث دون قصد أثناء تفاعل المتدربين مع الحاسب.

• الفرض الثالث :

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات المتدربين على الحاسب وفعالية الذات.

للتأكد من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيري الاتجاهات وفعالية الذات. كما هو مبين على الجدول الآتي:

جدول (٥) يوضح نتيجة اختبار معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرين:

الاتجاهات	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فعالية الذات	٥٥	٠,٦٠٥	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط بين المتغيرين = (٠,٦٠٥) وهي درجة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠). مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المتغيرين.

• المناقشة:

ان العلاقة الايجابية بين اتجاهات المتدربين على الحاسب وفعالية الذات يمكن تفسيرها على ضوء عدة مؤشرات أهمها: ازدياد الوعي والاهتمام بأهمية الحاسب في مجالات الحياة المختلفة علميا وعمليا نظرا لتطبيقاته المتعددة؛ إذ أنه من الممكن اكتساب المهارات المختلفة وهذا بدوره يؤدي الى تعزيز القدرات ونمو الشخصية من كافة جوانبها العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية.

• التوصيات :

- « ضرورة الاهتمام بالتدريب على الحاسب الآلي في جميع المؤسسات التعليمية.
- « على الجهات المعنية تزليل الصعاب التي تواجه المتدربين على الحاسب.
- « الاهتمام بتحفيز المتدربين على الحاسب في كافة المجالات.
- « الاهتمام بالتوعية والتثقيف في مجال محو أمية الحاسب.

• المقترحات :

- يقترح الباحث اجراء بحوث ودراسات تحت العناوين الآتية:
- « اتجاهات طالبات جامعة الجوف نحو التدريب على الحاسب الآلي.
- « النظرة الى المستقبل لدى طلاب وطالبات الحاسب الآلي.

• المراجع :

• أولا : المراجع العربية :

- ١- إبراهيم شوقي عبد الحميد . علم النفس وتكنولوجيا الصناعة . القاهرة: دارقباء، ١٩٩٨ .
- ٢- أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور . لسان العرب (برنامج للحاسب الآلي). بيروت: المستقبل للنشر الإلكتروني، ١٩٩٥ .
- ٣- ألفن توفلر . تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة . (تعريب وترجمة: فتحى شتوان ونبيل عثمان). مصراتة: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ١٩٩٢ .
- ٤- حسنين الكامل و محمد الشيخ . الاتجاه نحو الكمبيوتر وقلق الكمبيوتر لدى طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة . مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، ٢٠٠٠، ٦٠ (٢) ، ص ص ٢٤٩ - ٢٨٥ .

- ٥- عبد الله المناعي. اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٩٢ (١)، ص ص ٥٥ - ٩٢.
- ٦- عثمان الخضر. قياس قلق الكمبيوتر ومؤشرات سيكومترية مصاحبة للاختبار بواسطة الكمبيوتر. دراسات نفسية، ١٩٩٨، ٨ (٤٣)، ص ص ٤٥٣ - ٤٧٠.
- ٧- فاروق عبد السلام (١٩٩٧) علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار جدة.
- ٨- فان دالين (٢٠٠٧) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة د. محمد نبيل نوفل، مكتبة الانجلو مصرية: القاهرة
- ٩- لندا، ل، دافيدوف، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، الرياض، دار ماكجروهيل للنشر، ١٩٨٣.
- ١٠- هولاند وآخرون، التعلم بالملاحظة، باندورا في نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجاج، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة العدد ١٠٨، ج ٢، ١٩٨٦.
- ١١- لطفي الخطيب. فاعلية مساق مبتدئ في الكمبيوتر التعليمي في زيادة الثقافة الكمبيوترية لدى طلاب كلية تأهيل المعلمين بمدينة اربد. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٤، عدد (٢٦)، ص ص ٣٥٥ - ٣٧٧.
- ١٢- ماجد أبو جابر، وذيب البداينة. اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب: دراسة مقارنة. رسالة الخليج العربي، ١٩٩٣ (٤٦)، ص ص ١٣٣ - ١٦٢.
- ١٣- محمد كامل عبد الموجود. الاتجاه نحو استخدام الحاسوب بعد دراسة مقرر فيه لدى عينة من طلاب كلية التربية، جامعة المنيا في ضوء متغيري وجهة الضبط والجنس " دراسة سيكومترية". بحوث المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة المنيا، من ١٤ إلى ١٥ مايو، ١٩٩٦، ص ص ٤٠٥ - ٤٣٣.
- ١٤- نرجس حمدي. اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، ١٩٩١، مجلد ١٨ " أ " (١)، ص ص ١٣٠ - ١٦٢.

• ثانياً : المراجع الإنكليزية :

- 1- Allen, B. Gender & computer –mediated communication. Sex Roles: A Journal of Research, 1995,32 (7-8), 557-564.
- 2- Anderson, M., & Hornby, P. Computers attitudes and the use of computers in psychology courses: Behavior Research Methods, Instruments and computers, 1996, 28 (2), 341 – 346.
- 3-Arnez, B. & Lee, M. (1990). Gender differences in the attitude, interest and participation of secondary students in computer use. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston. April (ERIC NO: ED327389)

- 4- Campbell, N. High school students' computer attitudes and attributions: gender and ethnic group differences. Journal of adolescent Research, 1990,5 (4),485-499.
- 5 Comber, C; Colley, A; Hargreaves, D. , & Dorn, L. The effects of age, gender and computer experience upon computer attitudes. Educational Research, 1997, 39 (2), 123 – 133.
- 6- Czaja, S., & Sharit, J. Age differences in attitudes toward computers. The journal of Gerontology, Series "B", 1998, 53 (5), 329-340.
- 7- Durndell, A. The persistence of the gender gap in computing. Computers in Education, 1991, 16, 283-287.
- 8- Durndell, A; Cameron, C; Knox, A; Stocks, R., & Haag, Z. Gender and computing: west and East Europe. Computers – in – Human – Behavior, 1997, 13 (2), 269 – 280.
- 9- Durndell, A., & Lightbody, P. Gender and computing: change over time?. Computers in Education, 1993, 21 (4), 331-336.
- 10- Durndell, A., & Thomson, K. Gender and computing: a decade of change?. Computers in Education, 1997, 28 (1), 1-9.
- 11- Felter, M. Sex Differences on the California statewide assessment of Computer literacy. Sex Roles: A Journal of Research, 1985, 13 (3-4), 181-191.
- 12- Fisher, A.; Margolis, J., & Miller, F. Undergraduate women in computer science: experience, motivation and culture, {On-line}. Available: <http://www.acm.org/pubs/citations/proceedings/cse/268084/p106-fisher> (1999, Oct.1)
- 13- Jakobsdottir, S. Elementary school computer culture: Gender and age differences in student reactions to computer use. Doctoral thesis, Univ. of Minnesota 1996, Mnu-D 96-184 (Uml No 9632384) {On-line}. Available: <http://www.rvik.ismennt.is/~soljak/phdthesi.htm> (1999, No- v. 23).
- 14- Landry, R .; Rogers, R. , & Harrell, H., Computer usage and psychological type characteristics in accounting students. {On-line}. Available: <http://www.swcollege.com/acct/jac/jac12/jac12-article4.html>. (1996 ,may 14).

- 15- Liao, Y. A cross- cultural comparison of computer attitudes among pre-service teachers {On-line}. Available: <http://www.coe.uh.edu /insite /el ec-pub/html> (1996, Oct. 22)
- 16- Liao, Y. Gender differences on attitudes toward computers: A meta analysis. Paper presented at the society for information technology & teacher education international conference , San Antonio,1999. (ERIC NO: ED432287).
- 17- Loyd, B. ; & Gressard, C. Reliability and factorial validity of computer attitude scales. Educational and Psychological Measurement ,1984, 44, (2) 501-505. "a".
- 18- Loyd, B. ; & Gressard, C. The effects of sex, age, and computer experience on computer attitudes. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, West palmbeach FL, 1984. (ERIC NO: ED246878). "b".
- 19- Loyd, B. ; Loyd, D., & Gressard, C. Gender and computer experience as factors in the computer attitudes of middle school students. Journal of Early Adolescence, 1987, 7 (1), 13-19.
- 20- Makrakis, V. Gender & computing in schools in Japan: the "we can, I can't" paradox. Computers in Education 1993, 20 (2), 191-198.
- 21- Makrakis, V., & Sawada, T. Gender, computers and other school subjects among Japanese and Swedish students. Computers in Education, 1996 ,26 (4), 225-231.
- 22- Massoud, S. Computer attitudes and computer knowledge of adult students. Journal of Educational Computing Research, 1991, 7 (3), 269-291.
- 23- Moon, S.; Kim,J. The relationships among gender, computer experience, and attitudes toward computers. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville, TN. November 9-11,1994. (ERIC NO: ED381142).
- 24- Nash, J. & Moroz, P. Computer attitudes among professional educators: the role of Gender and experience. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX, January 23-25,1997.
- 25- Necessary, J. & Parish, T. The relationships between computer usage & computer-related attitudes & behavior. Education, 1996, 116 (3), 384-387.

- 26- Nickell, G. ; Schmidt, C. & Pinto, J. Gender & sex roles differences in computer attitude & experiences. Paper presented at the Southwestern Psychological Association Meetings, April 1987, New Orleans. (ERIC NO. ED284114).
- 27 -Parker, J. Computer anxiety & its rrelationships to age, gender, and Myers-Briggs personality. (On-line). Available: <http://www.foryou.net/~trend/thesis.htm>. (1999,).
- 28- Pope – Davis, D., & Twing, J. The effects of age, gender, and experience on measures of attitude regarding computers. computers in Human Behavior, 1991, 7 (4), 333 – 339.
- 29- Reinen, I., & Plomp, T. Information technology & gender equality: a contradiction in terminus ?. Computers in education, 1997, 28 (2), 65-78.
- 30- Robertson, S.; Calder, J; Fung, P.; Jones, A. & O'shea,T. Computer attitudes in an English secondary school. Computers in Education, 1995, 24 (2), 73-81.
- 31- Shashaani, L. Gender- based differences in attitudes toward computers. Computers in Education, 1993, 20 (2),169-181.
- 32- Shashaani, L. Gender differences in computer experiences and its influences on computer attitudes. Journal of Educational Computing Research, 1994, 11 (4), 347-367.
- 33- Shashaani, L. Gender differences in computer attitudes and use among college students. Journal of Educational Computing Research, 1997, 16 (1), 37-51.
- 34- Speier, C. ; Morris, M. & Briggs, C. Attitudes toward computers: the impact on performance. (On-line). Available: <http://hsb.baylor.edu/ramsower/acis/papers/speier.htm> (2000 ,Dec. 15)
- 35- Vredenburg, K.; Flett, G., Krames, L. & Pliner, P. Sex differences in attitudes, Feelings, and Behaviors toward computers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, August 1984. (ERIC NO: ED255804).
- 36- Walters,J. & Necessary, J. An attitudinal comparison toward computers between underclassmen & graduating seniors. Education, 1996,116 (4) 623-640.
- 37- Weil, M., & Rosen, L. A study of technological sophistication & techno phobia in university students from 23 countries. Computer in Human Behavior, 1995, 11 (1), 95-133.

- 38- Whitley, B. Gender differences in computer related attitudes: it depends on what you ask. Computers in Human Behavior, 1996, 12 (2), 275 – 289.
- 39- Wilder, G; Mackie, D., & Cooper, J. Gender and computers: Two surveys of computer related attitudes. Sex Roles: A Journal of Research, 1985, 13 (3 – 4), 215 – 228.
- 40- Williams, S. ; Ogletree, S. ;Woodburn, W. & Raffeld, P. , Gender roles, computer attitudes, and dyadic interaction performance in college students. Sex Roles: A Journal of Research, 1993, 29 (7-8), 515-526.
- 41- Wishart, J. Postgraduate students attitudes to use of IT and individual locus of control. (On-line). Available: <http://www.staff.lboro.ac.uk/~edjmw/locp.htm> (1999).
- 42- Sherer et al, Self - evaluation social , construction and validation , psychological reports , 1982
- 43- Schwarzer . Ralf , General perceived Self - Efficacy in (14) cultures- [http : ll www. Yorku . co l faculty l acoelmic l schwarzer l world 14 . htm](http://www.yorku.ca/faculty/acoelmic/schwarzer/world14.htm) . 1998
- 44- Regehr .C . Hill , J. & Glancy , G . Individual predictors of traumatic peactions in fire fighters , Journal of Nervous and Mental Disease , Vol (188) No 6 , 2000
- 45- Mavis. B, Self-efficacy and OSCE. performance among Second Year Medical students, Journal of Advances in Health science Education, Vol. (6), 2001,
- 46- Mcauley et al , Modeling and Self - Efficacy atest of Bandura s Model , Journal of sport psychology, 1985
- 47- David Yukelson & Allen. J, The effect of preexisting and manipulated Self-Efficacy on a competitive muscular and urance task, North Texas stuts University, 1981
- 48- Martens. R. & Landers D.M., Coaction effects on muscular endurance task. Research Quarterly, 1969.

البحث الثامن :

” تطوير برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية ”

المصادر :

أ / هبه إبراهيم جوده إبراهيم

مدرس مساعد بقسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية النوعية جامعة القاهرة

” تطوير برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية ”

أ / هبه إبراهيم جوده إبراهيم

• المستخلص :

بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمشكلات أقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بمصر تبلورت مشكلة البحث في كيفية تطوير برامج التربية العملية بهذه الأقسام في ضوء بعض الخبرات العالمية ، بهدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج التربية العملية بهذه الأقسام نظراً لما تعانيه من أوجه قصور ، في محاولة لمساعدة القائمين على التخطيط لبرامج التربية العملية لتطويرها لتتلاءم مع الاتجاهات العالمية ، حيث تم الاستعانة بالمنهج الوصفي بشقيه الكمي والكمي للوقوف على الواقع الحالي لبرامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر ، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) مفرقة موزعين على أساتذة وطلاب أقسام الإعلام التربوي للتعرف على أرائهم ببرامج التربية العملية الحالية ، ومقترحاتهم لتطويرها . وتوصل البحث إلى عدة نتائج لعل من أهمها : قلة الإمكانيات المادية والفنية التي تعاني منها أقسام الإعلام التربوي ، ونسبة توفر مدارس لتدريب الطلاب بها نتيجة لضعف نسبة المهتمين بنشاط الإعلام التربوي على الرغم من أهميته ، بالإضافة إلى غياب الأهداف الواضحة لبرامج التربية العملية بهذه الأقسام ، كما أن الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية غير مناسبة لإكساب الطالب المتدرب مهارات عمله المستقبلية ، فضلاً عن أن برامج التربية العملية الحالية تقتصر إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للطلاب المتدربين ، بالإضافة إلى الافتقار إلى وجود سياسة تقييمية واضحة للحكم على أداء المتدرب بموضوعية . وجاء التصور المقترح للبرنامج ليقوم على وضع أهداف للتربية العملية بأقسام الإعلام التربوي تتلاءم مع الاتجاهات العالمية ، وتحديد آليات وأجراءات تنفيذ هذه الأهداف بشكل عملي طبقاً للأربع مراحل (النهاية . المشاهدة . الممارسة . التقييم) بالإضافة لتحديد الفترة الزمنية المخصصة لتحقيق أهداف البرنامج بالفرقتين الثالثة والرابعة . وأخيراً وضع متطلبات لضمان نجاح البرنامج المقترح .

Abstract

Many of global trends recommended to develop the educational media institutions and upgrade their student's level by developing their skills, So the major question of the problem of study is: • What is the way to develop the practical training program in educational media departments in the light of global experience? The main question branches to sub-questions as following: 1 - What is the importance of practical training program, and what is its reality of it in educational media departments in Egypt? 2 - What is the global experience of the practical training program in the departments of educational media? 3 - What is the proposed vision for practical training program in the departments of educational media? This study aim is developing the practical training program of educational media departments in light of global experience. The importance of study is using its results to improve the practical training program of educational media. This study follows the descriptive method. The sample of an Analysis consist of 150 members (The staff of educational media departments and their assistants, The school administrators and the educational media guides). Results of the field study that applied on the three samples show many conclusions summarized in the following points: Non planned Media Activities, without suitable place for this activities in the schools, moreover the lack in providing the specialist student needing, practical education programs with non cleared aims and weak relation between study subjects and practical training. The current study has designed suggested vision to develop the training program of educational media specialist, as follows: 1 - Providing a guidebook to the training program. 2 - Improving the technical equipments and tools. 3 - Teaching skills of the educational media according to global trends. 4 - Providing a digital library.

• تمهيد :

تُعد كليات التربية النوعية إحدى المؤسسات التعليمية ذات الأهمية فهي تُعد كوادر متخصصة قادرة على تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع من خلال برامج تخصصية تؤهل الخريجين للقيام بالعديد من المهام والمسؤوليات التي تفي باحتياجات المجتمع من خلال تخصصاتها المختلفة والتي منها تخصص الإعلام التربوي (١) الذي يعد من أهم التخصصات على المستوى الإقليمي والدولي فعلى المستوى الدولي تم انعقاد الدورة (٣٦) للمؤتمر الدولي للتربية عام ١٩٨٨ وأصدر التوصية (٧١) والتي أخذ فيها مكتب التربية الدولي بجنييف . الذي يعد بمثابة مركز للدراسات المقارنة في مجال الإعلام التربوي . الإجراءات اللازمة لوضع معالجة واضحة ومباشرة للإعلام التربوي على المستويات العالمية والإقليمية عبر ما أطلق عليه " الشبكة الدولية للإعلام التربوي " وقد أسست هذه الشبكة في ضوء أهداف معينة لتقديم العديد من الخدمات بمجال الإعلام التربوي ، وأصدرت عدة توجيهات بشأن إعادة النظر في نظم إعداد أخصائي الإعلام التربوي لمواكبة التطورات الناتجة عن الثورة المعرفية كالتطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية وأساليب توثيقها وتصنيفها ونظم الاتصال (٢) . ولقد ظهرت الكثير من الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد أخصائي الإعلام التربوي والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بكافة جوانب إعداده وتدريبه وذلك بهدف تحسين مستوى أدائه لأدواره بالمدرسة . (٣)

كما قامت وزارة التعليم العالي باعتماد تخصص الإعلام التربوي عام ١٩٩٠ لتخريج كوادر متخصصة للإشراف على نشاط الإعلام التربوي بالمدارس وذلك لحاجة المؤسسات التربوية إلى متخصصين في أنشطة الإعلام التربوي بالمدارس ، وحاجة المؤسسات الإعلامية إلى إعلاميين على وعي بالعملية التربوية ، وأهدافها لذلك كانت الحاجة إلى إعداد أخصائي الإعلام التربوي لتلبية هذه المتطلبات (٤) وللقيام بمهام الإشراف، والتوجيه، والمتابعة للنشاط بالمدارس باعتباره أحد عناصر العملية التعليمية، وذلك من خلال الاهتمام بالتربية العملية لأنها تعد حلقة الوصل بين الجانبين الأساسيين في عمل كليات التربية وهما الجانبين الأكاديمي والتربوي . حيث تعتبر التربية العملية نقطة اللقاء المناسبة لدمج الجانبين السابقين بالإضافة إلى أن التربية العملية تعد بمثابة المحل الذي يدرك الطالب الأخصائي من خلال القضايا الحيوية التي سوف يتعامل معها عندما يتحمل مسئوليات المهنة بالكامل . (٥)

• الدراسات السابقة (قراءة نقدية) :

هناك بعض الدراسات التي تناولت مشكلات التربية العملية لدى طلاب أقسام الإعلام التربوي، حيث أوصت بعض الدراسات بضرورة وجود برنامج لتدريب

(١) سعد الدين يوسف، دراسات في الإعلام التربوي (بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٧)، ص ٩١.
(٢) Miller, Andy, " Specifications Systems Prepare Educational Media Specialist in the twenty-first century." (California:Pearson Education Publishing, 2008) p.143

(٣) رفعت عارف الضبع، خريج الإعلام التربوي في الجامعات المصرية - واقع ومستقبله (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٤)، ص ٣٥.

(٤) فؤاد أبو حطب ، اتجاهات ونماذج حديثة في الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي، تجارب عربية وعالمية (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٩)، ص ٢٦

(٥) رفعت عارف الضبع ، (مرجع سابق)، ص ٦٧

أخصائي الإعلام التربوي أثناء الخدمة مع تطوير برنامج التربية العملية القائم بمؤسسات الإعداد بهدف زيادة الوعي الإعلامي لدى الطالب الأخصائي، وزيادة خبراته ومساعدته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، فضلا عن عدم ملائمة الأسلوب المتبع حاليا لتقييم طلاب التربية العملية. ولقد أشار لذلك عددا من الدراسات منها دراسة (عقيل الرفاعي، ١٩٩٧) (٦)، و (طارق الصعدي، ٢٠٠٥) (٧)، و (أبو اليزيد شمس، ١٩٩٤) (٨). كما أوصت دراستي (إيهاب الكفراوي، ٢٠٠٤) (٩)، و (عارف الضبع، ٢٠٠٤) (١٠) بضرورة ممارسة التربية العملية بمدارس مجهزة إلكترونيا لمساعدة الطلاب المتدربين على مواكبة التطور التكنولوجي المستمر، بالإضافة إلى ضرورة عقد دورات تدريبية بصورة دورية لمشرفي التربية العملية لإطلاعهم على الجديد بالتخصص، وتوضيح أفضل الطرق للتعامل مع الطلاب المتدربين. كما توصلت الدراستين السابقتين إلى ضعف مستوى تعاون الإدارة المدرسية مع الطلاب المتدربين وافتقار المدارس إلى الإمكانيات الفنية اللازمة لممارسة النشاط، وتكليف الطلاب المتدربين بأعمال خارجة عن مهامهم. فضلا عن قصر الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية المتصلة بالمدارس والتي تصل إلى (٣) أسابيع فقط، والافتقار للتمهيد لها قبل الشروع فيها، في حين أسفرت دراستي (Joan Evslage, 2009) (١١) و (Hetzel, Marilyn, 2007) (١٢) عن وصول الفترة الزمنية المخصصة للتربية للتربية العملية إلى (٢٨) أسبوعا متصلا. حيث يتم إضافة عام دراسي خامس يخصص بالكامل للتربية العملية. بالإضافة إلى تهينة الطلاب لهذه الفترة قبل البدء فيها من خلال سير الطالب في العملية التدريبية تبعا لقدراته حيث تبدأ التربية العملية بمرحلة تمهيدية تخصص لها محاضرات ببدء العام الدراسي لتوضيح طبيعة عمل الطالب المستقبلية والمشكلات التي قد تواجهه كما تدربه على كيفية حلها، وذلك لمساعدته على تكوين علاقات إيجابية مع زملاء العمل وبعدها ينتقل لممارسة التربية العملية بشكل فعلي بالمؤسسات الإعلامية أو بالمدارس، كما تم الإشارة إلى تنوع أساليب التقويم المستخدمة. وجدير بالذكر وجود برامج تدريبية تخصص لتدريب أخصائي الإعلام التربوي على كيفية التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة مع الحرص على تحقيق التوازن بين جوانب الإعداد التخصصية والتربوية والثقافية (١٣) كما أوصت دراسة (سعد الدين يوسف، ٢٠٠٤) (١٤) بضرورة تحسين رواتب الطلاب بعد تخرجهم والمتحاقهم بالعمل، مع ضرورة توفير مساح، و معامل صحفية، واستوديوهات

- (٦) عقيل محمود الرفاعي، دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي الاجتماعي لدى طلاب التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٩٩٧).
- (٧) طارق محمد الصعدي، دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي الإعلامي لدى طلاب المرحلة الإعدادية (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥).
- (٨) أبو اليزيد شمس، ضرورة الإعلام التربوي في ظل المتغيرات الاتصالية الحديثة (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٤).
- (٩) إيهاب عبد الرحمن الكفراوي، دور أخصائي الإعلام التربوي في المدرسة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤).
- (١٠) رافت عارف الضبع، (مرجع سابق).

- 11) Joan Evslage, Analysis of the media specialist experiences which gained by training programs (PHD: University of Volda ,2009) D.C.,Retrieved:Nov.2010,from: <http://www.booksamillion.com>.
- 12) Hetzel Marilyn, " Training requirements of theater teachers in high school in Colorado" (PHD: University of Colorado, 2007)

- (١٣) سماح محمد السوقي، الكفاءة الخارجية لنظام إعداد أخصائي الإعلام التربوي بجمهورية مصر العربية (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

- (١٤) سعد الدين يوسف، (مرجع سابق).

تلفزيونية، وقاعات مجهزة بأحدث الأجهزة والأدوات بأقسام الإعلام التربوي والمدارس التي يتم التربية العملية بها . في حين أشارت دراسة (Walter Harry, 1994) (١٥) إلى مواكبة برامج التربية العملية لعصر التكنولوجيا بكل أدواتها من خلال الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة بمؤسسات إعداد الأخصائي في الوقت الذي نادت دراسة (أبو اليزيد شمس، ١٩٩٤) (١٦) بضرورة تطوير برامج إعداد أخصائي الإعلام التربوي بمصر على أساس تلبية الاحتياجات التدريبية الفعلية للطلاب الأخصائي والتي تركز على إكسابه المهارات التي تتناسب مع متطلبات الألفية الثالثة وكل جديد يطرأ في مجال الإعلام التربوي . في حين رصدت دراستي (Danie Jacobs, 1994) (١٧) و (Gautam Vinoba, 1996) (١٨) بعض الاحتياجات التدريبية لأخصائي الإعلام التربوي والتي كان من بينها أن تنبع برامج التربية العملية من احتياجاته الفعلية.

كما توصلت دراسة (احمد محمد ، ١٩٩٤) (١٩) الى بعض أوجه القصور بأقسام الإعلام التربوي وتتمثل في ضعف مستوى إعداد الطالب نتيجة ندرة توفر التجهيزات اللازمة ، وضعف ارتباط المقررات الدراسية بالاحتياجات التدريبية للطلاب مما يؤثر على إعداد طلاب أقسام الإعلام التربوي كما أشارت دراستي (هيام عبد العاطي، ٢٠٠٩) (٢٠)، و (مرودة فرغلي، ٢٠٠٨) (٢١) إلى قلة الدعم المالي المخصص للتربية العملية، وقلة الإمكانيات المادية والفنية، كما يفقد طالب الإعلام التربوي تنوع أساليب تقويمه . ولقد تنوعت الدراسات السابقة في استخدام المناهج ما بين المنهج الوصفي والمنهج المسحي أو جمعت بينهما، كما تنوعت الأدوات المستخدمة ما بين استقصاء بالمقابلة والاستبانة، وتراوح العينات ما بين ٢٥٠ - ٥٣٠ مفردة من اساتذة وطلاب الإعلام التربوي فضلا عن موجهي ومديري المدارس.

• التعليق على الدراسات السابقة :

مما سبق يتضح وجود اختلاف كبير بين برامج إعداد أخصائي الإعلام التربوي بمصر وبرامج إعداده بالاتجاهات العالمية من عدة جوانب لعل من أهمها وجود اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية فمن الملاحظ أن فترة

15) Walter Harry, " Standards of Production Multimedia Programs to Prepare the Media Specialist" (Paper Presented to the Annual meeting of the Association for Education in Mass Communication journal, Washington, Vol. 8, No. 12, August 1994) <http://www.fldoe.org/asp/pdf/K-12.pdf> D.C., Retrieved: Nov. 2010, from:

(١٦) أبو اليزيد شمس ، (مرجع سابق).

17) Daniel Jacobs , " Training needs of the Educational Media Specialist in the Third Wave" (Paper Presented to the Annual National Conference Towards a strategic Plan of Educational Media, State of New Jersey, 1994) p.92.

18) Gautama Vinoba, " Standards for Required Professional Development of Media Specialist" (Paper Presented to the Broadcasting and Electronic Media Education Journal, 1996). p.112

(١٩) احمد محمد احمد، إعداد المعلم في كليات التربية النوعية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة المنيا ، يولييه ١٩٩٤ ، ص ص ٣٢ - ٣٦ .

(٢٠) هيام عبد العاطي يوسف، تصور مقترح لدور الإعلام التربوي في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٩).

(٢١) مرودة مصطفى فرغلي ، برنامج مقترح باستخدام الموديلات التعليمية لدى طلاب التربية العملية باقسام الإعلام التربوي (رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٨).

التدريب المتصل خلال برنامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر (٣) أسابيع فقط في حين يصل في الاتجاهات العالمية إلى (٢٨) أسبوع، ويرجع ذلك إلى ضعف الإمكانيات المادية والفنية بالمدارس في مصر والتي لا تتحمل أن تستغرق التربية العملية كل هذه الفترة الزمنية المطبقة ببعض الدول الأجنبية خاصة وأن معظم المدارس غير مجهزة إلكترونيا حيث توصلت عدة دراسات سابقة إلى افتقار تعاون الإدارات المدرسية بمصر مع طلاب التربية العملية لإنجاز مهامهم بل وتكليفهم بمهام ليست من مسؤولياتهم. كما أن هذا الافتقار إلى التجهيزات المادية والفنية لم يطل المدارس فقط بل وكليات التربية النوعية أيضا والتي تعاني من ندرة توفر استوديوهات إذاعية أو مسارح أو معامل صحفية في الوقت الذي تتوفر فيه هذه التجهيزات بمعظم الاتجاهات العالمية وقد يرجع ذلك إلى أن التمويل في معظم الاتجاهات العالمية مشترك بين القطاع الحكومي والخاص بينما يقتصر تمويل برامج التربية العملية على القطاع الحكومي فقط حيث أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى ضعف تمويل أقسام الإعلام التربوي. وهذا يؤثر على مستوى الاستعانة بأساليب التدريس الحديثة في حين يتم الاستعانة بها بالاتجاهات العالمية نظرا لأنها تحتاج إلى ميزانية مرتفعة.

• مشكلة البحث :

في ضوء الطرح السابق لأهمية التربية العملية والمشكلات التي تعاني منها برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر. تتبلور مشكلة البحث في طرح التساؤل الرئيس: كيف يمكن تطوير برامج التربية العملية لأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

- ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الاسئلة الفرعية وهى كالتالى:
- « ما أهمية التربية العملية، وما أهدافها ومهاراتها؟
- « ما الواقع الحالي لبرامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي؟
- « ما الخبرات العالمية لبرامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي؟
- « ما التصور المقترح لتطوير برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر؟

• أهمية البحث :

قد تفيد الدراسة الحالية في مساعدة القائمين على برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي في تطوير هذه البرامج وفقا لبعض التجارب العالمية المعاصرة، وذلك بعد أن أسفرت نتائج العديد من الدراسات السابقة ضعف برامج التربية العملية .

• هدف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي في كليات التربية النوعية بمصر في ضوء الاستفادة من بعض الخبرات العالمية.

• حدود البحث :

يقتصر تطبيق الدراسة على بعض أساتذة وطلاب أقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بمحافظة القاهرة والجيزة والقليوبية والمتثلة في (كلية التربية النوعية بالعباسية جامعة عين شمس، وكلية التربية النوعية

بالدقي جامعة القاهرة ، وكلية التربية النوعية ببها جامعة الزقازيق) ، وبعض مديري المدارس وموجهي الإعلام التربوي ، حيث تم التطبيق في نهاية شهر أكتوبر ٢٠١١ .

• منهج البحث وأدواته :

تم استخدام المنهج المسحي بشقيه الكيفي لتحليل الأبعاد النظرية لموضوع الدراسة للحصول على بيانات ومعلومات عن واقع برامج التربية العملية بالإضافة إلى الشق الكمي . بالاستعانة بالدراسة الميدانية . للتعرف على مقترحات اساتذة وطلاب أقسام الإعلام التربوي لتطوير برامج التربية العملية الحالية.

وتتمثل أدوات الدراسة المسحية في تطبيق استبيانين تم توزيعهما وفقاً لما يلي:
« استبيان موجه إلى السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية التابعة لجامعات (القاهرة – عين شمس . الزقازيق) للتعرف على آرائهم في نظم برامج التربية العملية الحالية وكيفية تطويرها في ضوء الخبرات العالمية
« استبيان موجه إلى طلاب الفرقة الرابعة بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية التابعة لجامعات (القاهرة . عين شمس . الزقازيق) لمعرفة آرائهم برامج التربية العملية الحالية .

• مصطلحات البحث :

« التربية العملية : نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات ، والخبرات ، ومهارات العمل بما يجعل الفرد لائقاً للقيام بعمله بكفاءة .
« الإعلام التربوي : هو استثمار وسائل الاتصال من أجل تحقيق أهداف التربية في ضوء السياستين التعليمية والإعلامية للدولة .

• الإطار النظري للبحث :

ويتناول المحاور التالية:

« مفهوم التربية العملية، وأهميتها بأقسام الإعلام التربوي، بالإضافة إلى أهدافها وأساليبها .
« الواقع الحالي لبرامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر .
« بعض الخبرات العالمية للتربية العملية بأقسام الإعلام التربوي .
« ما استفادته الدراسة الحالية من الإطار النظري .

• ١ - مفهوم التربية العملية وأهميتها :

عملية التربية العملية أساسية في أي برنامج إعداد وتعرف بأنها العملية التي تتم من خلالها الممارسة الميدانية وتستخدم فيها أسس متعددة مستهدفة مساعدة الطالب على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية واكسابه المهارات الفنية ، وتعديل سمات شخصيته بما يؤدي إلى نموه المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق من خلال الالتزام بمنهج تدريبي يطبق في مؤسسات وبإشراف مهني(٢٢).

- وبناءً على ما تقدم نستطيع القول أن التربية العملية هي:
- « عملية تعليمية تقوم على أسس علمية وتربوية وإشرافية
- « أن هدف التربية العملية تحقيق النمو المهني والشخصي لطلاب التدريب وذلك من خلال إكسابهم الخبرات الميدانية والمهارات الفنية والسمات الشخصية. (٢٣)
- « أن هذه العملية تتم من خلال منهج تدريبي واضح بالنسبة لكل المشاركين فيها، يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته .
- « أن التربية العملية تستلزم وجود إشراف مستمر يضمن تحقيقه لأهدافه. (٢٤)

وتعرف التربية العملية في نشاط الإعلام التربوي بأنها " تدريب على الممارسة الفعلية لأنشطة الإعلام التربوي بداخل المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة تحت إشراف أخصائيي الإعلام التربوي بالمدارس بالتعاون مع بعض أعضاء الهيئة المعاونة بأقسام الإعلام التربوي بهدف نقل الطلاب من المستوى المحدود الذي هم عليه من حيث الفهم والمهارة والاتجاهات إلى مستويات تمكنهم في المستقبل من تحمل المسؤولية اجتماعيا واقتصاديا بشكل مستقل. (٢٥)

وتكمن أهمية التربية العملية في أنها تساعد على تخريج طلاباً مؤهلين يملكون الخبرة والمهارة وقادرين على ممارسة المهنة بكل كفاءة وفاعلية. بالإضافة إلى ما توفره هذه العملية من فرص جيدة للاتصال بالعالم الخارجي (الواقع) والتعرف على طبيعة المشكلات الموجودة في المجتمع، والمعوقات التي تواجه عملية الممارسة. كما تتيح التربية العملية فرصاً لاكتساب المهارات والخبرات المهنية الحقيقية. (٢٦)

وتهدف التربية العملية إلى مساعدة الطلاب على اكتساب معرفة مباشرة وفهم أعمق لطبيعة العمل المستقبلي للطلاب الأخصائي، و اكتساب الفهم والتبصر بالمشكلات التي قد تواجهه، فضلاً عن التوصل إلى تكامل المعارف والنظريات التي درسها الطالب وتطبيقها تطبيقاً عملياً، بالإضافة إلى تنمية المهارات والأساليب التي تستخدم في ممارسة الأنشطة الإعلامية بالمدرسة، (٢٧) ومن هذه الأنشطة الإعلامية ما يلي :

- « الصحافة المدرسية : تهدف إلى ترسيخ الوعي بأهمية الصحافة، وتدريب الطلاب على البحث عن المواضيع الجادة والهادفة .
- « الإذاعة المدرسية: تهدف إلى تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف على المستوى المحلي والعالمي، وكذلك تدريبهم على الشرح، والتحليل، والتفسير وإكسابهم مهارة التعبير عن الرأي. (٢٨)

٢٣) عبد الله عبد الدايم ، الأفاق المستقبلية للتربية في الوطن العربي (بيروت : دار القلم للملايين ، ٢٠٠٠) ، ص ٥٣ .

٢٤) عبد العزيز شرف ، الأساليب الفنية في التحرير الصحفي (دمشق : دار الكتاب العربي ، ٢٠٠٠) ، ص ٨٨ .

٢٥) حسن شحاتة ، الأنشطة المدرسية (القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٠) ، ص ١٢٣ .

٢٦) رشاد أحمد عبد اللطيف ، تنمية المجتمع وقضايا الإعلام التربوي (الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥) ، ص ٧٤ .

27) Vinoba ,Gautam. " Standards for Required Professional Development of Media, <http://www.fldoe.org/asp/pdf/K-12.pdf> Specialist".D.C.,Retrieved:Nov.2009,from:

٢٨) فهد العسكر ، الإذاعة المدرسية (الرياض : مكتبة العبيكان ، ٢٠٠٨) ، ص ٥٤ .

- « الندوة: موضوع يتناوله مجموعة من المشاركين أصحاب تخصص معين من عدة جوانب ثم تترك الفرصة للمناقشة من جانب الجمهور.
- « المناظرة: نشاط ثقافي يطرح موضوع يحتمل وجهتي نظرها بين مؤيد ومعارض بهدف تشجيع الرأي والرأي الآخر
- « النشرة: تهدف النشرة إلى توجيه الجمهور المدرسي نحو سلوك معين أو لعرض مشكلة من مشكلات المجتمع المدرسي واقتراح الحلول لها أو تقديم معلومة أو نصيحة معينة. (٢٩)

• ٢- واقع التربية العملية فى أقسام الإعلام التربوي بمصر:

يطبق التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي على طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة على فترتين، الفترة الأولى تدريب منفصل، ويكون ليوم واحد اسبوعيا، أما الفترة الثانية تتم فى نهاية العام الدراسى وهى فترة متصلة يتم التدريب فيها لمدة ١٤ يوما، ويتم التدريب بواقع أربع ساعات يوميا (٣٠)، وقد يستمر التدريب المتصل لمدة ٧ أيام فى بعض أقسام الإعلام التربوي التابعة لبعض الجامعات كجامعة المنصورة، وجامعة طنطا. أما فيما يخص الإشراف على التربية العملية فيوكل إلى مكتب التربية العملية بكل كلية على أن يكون مسئولية الإشراف الفنى على التربية العملية منوطة بقسم العلوم التربوية والنفسية بكل كلية، (٣١) ويعد مقرر التربية العملية مقررا أساسيا إذا رسب فيه طالب الفرقة الثالثة أو الرابعة بأقسام الإعلام التربوي أو تغيب عنه، يبقى لإعادة حتى إذا كان ناجحا فى جميع المقررات الأخرى، حيث يعيد العام الدراسى فى مادة " التربية العملية " إلى جانب أى مقررات أخرى قد يرسل فيها، وتُحسب درجات التربية العملية بكل من الفرقتين الثالثة والرابعة بمائة درجة كل عام دراسي، وتضاف إلى المجموع الكلى للدرجات. (٣٢) وكذلك تهدف برنامج التربية العملية اكتساب المهارات الأخلاقية للعمل الميداني، وتحقيق التكامل بين المعارف التي درسها الطالب وتطبيقها عمليا، بالإضافة إلى اكتساب المهارات الفنية للعمل الميداني مثل، المهارة في تكوين علاقات مهنية ناجحة مع الآخرين، واكتساب الاتجاهات السلوكية، والخصائص النفسية والاجتماعية و مهارة ضبط المواعيد، والجدية في العمل، والقدرة على نقد الذات الشخصية والمهنية، وكذلك اكتساب القدرة على القيام بالتسجيل، والتحليل والنقد، والتزويد بالخبرات الميدانية المرتبطة بالممارسة المهنية مثل إعداد الندوات، والمناظرات، والمصقات، ولوحات الحائط، والزيارات الميدانية. (٣٣)

• معوقات برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر:

وتشير دراسة الواقع الراهن للتربية العملية إلى العديد من المعوقات التي تعاني منها هذه البرامج ومنها:

- ٢٩ (عبد العزيز محمد ، المسرح المدرسي فى دول الخليج العربي) (الرياض : مكتب التربية العربي، ١٩٩٣)، ص ٤٧
- ٣٠ (وزارة التعليم العالى، لائحة كليات التربية النوعية، القرار الوزاري رقم ١٤٠٧ بتاريخ ١٠/٢٨/١٩٩٣، القاهرة، مادة ٩
- ٣١ (سماح دسوقي ، (مرجع سابق)، ص ٨٨
- ٣٢ (مروة مصطفى فرغلى ، " (مرجع سابق) ، ص ٩٥
- ٣٣ (رفعت عارف الضبع ، (مرجع سابق)، ص ٧٨

• أ- معوقات التخطيط للتربية العملية :

نلاحظ غياب التخطيط المحدد للتربية العملية سواء على المدى القريب أو البعيد للعديد من أقسام الإعلام التربوي، بالإضافة إلى قلة الدراسات العلمية التي تحدد الاحتياجات التدريبية للطلاب به، ونذرة توفر البيانات الإحصائية الدقيقة للقوى العاملة، وإمكاناتها التدريبية، وكذلك اتجاه التخطيط للتربية العملية لأن يكون نظريا أكثر من كونه عمليا حيث أن خطة التدريب ليست خطة منهجية تستند إلى قواعد علمية تتدرج من السهل إلى الصعب . بالإضافة إلى عدم التركيز على الكفايات المهنية التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المتدرب أثناء فترة التربية العملية . (٣٤)

• ب- معوقات تنفيذ التربية العملية :

هناك معوقات تحد من فعالية التربية العملية من ناحية التنفيذ ومنها ندرة توفير الاعتمادات اللازمة لتنفيذ عمليات التربية العملية، بالإضافة إلى ضعف الإمكانيات والإمكانات الفنية، والمادية لدى مؤسسة التدريب بحيث لا يمكن الاستفادة منها . كذلك انتهاون في توفير الجدية من قبل الطلاب المتدربين للاستفادة من التربية العملية . وكذلك ضعف إدارة التربية العملية والمتمثلة في بعض الأفراد المسؤولين عن إجراء قياس فاعلية التربية العملية . فضلا عن ندرة وجود مكان مخصص لممارسة النشاط الإعلامي بداخل المدارس . (٣٥)

• ٣- الاتجاهات العالمية لبرامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي :

انطلاقا من أهمية التربية العملية على كل المستويات نستعرض بعض الخبرات العالمية في هذا المجال، في كل من (فنلندا - النرويج - الولايات المتحدة الأمريكية - كندا - استراليا) ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

• أ- فنلندا:

تعتمد الفكرة الرئيسية ببرامج التربية العملية لأقسام الإعلام التربوي على ممارسة الطالب المتدرب لمجالات نشاط الإعلام التربوي بشكل فعلى، بإنتاج المواد الإعلامية من خلال الانتظام في مواقف اتصالية فاعلة، ويتم التهيئة لفترة التربية العملية قبل البدء فيها من خلال عدد من المقررات التربوية الأساسية المرتبطة بكيفية التعامل مع المراحل العمرية المختلفة للطلاب بالمدارس (٣٦) بالإضافة إلى بعض المواد المتعلقة بمجال الإعلام التربوي، والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطلاب بالانتقال إلى حقل التدريب، ويتم قبول أعداد قليلة من الطلاب سنويا للتسجيل في مقررات التربية العملية، مما يمكن من متابعة إعدادهم، وتدريبهم. و جدير بالذكر أنه يتم تخصيص فصل دراسي يتراوح بين (١٥ - ٢٧) أسبوعا للتربية العملية بقسم Rauma للتدريب والعمل الفني

٣٤) إبراهيم مولى وأخرون، التربية والإعلام، ترجمة عبد الحميد البدوي (القاهرة: دار المعارف ٢٠٠٢)، ص ٧٢.

٣٥) خالد الأحن، تكوين أخصائي الإعلام التربوي من الإعداد إلى التدريب (العين: دار الكتاب الجامعي ٢٠٠٥)، ص ١٢٥.

36) Alexander Fedorov, "Conditions of Training in Educational Media : Experts Opinions in educational Media "(Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 2008)p. 124.

بجامعة توركو، (٣٧) ويبدأ بالتدريب من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقا لفترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، والتخطيط للأنشطة الإعلامية المختلفة، وبناء أدوات التقويم المناسبة، والقيام بالزيارات الميدانية. ثم يتم الانتقال إلى التدريب بالمدارس حيث تتم ملاحظة أخصائي الإعلام التربوي أثناء أداء مهامه إلى أن يتحمل الطالب المسؤولية الكاملة في الإشراف على نشاط الإعلام التربوي بالمدرسة (٣٨)، ويتم إضافة سنة خامسة تُخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالآتي:

« يسكن الخريجون في مدارس تعليمية للقيام بممارسة المهنة تحت إشراف الإدارة التعليمية، والمدرسة المتعانة، ويطلق عليه اسم (أخصائي إعلام تربوي امتياز) أو (أخصائي معاون).

« يتقاسم أخصائي الإعلام التربوي المعاون، وأخصائي الإعلام التربوي الأصلي العمل فيما بينهما، وعلى الأخصائي المعاون الالتزام بكافة قوانين المدرسة. (٣٩)

« يمكن أن يقضي الأخصائي المعاون أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو ممارسة النشاط الإعلامي بحضور أخصائي الإعلام التربوي الأصلي أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال. كما يتقاضى الأخصائي المعاون أجرا خلال هذا العام نظير عمله بالمدرسة. وتقوم هيئة التدريس بالكلية بزيارات إشرافية على الأخصائي المعاون.

« يتم تقويم الأخصائي المعاون في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين، ليحصل بعدها على شهادة صلاحية مزاوله المهنة لأربعة سنوات وتُجدد.

وجدير بالذكر اعتبار السنة الأولى لعمل أخصائي الإعلام التربوي بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يُمارس فيها عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج فيها. (٤٠)

• ب- النرويج :

تنقسم فترة التربية العملية ببرامج التربية العملية بالنرويج إلى قسمين رئيسيين : أولهما مشاهدات، إذ ينحصر دور الطالب المتدرب في الملاحظة لكيفية

37) European Views around Educational Media in the Third Wave , Journal of Network.2003, D.C.,Retrieved:Nov2009,from :http://www.qou. edu/hompage/researchProgra.pdf

38 (Jeanne B. Green, "Media communication in Education: Reviews of recent preparation of educational Media Specialist in Finland "(London: Lambert Academic Publishing , 1992), P.P, 234, 235

39) Alexander Fedorov, "Educational Media Models in the USA and Canada " (Volgograd: Volgograd State University, 2007), p 188.

40) Evslage „Joan," Analysis of Media Specialist Experience Which Gained by Training Programs " , PHD, vol, 88, No. 7.

ممارسة الأنشطة الإعلامية بالمدارس، والعمل في مجموعات صغيرة من الطلاب بالفرقتين الأولى والثانية، وثانيهما خبرة الممارسة الفعلية للنشاط الإعلامي وهي خبرة متدرجة يبدأ الطالب المعلم فيها بالقيام بأدوار محددة ثم يتدرج في المهمات حتى يصبح مسئولاً عن كامل سير عملية الممارسة، ويتم ذلك فالفرقتين الثالثة والرابعة. (٤١) وجدير بالذكر وجود تزامن بين مقررات التربية العملية ومقررات طرق التدريس، وارتباطها بحاجات الطلاب المعلمين مما يحقق تطبيقاً واعياً لإجراءات الممارسة للنشاط (٤٢)، مع اختيار نوعية متميزة من المدارس المتعاونة لتطبيق التربية العملية يتوفر فيها مشرفاً مقيماً يتابع تدريب الطلاب. ولا بد من الاهتمام بتدريب مشرفي التربية العملية تدريباً مستمراً، وعقد حلقات، وندوات تدريبية لهم بواسطة أعضاء هيئة التدريس في الكلية. (٤٣)

كما تراعى برامج التربية العملية بالنرويج الاعتبارات التالية لتطوير برامج التربية العملية وهي: قياس مدى استفادة الطلاب من التربية العملية والتعرف على الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق ومقترحاتهم لعمليات التطوير. بالإضافة إلى امتداد فترة التربية العملية بحيث لا تقل عن فصل دراسي، بل كثيراً ما تستغرق سنة بأكملها، مع المزاوجة بينها وبين تدريس المقررات النظرية. (٤٤) فضلاً عن قيام الطالب الأخصائي بالتدريس في إحدى المدارس باعتباره أحد مدرسي المدرسة ويتقاضى راتباً على ذلك على أن يكون تحت إشراف أحد معلمي المدرسة المتميزين. كما يتم الإعداد للمستقبلي الأخصائي يتطلب الأخذ بالمفهوم الشامل للتربية العملية والذي يقتضي بأن تتكون التربية العملية من ثلاثة عناصر هي: التربية العملية داخل الكلية، الفترة المنفصلة الفترة المتصلة. (٤٥)

• ج - كندا :

يقضى الطالب ٦ ساعات أسبوعياً في المؤسسات المتعاونة في عملية التدريب ويكلف الطالب المتدرب بإعداد ملف الخبرة لإنهاء التربية العملية Portfolios

- 41) Alexander Fedorov, " Competence and Critical Thinking Development in the Perpetration of Media Specialist Lessons "(Lampang: Yonok University, 2008) p.99.
- 42) Professional Standards for the Accreditation of Schools and Colleges". Departments of Education(Trondheim: National Council for Accreditation of Media Specialist Norway,2002)
- 43) Gray Caroline , " Blended Learning Environments in Educational Media. A European Views". London: Routledgefalmer,2007), p 95.(
- 44) Walter Harry, "Standards of Production Multimedia Programs to Prepare the Media Specialist"(Paper presented at the Annual meeting of the association for education in journalism and mass communication. Boston. August. 1994)
- 45) Judy lee, "Teaching critical thinking : Based Environment in Higher Education ", University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, vol. 49, NO.4 , 2005,D.C.,Retrieved:Nov2011,from:http://www. eric.ed.gov/ERIC WebPortal/search/detailmini.jsp

يشمل مهمة متعلقة بنشاط الإعلام التربوي بكافة عناصرها حيث يتم توفير أدلة عملية " كتيبات " لكافة مراحل التربية العملية تحدد بها المهام، والأدوار المتوقعة، مع إجراءات المتابعة، والتقييم لكل جهة من الجهات المشاركة في تنفيذ مقرر التربية العملية، وملحق به استبيانات لاستطلاع الرأي. وجدير بالذكر أنه يتم الاستعانة بأسلوب التدريب المصغر لتدريب الطلاب، (٤٦) وفي العادة يستخدم الشريط التلفزيوني لتسجيل هذا الموقف التدريبي ثم يعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة، ولكن هذا التسجيل لا يعتبر شرطاً أساسياً لإتمام التدريب المصغر. وعموماً فإن اصطلاح التدريب المصغر يطلق على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد باشتراك عدد من الدارسين . وقد تم استخدام التدريب المصغر في مجالات عديدة منها التدريب قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، والإرشاد النفسي المصغر Micro Counseling والتدريب المشرفين، وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالكلية. (٤٧)

• د- الولايات المتحدة الأمريكية :

تعتمد الفكرة الرئيسية للتربية العملية بالولايات المتحدة على ممارسة الطالب لمجالات نشاط الإعلام التربوي بشكل فعلي حيث يقوم الطالب الأخصائي بممارسة النشاط الإعلامي في إحدى المدارس أو إحدى المؤسسات الإعلامية ويتقاضى راتباً علي أن يكون تحت إشراف أحد مشرفي النشاط الإعلامي المتميزين (خبير إعلامي) وأحد أعضاء هيئة التدريس بواقع ساعتين لمدة (٥) أيام أسبوعياً (٤٨) حيث أن عدد أسابيع الدراسة (٢٨) أسبوع يتدرب الطالب ابتداء من الفرقة الثانية مروراً بالفرقتين الثالثة والرابعة وهذا يعني أن عدد ساعات برنامج التربية العملية بهذا الاتجاه تصل إلى (٨٤٠) ساعة تدريبية سواء بالمدارس أو بإحدى المؤسسات الإعلامية وذلك تبعاً لرغبة الطالب (٤٩) حيث ينتظم الطالب المتدرب في مجموعات صغيرة Micro Training حيث لاكتساب خبرة الممارسة الفعلية للأنشطة الإعلامية . في العادة يسجل الموقف التدريبي ثم يعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة . وخلال هذه الفترة تعقد العديد من الاجتماعات بشكل مستمر ما بين الطلاب وأساتذتهم وهي

- 46) Daniels,H, &Hyde . " A Best practice: New Standards for Teaching and Learning in Educational Media in the New Millennium(California: Corwin Press ,2006),p.88
- (47)Robert Muffoletto," The educational media experience in teacher education", (Tech Trends journal , Vol 42 , N 4 ,1997) Oct 2006, D.C.,Retrieved:Aug.2011,from: <http://www.springerlink.com>.
- 48) Mando, Canuck, "Image and Issues in Educational Media" (Tromso :University of Tromso, 2007) D.C.,Retrieved:oct.2011,from: <http://www.medi-awareness.org/english/teachers/education>.
- 49) Tichenor Donohue, " Perspectives on Educational Media in Asia" , Published by Commonwealth of learning, Vancouver. 2005, D.C.,Retrieved:Jun.2011,from <http://www.eric.edu.gov/ERICWebport>.

* يظن على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد باشتراك عدد من المتدربين.

خبرة متدرجة يبدأ المتدرب فيها بالقيام بأدوار محددة ثم يتدرج في المهمات حتى يصبح مسئولاً عن سير ممارسة الأنشطة الإعلامية. وجدير بالذكر وجود منهجية واضحة لخطة التربية العملية تربط المقررات الدراسية والتربية العملية بحاجات الطلاب المتدربين مع اختيار نوعية متميزة من المدارس المتعاونة لتطبيق التربية العملية يتوفر فيها مشرفين علي التربية العملية. (٥٠) ويكلف الطالب المتدرب في نهاية العام الدراسي بإعداد ملف الإنجاز لإنهاء التربية العملية يشمل مهمة متعلقة بنشاط الإعلام التربوي بكافة عناصرها ولا بد من اجتيازها بنجاح حتى يمنح الطالب شهادة أخصائي إعلامي مؤقت لممارسة عمله. (٥١) فضلاً عن أن هذا الاتجاه ينادي بضرورة وضع دليل للتربية العملية يوزع على الطلاب قبل الشروع بالتربية العملية ليعرفهم بكافة مراحل التربية العملية، ويوضح لهم المشكلات المحتملة التعرض لها وكيفية حلها ، بالإضافة إلى تحديده للمهام والأدوار المتوقعة منهم ، وإرشاد المتدربين لكيفية التعامل مع الإدارة المدرسية ورؤساء العمل ، وكيفية تكوين علاقات إيجابية مع الزملاء على أن يلحق بهذا الدليل استبيانات لاستطلاع رأي الطالب المتدرب حول البرنامج التدريبي المقدم للتعرف على أوجه القصور به وتقويمها بشكل مستمر. (٥٢) بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالإعداد المسبق للطلاب المتدرب خلال تعليمه الثانوي على وجه الخصوص قبل التحاقه بمؤسسات الإعداد وذلك من خلال تخصيص حصص للإعلام التربوي ، وإدراج مقرره بالمرحلة الثانوية يضاف لمجموع الطالب. (٥٣) وجدير بالذكر أن الاتجاهات العالمية لبرامج إعداد أخصائي الإعلام التربوي توفر الحد الأدنى للتجهيزات في قاعات الدراسة مثل جهاز عرض الشرائح projector وجهاز كمبيوتر ، وجهاز عرض البيانات Data Show ومقاعد وطاولات على شكل شبه منحرف يمكن لصقها ببعض لتكوين مجموعات عمل بصورة سريعة. (٥٤)

كما يتم التهيئة لفترة التربية العملية قبل البدء فيها من خلال " دليل للتربية العملية" والذي يوضح للطالب المتدرب كيفية التعامل مع المراحل العمرية المختلفة للطلاب بالمدارس (٥٥) وكيفية تكوين علاقات إيجابية مع

50) Alexander Fedorov, " Educational Media Models in the USA and Canada ", (Volgograd: Volgograd State University, 2007) p.p 254- 257 .

٥١) أوفيند ويستروم ، إعداد أخصائي الإعلام التربوي في الألفية الثالثة (ندوة نظم إعداد المعلم بدول شرق آسيا ، غزة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، في الفترة ٢-٦ فبراير ٢٠٠٧) ، ص ص ١٢ ، ١٣

52) Robert, Ferguson. " Empowering Learners: Guidelines for Media Specialist " .D.C.,Retrieved:Nov.2010,from: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/dalgarno.htm> "

53) Robert Muffoletto, " The Educational Media Experience in the 21,s Century", Tech Trends journal , Vol 42 , N 4 , Oct. 2006, D.C.,Retrieved:Nov2010,from: <http://www.springerlink.com>.

54) Donald P, Ely. "Professional Programs in Educational Media : A 45 Years Perspective ". Volgograd. Volgograd State University. 2007.

55) Daniels,H &Hyde , "A Best Practice: New Standards for Teaching and Learning of Educational Media in the New Millennium"(California: Corwin press, 2006), p. 176 .

زملاء العمل، وجدير بالذكر أنه يتم اختيار نوعية متميزة من المدارس المتعاونة والمجهزة بأحدث التجهيزات لتطبيق التربية العملية وذلك بعد الانتهاء من فترة التهيئة بداخل الكلية والتي يتدرب فيها الطالب علي مهارات صياغة الأهداف والتخطيط للأنشطة الإعلامية المختلفة (٥٦) ثم يتم الانتقال إلى التدريب بالمدارس حيث يقوم الطالب المدرب بملاحظة أخصائي الإعلام التربوي أثناء ممارسة الأنشطة الإعلامية بالمدرسة إلى أن يتحمل الطالب المسؤولية الكاملة في الإشراف على نشاط الإعلام التربوي بالمدرسة. (٥٧) كما يتم تطوير تطوير مقررات الإعداد باستمرار ويتم إتاحتها إلكترونياً بواسطة هيئة تدريس متفرغة جزئياً تحت إشراف وحدة متابعة تطوير المقررات الدراسية. (٥٨)

• هـ - استراليا :

يرى هذا الاتجاه أن الخبرة التي يحصل عليها الطالب الأخصائي من برامج الإعداد قبل الخدمة في ظل الثورة المعرفية لا تكفي ولكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة لملاحقة كل جديد بمجال العمل، ويقوم هذا الاتجاه على الاعتبارات التالية :

- « أن تظل مؤسسة الإعداد متابعة لخريجها أثناء عملهم للتعرف علي مشكلاتهم وتوظيف نتائج الدراسات لتحسين مستواهم المهني. (٥٩)
- « ارتباط برامج التدريب أثناء الخدمة بالواقع من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حل أثناء الخدمة من جهة، والتغيرات التي تحدث بالمجتمع من جهة أخرى.
- « توحيد النظرة الفلسفية لإعداد أخصائي الإعلام التربوي بحيث يتم ربط عملية الإعداد قبل الخدمة بعملية الإعداد أثناءها. (٦٠)
- « الاهتمام بمبدأ المشاركة المجتمعية عند وضع برامج التدريب أثناء الخدمة على أن تتم من خلال عدة جهات وخاصة أولياء الأمور وذلك لإدراكهم احتياجات الطلاب والمجتمع.

-
- 56) Vivian Eysers," Guidelines for Quality in the educational media Practicum" (Paper Presented to The Second Conference of Recent Trends Field of the Educational Media Specialist Training) Summer 2005, p.184, D.C.,Retrieved: Feb.2012 ,from: <http://www.educause.edu/E+Quartl/pdf>.
- 57) Jeanne B. Green, "Media Communication in Education: Reviews of Recent Preparing Educational Media Specialist "(London: Lambert Academic Publishing , 1992) P.P, 234, 235.
- (58)Thomas Ferine,," Effective Strategies for Media Specialist by Knowledge Contribute". Paper Presented at the Annual Meeting Association for Journalism and Mass Communication .Washington. October. 1996.
- 59) Gudmund Gjeelsten , "Digital media". Administration Educational Media. Instructional Technology and library Services. 2008, D.C.,Retrieved: Feb.2012 ,from: <http://www.aocmedia.edu/the-college/administration/educational-media>
- 60) Poula Elizabeth," Strategies of Media Specialist Preparation to Delivering Knowledge in the Digital Age" , Journal of Broadcasting and electronic media , Spring 2006, D.C.,Retrieved: Mar.2012 ,from: <[\(4 oct.2011\)](http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article)>

« تخصيص عام كامل للتدريب بعد التخرج سواء بالمؤسسات الإعلامية أو المدارس من أجل الارتقاء بالمهنة يتقاضى فيها الأخصائي المتدرب راتباً ويمارس فيها العمل كاملاً تحت إشراف مشترك بين أخصائيين ذوي خبرة ومشرفين تربويين وأعضاء هيئة تدريس. ويكون أداء الطالب في هذا العام أحد معايير التفاضل في التعيين ويحسب هذا العام ضمن سنوات الخبرة في الوظيفة. (٦١)

• ما استفاده البحث الحالي من الإطار النظري :

« التعرف على الواقع الحالي لبرامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بمصر.

« وضع برنامج تطوير التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بمصر.

• إجراءات البحث :

وقد تناولت إجراءات البحث وتحديد مجتمع البحث والعينة، إعداد أدوات البحث، وإجراءات التطبيق، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

• أولاً : مجتمع البحث والعينة :

يتمثل مجتمع البحث في أساتذة وطلاب الفرقة الرابعة قسم الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بكل من جامعة القاهرة بمحافظة الجيزة، وجامعة عين شمس بمحافظة القاهرة، وجامعة الزقازيق فرع بنها بمحافظة القليوبية، بالإضافة إلى مديري مدارس التعليم الأساسي التي بها أخصائي إعلام تربوي بمحافظتي القاهرة والجيزة أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٢٥٠) مفردة من المجتمع الأصلي بأسلوب العينة العشوائية وفقاً لحدود العينة على النحو التالي: عدد (١٥٠) مفردة من طلاب الفرقة الرابعة بأقسام الإعلام التربوي في كليات التربية النوعية. عدد (٥٠) مفردة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بأقسام الإعلام التربوي في كليات التربية النوعية بواقع.

• ثانياً : إعداد أدوات البحث :

استعان الباحثة بمجموعة من الأدوات لجمع البيانات حيث تم إعداد استبيانين على النحو التالي :

« الاستبانة الأولى: وجهة إلى السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والهدف منه التعرف على آرائهم حول واقع برامج التربية العملية الحالية بأقسام الإعلام التربوي ومقترحاتهم لتطويرها والمهارات التي تتطلبها برامج التربية العملية .

« الاستبانة الثانية : وجهة إلى طلاب الفرقة الرابعة بأقسام الإعلام التربوي والهدف منه الوقوف على آرائهم في برامج إعدادهم ورصد احتياجاتهم التدريبية.

• عرض أهم النتائج ومناقشتها :

أ- إعداد قائمة بالمهارات اللازمة للتربية العملية في ضوء بعض الخبرات العالمية :

تم إعداد قائمة بالمهارات اللازمة للتربية العملية لأقسام الإعلام التربوي من خلال الاطلاع على المصادر وهى بعض كتابات الطلاب والطالبات، بعض الدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالى، وأراء بعض الخبراء والمختصين بمجال الإعلام التربوي. انظر الملحق (٢). جاءت نسبة مهارة القراءة الصحيحة ٦١.٣٪، بمهارة الكتابة السليمة ٦٧.٤٪، مهارة الاستماع ٦٤.٨٪، أما مهارة ضبط المواعيد وجدية العمل ٨٠.٧٪، ومهارة التفكير الناقد ٧٦.٣٪، ومهارة حل المشكلات ٦٥.٢٪، فى حين جاءت مهارة الاتصال الفعال ٥٤.٦٪، مهارة التعلم الذاتي ٨٧.٣٪، مهارة التفاعل الشبكي ٦٨.٦٪. ويتضح من ذلك أن جميع مهارات التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي بالاتجاهات العالمية لازمة لتطوير أقسام الإعلام التربوي بمصر.

ب- عرض مقترحات تطوير التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي من وجهة نظر الخبراء:

جاءت نسبة عقد دورات تدريبية مستمرة لمشرفي التربية العملية ٨٩.٧٪، أما إضافة عام دراسي خامس يخصص بالكامل للتربية العملية ١٦.٦٪، فى حين جاء تطبيق التربية العملية بمدارس متعاونة مجهزة إلكترونيا ٩٥.٤٪، وجاء تنوع أساليبه ما بين (ورش عمل - تدريب مصغر - تعليم مبرمج) ٨٧.٣٪، أما متابعة أثر التدريب بعد الانتهاء من التربية العملية ٧٧.٦٪، وجاء توفر دليل للتربية العملية يحدد به مهام المتدرب ٩١.٣٪. يتضح من ذلك أن أهم مقترحات تطوير التربية العملية تتمثل فى عقد دورات تدريبية مستمرة لمشرفيها، فضلا عن ضرورة التطبيق فى مدارس مجهزة إلكترونيا مع توفير دليل للتربية العملية يوضح للطالب المتدرب حقوقه وواجباته.

٣- البرنامج المقترح :

تمر البلدان العربية ومنها مصر فى الفترة الراهنة بالعديد من المتغيرات علي الصعيد المحلى والعالمى ، مما جعل تطوير برامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي أمرا حتميا لمواجهة تلك المتغيرات والحد من سلبياتها، ويمكن توضيح محتوى البرنامج المقترح فيما يلي:

محتوى برنامج التربية العملية المقترح :

إن الارتقاء بالتربية العملية بأقسام الإعلام التربوي يتطلب تغييراً جوهرياً يمس كافة عناصره من مضمون، وإجراءات، وآليات تنفيذ، وتقويم، ومتابعة. وسيتم تناول تطوير برنامج التربية العملية طبقا للمحاور التالية:

- « أولاً : أهداف تطوير برنامج التربية العملية .
- « ثانياً : آليات تنفيذ الأهداف . (تتم وفقاً للأربعة مراحل) .
- « ثالثاً : البرنامج الزمنى للتربية العملية .
- « أولاً : أهداف تطوير برنامج التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي :
- « تحقيق التكامل بين الإعداد بالكلية والتربية العملية بالمدارس .
- « وضع أساليب حديثة لتقويم الطالب لمتدرب .
- « تحديث أسلوب إدارة مكتب التربية العملية ، ومده بالبيانات اللازمة عن المدارس وما يتصل بها من نظم إدارية وعناوين ومعلومات .
- « إكساب الطلاب مهارات نشاط الإعلام التربوي لتوظيفها أثناء التربية العملية .

ثانياً: آليات تنفيذ أهداف التربية العملية:

سيتم وضع التصور الخاص بالآليات تنفيذ التربية العملية في ضوء بعض الخبرات العالمية، والتي قسمت فترة التربية العملية إلى أربعة مراحل، وسيتم توضيح كل مرحلة على حده مع عرض آليات تنفيذها .

المرحلة الأولى : مرحلة التهيئة (قبل الممارسة الفعلية) :

و تهدف هذه المرحلة إلى إمداد الطالب المتدرب بتوجيهات وتعليمات عامة بشأن أدوار أخصائي الإعلام التربوي المختلفة، والمهام المنوط بها داخل المدرسة في ظل الخبرات العالمية . كما تهدف أيضا إلى تنمية قدرة الطالب المتدرب على الملاحظة الدقيقة والناقدة لكافة الأنشطة الإعلامية . وهى بمثابة فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلاب على مهارات صياغة الأهداف، وكيفية التخطيط للنشاط الإعلامى بالمدرسة، و إنتاج كافة الأنشطة الإعلامية بشكل إلكترونى . ويتم ذلك من خلال (دليل إرشادى) يوزع على الطلاب قبل البدء فى التدريب بالمدارس .

* إجراءات وآليات التنفيذ :

يتضمن تنفيذ المرحلة الأولى محاضرة تمهيدية حول طبيعة العمل المدرسى (دليل إرشادى) وتشمل :

« توضيح كيفية التعامل مع الإدارة المدرسية والعاملين بها ومسئوليات الطالب تجاه مدير المدرسة، وتجاه المشرف، وطريقة المشرف في المتابعة والزيارات والتقييم، وتقسيماات دفتر التحضير .

« إبراز أهم المشكلات التى قد يتعرض لها الطالب بداخل المدرسة، وكيفية التصدى لها .

« ذكر الصفات التى لا بد أن يتحلى بها الطالب المتدرب .

« تدريب الطالب على كيفية تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وكيفية كسب ثقتهم .

« تذكير الطالب بمهامه كملاحظ، وناقد، ومشرف على ممارسة الأنشطة الإعلامية بالمدرسة .

« تعريف الطالب بمهارات الإعلام التربوي ، وكيفية توظيفها في ممارسة الأنشطة الإعلامية .

المرحلة الثانية : مرحلة المشاهدة :

وتتم هذه المرحلة بالمدرسة تحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس، وتهدف إلى تنمية قدرة الطالب الأخصائي على الملاحظة الهادفة لمختلف عناصر ممارسة الأنشطة الإعلامية القائمة فعليا بالمدرسة، ونقدها وإبداء اقتراحاتهم، كما تتضمن أيضا إبراز مواطن القوة والضعف في الوسائل الإعلامية المختلفة القائمة بالمدرسة، وتحتاج هذه المرحلة إلى فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين متصلين

* إجراءات وآليات التنفيذ :

« توزيع بطاقات ملاحظة على الطلاب المتدربين .

« تسجيل ملاحظات الطلاب المتدربين لأداء بعضهم البعض بالمدرسة باستخدام بطاقات الملاحظة .

- « يكتب الطلاب المتدربون تقريراً مفصلاً حول الإيجابيات والسلبيات التي تضمنها أداء أخصائي الإعلام التربوي بالمدرسة
- « تناقش ملاحظات الطلاب كتغذية راجعة للجوانب التالية : التخطيط للنشاط الإعلامي الذي شاهده، و تحليل محتواه ، وصياغة أهداف النشاط بشكل إجرائي، والتعرف على مدى قدرته على استخدام بعض أدوات التقويم الحديثة .
- « وضع التقرير في ملف الطالب للتقويم النهائي .

المرحلة الثالثة : مرحلة التطبيق :

تهدف هذه المرحلة إلى تدريب الطالب الأخصائي على مهارات الإعلام التربوي من خلال ورش العمل داخل الكلية (تدريب مصغر) بتوجيه من مشرف التربية العملية، وتشمل مهارات الإعلام التربوي مهارة الاستماع، والكتابة، والقراءة، والتحدث ... وغيرها من أجل أداء فعال وتأمين موقف متكامل لممارسة الأنشطة الإعلامية المختلفة بحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف، كما يأخذ الطالب الأخصائي نصاب أخصائي الإعلام التربوي بالمدرسة كاملاً ويتحمل جميع مسؤولياته ، ويتوقع منه توظيف معارفه النظرية، ومشاهداته العملية، في إطار متكامل يعكس قدرته على القيام بتطبيق مجالات الإعلام التربوي المختلفة .

إجراءات وآليات التنفيذ :

- « دراسة نظرية لتعريف الطالب الأخصائي بكل مهارة على حده وتوضيح كيفية تنفيذها باستخدام أوراق عمل معدة مسبقاً من خلال ورش عمل داخل الكلية .
- « يقوم الطالب الأخصائي بتطبيق كل مهارة باستخدام بطاقات خاصة لتقويم المهارات الإعلامية بالمدرسة .
- « يقدم مشرف التربية العملية توجيهات، واقتراحات للطالب الأخصائي بهدف إثراء خبراته وتطوير مهاراته الإعلامية .
- « يوزع على الطلاب نموذج تقويم طالب التربية العملية من قبل الزملاء .
- « يصمم الطلاب نشاط إعلامي بالمدرسة بصورة تشاركية، ويتبادلون الأدوار في هذه العملية على مدى أسبوعين ،ويسجلون انطباعاتهم كتغذية راجعة .
- « يعقد اجتماع مع مشرف التربية العملية، ويفسح المجال لكل طالب لإبداء رأيه ومناقشته .
- « يكتب الطلاب الأخصائيون تقريراً عن هذه المرحلة ، ويوضع في الملف مع نماذج التقويم للزملاء ، ويرفق التقرير مع بطاقات التقويم الذاتي لمهارات ممارسة الأنشطة الإعلامية المختلفة .

المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم :

تشمل هذه المرحلة تقويم المشرف للطلاب المتدربين ، لرصد مدى كفاءتهم في القيام بأدوارهم المتصلة بتصميم وتنفيذ عدد من الأنشطة الإعلامية الفعلية الكاملة بالمدرسة .

إجراءات وآليات التنفيذ :

- « يقوم مشرف التربية العملية بتقويم الطالب الأخصائي وفق نموذج مُعد مسبقاً للتقويم النهائي .

- « يكرر مشرف التربية العملية الخطوة السابقة خمس مرات على الأقل .
- « يؤخذ متوسط درجات الطالب في سجل التقويم النهائي، ويمثل هذا المتوسط تقدير الطالب من قبل مشرف التربية العملية في المدرسة .
- « توزيع استمارات تقويم الطالب من قبل مدير المدرسة على المدارس المختارة لتقييم التربية العملية من الناحية الإدارية .

• **ثالثاً : الفترة الزمنية لبرنامج التربية العملية :**

تقترح الباحثة البرنامج الزمني التالي للتربية العملية المقرر للفرقتين الثالثة والرابعة :

عدد اسابيع السنة الدراسية (٣٢) أسبوع تُقسم إلى (١٦) اسبوع للفصل الدراسي الأول ، ومثلهم للفصل الدراسي الثاني، بواقع (٤) ساعات أسبوعياً (فترة منفصلة) . وثلاثة اسابيع للفترة المتصلة .

« ساعات التدريب المنفصل $128 = 16 \times 8$ ساعة

« ساعات التدريب المتصل $60 = 5 \times 12$ ساعة

إذن عدد ساعات التربية العملية خلال العام الدراسي الواحد كاملاً = $128 + 60 = 188$ ساعة

إذن عدد ساعات التربية العملية للفرقتين الثالثة والرابعة = $188 + 188 = 376$ ساعة

(أ) **الفرقة الثالثة :**

تقترح الباحثة أن يتدرب طالب الفرقة الثالثة بالمدارس بواقع (١٦٨) ساعة مقسمة على (١٦) أسبوع ، يوم واحد أسبوعياً بواقع (٤) ساعات، أما التدريب المتصل فيتم في نهاية العام ولدة أسبوعين بواقع (٤) ساعات يومياً، وبالتالي تصبح عدد ساعات التدريب المتصل للفرقة الثالثة (٤٠) ساعة ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١) : يوضح توزيع مقترح لعدد ساعات للتربية العملية /المنفصلة والمتصلة بالفرقة الثالثة بأقسام الإعلام التربوي

عدد الأسابيع	عدد الساعات	عدد الأيام	إجمالي الساعات
١٦	٤	١	٦٤ ساعة
٢	٤	٥	٤٠ ساعة
			١٠٤ ساعة

(ب) **الفرقة الرابعة :**

تقترح الباحثة أن يتدرب طالب الفرقة الرابعة بالمدارس بواقع (٢٠٨) ساعة مقسمة على (١٦) أسبوع ، يوم واحد أسبوعياً بواقع (٤) ساعات ، أما التدريب المتصل فيتم في نهاية الفصل الدراسي الأول لمدة أسبوعين بواقع (٤) ساعات يومياً ، بالإضافة إلى أسبوعين في نهاية الفصل الدراسي الثاني وبالتالي تصبح عدد ساعات التدريب المتصل للفرقة الرابعة (٨٠) ساعة . وذلك تبعاً للاتجاهات العالمية التي تكشف الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية ببرامج إعداد أخصائي الإعلام التربوي بمرحلة البكالوريوس تمهيداً لانخراط الطالب في ميدان العمل الفعلي، كما أن الخبرة التي اكتسبها الطالب في الفرقة الثالثة

تزيد خبرة الطالب في التعامل مع زملاء المستقبل. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح توزيع مقترح لعدد ساعات التربية العملية المنفصلة والمتصلة بالفرقة الرابعة بأقسام الإعلام التربوي

إجمالي الساعات	عدد الأيام	عدد الساعات	عدد الأسابيع	
٦٤	١	٤	١٦	التدريب المنفصل بالفصل الدراسي الأول
٤٠	٥	٤	٢	التدريب المتصل بالفصل الدراسي الأول
٦٤	١	٤	١٦	التدريب المنفصل بالفصل الدراسي الثاني
٤٠	٥	٤	٢	التدريب المتصل بالفصل الدراسي الثاني
٢٠٨				

إذن عدد ساعات التربية العملية ببرنامج الإعداد كاملاً = عدد ساعات التربية العملية بالفرقة الثانية + عدد ساعات التربية العملية بالفرقة الثالثة + عدد ساعات التربية العملية بالفرقة الرابعة عدد ساعات التربية العملية ببرنامج الإعداد = ٢٠٨ + ٢٠٨ + ٥٤٤ = ٩٢٠ ساعة تدريبية. وبهذا تم زيادة في عدد ساعات التربية العملية فبدلاً من ٣٧٦ ساعة أصبحت ٩٢٠ ساعة في حين يصل عدد الساعات بالاتجاهات العالمية إلى ٨٤٠ ساعة تدريبية.

• متطلبات نجاح برنامج التربية العملية المقترح :

- « قبول أعداد قليلة من الطلاب للتسجيل بقسم الإعلام التربوي مما يمكن من متابعة إعدادهم وتدريبهم.
- « اختيار نوعية متميزة من المدارس المتعاونة والمجهزة بأحدث الأجهزة لتطبيق التربية العملية بها.
- « تقويم فعالية برنامج التربية العملية باستمرار ورصد مدى تحقيقه لأهدافه.
- « توفير دليل للتربية العملية يحدد به مهام الأخصائي وكيفية تقويمه. مع استحداث أساليب تقويم مع ضرورة تنوعها.
- « التنسيق مع الجهات المعنية لضمان سير عملية التربية العملية وإجرائها بالشكل الأمثل.
- « إعداد حقيبة تدريبية للبرنامج التدريبي تتضمن ما يلي :
 - ✓ بيانات دقيقة عن الاحتياجات التدريبية للطلاب المتدربين .
 - ✓ تحديد ميزانية ملائمة لتنفيذ البرنامج التدريبي .
 - ✓ التقويم المستمر لكل مكون من مكونات البرنامج التدريبي .
 - ✓ توفير كافة أدوات التكنولوجيا الخاصة بممارسة الأنشطة الإعلامية بالمدرسة.

• نتائج البحث :

- اتفق أفراد عينتي طلاب وأعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي على أن برنامج التربية العملية الحالية بأقسام الإعلام التربوي تتسم بما يلي:
 - « غياب التخطيط المحدد على المدى القريب والبعيد.
 - « غياب المكان المخصص لممارسة النشاط بالمدارس.
 - « يفتقر إلى تلبية الاحتياجات الفعلية للطلاب الأخصائي.

- « ضعف الارتباط بين ما يدرسه الطالب من مقررات وواقع تدريبيه العلمي .
- « غياب الأهداف الواضحة لبرنامج التربية العملية .
- « ضعف الإمكانيات المادية والفنية بمؤسسات التربية العملية .
- « فترة التربية العملية غير كافية لإكساب الطالب الخبرات اللازمة للعمل .
- « غياب السياسة التقويمية الواضحة للحكم على أداء المتدرب بموضوعية .

اقترحت عينة الأساتذة بعض السبل لتطوير برنامج التربية العملية وهي كالتالي:

- « ممارسته بمدارس متعاونة مجهزة إلكترونياً .
- « متابعة أثر التدريب بعد الانتهاء من التربية العملية .
- « توفر دليل للتربية العملية تحدد به مهام المتدرب والمشكلات التي قد تواجهه وكيفية حلها .
- « الارتقاء بمستوى الإمكانيات المادية و الفنية بالمدارس .
- « ضرورة تدريب الطالب بمؤسسات إعلامية (صحفية – إذاعية) ومسارح قومية
- « الحرص علي عقد ندوات حول موضوعات ترتبط بالعمل الميداني من حين لآخر .

- المشكلات التي تواجه الطالب اثناء التربية العملية .**
- « عدم تخصيص جدول دراسي لممارسة النشاط الإعلامي بالمدارس .
 - « ندرة توفر كتيبات من التوجيه بالوزارة تساعد على الإرشاد في العمل .
 - « عزوف التلاميذ بالمدرسة عن المشاركة في الأنشطة الإعلامية .
 - « قصر الفترة الزمنية المخصصة للإذاعة المدرسية مما يقلص من عدد فقراتها .
 - « ضعف الإمكانيات والتجهيزات الفنية اللازمة لممارسة الأنشطة الإعلامية .
 - « افتقار أولياء الأمور للوعي بأهمية النشاط الإعلامي واعتباره إضاعة لأوقات أبنائهم .
 - « اقتناع بعض المعلمين بأن النشاط الإعلامي بالمدرسة لا قيمة له .

• توصيات البحث ومقترحاته :

أ- توصيات البحث :

- يمكن الوقوف على مجموعة من التوصيات التي تم استخلاصها من الخبرات العالمية تتضمن ما يلي :
- « مراعاة التحديث الدائم لأهداف إعداد أخصائي الإعلام التربوي في ضوء الخبرات العالمية .
 - « إجراء اختبارات تقيس (مهارة التحدث باللغة الأجنبية- الصحة النفسية للمتقدم – القدرات اليدوية والفنية) بمؤسسة الإعداد للوقوف على مدى السلامة اللغوية، والطلاقة اللفظية لدى المتقدم للتحاق .
 - « ضرورة الاستعانة بالتدريب المصغر بأقسام الإعلام التربوي لرفع كفاءة طلاب التربية العملية مع ضرورة تقديم التغذية الرجعة الفورية لتعزيز الإيجابيات اثناء ممارسة النشاط الإعلامي بالمدرسة .
 - « ضرورة التنوع في اساليب تقويم التربية العملية، واستحداث ما يعرف (بأسبوع الإختبار) في منتصف كل فصل دراسي . فضلاً عن رصد ملاحظات وتعليقات المشرفين

- « ضرورة توثيق الصلة بين أقسام الإعلام التربوي بداخل مصر وخارجها من خلال تنشيط البعثات الداخلية والخارجية ، وإيفاد العناصر المتميزة من الطلاب إلى بعثات الخارج .
- « مشاركة طلاب البكالوريوس في الأبحاث العلمية والمؤتمرات الدولية، وانخراطهم مع طلاب الدراسات العليا للاستفادة من خبراتهم لترسيخ الفكر البحثي لديهم .

ب- مقترحات البحث :

استكمالاً لنتائج البحث وتوصياته تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية:

- « دراسة تقويمية لفاعلية نظام الجودة والاعتماد في تطوير برامج إعداد أخصائي الإعلام التربوي .
- « دراسة تقويمية لكفاءة الأداء الداخلية لأقسام الإعلام التربوي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.
- « تطوير برامج إعداد طلاب أقسام الإعلام التربوي في ضوء كفاياتهم المهنية.

• الحواشي :

- ١- سعد الدين يوسف، دراسات في الإعلام التربوي (بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٧)، ص ٩١.
- 2-Miller, Andy, " *Specifications Systems Prepare Educational Media Specialist in the twenty-first century.*" (California: Pearson Education Publishing, 2008) p.143
- ٣- رفعت عارف الضبع، خريج الإعلام التربوي -واقعه ومستقبله (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٤) ص ٣٥.
- ٤- فؤاد أبو حطب ، اتجاهات ونماذج حديثة في الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي. تجارب عربية وعالمية (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٩)، ص ٢٦.
- ٥- رفعت عارف الضبع ،مرجع سابق، ص ٦٧.
- ٦- عقيل محمود الرفاعي ، دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي الاجتماعي لدى طلاب التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٩٩٧).
- ٧- طارق محمد الصعدي، دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي الإعلامي لدى طلاب المرحلة الإعدادية (رسالة دكتوراه غير منشورة ،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥).
- ٨- أبو اليزيد شمس، ضرورة الإعلام التربوي في ظل المتغيرات الاتصالية الحديثة (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٤).
- ٩- إيهاب عبد الرحمن الكفراوي، دور أخصائي الإعلام التربوي في المدرسة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤).
- ١٠- رفعت عارف الضبع، (مرجع سابق).
- ١١- سماح محمد الدسوقي، الكفاءة الخارجية لنظام إعداد أخصائي الإعلام التربوي بجمهورية مصر العربية (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

- ١٢- رفعت عارف الضبع، (مرجع سابق).
- ١٣- أبو اليزيد شمس، (مرجع سابق).
- 14-Gautama Vinoba, " Standards for Required Professional Development of Media Specialist", (*Paper Presented to the Broadcasting and Electronic Media Education Journal, 1996*). Nov.2009,D.C., Retrieved:Nov.2010,from:<http://www.fldoe.org/asp/ftee/pdf/>.
- ١٥- احمد محمد احمد، إعداد المعلم في كليات التربية النوعية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، يولييه ١٩٩٤، ص ٣٢ - ٣٦.
- ١٦- هيام عبد العاطى يوسف، تصور مقترح لدور الإعلام التربوي في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩).
- ١٧- مروه مصطفى فرغلي، برنامج مقترح باستخدام الموديوالات التعليمية لدى طلاب التربية العملية بأقسام الإعلام التربوي (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨).
- ١٨- محمد علام الجندي، الإعلام المدرسي ومشكلاته (الإسكندرية: دار الجامعة الحديثة، ٢٠٠٩)، ص ٣٤.
- ١٩- عبد الله عبد الدايم، الأفاق المستقبلية للتربية في الوطن العربي (بيروت: دار القلم للملايين، ٢٠٠٠)، ص ٥٣.
- ٢٠- عبد العزيز شرف، الأساليب الفنية في التحرير الصحفي (دمشق: دار الكتاب العربي، ٢٠٠٠)، ص ٨٨.
- ٢١- حسن شحاتة، الأنشطة المدرسية (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠)، ص ١٢٣.
- ٢٢- رشاد أحمد عبد اللطيف، تنمية المجتمع وقضايا الإعلام التربوي (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥)، ص ٧٤.
- 23-Vinoba, Gautam. " Standards for Required Professional Development of Media Specialist". <http://www.fldoe.org/asp/pdf/K-12.pdf> "Specialist".D.C.,Retrieved:Nov.2009,from:
- ٢٤- فهد العسكر، الإذاعة المدرسية (الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠٠٨)، ص ٥٤.
- ٢٥- عبد العزيز محمد، المسرح المدرسي في دول الخليج العربي (الرياض: مكتب التربية العربي، ١٩٩٣).
- ٢٦- وزارة التعليم العالي، لائحة كليات التربية النوعية، القرار الوزاري رقم ١٤٠٧ بتاريخ ٢٨/١٠/١٩٩٣. القاهرة، مادة (٩).
- ٢٧- سماح دسوقي، (مرجع سابق)، ص ٨٨.
- ٢٨- مروه مصطفى فرغلي، (مرجع سابق).
- ٢٩- رفعت عارف الضبع، (مرجع سابق)، ص ٧٨.
- ٣٠- إبراهيم مولى وأخرون، التربية والإعلام، ترجمة عبد الحميد البدوي (القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٢)، ص ٣٤.

٣١- خالد الاحمد، تكوين أخصائى الإعلام التربوى من الإعداد الى التدريب (العين: دار الكتاب الجامعى، ٢٠٠٥)، ص ٥٤

- 32- Alexander Fedorov, "Conditions of Training in Educational Media : Experts Opinions in educational Media ".Taganrog. **37-European Views around Educational Media in the Third Wave** , Journal of Network.2003, D.C.,Retrieved:Nov2009,from : <http://www.qou.edu/hompage/> Taganrog State, Pedagogical Institute. 2008.
- 33 -Jeanne B. Green, "**Media communication in Education: Reviews of recent preparation of educational Media Specialist in Finland**"(London, Lambert Academic Publishing , 1992, P.P, 234, 235
- 34 - Alexander Fedorov, "**Educational Media Models in the USA and Canada** " (Volgograd: Volgograd State University, 2007).p.188.
- 35- Eyslage Joan, "**Analysis of Media Specialist Experience Which Gained by Training Programs** " ,PHD, vol, 88, No. 7
- 36- Alexander Fedorov " **Competence and Critical Thinking Development in the Perpetration of Media Specialist Lessons** "(Lampang: Yonok University, 2008).
- 37- **Professional Standards for the Accreditation of Schools and Colleges**". Departments of Education. Trondheim, National Council for Accreditation of Media Specialist Norway, 2002.
- 38- Gray Caroline , " **Blended Learning Environments in Educational Media. A European Views**"(London: routledgefalmer,2007).
- 39-Walter Harry, "Standards of Production Multimedia Programs to Prepare the Media Specialist", **Paper presented at the Annual meeting of the association for education in journalism and mass communication, Boston, August, 1994.**
- 40-Judy lee, "**Teaching critical thinking : Based Environment in Higher Education** " University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, vol. 49, NO.4 2005,P. 29 Nov.2011, D.C.,Retrieved:Nov.2011,from:<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search>
- 41-Daniels.H, &Hyde , " **A Best practice: New Standards for Teaching and Learning in Educational Media in the New Millennium**(California: Corwin Press ,2006),p.88
- 42-[Robert Muffoletto](#), " The educational media experience in teacher education", [Tech Trends](#) journal , [Vol 42 , N 4](#) ,1997, D.C.,Retrieved:Aug.2011,from: <http://www.springerlink.com>.
- 43-Mando, Canuck, "**Image and Issues in Educational Media**" (Tromso: University of Tromso, 2007) D.C.,Retrieved:oct.2011,from: <http://www.medi-awareness.org/english/teachers/education>.
- 44-Tichenor Donohue, " **Perspectives on Educational Media in Asia**", Published by Commonwealth of learning, Vancouver, 2005, D.C.,Retrieved:Jun.2011,from: www.eric.edu.gov.

- 45-Alexander Fedarov, " *Educational Media Models in the USA and Canada* ", (Volograd: Volograd State University, 2007)p.p 254- 257 .
- 46- أوفيند ويستروم ، إعداد أخصائي الإعلام التربوي في الألفية الثالثة : ندوة نظم إعداد المعلم بدول شرق آسيا ، غزة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، في الفترة ٢ - ٦ فبراير ٢٠٠٧ ، ص ص ١٢ ، ١٣
- 47-Robert, Ferguson. " *Empowering Learners: Guidelines for MediaSpecialist*, <http://www.ascilite.org.au/dalgarno.htm> Programs, 2008, , D.C.,Retrieved:Nov.2010,from:
- 48-Robert Muffoletto, " *The Educational Media Experience in the 21,s Century*", *Tech Trends* journal , *Vol 42 , N 4* , Oct. 2006, , D.C.,Retrieved:Nov.2010,from: <http://www.springerlink.com>>August 2010.
- 49- Donald P. Ely. " *Professional Programs in Educational Media : A 45 Years Perspective* ". Volograd. Volograd State University. 2007. 55-Daniels,H &Hyde , " *A Best Practice: New Standards for Teaching and Learning of Educational Media in the New Millennium*"(California: Corwin press, 2006) p. 176 .
- 50-Jeanne B. Green, " *Media Communication in Education: Reviews of Recent Preparing Educational Media Specialist* "(London: Lambert Academic Publishing , 1992), P.P, 234, 235.
- 51- Thomas Ferine, " Effective Strategies for Media Specialist by Knowledge Contribute", *Paper Presented at the Annual Meeting Association for Journalism and Mass Communication* ,Washington, October, 1996.
- 52- Gudmund Gjeelsten , " *Digital media*". Administration Educational Media. Instructional Technology and library Services. 2008. , D.C.,Retrieved:Nov.2011,from: <http://www.aoemedia.edu/the-college>.
- 53-Poula Elizabeth, " *Strategies of Media Specialist Preparation to Delivering Knowledge in the Digital Age*", *Journal of Broadcasting and electronic media* , Spring 2006, D.C.,Retrieved:Mar.2011,from: <http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article>> oct.2012
- 54- Donald P. Ely. Op. Cit. , p.p 112- 115

• المراجع :

• الكتب :

- ١ - أبو حطب، فؤاد (١٩٩٩): اتجاهات ونماذج حديثة في الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي. تجارب عربية وعالمية ، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٢ - الأحمد، خالد (٢٠٠٥): تكوين أخصائي الإعلام التربوي من الإعداد إلى التدريب، العين، دار الكتاب الجامعي.
- ٣ - رشاد ، أحمد (١٩٩٥) : تنمية المجتمع وقضايا الإعلام التربوي الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٤ - شحاتة، حسن (٢٠٠٠): الأنشطة المدرسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٥ - شرف، عبد العزيز (٢٠٠٠): الأساليب الفنية في التحرير الصحفي، دمشق، دار الكتاب العربي

- ٦ - عبد الدايم، عبد الله (٢٠٠٠): **الأفاق المستقبلية للتربية في الوطن العربي**، بيروت، دار القلم للملايين.
- ٧ - العسكر، فهد (٢٠٠٨): **الإذاعة المدرسية**، الرياض، مكتبة العبيكان.
- ٨ - محمد، عبد العزيز (١٩٩٣): **المسرح المدرسي في دول الخليج العربي**، الرياض، مكتب التربية العربي.
- ٩ - مولس، إبراهيم (٢٠٠٢): **التربية والإعلام**، ترجمة عبد الحميد البدوي، القاهرة، دار المعارف.
- ١٠ - يوسف، سعد الدين (١٩٩٧): **دراسات في الإعلام التربوي**، بيروت، المكتبة العصرية.

• الرسائل الجامعية غير المنشورة :

- ١ - أحمد، أحمد محمد (١٩٩٤): إعداد المعلم في كليات التربية النوعية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، يوليه.
- ٢ - الدسوقي، سماح محمد (٢٠٠٣): الكفاءة الخارجية لنظام إعداد أخصائي الإعلام التربوي بجمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- ٣ - الرفاعي، عقيل محمود (١٩٩٧): دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي الاجتماعي لدى طلاب التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٤ - شمس، شعبان أبو اليزيد (١٩٩٤): ضرورة الإعلام التربوي في ظل المتغيرات الاتصالية الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- ٥ - الصعيدي، طارق محمد (٢٠٠٥): دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي الإعلامي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.
- ٦ - الضبع، رفعت عارف (٢٠٠٤): خريج الإعلام التربوي - واقع ومستقبله، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ٧ - فرغلي، مروه مصطفى (٢٠٠٨): برنامج مقترح باستخدام الموديوالات التعليمية لدى طلاب التدريب الميداني بشعبة الإعلام التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٨ - الكفراوي، إيهاب عبد الرحمن (٢٠٠٤): دور أخصائي الإعلام التربوي في المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٩ - وزارة التعليم العالي: لائحة كليات التربية النوعية، قرار وزاري رقم ١٤٠٧ بتاريخ ١٠/١٠/١٩٩٣. القاهرة، مادة ٩.
- ١٠ - ويستروم أوفيند (٢٠٠٧): إعداد أخصائي الإعلام التربوي في الألفية الثالثة، ندوة نظم إعداد المعلم بدول شرق آسيا، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، في الفترة ٢-٦ فبراير.
- ١١ - يوسف، هيام عبد العاطى (٢٠٠٩): تصور مقترح لدور الإعلام التربوي في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

• ثانيا : المراجع الأجنبية :

A) Periodicals:

- 1-Donohue,Tichenor(2005). " **Perspectives on Educational Media in Asia**" , Published by Commonwealth of learning, Vancouver, , D.C.,Retrieved:Jun.2011,from: www.eric.edu.gov.
- 2-European Views around Educational Media in the Third Wave(2009). , **Journal of Network**.2003, D.C.,Retrieved:Nov2010,from: www.qou.edu/honpage/
- 3- Elizabeth,Poula (2006). " Strategies of Media Specialist Preparation to Delivering Knowledge in the Digital Age " , **Journal of Broadcasting and electronic media**, D.C.,Retrieved: Mar.2011,from: <http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article>>
- 4- Evers,Vivian (2010) " Guidelines for Quality in the educational media Practicum" ,**Paper Presented to The Second Conference of Recent Trends Field of the Educational Media Specialist Training**, Summer 2005, D.C.,Retrieved:Feb.2012,from: <http://www.educause.edu/E+Quartl/pdf>.
- 5- Gjeelsten , Gudmund(2008). "Digital media". **Administration Educational Media. Instructional Technology and library Services.**, D.C.,Retrieved:Nov.2011,from: <http://www.aoemedia.edu/the-college>.
- 6- Harry, Walter(1994). "Standards of Production Multimedia Programs to Prepare the Media Specialist", **Paper presented at the Annual meeting of the association for education in journalism and mass communication**, Boston.
- 7- John, M. Butler(2007). "New Framework to Evaluating the Performance of Educational Media Specialist." , **paper presented at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication**, Montreal.
- 8- lee,Judy (2005). " **Teaching critical thinking : Based Environment in Higher Education** " , University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, vol. 49, NO.4, D.C.,Retrieved: Nov.2011,from: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search>
- 9- Margie ,Dean. Mc Gawan (2001). " In A new Direction to Prepare Media Specialist" **paper presented at the annual meeting of the international communication association** , Washington , Vol 5, N 8, D.C.,Retrieved:Nov.2010,from: <http://ericae.net/ericdc/ED45364.html>.
- 10- Professional Standards for the Accreditation of Schools and Colleges (2008). **Departments of Education. Trondheim, National Council for Accreditation of Media Specialist**, Norway.
- 11-Thomas Ferine,(1996)." Effective Strategies for Media Specialist by Knowledge Contribute", **Paper Presented at the Annual Meeting Association for Journalism and Mass Communication** .Washington.
- 12- Vinoba,Gautama (1996). "Standards for Required Professional Development of Media Specialist" , **Paper Presented to the**

Broadcasting and Electronic Media Education) Journal, Nov. 2009, D.C., Retrieved: Nov. 2010, from: <http://www.fldoe.org/asp/fce/pdf/>.

B) Books:

- 1 - B. Green, Jeanne (1992). **"Media communication in Education: Reviews of recent preparation of educational Media Specialist in Finland"**, London, Lambert Academic Publishing , P.P, 234, 235
- 2- Caroline ,Gray(2007). **" Blended Learning Environments in Educational Media: A European Views"**(London: routledgefalmer,.
- 3- Ely, Donald P.(2007). **"Professional Programs in Educational Media : A 45 Years Perspective "** Volgograd. Volgograd State University.
- 4- Fedarov, Alexander(2008). **"Conditions of Training in Educational Media : Experts Opinions in educational Media(2007)**, Taganrog, Taganrog State Pedagogical Institute,
- 5- _____, (2009). **"Educational Media Models in the USA and Canada "**, Volgograd, Volgograd State University..
- 6- _____ (2008), **" Competence and Critical Thinking Development in the Perpetration of Media Specialist Lessons "**, Lampang, Yonok University.
- 7- Hyde ,Daniels.H, (2006) **" A Best practice: New Standards for Teaching and Learning in Educational Media in the New Millennium**, California: Corwin Press ,
- 8- Mando, Canuck.(2007). **"Image and Issues in Educational Media"** , Tromso, University of Tromso D.C., Retrieved: Nov. 2011, from: <http://www.medi-awareness.org/english/teachers/education>.
- 9- Mando, Canuck. **"Image and Issues in Educational Media "**, Tromso, University of Tromso 2007. <http://www.medi-awareness.org/english/teachers/education>.
- 10- Miller, Andy(2008), **" Specifications Systems Prepare Educational Media Specialist in the twenty-first century,"** California, Pearson Education Publishing,.
- 11- Robert, Ferguson. **" Empowering Learners: Guidelines for Media Specialist"** D.C., Retrieved: Nov. 2011, from: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/dalgarno.htm>
- 12- Vinoba ,Gautam.(2006) **" Standards for Required Professional Development of Media Specialist"**. <http://www.fldoe.org/asp/pdf/K-12.pdf>>

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة □)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (٧٥٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم أي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبئة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : اش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .