المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICA STUDIES

المجلد٢-العدد٣ – كانون أول ٢٠١٧

Vol. 2 issue . 3 Dec 2017

Refaad

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

فهرس المحتويات

١. فاعلية استخدام برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الحسية والإدراكية للاطفال ذوي التوحد..... ٣٣٢

٢. تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية..... ٣٥٤

٣. أثر استخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته على تحصيل بعض المفاهيم الدينية لدى طلبة المرحلة الإبتدائية في الأردن واتجاهاتهم نحو استخدامه..... ٣٦٩

٤. المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم..... ٣٩٥

٥. تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات..... ٤١٣

٦. معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عُمان..... ٤٣٠

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن رفاد للدراسات والابحاث - الاردن

International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)
ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1,
Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan
Tel: +96227279055 Mobile: +962-797-621651
Email: editoreps@refaad.com info@refaad.com
http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 332 -353
e-ISSN 2520 - 4149 , p-ISSN 2520 - 4130
Available online at http:// www.refaad.com

فاعلية استخدام برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الحسية والإدراكية للاطفال ذوي التوحد

سهير الصباح
استاذ مشارك– جامعة القدس
ssabbah@staff.alquds.edu

محمد ابو صبحة
وزارة التربية والتعليم – فلسطين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات الحسية والإدراكية للأطفال ذوي التوحد من خلال استخدام برنامج (TEACCH)، وقد تكونت عينة الدراسة من الأطفال ذوي التوحد وعددهم (8)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (4) أطفال ، ومجموعة تجريبية (4) أطفال ، تتراوح أعمارهم بين (4 – 13) سنة ، ممن تم تشخيصهم بالتوحد، وموجودون في بيت الخليل لرعاية أطفال التوحد.

وقام الباحثان بأعداد أداتي الدراسة وكانت عبارة عن استبانة لقياس المظاهر الحسية السمعية والبصرية والانفعالية لذوي التوحد ، واستبانة لقياس المهارات الحسية والإدراكية للجانب البصري والسمعي وهذا وفقاً لجزئية المهارات الحسية والإدراكية في برنامج (TEACCH)، وتم إعداد برنامج تدريبي مكون من (21) جلسة تدريبية تطبق بشكل فردي لكل طفل على حدا، وقد تم اخذ الصدق والثبات للادوات.

وأظهرت النتائج مايلي :

انه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الحسية، على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر البصرية والمظاهر الانفعالية).

وانه لا توجد فروق بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء برنامج برنامج (TEACCH) لتنمية المهارات الحسية، على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر السمعية والمظاهر الانفعالية).

وعدم وجود فروق بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ المعنية في تنمية المهارات الحسية.

ووجود فروق بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإدراكية، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الأخرى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بان يتم تطبيق هذا البرنامج في المراكز التي تعتني بالاطفال ذوي التوحد، واعتماده كبرنامج تدخل فعال وغير مكلف، وعمل دورات تدريبية للاهل على تطبيق هذا البرنامج، والعمل على انشاء مراكز وطنية حكومية تعتني بالأطفال ذوي التوحد في كل محافظات الوطن .

الكلمات المفتاحية: برنامج تيتش (TEACCH) ، المهارات الحسية والإدراكية ، الأطفال ذوي التوحد.

CC BY

المقدمة:

يعد التوحد من الاضطرابات النمائية غموضا، حيث تعددت النظريات المفسرة لأصل التوحد، كذلك يعد التوحد من أصعب الاضطرابات تأثيرا على الأسرة والطفل ذاته لان التوحد يحدث في الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل ويكون التواصل بين الطفل والأم والتفاعل الاجتماعي ليس كباقي اقرانه من نفس الجيل، ومن هنا ظهر الاهتمام بهذه الفئة من خلال البحث والدراسة. وهو احد الاضطرابات النمائية التي تتصف بها الفئات الخاصة، ويعاني الاطفال المصابين بالتوحد بشكل واضح من الضعف في المهارات الحسية والإدراكية والتي هي سمه من سماتهم مما يؤدي إلى تراجعهم في فهم العالم الخارجي المحيط بهم والاستفادة منه ومن الخدمات النفسية والاجتماعية والتربوية، المقدمة لهم من قبل الأسرة والمعلم والأقران لذلك فقد اصبح هنالك اهتمام به في فلسطين من خلال وجود مراكز العناية بهذه الفئة وعمل بعض الدراسات حول هذا الموضوع وهذه الدراسة احدى هذه الدراسات، علماً أن برامج تأهيل الاطفال ذوي التوحد في فلسطين لا زالت بمستوى أقل من المطلوب بمواجهة هذه الظاهرة، حيث تقدر عددهم في فلسطين حوالي (١٢٦) طفلا وأعدادهم في ازدياد (الصباح والطيطي، ٢٠٠٨).

مشكلة الدراسة:

أظهرت دراسة خطاب (2004) أن ذوي التوحد قابلين للتعلم والتدريب سواء بشكل فردي او جماعي من خلال الألعاب الإدراكية والحسية والحركية والتي تساهم بشكل فعال في مساعدة ذوي التوحد على التعامل السليم وعلى زيادة قدراتهم على الانتباه والتواصل مع المجتمع ؛ مما دفع الباحثان الى تنمية المهارات الحسية والإدراكية للمصابين بالتوحد في فلسطين
من خلال برنامج يستند إلى البرنامج العلاجي(TEACCH).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد اثر لبرنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد ؟
٢. هل يوجد اثر لبرنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد ؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة فقد صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المتوسطات الحسابية للمهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج تيتش (TEACCH) وبعد تطبيق البرنامج.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المتوسطات الحسابية للمهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية تبعا للاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للمهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق برنامج تيتش (TEACCH).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للمهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية تبعا للاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية.

أهدف الدراسة:

١. تصميم برنامج تدريبي مستند على برنامج تيتش (TEACCH) العالمي لتنمية المهارات الحسية والإدراكية لدى عينة من الأطفال ذوي التوحد .
٢. معرفة اثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية المهارات الحسية الإدراكية لدى عينة من الأطفال ذوي التوحد .

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى :

١. انها تناول بالبحث العلمي بعض خصائص الأطفال ذوي التوحد والمتعلقة بالجانب الحسي والإدراكي .
٢. قلة البحوث المتعلقة بالجانب الحسي والإدراكي لدى الأطفال ذوي التوحد .
٣. تناولت الدراسة الحالية احد برامج التدخل وهو برنامج (TEACCH) وتحديدا الجزئية التي تعنى بتنمية المهارات قي الجانب الحسي والإدراكي.

الأهمية التطبيقية:

ترجع أهمية الدراسة الحالية في الجانب التطبيقي إلى :

١. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم المساعدة للأطفال ذوي التوحد في تنمية المهارات الحسية والإدراكية .
٢. توعية القائمين على التعامل مع الأطفال ذوي التوحد من احصائيين وأهالي بطرق تربوية قائمة على أساس علمي قد تسهم في حل الكثير من المشاكل التي تواجههم في المهارات الحسية والإدراكية
٣. اعداد برنامج علمي يستند الى أهم البرامج العالمية في التدخل مع حالات التوحد وهو برنامج (TEACCH).

حدود الدراسة:

يتحدد إطار هذه الدراسة بالحدود الآتية:

حدود بشرية: أجريت هذه الدراسة على عينة من الأطفال ذوي التوحد .

حدود مكانية: بيت الخليل لرعاية أطفال التوحد / مدينة الخليل/ فلسطين.

حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2014/ 2015)

حدود إجرائية: تحدّدت هذه الدّراسة، بالمنهج، والأدوات، والمعالجات الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة، والمتغيرات التي عالجتها.

حدود مفاهيمية: كما وتحدّدت الدّراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الخاصة بالدّراسة.

مصطلحات الدراسة:

التوحد: تعرف منظمة الصحه العالمية التوحد(1992) على انه "اضطراب نمائي يظهر في السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل ويؤدي الى عجز في التحصيل اللغوي واللعب والتواصل الاجتماعي. واعتمدت المراجع الطبية العالمية الدليل التشخيصي الدولي للتوحد (DSM)" (الصباح والطيطي، ٢٠٠٨، ص٤).

ويتحدد اجرائيا بالدرجة التي يجيب عليها ذوي الطفل التوحدي من خلال الاستبانه المستخدمة.

المهارة: يقصد بالمهارة " خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء. وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما : أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر" (صادق، وأبو حطب، 1994م، ص330).

المهارة إجرائيا: تمكن الفرد من انجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ.

الإدراك الحسي:"هو ذلك النشاط العقلي الذي من خلاله يمكننا التعرف على موضوعات العالم الخارجي ويختلف الناس في أدراكهم للشئ الواحد أختلافاً كبيراً وذلك لما بينهم من فوارق في السن والثقافة والمعتقدات ".(شمعون،1996، ص ٢٣)

الإدراك الحسي إجرائيا: "هو قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة ".

برنامج تيتش(TEACCH):

هو برنامج تعلمى للاطفال ذوي التوحد وهذا البرنامج له شهرة واسعة حول العالم. يعمل به فى حوالى (13) دولة، معد هذا البرنامج هو (ERIC SHOPLER) من جامعة نورث كارولينا بالولايات المتحدة، وهذا البرنامج له مميزات عديدة بالإضافة الى التدخل المبكر فهو يعتمد على نظام (STRUCTURE TEACHING) أو التنظيم لبيئة الطفل سواء كان في المنزل او البيت حيث ان هذه الطريقة أثبتت انها تناسب الطفل التوحدي وتناسب عالمه.

التعريف الإجرائي للبرنامج: هو مجموعة من الإجراءات والأنشطة التعليمية المنظمة والمقدمة في فترة زمنية محددة للأطفال ذوي التوحد تهدف إلى تنمية مهاراتهم في الجانب الحسي والإدراكي.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

يعتبر ليو كانر (1943) أول من أشار إلى التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة، وقد استخدم تسميات كثيرة ومختلفة له مثل الذاتوية، والاجترارية، والأوتيسية، والانغلاق الذاتي (الانشغال بالذات) والذهان الذاتوي، وانفصام الطفولة ذاتي التركيب، والانغلاق الطفولي(خطاب:2005،9).

والتوحد من الاضطرابات النمائية التي هي ليست نادرة، وتمثل نسبة انتشار التوحد نسبة لا يستهان بها، وقد اشارت دراسة (الخطيب، والحديدي،2010) إلى ان التوحد في ازدياد ولا يقتصر على مجتمع دون الآخر ولا عرق دون عرق فهو منتشر في كل المجتمعات ولدى الجنسين، كما انه ليس حكرا على فئة عمرية او نوعية من الناس، بل قد يظهر لدى كافة الأعمار والأجناس والطبقات (نصر،2002)،غير ان الاهتمام بهذه الفئة يختلف من مجتمع إلى آخر حيث ان التوحد لا زال لا يلقى العناية الكافية في مجتمعنا وهنالك جهل به في المجتمع وعدم وعي لدى الأهل الذين لديهم طفل مصاب بالتوحد وهذا بحاجة الى الكثير من العمل لتغيير اتجاهات سلبية لدى الأهل حول التوحد(الصباح والطيطي، ٢٠٠٨)).

يعتقد البعض إن هنالك استحالة أو تعقيد في كيفية تربية الطفل المصاب بالتوحد، لكن في الحقيقة هي ليست كذلك، فإن كل ما يحتاج إليه هو الصبر والحب والمثابرة، لان خطوات التطور لديه بطيئة وليس مثل أقرانه، وأي تقدم ولو كان بسيط فإنه انجاز كبير،

ويعتبر خطوة جبارة، ومهما طالت فترة الوصول إليها، وبالمقابل فأن إهمال الطفل ذوي التوحد يزيد من معاناته ويجعله سلبي وغير قادر على الاعتماد على نفسه (عبد الكريم، ٢٠١٥).

والمصابون بالتوحد يظهرون تأخرا في اكتساب الخبرات الحسية كما يظهرون أشكالا غير متناسقة من الاستجابات الحسية ويكون لديهم خلل في المجال الحسي والإدراكي حيث ان الحواس هي مصدر المعلومات التي تصل المخ من خلال الأعصاب، إذا فالمخ والحواس والأعصاب الناقلة للمعلومات الحسية مثلث لا بد ان تكتمل أضلاعه الثلاثة حتى يصبح ما نحس به ذا قيمة، ومن اجل التمييز بين الإحساس والإدراك رأى بعض العلماء ان الإحساس يغلب عليه الطابع الفيزيولوجي بينما يغلب على الإدراك الطابع السيكولوجي، ففي حين يمكن تفسير الخبرات الحسية في اغلب الأحيان في ضوء الأجهزة التي تقع عليها أو تستقبلها كالعين والأذن والجلد، لان الإحساسات تتم بدون وعي منا للآثار الناجمة عن تأثير منبهات البيئة الخارجية أو الداخلية، فأن الظاهرة الإدراكية تتطلب القيام بأنشطة أعقد، والاستعانة بأجهزة أرقى، ولهذا فإن حدوث الإدراك يرتبط ارتباطا وثيقا بالعمليات العقلية المعرفية كالتصور، والتخيل، والذاكرة والتفكير، كما تؤثر فيه اللغة، والحاجات والدوافع، والاتجاهات، والقيم، والشخصية ككل، فضلا عن علاقته القوية بالخبرة السابقة، وعلى ذلك يمكن القول ان الإدراك يتصل بالإحساس من جهة لأنه استمرار له، ومن جهة أخرى يرتبط بالعمليات المعرفية الأكثر تطورا منه، أي ان الإدراك يقع بين مجالي العمليات الحسية والعمليات المعرفية (منصور والأحمد:1996،22).

ولمساعدة ذوي التوحد على الاعتماد على أنفسهم كان هنالك العديد من برامج التدخل النفسي والسلوكي والطبي، (العناني، 1997). لانه تم وصف التّوحد كمتلازمة وليس كمرض أو كأضطراب في السلوك، أو التصرف، أو كإعاقة عقلية، ولقد كان أوّل من قدّم التعريف الواضح للتوحد هو كانر حيث اعتبره اضطرابا ينشأ منذ الولادة ويؤثر على التواصل مع الآخرين وعلى اللغة، ويتميز بالروتين ومقاومة التغيير (شيخ ديب،٢٠٠٤).

وعرّف الخطيب والحديدي(٢٠١٠) التوحد بأنّه: إعاقة في النمو تتصف بكونها مزمنة وشديدة، وتظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، وهي محصّلة لاضطراب عصبي يؤثر سلباً على وظائف الدماغ ومن أهم الأعراض السلوكية للتوحد:

- اضطراب معدل نمو المهارات الجسمية والاجتماعية واللغوية.
- استجابات شاذة للخبرات الحسية، وقد تتأثر حاسة واحدة أو أكثر من الحواسّ الآتية: البصر، والسمع، واللمس، والتوازن، والاستجابة للألم.
- الافتقار إلى مهارات الكلام واللغة أو تأخرها، بالرغم من توافر بعض القدرات العقلية المحدودة.
- طرق شاذة في التعامل مع النّاس والأحداث والأشياء.

بالإضافة إلى هذه السمات التشخيصية المحددة يشيع وجود مشكلات أخرى متعددة وغير محددة مثل: الرهاب (المخاوف المرضية)، واضطرابات النّوم والأكل، ونوبات الهياج، والعدوان الموجه نحو الذات.

أجمعت التعريفات السابقة على أن اضطراب التوحد والإصابة به تكون خلال السّنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل.

كذلك اتفقت هذه التعريفات على أنّ الطفل ذوي التوحد يكون لدية نزعات انسحابية وانطوائية شديدة من الواقع المحيط، وينشغل بذاته أكثر من العالم الخارجي، وهذا يسبب خللاً في العلاقات الاجتماعية بينه وبين الآخرين، مما يؤدي الى القصور في اللغة؛ فيترتب على ذلك صعوبة في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتظهر لدية مشكلة في استخدام الضمائر، ويصر الطفل ذوي التوحد على طقوس نمطية معينه (بيومي، 2008).

وبعد تطبيق المحكات التشخيصية للإصدار الخامس (DSM-5)، فإن الأفراد ذوي اضطراب (ASD) لديهم صعوبات في التواصل، ومشكلات في التواصل الغير لفظي، ويجدون صعوبة في تكوين الصداقات، كما قد يعتمدون بشكل كبير على الروتين، ولديهم حساسية عالية للتغيرات في بيئتهم، بالإضافة للتركيز بشكل مكثف على الموضوعات التي ليست مناسبة للسياق الاجتماعي الذي يقومون به، وتقع تلك الأعراض على سلسلة متصلة، مع اختلاف في الشدة.

والتشخيص المبكر للحصول على العلاج ثبت أنه يؤدي إلى نتائج أفضل(APA,2013). (Kristine et al, 2014).

طريقة العلاج تيتش(TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) (أي علاج وتعليم الأطفال ذوي التوحد وإعاقات التواصل المشابهة له).

ويتم تقديم هذه الخدمة عن طريق مراكز تيتش في ولاية نورث كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تدار هذه المراكز بوساطة مركز متخصص في جامعة نورث كارولينيا يسمى بـ (Division TEACCH)، ويديره (Eric Schopler و Gary Mesibov)، وهما من كبار الباحثين في مجال التوحد (مصطفى والشربيني،2011).

ويركز منهج تيتش على تعليم مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، واللعب، ومهارات الاعتماد على النفس، والمهارات الإدراكية، ومهارات تمكين الطالب من التكيف في المجتمع والمهارات الحركية، والعمل باستقلالية، والمهارات الأكاديمية لمن يظهرون استعدادا لتعلمها(الشامي،2004).

كما أن هذا المنهج يمتاز بأن طريقة العلاج مصممة بشكل فردي على حسب احتياجات كل طفل، حيث لا يتجاوز عدد الأطفال في الفصل الواحد (5–7) أطفال مقابل مدرسة ومساعدة مدرسة، ويتم تصميم برنامج تعليمي منفصل لكل طفل بحيث يلبي احتياجات هذا الطفل (رياض،2008،).

ومن اهم الدراسات السابقة التي اهتمت بالبرامج التدريبية لذوي التوحد: دراسة ويلر وكارتر، (Carter Wheeler& 1998)، وعبد الله، (2001) و بانيرال وفيرنتي (Panerail,Ferrante&Zingal ,2002) ، وزهران(2010) حيث أشاروا إلى حدوث تحسن ملحوظ في مهارات السلوك التكيفي نتيجة استخدام جداول النشاط المصورة، واستمرار هذا التحسن خلال فترة المتابعة، ومحمد (2002)، الذي اظهر فاعلية برنامج تدريبي في علاج المظاهر أهمها العدوانية وضعف الانتباه وفرط الحركة، وزاد لديها مستوى الاجتماعية، وايضا شيخ وديب (2004)، وصديق (2005)، وغزال (2007)، ويلكنز (2010، Wilkins)، وعويجان (2012)، وشكيرين وكوت وبيجر (Scheeren, Koot & Begeer(2012: اللذين وجدوا تطورا للمهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية ومهارات التواصل غير اللفظي بنسب جيدة عند جميع أطفال الدراسة، كذلك انخفضت بعض السلوكيات غير التكيفية لديهم. وعياش (٢٠١٤) وجد فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظام تبادل الصور (بيكس) لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في عينة فلسطينية. **و**صيام (2007) وجد فاعلية على مقياس المهارات الحسية. وعبد الله (2011) اكد انه هناك تحسن ملحوظ في الإدراك البصري للطفل التوحدي نتيجة استخدام الألعاب التعليمية. وايضا مصطفى (2012) وجد فاعلية لبرنامج البورتيج في تحسين مهارات الإدراك واللغة لدى الأطفال التوحديين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة في المجال الإدراكي واللغوي. واتفقت معه هياجنه (2014)، بوجود فاعلية لبرنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الجسمي الحركي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال التوحد، ونستقرئ من ذلك ان جميع هذه الدراسات التجريبية بالمجمل استخدمت برامج علاجية ذو فاعلة في الحد من اعراض التوحد.

اما الدراسات التي اهتمت بفاعلية برنامج تيتشTEACCH هي: مدبولي (2006)، التي توصلت إلى ان برنامج تيتش احدث تحسن للتفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين، ودمجهم في المجتمع بصورة جيدة، ومساعدة الأسرة في التعامل مع هؤلاء الأطفال بشكل مناسب (هباجنه،٢٠١٤)، وسكوبلر وماستوف وبيكر (scopler,Mesitov&Baker, 1982) وبانيرا وأخرون (1998) Paneria et al والعماوي(2007)، والقصيرين (2008) اللذين أظهروا تحسن في مهارات التواصل لدى ذوي التوحد في استخدام التعليم المنظم في برنامج (TEACCH) على أداء المهارات. اما الشمالي (2012)، فقد وجد تغير في مهارات الحياة اليومية، وهادي وساناز وريزا (Hade, Sanaz, Reza,2013)قد توصلوا الى ان طريقة (TEACCH) قادرة على الحد من اعراض التوحد عند الأطفال.

يتبين من عرض الاطار النظري والدراسات السابقة ان هنالك اهتماماً بموضوع البحث في مجال التوحد، وبرامج التدخل بفنياتها المختلفة المقدمة للأطفال ذوي التوحد، وبالتحديد تلك البرامج التربوية والتي تعنى بتنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي التوحد،

سواء كانت اجتماعية أو أدراكية أو لغوية أو تواصلية، الا ان الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في تناولها لجزئية المهارات الحسية الإدراكية في برنامج (TEACCH) بشيء من التخصيص، فقد كانت الدراسات السسابقة تركز على المهارات الاجتماعية والتواصل واللغه أكثر من هذا الجانب، وهذه الدراسة بمنهجيتها وموضوع بحثها هي الأولى حسب علم الباحثان في فلسطين فقد اهتمت بتطبيق برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحسية والإدراكية للأطفال ذوي التوحد.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة بهدف استقصاء فعالية برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الحسية والإدراكية لدى ذوي التوحد في فلسطين.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال ذوي التوحد في فلسطين. **و**تكونت عينة الدراسة من (8) أطفال من الأطفال ذوي التوحد والمتواجدين في مؤسسة بيت الخليل لرعاية أطفال التوحد، بحيث تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتتكون كل مجموعة من (4) أطفال. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب (الجنس، العمر).

جدول ١: :توزيع عينة العينة حسب (الجنس، العمر).

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	7	87.5	8
	أنثى	1	12.5	
العمر	سنوات4-9بين	4	50.0	8
	سنة10-13بين	4	50.0	

تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة:

اختار الباحث عينة الدراسة بناء على ما يلي:

١. .عدم انخراط الطفل ذوي التوحد في أي برنامج إرشاد جمعي أخر يتعلق بشكل خاص بتنمية المهارات الحسية والمهارات الإدراكية للمصابين بالتوحد.

أ- المجموعة التجريبية، ضمت هذه المجموعة (4) أطفال من كلا الجنسين (أنثى واحدة) و(3) ذكور، وهي تشكل (50%) من عينة الدراسة التي تم اختيارها، حيث خضعت هذه المجموعة إلى برنامج تيتش (TEACCH) للتدريب على زيادة المهارات الحسية والمهارات الإدراكية، مؤلف من احدى وعشرون جلسة على مدار شهرين، كما خضعت هذه المجموعة إلى اختبار قبلي وآخر بعدي لكل من مقياس المهارات الحسية والمهارات الإدراكية وأيضا اختبار متابعة.

ب- المجموعة الضابطة: ضمت هذه المجموعة (4) أطفال ذكور فقط من ذوي التوحد، وهي تشكل(50%) من عينة الدراسة التي تم اختيارها، ولم تخضع هذه المجموعة إلى أي برنامج إرشادي أثناء فترة المعالجة، إنما خضعت إلى اختبار قبلي وآخر بعدي لكل من مقياس المهارات الحسية ومقياس المهارات الإدراكية.

ولغرض التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق البرنامج التدريبي، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للدرجات القبلية على مقياس المهارات الحسية والمهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك للتأكد من مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بدء تطبيق البرنامج.

أداتا الدراسة : تم استخدام أداتين في هذه الدراسة، وهما أداة لقياس المهارات الحسية، وأخرى لقياس المهارات الإدراكية وفيما يلي وصف لكل أداة منهما:

استبانة المهارات الحسية والمهارات الإدراكية:

تم استخدام استبانتان من إعداد الباحثان، وتتكون الإستبانة الاولى من (40) فقرة تعبر عن ثلاثة مظاهر حسية، أبعادها: (المظاهر السمعية 14 فقرة ، المظاهر البصرية 14 فقرة ، المظاهر الإنفعالية ٢١ فقرة). واستخدم مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، وقد صيغت غالبية عبارات المقياس بشكل سلبي باستثناء الفقرات (3، 4، 5، 7، 8، 12، 13، 14، 22، 24، 25، 26، 27،28)حيث صيغت بطريقة ايجابية.

اما الاستبانة الثانية فقد تكونت من (31) فقرة تعبر عن مظهرين فقط من المظاهر الإدراكية. مقابل كل فقرة خمسة بدائل حسب مقياس ليكرت وجميعها موجبة،(الإدراك الحسي البصري (٢٠) **فقرة**، ، الإدراك الحسي السمعي(١١ **فقرة**،).

صدق الأداتين:

تم التأكد من ذلك بعرضها على عدد من المحكمين من المختصين في التربية وعلم النفس، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الإستبانتين ومقروئيتهما.

ثبات أداتا الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، استخدم طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest)، بتطبيقهما على عينة من الأطفال ذوي التوحد والمتواجدين في المركز المجتمعي من خارج عينة الدراسة تكونت من (12) طفلا وطفلة منهم (8) ذكور، و(4) اناث، ومن ثم أعاد تطبيق الأداة على نفس العينة وذلك بعد مرور(20) يوما، وبلغ معامل الارتباط بين نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى ونتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية (0.901) على الدرجة الكلية، أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لإبعاد المهارات الحسية والادراكية دالة إحصائياً وبدرجة عالية جدا، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للفقرات.

البرنامج التدريبي: فلسفة البرنامج وأهدافه:

يهدف هذا البرنامج (TEACCH) إلى تنمية المهارات السلوكية بأشكالها المتعددة من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى البلوغ، كما ويهدف إلى تمكين الأفراد ذوي التوحد من ان يستخدموا قدراتهم وظيفياً في تنمية المهارات الحسية والإدراكية لذوي التوحد، وكان ذلك من خلال قيامهم بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتضمنها هذا البرنامج، وتعتبر أهم ركيزة للبرنامج هي تعليم الاشخاص التوحديين من خلال نقاط قوتهم والتي تكمن في إدراكهم البصري وتعويضهم عن نقاط الضعف لديهم والتي هي فهم اللغة والبيئة ويتم ذلك من خلال تنظيم البيئة واستخدام معينات بصرية.

وصف البرنامج:

يتألف البرنامج من (21) جلسة وقد تم تصميم البرنامج وما يتضمنه في أطار الأسس التي يقوم عليها برنامج (TEACCH) وقد كان لكل جلسة هدف عام وأنشطة ومدة زمنية.

تحكيم البرنامج :

في بادئ الأمر تم تحديد الجزئية التي سوف يعمل عليها وكانت تنمية المهارات الحسية والإدراكية من برنامج (TEACCH) وقد عرض على المحكمين للاستفادة من خبراتهم، والأخذ بآرائهم في الحكم على صدق البرنامج، وملاءمته لتنمية المهارات الحسية والإدراكية للأطفال ذوي التوحد وكذلك للحكم على صياغة الأهداف، ومدى ملائمة الأنشطة والإجراءات لتحقيق أهداف الجلسة، وكذلك مدى كفاية الجلسات والزمن اللازم لكل جلسة، وآلية تطبيق البرنامج فردي أم جماعي.

وقد أخذ بالتعليمات التي ابداها المحكمين بتدوين عدد المحاولات، والعمل بشكل فردي مع كل حالة، وتحديد المعززات، وعمل واجب بيتي بعد كل جلسة.

البرنامج بصورته النهائية:

تكون البرنامج بصورته النهائية من 21 جلسة، ولكل جلسة عنوان، وهدف عام، وهدف سلوكي (غرض)، ومدة زمنية، وإجراءات، وأدوات، وطريقة تعزيز، وعدد المحاولات، والنتيجة (التقييم)، وواجب بيتي.

كيفية تطبيق البرنامج:

لكي تتحقق أهداف البرنامج تم التركيز فقط على الجزئية المقصودة وهي المهارات الحسية والإدراكية في برنامج (TEACCH)، وتم أعداد البرنامج بصورته النهائية، وتم تدريب الأخصائية الاجتماعية العاملة في المركز لكي تقوم بتنفيذ الواجبات البيتية، تهيئة الأطفال أفراد المجموعة التجريبية، وتم تحضير جميع الأدوات اللازمة وتهيئة المكان، وتحضير المعززات، وتوثيق الجلسات من خلال التصوير الفوتوغرافي وتسجيلها بالفيديو لعمل المراجعة للجلسات، وكل ذلك بهدف تنمية المهارات الحسية والإدراكية لأفراد عينة البحث، وتم الاستفادة من ميزات برنامج (TEACCH)، وهي مناسبته للفئة العمرية للعينة المستهدفة، وكذلك الاستفادة من ميزة سهولة التنفيذ، وقلة التكلفة المادية.

مدة تطبيق البرنامج:

لقد تم تطبيق البرنامج لمدى ستة أسابيع، وقد تم تنفيذ البرنامج بشكل فردي، حيث تم تطبيق الجلسات جميعها على أفراد العينة منفردين، وعدد أفراد العينة المجموعة التجريبية (4) أفراد وعدد جلسات البرنامج (21) جلسة بواقع (84) جلسة لجميع أفراد العينة، وكانت مدة كل جلسة (30) دقيقة بواقع (40.5) ساعة تدريب فعلي غير أوقات الاستراحة .

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل، جزئية المهارات الحسية والإدراكية في برنامج (TEACCH) العالمي والمعرب

المتغير التابع، المهارات الحسية والإدراكية: وهو التغيير الحاصل في درجات أفراد العينة، وذلك على مقياس المهارات الحسية والإدراكية الذي تم إعداده ليكون مناسب لهذه الدراسة من خلال اجراء مقارنة بين درجات (المجموعة التجريبية) قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة، وكذلك مقارنة درجات المجموعة التجريبية بدرجات المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الاول: هل يوجد اثر لبرنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد؟

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للمهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج تيتش (TEACCH) **وبعد تطبيق البرنامج.**

للتأكد من صحة الفرضية الأولى استخدم الباحثان اختبار (ت) (t-test) للعينات المترابطة (Paired Samples Test)، للفروق في درجة المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد قبل وبعد استخدام برنامج تيتش (TEACCH)لتنمية المهارات الحسية كما هو واضح في الجدول رقم (٢).

جدول(٢)

نتائج اختبار ت (t-test) لتوضيح فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الحسية.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المظاهر السمعية	قبل تطبيق البرنامج	3.32	0.40	-3.795	3	0.032*
	بعد تطبيق البرنامج	3.75	0.45			
المظاهر البصرية	قبل تطبيق البرنامج	3.00	0.37	1.698	3	0.188
	بعد تطبيق البرنامج	2.88	0.29			
المظاهر الإنفعالية	قبل تطبيق البرنامج	3.19	0.28	-0.940	3	0.417
	بعد تطبيق البرنامج	3.38	0.21			
الدرجة الكلية	قبل تطبيق البرنامج	3.17	0.25	-2.667	3	0.076
	بعد تطبيق البرنامج	3.33	0.25			

يتضح من الجدول (٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05)بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الحسية، على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر البصرية والمظاهر الانفعالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (٣,١٧) بينما أصبح المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج (٣,٣٣)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٦٦٧-) عند مستوى الدلالة (٠,٠٧٦)، في حين تبين وجود فروق على بعد (المظاهر السمعية) حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج على بعد المظاهر السمعية (٣,٣٢) بينما أصبح المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج (٣,٧٥)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٣,٧٩٥-) عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٢).

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≥0.05) في المتوسطات الحسابية للمهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

للتأكد من فاعلية البرنامج التجريبي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج استخدم الباحث اختبار (t-test)، للفروق في درجة المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كما هو واضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣)

نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المظاهر السمعية	المجموعة الضابطة	3.16	0.81	-1.476	3	0.236
	المجموعة التجريبية	3.75	0.45			
المظاهر البصرية	المجموعة الضابطة	2.50	0.35	-6.148	3	0.009**
	المجموعة التجريبية	2.88	0.29			
المظاهر الإنفعالية	المجموعة الضابطة	2.75	0.39	-2.585	3	0.081
	المجموعة التجريبية	3.38	0.21			
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	2.80	0.47	-2.797	3	0.068
	المجموعة التجريبية	3.33	0.25			

يتضح من الجدول (٣) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05)بين متوسطات آداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء برنامج برنامج تيتش (TEACCH) لتنمية لمهارات الحسية، على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر السمعية والمظاهر الانفعالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج (٢,٨٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية (٣,٣٣)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٧٩٧-) عند مستوى الدلالة (٠,٠٦٨)، في حين تبين وجود فروق على بعد (المظاهر البصرية) حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج على بعد المظاهر البصرية (٢,٥٠) بينما أصبح المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج (٢,٨٨)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٦,١٤٨-) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٩).

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≥0.05) في المتوسطات الحسابية لمظاهر المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية تبعا للاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية.

لمعرفة مدى استمرارية اثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدة زمنية معينة تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية وطبق عليها مقياس المهارات الحسية مرة أخرى بعد مرور شهر من القياس البعدي ولمعرفة اثر نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المتابعة. قام الباحث باستخدام اختبار (t-test)، للفروق في درجة مظاهر المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار المتابعة كما هو واضح في الجدول رقم (4).

جدول(4)

نتائج اختبار ت (t-test) لتوضيح فاعلية برنامج تنمية المهارات الحسية بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المظاهر السمعية	بعد تطبيق البرنامج	3.75	0.45	0.437	3	0.692
	اختبار الاحتفاظ	3.63	0.66			
المظاهر البصرية	بعد تطبيق البرنامج	2.88	0.29	0.395	3	0.719
	اختبار الاحتفاظ	2.78	0.66			
المظاهر الإنفعالية	بعد تطبيق البرنامج	3.38	0.21	-1.219	3	0.310
	اختبار الاحتفاظ	3.52	0.17			
الدرجة الكلية	بعد تطبيق البرنامج	3.33	0.25	0.152	3	0.889
	اختبار الاحتفاظ	3.30	0.37			

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ المعنية في تنمية المهارات الحسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (3.33) بينما بلغ المتوسط الحسابي على اختبار الاحتفاظ (3.30) كما أنه تبين أن قيمة (ت= 0.152) عند مستوى الدلالة (0.889) على الدرجة الكلية. وهذا يدل على فاعلية البرنامج وقدرته على التأثير بأفراد المجموعة، فقد أعيد تطبيق البرنامج بعد شهر على نفس المجموعة التجريبية، وتبين من خلال ذلك انه لا توجد فروق وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد .

٢,١,٤ نتائج السؤال الثاني:

هل يوجد اثر لبرنامج تيتش (TEACCH) في تنميةالمهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد ؟

وقد انبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية التالية:

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للمهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق برنامج تيتش (TEACCH).

للتأكد من صحة الفرضية الرابعة استخدم الباحث اختبار (t-test)، للفروق في درجة المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد قبل وبعد استخدام برنامج تنمية المهارات الإدراكية كما هو واضح في الجدول رقم (٥).

جدول٥

نتائج اختبار ت (t-test) لتوضيح فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية المهارات الإدراكية.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإدراك الحسي البصري	قبل تطبيق البرنامج	2.33	0.46	-13.943	3	**0.001
	بعد تطبيق البرنامج	3.23	0.46			
الإدراك الحسي السمعي	قبل تطبيق البرنامج	2.30	0.49	-7.412	3	**0.005

	بعد تطبيق البرنامج	3.95	0.80			
الدرجة الكلية	قبل تطبيق البرنامج	2.31	0.40	-11.748	3	**0.001
	بعد تطبيق البرنامج	3.59	0.59			

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإدراكية، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الأخرى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (٢,٣١) بينما أصبح المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج (٣,٥٩) وهذا يظهر وجود فاعلية لاستخدام البرنامج في زيادة المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد والذين حصلوا على درجات متوسطة في المهارات الإدراكية عندما طبق عليهم الاختبار القبلي.

نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للمهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

للتأكد من فاعلية البرنامج التجريبي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج استخدم الباحث اختبار (t-test)،للفروق في درجة المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كما هو واضح في الجدول رقم (٦).

جدول٦

نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين أفراد المجموعة التجريبية الضابطة على الاختبار البعدي.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإدراك الحسي البصري	المجموعة الضابطة	2.70	0.90	-0.780	3	0.492
	المجموعة التجريبية	3.23	0.46			
الإدراك الحسي السمعي	المجموعة الضابطة	2.61	0.92	-2.827	3	0.066
	المجموعة التجريبية	3.95	0.79			
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	2.66	0.95	-1.660	3	0.196
	المجموعة التجريبية	3.59	0.59			

يتضح من الجدول (٦) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات آداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء برنامج تيتش (TEACCH) في زيادة المهارات الإدراكية، على الدرجة الكلية ومختلف الأبعاد، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج (٢,٦٦) بينما بلغ المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية (٣,٥٩) كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-١,٦٦٠) عند مستوى الدلالة (٠,١٩٦).

نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية تبعا للاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية.

لمعرفة مدى استمرارية اثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدة زمنية معينة تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية وطبق عليها مقياس المهارات الإدراكية مرة أخرى بعد مرور شهر من القياس البعدي ولمعرفة اثر نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المتابعة. قام الباحث باستخدام اختبار (t-test)،للفروق في درجة المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار المتابعة كما هو واضح في الجدول رقم (٧).

جدول (٧)

نتائج اختبار ت (t-test) لتوضيح فاعلية برنامج زيادة المهارات الإدراكية بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإدراك الحسي البصري	بعد تطبيق البرنامج	3.23	0.46	1.708	3	0.186
	اختبار الاحتفاظ	2.49	0.73			
الإدراك الحسي السمعي	بعد تطبيق البرنامج	3.95	0.79	1.027	3	0.380
	اختبار الاحتفاظ	3.20	0.98			
الدرجة الكلية	بعد تطبيق البرنامج	3.59	0.59	1.351	3	0.270
	اختبار الاحتفاظ	2.85	0.89			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ المعني في زيادة المهارات الإدراكية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية على الاختبار البعدي (3.59) بينما بلغ المتوسط الحسابي على اختبار الاحتفاظ (2.85) كما أنه تبين أن قيمة (ت= 1.351) عند مستوى الدلالة (0.270) على الدرجة الكلية. وهذا يدل على فاعلية البرنامج وقدرته على التأثير بأفراد المجموعة، فقد أعيد تطبيق البرنامج بعد شهر على نفس المجموعة التجريبية، وتبين من خلال ذلك انه لا توجد فروق وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح لزيادة المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد .

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها:

أظهرت الدراسة تأثير تطبيق البرنامج في تنمية تلك المهارات وان الأطفال ذوي التوحد لديهم الاستعداد للتعلم واكتساب أي مهارة من خلال التدريب والمتابعة، لذا يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة لنتائج الدراسة، وهذا للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها.

يعزو الباحثان السبب في وجود فروق بعد تطبيق البرنامج إلى أثر تطبيق البرنامج وان الأطفال أصبحوا قادرين على استغلال ما لديهم من قدرات حسية سمعية وحسية بصرية، وان البرنامج مصمم بطريقة تساعد الأطفال ذوي التوحد على استغلال هذه القدرات، وان البرنامج يزيد من مستوى سيطرة الأطفال على البيئة المحيطة بهم .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة نصر (2001) و مع دراسة تيسوت وايفانز(2003) ودراسة ويلر وكارتر(1998) ودراسة عبد الله (2011)ودراسة ارنولد وراندي(2000).

ولمعرفة مدى استمرارية اثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدة زمنية معينة تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية وطبق عليها مقياس المهارات الحسية مرة أخرى بعد مرور شهر من القياس البعدي ولمعرفة اثر نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المتابعة. قام الباحث باستخدام اختبار (t-test).

واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ المعنية في تنمية المهارات الحسية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج وقدرته على التأثير بأفراد المجموعة، فقد أعيد تطبيق البرنامج بعد شهر على نفس المجموعة التجريبية، وتبين من خلال ذلك انه لا توجد فروق وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي التوحد .

يرى الباحثان انه لا توجد فروق بين تطبيق البرنامج التدريبي في المرة الأولى وبين تطبيقه بعد شهر هذا يدل على ان افراد المجموعة التجريبية قد أثر البرنامج في امتلاكهم للمهارات الحسية والإدراكية وان الأطفال ذوي التوحد من الممكن ان يحتفظوا بما

تعلموه، فقد كان المتوسط الحسابي بين الأختبار البعدي للمجموعة التجريبية (3.33) والمتوسط الحسابي لاختبار الاحتفاظ(3.30) ويتضح من هذه النتيجة ان الفارق ضئيل جداً .

وبالنسبة ل نتائج السؤال الثاني:

اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإدراكية، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الأخرى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، يعزو الباحثان هذه النتيجة الى فعالية واثر البرنامج التدريبي المطبق على المجموعة التجريبية، وهذا التحسن في المهارات الإدراكية ونجاح البرنامج عندما طبق على المجموعة التجريبية بهكذا نسبة مرتفعه يؤكد على ان هؤلاء الأطفال قابلين للتعلم والتدريب ومن الممكن ان تتطور المهارات لديهم نتيجة للتدريب المنظم وذو دلالة ايجابيه على اثر البرنامج. وتتفق هذه الدراسة مع أوزونوف وكاثرين 1998 ودراسة الشمالي 2012 ودراسة عويجان 2012.

للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج استخدم الباحث اختبار (t-test).

وتبين انه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات آداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء برنامج تيتش (TEACCH) في زيادة المهارات الإدراكية، على الدرجة الكلية ومختلف الأبعاد، يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية من وجهة نظر الباحثان بأن أطفال المجموعة التجريبية قد تعرضوا إلى برنامج تدريبي استهدف تنمية مهاراتهم الإدراكية من خلال برنامج (TEACCH) الذي اثبت فاعليته في اكتساب هذه المهارات بينما لم تخضع المجموعة الضابطة إلى أي برنامج تدريبي، ونظراً إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وتكافؤهما، وعدم وجود فروق بينهما في القياس القبلي في المهارات الإدراكية، ويمكننا إرجاع ذلك التحسن في درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى أثر البرنامج.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بانيرا وآخرون 1998، ودراسة القصيرين2008.

ولمعرفة مدى استمرارية اثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدة زمنية معينة تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية وطبق عليها مقياس المهارات الإدراكية مرة أخرى بعد مرور شهر من القياس البعدي ولمعرفة اثر نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المتابعة. قام الباحث باستخدام اختبار (t-test). واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات آداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ المعني في زيادة المهارات الإدراكية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج وقدرته على التأثير بأفراد المجموعة، فقد أعيد تطبيق البرنامج بعد شهر على نفس المجموعة التجريبية، وتبين من خلال ذلك انه لا توجد فروق وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح لزيادة المهارات الإدراكية لدى الأطفال ذوي التوحد

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي وبرنامج (TEACCH) في إكساب الأطفال ذوي التوحد مهارات إدراكية، وكذلك إلى دقة الإجراءات المتبعه في تطبيق البرنامج كما وان البرنامج المطبق في هذه الدراسة قد أسهم في تحسين مهارات الأطفال الإدراكية لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، وهذا تأكيد على تطور المهارات لدى التوحديين في حال تم تدريبهم من خلال البرنامج التدريبي (TEACCH)، فقد كان البرنامج يحتوي على نشاطات متنوعة تساعد الطفل على التعلم، وكذلك يقوم هذا البرنامج على استغلال نقاط القوة لدى الأطفال ذوي التوحد فهو مصمم فرديا حسب احتياجات كل طفل، ولا سيما ان الطفل التوحدي متعلق بالروتين ويقلق عندما يوضع في بيئة تعليمية عادية، ويواجه صعوبات في فهم بداية كل نشاط ونهايته ولذلك يفضل التعليم من خلال الإدراك البصري.

وتتفق الدراسة مع دراسة كل من الشيخ ديب2004، ودراسة العماوي2007، ودراسة بيومي2008 .

المقترحات التوصيات:

قي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذه الدراسة خلص إلى التوصيات والمقترحات الآتية:

١. تدريب الأطفال ذوي التوحد على المهارات الحسية والإدراكية في اعمار مبكرة ليتسنى لهم الاعتماد على أنفسهم.
٢. تدريب الأهل على برنامج (TEACCH) لسهولة تطبيقه ومناسبته لكل الأعمار وكذلك يناسب كل حالة بشكل منفرد .

٣. من الأنسب ان تكون مراكز العناية بهذه الفئة تابعة للحكومة وبالتحديد لوزارتي التربية والتعليم والشؤون الاجتماعية لتخفيف الأعباء المادية عن الأهل .
٤. العمل على تغيير اتجاهات الأهالي والناس السلبية تجاه هذه الفئة وزيادة الوعي بالتوحد لأنهم مختلفون عنا وبحاجة للرعاية والتدريب وليسوا بمرضى.
٥. توظيف نتيجة هذه الدراسة في عمل برامج تدريبية للأطفال ذوي التوحد.
٦. أجراء دراسات وبحوث علمية حول فاعلية برامج التدخل المقدمة لهذه الفئة.
٧. اقترح الإسراع بإنشاء مراكز وطنية في كل محافظة تعنى بالأطفال ذوي التوحد.
٨. أقترح ان يقوم جهاز الإحصاء المركزي بعمل إحصائية دقيقة لعدد ذوي التوحد بالتعاون مع الجهات الرسمية والمدنية المسؤولة .
٩. إعداد مختصين مؤهلين للعمل مع الأطفال ذوي التوحد وإجراء دورات تدريبية متخصصة للعاملين مع الأطفال ذوي التوحد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. بيومي، لمياء، عبد الحميد.(2008): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين ، جامعة قناة السويس، مصر. (أطروحة دكتوراه منشورة).
٢. خطاب، محمد احمد.(2005): سيكولوجيا الطفل التوحدي، تعريفها- تصنيفها- أعراضها- تشخيصها- أسبابها- التدخل العلاجي، دار الثقافة، عمان.
٣. الخطيب، جمال و الحديدي، منى.(2010): التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر، الأردن.
٤. رياض، سعد.(2008): الطفل التوحدي اسرار الطفل التوحدي وكيف نتعامل معه، دار النشر للجامعات، مصر.
٥. زهران، نبيلة. (2010): فاعلية برنامج علاجي في الدراما في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي التوحد في فلسطين، جامعة عمان العربية، الأردن(رسالة ماجستير غير منشورة).
٦. سليمان، عبد الرحمن، وآخرون.(2003): دليل الوالدين والمتخصصين في التعامل مع الطفل التوحدي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
٧. الشامي، وفاء علي.(2004): علاج التوحد، ط1 ،مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، المملكة العربية السعودية.
٨. الشربيني، لطفي زكريا.(2004): طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات – تعريف وتشخيص، ، دار الفكر العربي، القاهرة.
٩. الشمالي، محمد وليد.(2012): فاعلية التعليم المنظم لبرنامج تيتش TEACCH في تحسين مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين، جامعة دمشق، سوريا، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٠. شمعون، محمد العربي : التدريب العقلي في المجال الرياضي ، جامعة حلوان ، دار الفكر العربي ، 1996 ، ص23.
١١. شيخ ديب، بدر. (2004): تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته، الجامعة الأردنية، الأردن، (أطروحة دكتوراة غير منشورة).
١٢. صادق،آمال، أبو حطب، فؤاد.(1994م): علم النفس التربوي (ط4). القاهرة: الأنجلو المصرية.
١٣. الصباح، سهير، الطيطي، عبدالله.(2008): دراسة لبعض السمات النفسية والاجتماعية للأطفال التوحديين في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المختصين وامهات الاطفال التوحديين. مجلة علوم انسانية،سنة٦،ع٣٨، ص30-1.
١٤. WWW.ULUM.NL

١٥.صديق، لينا. (2005): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل للأطفال التوحديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، الجامعة الأردنية، الأردن، (أطروحة دكتوراة غير منشورة).
١٦.صيام، أشواق محمد يس. (2007): تصميم برنامج لتنمية بعض المهارات الحسية والحياتية للأطفال المصابين بالاضطراب التوحدي (الذاتوي). جامعة عين شمس، مصر
١٧.عبدالله، رشاد.(2011): برنامج قائم على الألعاب التعليمية لتحسين الإدراك البصري للطفل التوحدي، المؤتمر العلمي العاشر، التربية الفنية والأطفال المتوحدون، جامعة حلون، مصر.
١٨.عبد الله ، محمد قاسم. (2001): الطفل التوحدي أو الذاتوي، دار الفكر للطباعة، الأردن.
١٩.عبد الكريم، وليد فتحي.(2015): تشخيص التوحد في ضوء الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية للجمعية الأمريكية للطب النفسي.
٢٠. https://www.facebook.com/Autism
٢١.العماوي، رامي خليل.(2007): فاعلية التعليم المنظم في برنامج تيتش(TEACCH) لتنمية مهارات التواصل للمراهقين الذين يعانون من التوحد، جامعة عمان العربية،(رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٢.العناني ،حنان عبد الحميد (1997) : الصفحة النفسية للطفل ، دار الفكر ، عمان.
٢٣.عويجان، بشرى.(2012): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين، جامعة دمشق، سوريا، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٤.عياش، خالد.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظام تبادل الصور (بيكس) لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في نابلس/ فلسطين"،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – م الثالث – ع (١٠)نيسان ٢٠١٥
٢٥.غزال، مجدي. (2007): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان، جامعة عمان العربية، عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٦.القصيرين، الهام.(2008): فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في اكسب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأدرن ، جامعة عمان العربية، عمان، (أطروحة دكتوراة غير منشورة).
٢٧.محمد، عادل عبد الله.(2002): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية على مستوى التفاعلات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب التوحد ، عادل عبد الله محمد (تحريراً) سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، الأطفال ذوي اضطراب التوحد، دراسات تشخيصية وبرامجيه، دار الرشاد ، القاهرة.
٢٨.مصطفى، اسامه فاروق،الشربيني، السيد كامل.(2011): التوحد الأسباب التشخيص العلاج، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
٢٩.مصطفى، نسرين. (2012): فاعلية برنامج البورتاج في تحسين مهارات الإدراك واللغة لدى الأطفال التوحديين في مرحلة الطفولة المبكرة، جامعة دمشق، سوريا، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٠.منصور، علي، الأحمد، أمل.(1996): سيكولوجيا الإدراك، مطبعة طربين، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
٣١.نصر، سهى.(2002): الاتصال اللغوي للطفل التوحدي – التشخيص– البرامج العلاجية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
٣٢.هياجنة، نسرين عبدالله ،.(2014): فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الجسمي الحركي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال التوحد، جامعة عمان العربية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed. Text revision). Washington، DC: Author .

[2] American Psychiatric Association.(2013). Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5 www.DSM5.org.

[3] Kristine M. Kulage، Arlene M. Smaldone، Elizabeth G. Cohn. How Will DSM-5 Affect Autism Diagnosis? A Systematic Literature Review and Meta-analysis.Journal of Autism and Developmental Disorders، 2014; DOI: 10.1007/s10803-014-2065-2.

[4] S. Panera ، Ferrante، L.، Caputo، V . & Impellizzeri، C. (19998). Use of structured teaching for treatment of children with autism and severe and profound mental retardation. Education and mental Retardation and Development Disabilities، 33، 367-374.

[5] A. M.Scheeren, J. M. Koot, & S.Begeer, (2012). Social interaction style of children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42, 2046-2055.

[6] J.J. Wheeler، & S.L. Carter، (1998). Using visual cues in the classroom for learners with autism as a method for promoting positive behavior. B.C. Journal of Special Education، 21، 64-73.

[7] Wilkins, Jonathan (2010). The relationship between social skills and challenging behaveors in shildren with autism spectrum disorders.

[8] World Health Organization 1992 ; The ICD- 10 Classification Of Mental And Behavior Diagnostic Guide Lines Geneva، Author.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 332 -353
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Effectiveness of A Training Program Based on Sensory and Cognitive Skills Development for People with Autism through the Use of the Program (TEACCH)

Suher Al-Sabah

Associate Professor - Al-Quds University
ssabbah@staff.alquds.edu

Muhammad Hammad Abu Sabha

Ministry of Education - Palestine

Abstract

The study aimed The Effectiveness of A Training Program Based on develop the sensory and cognitive skills for people with autism through the use of the TEACCH program. The study sample consisted of eight children with autism.The sample was divided into two groups of children aged between 4 - 13 years old, and each group consisted of four children. One was considered as a control group, the other was considered as an experimental group. For the purpose of the study, the researchers prepared two inventories, one designed to measure thes Sensory manifestations; hearing, sight, and affective skills; the other one designed to measure the sensory and cognitive skills for the audiovisual aspect according to the sensory and cognitive skills section in the TEACCH program.A training program was developed consisting of training sessions to be applied individually to each child. The data indicated that the validity and reliability semantics were high. The tool was used to apply pre and post tests in addition to the TEACCH program. Hypotheses in this study were tested by Paired Samples Test (T-test). The following result were concluded:

- There were no significant differences between the means of the experimental group in the pre and post tests of the sensory skills according to ($\alpha \leq 0.05$).
- There were no significant differences between the means of the two samples (experimental and control groups) at ($\alpha \leq 0.05$).
- There were no significant differences between the means for the experimental group for the post and the retention tests at ($\alpha \leq 0.05$).
- There were significant differences in the means for the experimental group between the pre and post tests for sensory skills at ($\alpha \leq 0.05$). The differences were in favor of the experimental group after applying the program.

According to the previous results, it is recommended that this program can be applied by centers that care for autistic children, as well as being adopted as an inexpensive and effective intervention program.
It is also recommended to train children's parents to apply this program, in addition to establishing national centers for autistic children across the country.
Keywords: TEACCH program , The sensory and cognitive skills , children with autism

ملحق رقم (١)

الأداة بصورتها النهائية

استبانةالمظاهر الحسية للطفل المصاب بالتوحد

اسم الطفل /..... الجنس /..... السن /.....

القائم بالتقدير /..... تاريخ التقدير /.....

التعليمات

عزيزتي الأم

يقوم الباحث بعمل دراسة بعنوان (تنمية المهارات الحسية والإدراكية للمصابين بالتوحد من خلال استخدام برنامج تيتش(TEACCH)).

وفيما يلي قائمة بالمظاهر الحسية وهي تتكون من المظاهر السمعية، والمظاهر البصرية، والمظاهر الانفعالية، وكل مظهر منها منفصل عن الأخر، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يضع الباحث بين أيديكم هذه الاستبانة للكشف عن المظاهر الحسية للأطفال ذوي التوحد .

والمطلوب منك عزيزي الأم التكرم بقراءة جميع العبارات المدونة أدناه والتي تمثل المظاهر الحسية، راجيا الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بكل دقة، حيث إن هذه الاستبانة ستستخدم للبحث العلمي وسيعمل بسريه مطلقه مع الإجابات.

اذا تطابقت الفقرة بدرجة كبيرة جداً نضع إشارةX في الخانة تحت بدرجة كبيرة جداً، وإذا تطابقت بدرجة كبيرة نضع إشارةX في الخانة تحت بدرجة كبيرة، وإذا تطابقت بشكل متوسط نضع إشارةX في الخانة تحت كلمة متوسطة، وإذا كان التطابق قليل نضع إشارة X في الخانة تحت قليل، وإذا كان التطابق قليل جداً نضع إشارة X في الخانة تحت قليل جداً .

الباحثان : أ. محمد حماد أبو صبحه و د : سهير الصباح

		المظاهر السمعية				
الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	يصرخ في الأماكن المزدحمة .					
٢	يغطي الأذنين باليدين					
٣	ينتبه بشده للأصوات الضعيفة والرتيبة مثل بندول الساعة.					
٤	يركز في سماع صوت الآلات .					
٥	يميز مصدر الصوت					
٦	يستجيب عند مناداته باسمه					
٧	يحب سماع أغاني معينة.					
٨	يفهم الكلام الموجه له					
٩	يفزع عند سماع صوت مفاجئ.					
١٠	يردد الكلمات التي يسمعها					
١١	يبكي عند استخدام الحلاق مجفف الشعر					

١٢	يستجيب للأصوات المألوفة					
١٣	يستقبل سلسلة من الأصوات					
١٤	يشارك الأصوات مع الآخرين					
	المظاهر البصرية					
١٥	يحملق النظر في الأضواء بشكل شديد .					
١٦	يتابع الظل					
١٧	ينجذب نحو شاشات التلفزيون أو الحاسوب					
١٨	يقرب الأشياء من عينيه.					
١٩	ينظر إلى الأشياء بشكل جانبي.					
٢٠	الاتصال البصري مع الأشخاص ضعيف					
٢١	ينظر للجماد أكثر من الأشخاص					
٢٢	يميز بين الألوان					
٢٣	يركز في جزئية معينه من اللعبة .					
٢٤	ينثر الرمال في الهواء وينظر إليها باهتمام.					
٢٥	يميز الأشكال					
٢٦	يستطيع القراءة البصرية					
٢٧	يلاحظ مرور شخص أمامه					
٢٨	يتعرف على صورته في المرأة					
	المظاهر الانفعالية					
٢٩	يخاف من أشياء عادية .					
٣٠	يواجه صعوبة في بناء علاقات اجتماعية.					
٣١	يظهر انفعالات غير مناسبة للموقف الجديدة .					
٣٢	يؤذي الآخرين					
٣٣	يغضب بسرعة.					
٣٤	يخجل من الأشخاص الجدد.					
٣٥	عنده حساسية زائدة.					
٣٦	سريع التشتت في الانتباه.					
٣٧	يشعر بالحزن والكئابة .					
٣٨	يعاني من ارق وصعوبة في النوم					
٣٩	يبكي فترات طويلة					
٤٠	يجد صعوبة في التعبير عن انفعالاته،					

استبانة الإدراك الحسي للطفل المصاب بالتوحد

اسم الطفل /..... السن/ ..... الجنس /.....

القائم بالتقدير /..... تاريخ التقدير /.....

التعليمات

عزيزتي الام

يقوم الباحث بعمل دراسة بعنوان (تنمية المهارات الحسية والإدراكية للمصابين بالتوحد من خلال استخدام برنامج تيتش (TEACCH)).

وفيما يلي قائمة بمظاهر الإدراك الحسي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يضع الباحث بين أيديكم هذا الاستبانة للتعرف على مظاهر الإدراك الحسي للأطفال ذوي التوحد .

والمطلوب منك عزيزتي الأم التكرم بقراءة جميع العبارات المدونة أدناه والتي تمثل مظاهر الإدراك الحسي، راجيا الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بكل دقة، حيث إن هذه الاستبانة ستستخدم للبحث العلمي وسيعمل بسريه مطلقه مع الإجابات،

في حال وجود تطابق مع الفقرة بدرجة كبيرة جداً نضع إشارةX في الخانة تحت بدرجة كبيرة جداً، وإذا كان التطابق بدرجة كبيرة نضع إشارةX في الخانة تحت بدرجة كبيرة، وإذا كان التطابق متوسط نضع إشارةX في الخانة تحت كلمة متوسطة، وإذا كان التطابق قليل نضع إشارة X في الخانة تحت قليل، وإذا كان التطابق قليل جداً نضع إشارة X في الخانة تحت قليل جداً.

الباحثان : أ. محمد حماد أبو صبحه و د : سهير الصباح

الإدراك الحسي						
الرقم	**العبارة**	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
الإدراك الحسي البصري						
١	ينظر إلى الأشياء المغطاة ويهتم بها.					
٢	يلاحظ يد الشخص وهي تنقل الشيء من مكان إلى أخر.					
٣	عندما يسقط شيء على الأرض يحدده وينحني لالتقاطه .					
٤	يبحث عن شيء محبب له مخفي تحت غطاء.					
٥	يقدر أن يتذكر الصور أو الأحرف التي شاهدها ويرتبها بشكل صحيح (نسخ من كتاب أو سبورة).					
٦	يجد شيء مخفي من خلال التركيز البصري.					
٧	يرتب الأشياء ويصنفها .					
٨	يميز بين الرسومات ويقدر على التشبيه.					
٩	يدرك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء محددة منه.					
١٠	يقارن بين الأحجام المختلفة.					
١١	يقلد الآخرين في ممارسة الألعاب.					
١٢	يطابق بين الأشكال.					
١٣	يركب قطع البازل.					
١٤	يميز بين الألوان.					
١٥	يطابق بين الألوان.					

١٦	يذكر أماكن الأشياء.					
١٧	ينتبه لوجوه الأشخاص.					
١٨	يميز بين المتشابه والمختلف.					
١٩	يكمل رسم غير مكتمل.					
٢١	يكمل رسم منقط .					
الإدراك الحسي السمعي						
٢٢	يلصق صورة على الكلمة المعبرة عنها بعد سماعها.					
٢٣	يركز في شيء محدد مع تجاهل مثيرات لا صله لها بما يبحث عنه .					
٢٤	يستطيع بناء هرم بالمكعبات بعد سماع التعليمات .					
٢٥	يميز بين الأصوات.					
٢٦	يميز بين الاتجاهات بعد سماع صوت صادر منها.					
٢٧	يستطيع أن يؤدي أنشطة ذات إيقاع صوتي.					
٢٨	ينتقل من نشاط إلى آخر بعد سماع التعليمات.					
٢٩	يركز مع المتحدث أمامه.					
٣٠	يستطيع أن يستقبل سلسلة من الأصوات ويقلدها					
٣٣	يستجيب للأصوات المألوفة مثل قرع جرس					
٣٤	يميز بين الأصوات المختلفة.					

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 354 -368
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية

أحمد حسن أحمد الفقيه

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية، جامعة الباحة
ahag2006@hotmail.com

الملخص:

مقارنة بالبحث الكمي، أصبح البحث النوعي شائع الاستخدام في البحوث التربوية عامةً، وبحوث مجال تعليم اللغات خاصة؛ وذلك نظرًا لما له من خصائص تُمكنه من تقديم فهم عميق لقضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة ومناهج تعليمها وفقًا لسياقها الطبيعي، إضافة إلى قُدرته على تزويد نتائج قد تُسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق إضافة معرفية، إما نظرية أو تطبيقية في مجال تعليم اللغة. ونظرًا لقلة المحتوى العربي الذي تناول تصميم البحث النوعي–بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها–في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، إلى جانب حاجة الباحثين في هذا المجال إلى توضيح شامل وموجز لإجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي؛ التي تمكنهم من استخدامه في دراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها، وبالتالي إيجاد حلول ومعالجات مناسبة لها. وبناءً على ذلك هدفتْ الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على الخلفية الفلسفية للبحث النوعي، وتحديد مفهوم وخصائص البحث النوعي، وأخيرًا، توضيح الإجراءات والخطوات المناسبة لتصميم البحث النوعي في بحوث تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: البحث النوعي، فلسفة البحث، التصميم البحثي، المجال التربوي، تعليم وتعلُّم اللغة.

المقدمة:

تُمثل اللغة العربية مجالاً رئيسًا من مجالات التَّعلم في غالبية البلدان العربية؛ التي يتعلمها الطلاب في جميع المراحل الدراسية، ولتعليمها خصوصية وتفرّد عن باقي مجالات التَّعلم، كالعلوم، والرياضيات، وغيرها من المجالات؛ لعدة اعتبارات حدّدها الركابي (٢٠٠٢)؛ عمار (٢٠٠٢)؛ وفضل الله (١٩٩٨) في الآتي:

– تُعتبر اللغة مكون طبيعي ملازم للإنسان منذ ولادته، وتتطور بتطور نموه العقلي والانفعالي والجسدي، وبالتالي عند تعليم اللغة العربية للطلاب ينبغي عدم اغفال هذا الجانب، واعتباره مرتكز أساسي لتعليمها وتعلُّمها.

– تُمثل اللغة الوسيلة والأداة الأساسية لعملية التفكير، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، والتواصل مع الآخرين، وبدون اللغة لن يتحقق التفكير والتعبير والتواصل؛ لذلك ينبغي الربط بين تعليم اللغة العربية، وبين تعليم المهارات المختلفة للتفكير والتعبير والتواصل.

– تتأثر لغة الإنسان بطبيعة ومتغيرات المجتمع الذي يعيش فيه، وخصائص نموه المختلفة؛ لذا فمراعاة طبيعة المجتمع ومتغيراته المختلفة، وخصائص النمو المختلفة لكل مرحلة عمرية أمر مهم عند تعليم اللغة العربية للطلاب.

– تتألف اللغة من مكونين رئيسين: استقبالي، وتمثله مهارتي الاستماع، والقراءة، وإنتاجي، تمثله مهارتي التحدث، والكتابة؛ لذا عند تعليم اللغة العربية ينبغي مراعاة هذه المهارات الأربع، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، وتقديمها للطلاب في كل صف دراسي مع ما يناسب ويراعي خصائص نموهم العقلي واللغوي والاجتماعي والنفسي.

– لا تقتصر اللغة العربية على المهارات اللغوية فقط؛ بل تتعدها إلى علوم اللغة، كعلم النحو والصرف، والأدب، والبلاغة والنقد الأدبي؛ لذلك ينبغي الاهتمام بهذه العلوم اللغوية عند تعليم اللغة العربية؛ لأن تعليمها يُثري حصيلة ومعارف الطلاب اللغوية، ويُساعدهم على انتاج اللغة تحدثًا وكتابةً على النحو الصحيح.

– تُستخدم اللغة العربية كوسيلة أساسية لتعليم وتعلُّم مجالات التَّعلم الأخرى–كالعلوم والرياضيات، وغيرها من المجالات–والبحث فيها، وبالتالي نجاح الطلاب وتميزيهم في هذه المجالات يعتمد على تمكنهم من مهارات اللغة، والإلمام بعلومها.

إن الاعتبارات السابقة تُمثل المحددات والمرتكزات الرئيسة؛ التي يُؤكد المتخصصون في مجال تعليم اللغة العربية على ضرورة مراعاتها في تعليم وتعلُّم اللغة العربية، وتصميم مناهج تعليمها، وإغفال أي منها سيخلق مشكلات متعددة في تعليمها؛ والتي ستؤثر بشكل سلبي في تعلُّم الطلاب لها. والمتأمل للواقع اللغوي في الميدان التعليمي يلحظ مشكلات متعددة تواجه تعليم وتعلُّم اللغة العربية، وما تدني مستويات الطلاب في مهارات اللغة وعلومها إلا خير شاهد على ذلك (الشمسان، ١٤٢٠ هـ؛ النصار، ١٤٢٨ هـ؛ نعمان، ٢٠١٤)؛ ولكن ماهي الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلات؟ إن الكشف عن الأسباب المؤدية إلى هذه المشكلات مهمة ليست يسيرة؛ ولكن البحث التربوي الأصيل يُساعد في الكشف عنها، وتحديدها ماهيتها، وقد يُسهم في إيجاد حلول مناسبة لمعالجتها.

وتأكيدًا لما سبق، فإن المتخصصين في مجال بحوث تعليم اللغة يرون ضرورة أن يسأل الباحث نفسه السؤال التالي قبل البدء في إجراء بحثه: ما خصائص البحث التربوي الذي يُمكنُ الاستفادة من نتائجه في معالجة المشكلات البحثية المتصلة بتعليم اللغة؟ وفي هذا السياق، أشار المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers of English (٢٠١٦) إلى أن البحث التربوي الأصيل في مجال تعليم اللغة يتسمُ عمومًا بالخصائص التالية:

– معالجةُ قضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة التي يرى المعلمون، والطلاب، وأولياء الأمور أهميتها، وضرورة بحثها.
– ينطلقُ من أسئلة بحثية واضحة ومحددة، تستندُ على مشكلة حقيقة، وليست مصطنعة.
– يُقدمُ نتائج واضحة، تصفُ الافتراضات والمبادئ التي تُوجّهُ تعليم وتعلُّم اللغة.
– يتسمُ بالجودة الشاملة؛ بحيث تكون النتائج التي توصل إليها الباحث منطقية، وتتسم بالموضوعية والصدق والثبات.
– يُراعي الجوانب والاعتبارات الأخلاقية للبحوث التربوية.

إن الخصائص السابقة لا يمكن تحققها في بحوث تعليم اللغة إلا بوجود الباحث الكفء والمؤهل؛ الذي لديه المعارف والمهارات البحثية الكافية، التي تُمكنه من تصميم وتنفيذ البحث على النحو الصحيح؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه (البرغوثي وأبو سمرة، ٢٠٠٧). ولكن المتتبع للدراسات العربية التي أُجريت في مجال التعليم وتعلُّم عامةً، وتعليم تعلُّم اللغة العربية خاصةً–سواء المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، أو غير المنشورة، مثل: غالبية رسائل الماجستير والدكتوراه–سيجد أن مجموعة من هذه الدراسات توصلت إلى نتائج مُهمة، قُدمتْ في ضوئها توصيات قد تُسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في معالجة المشكلات المختلفة التي تواجه تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها؛ بينما مجموعة أخرى من هذه الدراسات توصلت إلى نتائج قد لا تتسم بالموضوعية والصدق، وبالتالي لا يُمكن الاعتماد عليها في معالجة هذه المشكلات، وذلك لمجموعة من الأسباب، أبرزها ما حدّده الإبراهيمي (٢٠٠٢)؛ والدهشان (٢٠١٥)؛ والمتمثلة في الآتي:

– إن بعض المشكلات البحثية التي حدَّدها الباحثون في دراساتهم لا تُعتبر ذات أهمية في مجال تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها؛ أو لا تُشكل مشكلات بحثية بمعنى آخر.

– اقتصارُ مجموعة كبيرة من الباحثين في دراساتهم لقضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها على استخدام مناهج البحث الكمي، مثل: المنهج الوصفي، وشبه التجريبي، والارتباطي، وغيرها من المناهج؛ التي لم تكنْ مناسبة للاستخدام في سياق هذه الدراسات؛ وذلك لوجود مناهج بحثية أكثر مناسبة وملائمة لدراسة هذه القضايا والمشكلات، مثل: مناهج البحث النوعي–كما سوف يُناقش لاحقًا–أو المختلط.

– عدمُ التزام بعض الباحثين بالإجراءات والخطوات الصحيحة لتطبيق المناهج البحثية التي استخدمُوها في دراساتهم لقضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها؛ والتي تتضمن اختيار العينة، وتحديد أدوات جمع البيانات، وبناؤها، وتطبيقها، وتحليل نتائجها، بالإضافة إلى مراعاة الاعتبارات الأخلاقية في تصميم وتنفيذ البحث.

إن المتتبع للتوجهات البحثية الحديثة في المجال التربوي يتبيَّن له أن البحث النوعي أصبح شائع الاستخدام في بحوث تعليم اللغات؛ وذلك نظرًا لما له من خصائص تُمكنه من تقديم فهم عميق لقضايا ومشكلات تعليم اللغة وفقًا لسياقها الطبيعي، وقدرته على تزويد نتائج قد تُسهم في تحقيق إضافة معرفية، إما نظرية أو تطبيقية في مجال تعليم اللغات (Benson, Chik, Gao, Huang, and Wang, 2009). إلا أن مجموعة كبيرة من الدراسات العربية التي أُجريت في مجال تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها اقتصرتْ على استخدام مناهج البحث الكمي–كما سبق توضيح ذلك–وهذا لا يعني عدم صلاحية هذه المناهج ومناسبتها؛ ولكن استخدام الباحثين لها، واقتصارهم عليها أدى إلى تُوصلهم إلى نتائج بحثية قد لا تُسهم في تحقيق إضافة معرفية لمجال تعليم اللغة العربية (البومحمد و البدري، ٢٠١٢؛ الدهشان، ٢٠١٥).

هناك مجموعة متعددة من الأسباب التي جعلت الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لا يستخدمون البحث النوعي في دراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها، وقد ناقش بعض المتخصصين في مجال البحث التربوي هذه الأسباب (مثال: حداد، ١٩٩٨؛ الدهشان، ٢٠١٥؛ الشرع و الزعبي، ٢٠١١؛ العنزي، ٢٠١١؛)، والتي يمكن ايجازها في الآتي:

– ندرةُ وقلة المراجع العربية مقارنة بالمراجع الأجنبية التي وضحتْ إجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي–بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها–في مجال بحوث تعليم اللغة العربية.

– قلةُ الدراسات التي استخدمتْ البحث النوعي ومناهجه المختلفة لدراسة القضايا والمشكلات البحثية في تعليم اللغة العربية.

– عدمُ تخصيص مقررات للبحث النوعي ومناهجه في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، خاصة في مرحلة الدراسات العليا؛ لأن غالبية المقررات مُخصصة لتدريس البحث الكمي، ومناهجه، وأدواته.

– عدمُ توفير وتقديم دورات تدريبية مُكثفة ومستمرة من قبل المؤسسات الأكاديمية التربوية تهتمُ بتنمية معارف ومهارات الباحثين في البحث النوعي في مجال بحوث تعليم اللغة العربية.

إن استخدام البحث النوعي في مجال التعليم والتعلُّم يعتبر حديثًا إذا ما قُورنَ باستخدامه في مجال العلوم الاجتماعية، والذي بدأ قبل سبعين عامًا من الآن، أما البحث النوعي فبدأ استخدامه في مجال التعليم والتعلُّم عام ١٩٦٠م في بريطانيا، وبعد عشر سنوات، وتحديدًا في عام ١٩٧٠م، أُستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا، وأستراليا، ونيوزلندا (Erickson, 1986). والبحث النوعي في مجال التعليم والتعلُّم ظهر كردة فِعل تجاه البحث الكمي، كما سوف يُناقش لاحقًا؛ لذا تنبَّه الباحثون في الدول المتقدمة علميًا لأهمية استخدام البحث النوعي في مجال التعليم والتعلُّم عامةً، ومجال تعليم وتعلُّم اللغة خاصةً؛ وذلك لأنه يساعدهم في فهم القضايا والمشكلات في هذا المجال فهمًا عميقًا في ضوء سياقها، ومراعاة لطبيعتها ومعطياتها، ويُسهمُ بالتالي في التَّوصل إلى نتائج قد تقودُ إلى حلول ومعالجات مناسبة لهذه القضايا والمشكلات (Erickson, 1986).

وتأكيدًا لما سبق، أجرى Benson et al. (٢٠٠٩) دراسة مسحية هدفت إلى تحديد الدراسات التي استخدمتْ البحث النوعي في دراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة، ومناهج تعليمها، وشَمِلَ المسح أبرز (١٠) مجلات إنجليزية في مجال تعليم اللغة، والتي نُشرت في الفترة بين عام ١٩٩٧م، وعام ٢٠٠٦م. وتوصَّل الباحثون إلى أن هذه المجلات نشرتْ (٢٢٠٢) دراسةً في تعليم وتعلُّم اللغة، ومناهج تعليمها، منها (٤٧٧) دراسة استخدمَ باحثوها مناهج البحث النوعي، أي بمعدل (٢٢%) من إجمالي البحوث المنشورة.

وفي ضوء ما سبق، يتبيَّن أهمية استخدام البحث النوعي في دراسة قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية، إضافة إلى حاجة الباحثين في هذا المجال إلى معرفة إجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي التي تُمكنُهُم من استخدامه على النحو الصحيح لدراسة قضايا ومشكلات تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها. وبناءً على ذلك؛ هدفت الدراسة الحالية إلى مناقشة المحاور الثلاثة التالية في ضوء الأدبيات السابقة المتصلة بالبحث النوعي في المجال التربوي:

١. الخلفية الفلسفية للبحث النوعي.
٢. مفهوم وخصائص البحث النوعي.
٣. تصميم البحث النوعي في بحوث تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها.

الخلفية الفلسفية للبحث النوعي:

على الباحث في العلوم الإنسانية عمومًا، والتربوية خصوصًا أن ينطلق من رؤية محددة وواضحة فيما يتصل بالنموذج البحثي Research Paradigm؛ لأنه يُزوده بالفلسفات والنظريات والمناهج والأدوات الأساسية التي تدعمُ نموذج بحثه، وتُسهمُ في نجاح عملية البحث، وتحقيقه للأهداف المرجوة منه (Burrell & Morgan, 1985; Myers, 2000). والنموذج البحثي يقومُ على دمج مجموعة من الافتراضات، والمعتقدات، والنماذج، والإجراءات؛ لإجراء البحث الجيد، ويتضمن أيضًا طرائق جمع وتحليل وتفسير البيانات (Neuman, 2007).

تتفق الأدبيات البحثية على وجود أربعة نماذج بحثية رئيسة يُمكن للباحث في العلوم الإنسانية تبنيها واتباعها لإجراء بحثه، وتحقيق أهدافه. وهذه النماذج تتمثل في: النموذج الوضعي Positivism، والنموذج التفسيري Interpretivism، ونموذج نقد النظرية Critical Theory، والنموذج البراغماتي Pragmatism (Luo, 2011; Mackenzie & Knipe, 2006; Schuh & Barab, 2007; White, 1999). وسيُقتصر في المناقشة التالية على النموذج التفسيري؛ لأن البحث النوعي مُنبثقٌ منه.

إن البحث النوعي انبثقَ من النموذج التفسيري، كردّة فعل على البحث الكمي المنبثق من النموذج الوضعي. والنموذج التفسيري يفترضُ أن هناك أكثر من وجود (عَالَم) سوف يقومُ الباحث بكشف مضامينه المختلفة خلال البحث؛ لذلك لا يمكن للباحث تحديد وفهم السلوك الإنساني من خلال العوامل الخارجية فقط؛ ولكن تحديد السلوك الإنساني وفهمه يتشكلُ من خلال المعاني والمفاهيم التي يملكُها الناس حول الوجود الذي يعيشون فيه (Henn, Weinstein, & Foard, 2006). بينما النموذج الوضعي يرى عكس ذلك تمامًا؛ لأنه يفترض أن هناك وجودًا واحدًا سيقوم الباحث بكشف مضامينه المختلفة خلال البحث؛ لذلك يُمكن للباحث تحديد وفهم السلوك الإنساني من خلال العوامل الخارجية، وبالتالي يُمكن استخدام المناهج والطرق المستخدمة تقليديًا من قبل علماء الطبيعة لملاحظة وقياس المشكلة الإنسانية (Singh, 2007).

إضافة إلى ما سبق، أشارت الأدبيات البحثية أن نماذج البحث تتألفُ من أربعة مكونات أساسية (Creswell, 2007; Guba & Lincoln, 1994). وفي المناقشة التالية توضيح لهذه المكونات، مع ربطها بالنموذج التفسيري (البحث النوعي).

١- **علمُ الوجود Ontology**. هو نقطة البداية والانطلاق لأي بحث؛ لأنه يُحدِّد طبيعة الواقع والسياق الاجتماعي الذي نعيش فيه، وكيف نستطيع أن نفهم العلاقة التي بين الناس في هذا الواقع من جانب، إضافةً إلى العلاقة التي بيننا وبين الواقع والسياق الاجتماعي من جانب آخر (Blaikie, 2010; Grix, 2004). والوجود من المنظور الفلسفي إما أن يكون واحداً أو متعدداً؛ فالباحث النوعي يفترضُ تعدّد الوجود، وعليه فإن العلاقة بينه وبين الوجود الذي سوف يقوم بدراسته تكون غير منفصلة، لذا فعليه أن يكون غير مستقل عندما يدرس السلوك الإنساني؛ لأنه يتفاعل مباشرة مع هذا الوجود لغاية فهم المضامين المختلفة للمشكلة الإنسانية في ذلك الوجود المتعدد (Golby & Parrott, 1999; Grix, 2004; Krauss, 2005).

٢- **علمُ المعرفة Epistemology**. يُقصد به كيف يمكننا الحصول على المعرفة من الوجود الذي نعيش فيه ونفهمها (Grix, 2004). وموقف الباحث من الحصول على المعرفة من المنظور الفلسفي إما أن يكون موضوعيًا أو ذاتيًا، والباحث النوعي-بناءً على موقفه من الوجود كما سبق-يجب أن يكون ذاتيًا، وليس موضوعيًا في الحصول على المعرفة من الوجود المتعدّد الذي سوف يقوم بدراسة مضامينه، وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات النوعية، وليس الكمية كما سوف تُناقش لاحقًا (Crotty, 1998).

٣- **المنهج Methodology**. عبارة عن المبادئ والإجراءات والممارسات التي تضبطُ البحث، وتوجههُ التوجيه الصحيح لتحقيق أهدافه، والإجابة عن أسئلته (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005). وللبحث النوعي مجموعة مُتعدّدة من المناهج البحثية التي يُمكن تبنيها واستخدامها، وستُوضح هذه النماذج-لاحقًا-عند مناقشة تصميم البحث النوعي.

٤- **المنهجية/الأداة Method**. وهي الآليات أو الإجراءات التي تُستخدم لجمع وتحليل البيانات المتصلة بأسئلة البحث (Crotty, 1998). وللبحث النوعي مجموعة من الأدوات التي يُمكن استخدامها لجمع وتحليل البيانات، وستُوضح هذه الأدوات-لاحقًا-عند مناقشة تصميم البحث النوعي.

ومما سبق، يتبين أن الباحث النوعي ينبغي أن يكون لديه إلمام ودراية بمكونات نماذج البحث السابقة؛ لأنها سُتساعدهُ في تصميم بحثه، وتوجهه إلى تحقيق أهدافه على النحو الصحيح. وفي المناقشة التالية توضيحٌ لمفهوم البحث النوعي، وخصائصه، وكيفية تصميمه.

مفهوم وخصائص البحث النوعي:

البحث النوعي Qualitative Research-وقد يُسمى بالبحث التفسيري Interpretive Research؛ لأنه مُنبثق من الفلسفة التفسيرية كما سبق تُوضيح ذلك، أو البحث الميداني Field Research؛ لأنه يُجرى في الميدان كما سُيوضح لاحقًا-يُعتبر نوعًا من أنواع البحوث العلمية Scientific Research (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2010). والبحث العلمي عبارة عن عملية منظمة غايتها (أ) الإجابة عن أسئلة بحثية محددة، (ب) استخدامُ مجموعة محددة مسبقًا من الإجراءات؛ للإجابة عن الأسئلة التي تمَّ تحديدها، (ت) جمع الأدلة الكافية للإجابة عن الأسئلة البحثية، (ث) الوصول إلى نتائج موثوق منها لم تُحدَّد مسبقًا، (ج) تطبيق النتائج (التعميم) التي تمَّ التوصل إليها في سياقات أخرى (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest, & Namey, 2005).

والبحث النوعي يُركز في فهم، وشرح، واستطلاع، واكتشاف، وتوضيح المواقف، والمشاعر، والتصورات، والمواقف، والقيم، والمعتقدات، والخبرات التي لدى الناس حول المشكلة المدرُوسة (Kumar, 2011)، وهو يُقدم نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الطرق الإحصائية، أو غيرها من طرق القياس الكمية (Strauss & Corbin, 1998)

وللبحث النوعي مجموعة من الخصائص التي تُميزه عن البحث الكمي، والبحث المختلط، وقد حلَّل Creswell (٢٠٠٩) مجموعة من أدبيات البحث النوعي، وتوَّصل إلى أن البحث النوعي يتسمُ بالآتي:

- يُجرى البحث النوعي غالبًا في الميدان؛ أي أنه بحث ميداني، وهذا يتيح للباحث التفاعل المباشر والفعَّال مع المشاركين (عينة البحث) في سياقهم وبيئتهم التي يعيشون فيها.
- الباحث النوعي يُعتبر جزءً من أدوات جمع البيانات؛ لأنه يجمعُ البيانات بنفسه من خلال دراسة وتحليل الوثائق، أو ملاحظة سلوك المشاركين، أو إجراء المقابلات معهم.
- يتميزُ البحث النوعي غالبًا بتعدّد الأدوات التي تُستخدم لجمع البيانات، وهذا يتطلب من الباحث المراجعة الدقيقة للبيانات التي قام بجمعها، وفهمها وإدراك مضامينها المختلفة، وتنظيمها في فئات أو موضوعات؛ للحصول على نتائج موثوق بها تُساعد في فهم المشكلة المدرُوسة.

– يتبنى الباحث النوعي التحليل الاستقرائي لتحليل البيانات؛ لأنه يقوم ببناء الأنماط والفئات والموضوعات من الأسفل إلى الأعلى، أو من الجزء إلى الكل.

– يُركزُ البحث النوعي في التَّعرف على المعاني والمضامين التي لدى المشاركين، وليس المعاني والمضامين التي لدى الباحث.

– يتسمُ البحث النوعي بالمرونة؛ فهو قابل لتغيير إجراءاته وخطواته لتتناسب مع الميدان، والمشكلة المدرُوسة، وسياق المشاركين.

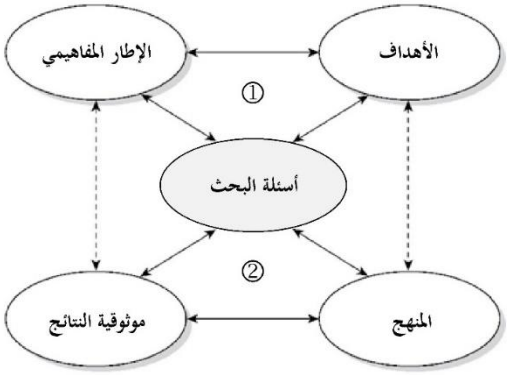
– الباحث النوعي يعتمدُ على ما يرى ويسمع ويفهم؛ لتفسير الظواهر المدرُوسة.

– يحاولُ الباحث النوعي تطوير وعرض صورة واضحة للمشكلة المدرُوسة؛ وذلك من خلال تقديم وجهات النظر المتعدّدة التي لدى المشاركين بطريقة منظمة ومترابطة.

تصميم البحث النوعي في بحوث تعليم وتعلُّم اللغة العربية ومناهج تعليمها:

للبحث النوعي–كما سوف يُناقش لاحقًا–عدة مناهج يُمكنُ للباحث في مجال تعليم اللغة العربية استخدام المناسب منها وفقًا لمشكلة، وأهداف، وأسئلة بحثه، وطبيعة بحثه، ومعطياته المختلفة. أيضًا، لكل منهج من هذه المناهج التصاميم الخاصة بها، والتي تهدفُ إلى توجه الباحث لمجريات البحث بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات؛ ولكن هذه المناهج البحثية تشترك جميعها في مكونات محددة تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتُشكل ما يسمى بالنموذج (model).

ومن أبرز نماذج تصميم البحث النوعي النموذج الذي طوَّره Maxwell (١٩٩٨)، والذي يحتوي على خمسة مكونات كما هو موضح في الشكل (١)، وهذه المكونات تتمثل في: (١) أسئلة البحث research questions، (٢) الأهداف objectives، (٣) الإطار المفاهيمي conceptual framework، (٤) المنهج methodology، (٥) موثوقية النتائج trustworthiness of results.



الشكل (١). نموذج Maxwell (١٩٩٨) لتصميم البحث النوعي.

يتبيَّن من الشكل (١) وجود علاقة وارتباط بين المكونات الخمسة لنموذج تصميم البحث النوعي، وفيما يلي عرض موجز لهذه العلاقة والارتباط.

– تُمثل (أسئلة البحث) نقطة الانطلاق للبحث النوعي؛ لأن باقي المكونات الأربعة (الأهداف–الإطار المفاهيمي–المنهج–موثوقية النتائج) تنطلق من هذه الأسئلة وترتبط بها؛ لذا نجد أن السهم المتصل (↔) يربطُ بين أسئلة البحث، والمكونات الأربعة الأخرى.

– يُوجد في الشكل مثلثان يرتبطان مع بعضهما. المثلث الأول مقلوب (①)، قاعدته في الأعلى تربطُ بين (الأهداف)، و(الإطار المفاهيمي)، ورأسه في الأسفل مُرتبط (بأسئلة البحث)، وهذا يعني أن (أسئلة البحث) ستُوجهُ الباحث في صياغة أهداف بحثه، وتبني الإطار المفاهيمي المناسب لتحقيق هذه الأهداف. والمثلث الثاني قاعدته في الأسفل (②)، تربطُ بين (المنهج)، و(موثوقية النتائج)، ورأسه في الأعلى مرتبط (بأسئلة البحث)، وهذا يعني أن (أسئلة البحث) ستوجهُ الباحث لاختيار المنهج البحثي المناسب–والذي

يتضمن أيضًا اختيار العينة، وأدوات جمع البيانات وتحليلها–لتحقيق أهداف بحثه من جانب، وستساعده في الوصول إلى نتائج موثق بها من جانب آخر.

– يُوجد في الشكل سهمان مُتقطعان (⇠⇢). السهم الأول في الجانب الأيمن من الشكل، والذي يربط بين (الأهداف)، وبين (المنهج)، وهذا يعني أن أهداف البحث تُؤثر بشكل مباشر في تحديد المنهج البحثي، واختيار العينة، وأدوات جمع البيانات وتحليلها. والسهم الثاني في الجانب الأيسر من الشكل، والذي يربطُ بين (الإطار المفاهيمي)، وبين (موثوقية النتائج)، وهذا يعني أن تحليل وتفسير ومناقشة النتائج يجبُ أن تكون في ضوء الإطار المفاهيمي الذي سيتبناه الباحث لتحقيق أهدافه بحثه، وفي ضوء أسئلته البحثية.

إن المكونات السابقة لنموذج تصميم البحث النوعي يمكن أن تُصاغ في شكل أسئلة يتطلب من الباحث في مجال تعليم اللغة العربية الإجابة عنها عند تصميم وإجراء بحثه النوعي. وفيما يلي تفصيل لهذه المكونات، وما ينبغي للباحث النوعي مراعاته والاهتمام به في كل مكون منها وفقًا لما ناقشه المتخصصون في مناهج البحث النوعي.

١. **ما أسئلة البحث؟** تُمثلُ أسئلة البحث نقطة الانطلاق لأي بحث، وهي تُصاغُ في ضوء المشكلة البحثية التي يهدفُ الباحث النوعي إلى فهمها، وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجتها. وأهمية تحديد أسئلة البحث تتمثلُ في أنها تُوجهُ الباحث إلى تحديد أهداف البحث تحديدًا دقيقًا، واختيار الإطار المفاهيمي–والذي سوف يُوضح في الجزء التالي–الذي يُساعده في فهم المشكلة المدرُوسة والتعامل معها، إضافةً إلى تحديد المنهج البحثي–الذي يتضمن تحديد العينة، وأدوات جمع وتحليل البيانات–المناسب لدراسة المشكلة وفهم مضامينها المختلفة، وأخيرًا، تحليل وتفسير ومناقشة النتائج التي سيُتوصل إليها بعد البحث.

والبحث النوعي–غالبًا–تُستخدمُ فيه الأسئلة البحثية التي تبدأ بما، أو ماذا، أو كيف؟ (Creswell, 2012). ويُضيفُ Lewis (٢٠٠٣) أن هناك مجموعة من المتطلبات والمعايير التي ينبغي توفرها في أسئلة البحث النوعي، وهي أن تكون (أ) واضحة، (ب) مُركزة، (ت) قابلة للبحث والدراسة، (ث) مهمة وذات فائدة، (ج) تُبنى في ضوء الأدبيات السابقة، و (ح) تتناسب مع الموارد والإمكانات المتاحة للباحث.

٢. **ما أهداف البحث؟** تتحددُ أهداف البحث النوعي في ضوء أسئلة البحث التي سبق تحديدها في ضوء المشكلة البحثية؛ التي يهدف الباحث إلى دراستها. ولتحديد أهداف البحث أهمية في إجراء أي بحث؛ لأنها توجه الباحث إلى اختيار الإطار المفاهيمي، والمنهج البحثي، وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج التي سوف يُتوصل إليها بعد البحث.

٣. **ما الإطار المفاهيمي المُستخدم لتحقيق أهداف البحث؟** الإطار المفاهيمي–عمومًا–يُمثلُ نظام system يتضمنُ المفاهيم، والافتراضات، والتوقعات، والمعتقدات، والنظريات التي تدعمُ البحث، وتوجهه لتحقيق أهدافه على النحو الصحيح؛ لذا فعلى الباحث في هذه المرحلة تقديمُ توضيح شامل ودقيق للسياق الذي سوف يُجري فيه البحث؛ لأن الباحث النوعي يُعتبرُ جزءً رئيسًا من السياق المدرُوس؛ لذلك عليه أن يحدد موقعه وموقفه منه؛ لأن السياقات تختلف بناءً على اختلاف المكان والزمان. وأخيرًا، على الباحث تحديد الإطار المفاهيمي المناسب الذي سوف يُستخدم لدراسة المشكلة البحثية، وإجراء البحث، وتفسير ومناقشة النتائج.

٤. **ما المنهج البحثي المستخدم لتحقيق أهداف البحث؟** سبق الإشارة أن المنهج البحثي يتضمن المبادئ، والإجراءات، والممارسات التي تضبط البحث، وتوجهه التوجيه الصحيح لتحقيق أهدافه والإجابة عن أسئلته. وللبحث النوعي مجموعة متعدّدة من المناهج، ولكل منها خصائصه المميزة لها، والأهداف المحددة التي يسعى إلى تحقيقها؛ لذلك على الباحث اختيار المنهج البحثي المناسب؛ الذي سيسهم في الإجابة عن أسئلة بحثه، ويحقق أهدافه، ويتناسب من الإطار المفاهيمي الذي تبناه. وقد حدَّد Ary, Jacobs, Sorensen, & Razavieh (٢٠١٠) أبرز مناهج البحث النوعي الأكثر شيوعًا واستخدامًا في المجال التربوي، وهي:

١. الدراسات التفسيرية الأساسية Basic interpretive studies: تُركز على كيف يدرك ويفهم المشاركون في البحث للأحداث، والعمليات، والأنشطة التي تواجههم فيما يتصل بالمشكلة المدرُوسة؟

٢. دراسة الحالة Case study: تهدف إلى التَّعرف على خصائص الشخص، أو الجماعة، أو المنظمة، أو الأحداث التي يُجرى عليها البحث حول المشكلة المدرُوسة.
٣. تحليل الوثائق Document analysis: وتُجيب عن السؤال ما الذي يُمكنُ تعلُّمه وفهمه عن المشكلة المدرُوسة من خلال دراسة وثائق محددة عنها؟
٤. الأنثروبولوجي Ethnography: يهتم بتحديد ثقافة ووجهات نظر مجموعة من الناس في سياقها الطبيعي حول المشكلة المدرُوسة.
٥. النظرية المجذرة Grounded theory: تُركز على تحديد النظرية التي يمكن التَّوصل إليها استقرائيًا عن المشكلة المدرُوسة من خلال البيانات التي سوف تُجمعُ من سياقها.
٦. الدراسات التاريخية Historical studies: وهدفها تحديد الأفكار أو الاستنتاجات التي يمكن الوصول إليها حول ظاهرة محددة وقعت أحداثها في الماضي.
٧. السرد القصصي Narrative inquiry: ويجيبُ عن السؤال ما رأي وفهم وخبرة المشاركين عن المشكلة المدرُوسة من خلال دراسة قصص من حياتهم حولها؟
٨. دراسة الظواهر Phenomenological study: تُركز على كيف يواجه المشاركون المشكلة المدرُوسة ويتعاملون معها؟

وبعد تحديد المنهج البحثي الذي سيُستخدم لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته يقوم الباحث (أ) اختيار المشاركين في البحث، (ب) تحديد أدوات جمع البيانات النوعية، (ت) تحديد نموذج تحليل البيانات النوعية، وفيما يلي توضيح موجز لهذه الجوانب الثلاثة.

أ- **اختيار المشاركين في البحث.** في البحث النوعي يُطلق على العينة التي سوف يُجرى عليها البحث مصطلح المشاركين participants بدلًا من العينة؛ وذلك لأنهم يتشاركون مع الباحث/الباحثين، ويتفاعلون معهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أثناء إجراء البحث، والباحث النوعي-كما سبق تُوضيح ذلك-يُهدف من بحثه الوصول إلى فهم مُعمق للمشكلة الإنسانية المدرُوسة (Creswell, 2012)، وهو لا يدعي أو يهدف إلى تعميم نتائج بحثه على جميع أفراد مجتمع البحث (Alston & Bowles, 2003)؛ لذا تُشير الأدبيات البحثية إلى أن استراتيجية العينة القصدية purposeful sampling هي الاستراتيجية الشائعة لاختيار المشاركين في البحث النوعي، وهي تقومُ على أن الباحث يختار المشاركين في بحثه بطريقة مقصودة، بناءً على تقديره وتصوره أن المشاركين المختارين سيُسهمون في تحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته (Ary et al., 2010).

من جانب آخر، على الباحث في هذه المرحلة تقديمُ وصف مفصل لخصائص المشاركين، وللسياق الذي يعيشون فيه، والزمان والمكان الذي سيشاركون فيه بالبحث. أخيرًا، بالنسبة لعدد المشاركين، فلا يوجد اتفاق واضح بين أدبيات مناهج البحث على عدد محدد للمشاركين، بيد أنها تُشير إلى أن عدد المشاركين يُفضل أن يكون مراعيًا لطبيعة المشكلة المدروسة، وسياقها، وظروفها، وأبعادها، بالإضافة إلى الأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها (Creswell, 2012).

ب- تحديد أدوات جمع البيانات النوعية. بعد تحديد للمشاركين في البحث يتم تحديد المنهجيات/الأدوات المناسبة لجمع البيانات، وغالبًا فإن الملاحظات، والمقابلات، والمستندات، والمواد السمعية والبصرية (الصور-تسجيلات الفيديو-البرامج الحاسوبية-الأفلام) هي الأكثر شيوعًا واستخدامًا لجمع البيانات النوعية (Creswell, 2009). وفي هذه المرحلة ينبغي للباحث أن يُوضح في بحثه الجوانب التالية:

- تحديدُ مبررات استخدام أداة/أدوات جمع البيانات.
- توضيحُ الخطوات التي سوف تتبع في تصميم الأداة، وبيان وتفصيل محتواها.
- مناقشةُ محتوى الأداة مع متخصصين في نفس المجال البحثي؛ لأن لمقترحاتهم وملحوظاتهم أثر في تحقيق صدق الأداة، والذي يعتبرُ معيارًا أساسيًا ينبغي تحقيقه قبل البدء في تطبيق الأداة.

– تحديدُ الاستراتيجيات التي ستُستخدم لتحقيق الصدق credibility، والثبات dependability في الأداة/الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وهناك مجموعة من الاستراتيجيات–التي أشارت إليها أدبيات مناهج البحث النوعي–التي يُمكن استخدامها لتحقيق الصدق والثبات في أدوات جمع البيانات النوعية؛ ولذلك على الباحث مراجعتها ومراعاتها في بحثه.

– توضيحً الإجراءات التي ستُتبع لتطبيق الأداة على المشاركين، منذ بداية التطبيق حتى نهايته، متضمنًا الوسائل التقنية وغير التقنية التي سوف تُستخدم لتسجيل البيانات.

– توضيحُ الاعتبارات الأخلاقية ethical considerations التي ستُراعى عند تنفيذ البحث، ومن أهمها: (أ) الحصول على موافقة مُسبقة من المشاركين في البحث، تتضمن توضيحًا لأهداف البحث، والأدوات التي ستُستخدم لجمع البيانات، ومتى وأين سيُطبق، (ب) السماح للمشاركين في البحث بالانسحاب منه في أي وقت دون أي التزامات وتعهدات عليهم، (ت) عدم التصريح بهوية المشاركين في البحث، (ث) المحافظة على سرية المعلومات التي يُقدمها المشاركون في البحث (Lewis, 2003).

ت– تحديد نموذج تحليل البيانات النوعية. يوجد عدة نماذج/مناهج approaches يُمكن استخدامها لتحليل البيانات النوعية، وهي تتضمن مجموعة من المراحل الرئيسة stages، والخطوات الفرعية steps التي يتبعها الباحث لتحليل البيانات النوعية، ومن أبرزها ما يلي:

١. نموذج Miles and Huberman (1994)، ويحتوي على ثلاث مراحل: تقليص البيانات–عرض البيانات– الاستنتاج.

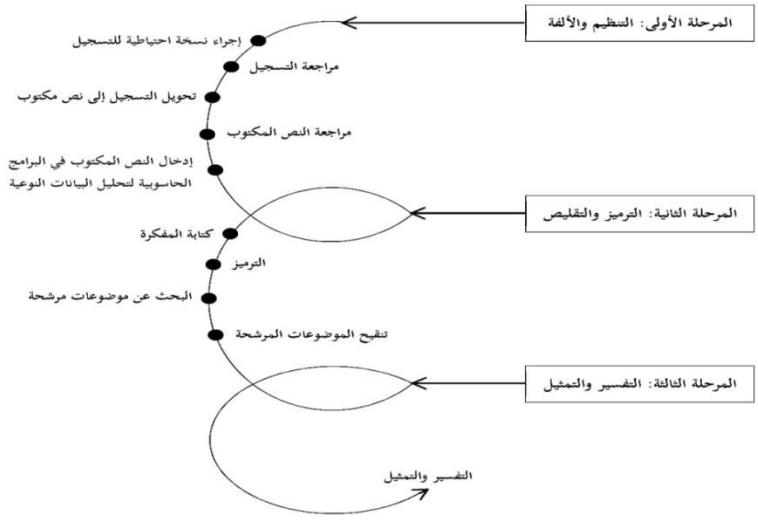
٢. نموذج Alston and Bowles (2003)، ويتألف من ثلاث مراحل: تقليص البيانات–تنظيم البيانات–التفسير.

٣. نموذج Creswell (2007)، ويتضمن خمس مراحل: جمع البيانات–إدارة البيانات–القراءة وكتابة المفكرة–الوصف والتصنيف والتفسير–التمثيل والتصوير.

٤. نموذج .Ary et al (2010)، ويتكون من ثلاث مراحل: التنظيم والألفة–الترميز والتقليص–التفسير والتمثيل.

٥. نموذج Yin (2011)، ويحتوي على خمس مراحل: التجميع–التفكيك–إعادة التركيب–التفسير–الاستنتاج.

وبعد تحليل ومراجعة للنماذج السابقة، تبيَّن أن نموذج .Ary et al (2010) يعتبر مناسبًا لتحليل البيانات النوعية في بحوث تعليم اللغة العربية؛ لأنه يتسم بالشمول، ويحتوي على مراحل وخطوات محددة وواضحة؛ وبناءً على ذلك فستُوضحُ آلية تحليل البيانات النوعية–في الدراسة الحالية–وفقًا لهذا النموذج، وفي الشكل (٢) تُوضيح للمراحل الثلاثة الرئيسة لهذا النموذج، والخطوات العشرة التي تندرج تحت هذه المراحل الثلاثة.



الشكل (٢). نموذج .Ary et al (2010) لتحليل البيانات النوعية.

ملاحظة: النموذج من تصميم الباحث.

– **المرحلة الأولى: التنظيم والأُلفة Organizing and Familiarising**. تهدف هذه المرحلة إلى تنظيمُ البيانات التي جُمعت من المشاركين، وذلك من خلال قراءتها، وتنظيمها، وتجهيزها للمرحلة الثانية، وهي مرحلة (الترميز والتقليص)، وهذه المرحلة تتألف من الخطوات التالية:

١. **الخطوة الأولى:** بعد جمع البيانات من المشاركين يُفضل إجراء نسخة احتياطية لأشرطة التسجيل المسموعة والمرئية (الفيديو)، أو أشرطة التسجيل المسموعة (الكاسيت) التي سُجلت فيها الملاحظة أو المقابلة؛ لتجنب المخاطر المختلفة التي قد تُتلِفُ محتوى التسجيل.

٢. **الخطوة الثانية:** مراجعة محتوى أشرطة التسجيل؛ لفهم محتوى البيانات بشكل أعمق، وتجهيزها لغرض تحويلها إلى نص مكتوب في الخطوة التالية.

٣. **الخطوة الثالثة:** تحويل محتوى أشرطة التسجيل إلى نص مكتوب، ويُفضل استخدام برامج معالجات النصوص في الحاسب الآلي إذا رغب الباحث في تحليل البيانات باستخدام البرامج الحاسوبية المتخصصة في تحليل البيانات النوعية؛ ولكن قد يعتمد الباحث على الكتابة اليدوية، إذا رغب في تحليل البيانات يدويًا؛ ولكن التحليل اليدوي يتسم بالصعوبة والتعقيد أولاً، وعدم الدقة ثانيًا خاصة عندما يكون حجم البيانات كبيرًا.

٤. **الخطوة الرابعة:** إعادة مراجعة النص المكتوب، ومقارنته مع النص الأصلي في أشرطة التسجيل؛ لتجنب الأخطاء التي ربما حدثت عند تحويل محتوى أشرطة التسجيل إلى نص مكتوب.

٥. **الخطوة الخامسة:** إدخال النص المكتوب في البرامج الحاسوبية المتخصصة بتحليل البيانات النوعية، ومن أشهرها: MAXQDA-Atlas-NVivo. ويوجد مجموعة من المراجع، والأدلة الإرشادية التي وضحت كيفية التعامل مع هذه البرامج. والهدف من استخدام هذه البرامج أنها تساعد الباحث في القيام بمجموعة كبيرة من المهام؛ التي يصعُب القيام بها وإجراءها بطريقة يدوية، والمتمثلة في: تدوين الملاحظات، والكتابة، والتحرير، والترميز، وتخزين البيانات، والبحث في البيانات واسترجاعها، والربط بين البيانات، وكتابة التعليقات الشخصية، وتحليل المحتوى، وعرض البيانات عن طريق الرسوم والأشكال، وخرائط المفاهيم المتعدّدة، والتحقق من النتائج، وبناء النظريات، وكتابة التقارير (Weitzman, 2000).

المرحلة الثانية: الترميز والتقليص Coding and Reducing. وهذه المرحلة تُمثل صميم تحليل البيانات النوعية؛ لأن الباحث يبدأ بترميز البيانات التي نظمها في المرحلة السابقة، ثم تقليصها؛ لغاية الفهم المعمق للمضامين المختلفة في المشكلة المدرُوسة (Ary et al., 2010)، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

٦. **الخطوة السادسة:** البدء في كتابة المفكرة memo، ويقصد بها الملاحظات التحليلية المنفصلة عن البيانات التي يدونها الباحث؛ والغاية منها أنها تُساعده في التفكير نظريًا في نتائج البحث، والربط–لاحقًا–بين النتائج والإطار المفاهيمي الذي تبناه (Alston & Bowles, 2003). وفي هذه المفكرة يُفضل تدوين بعض التعليقات والأسئلة حول البيانات التي جُمعتْ من المشاركين؛ لأنها سوف تُساعد في عملية ترميز تلك البيانات في المرحلة التالية.

٧. **الخطوة السابعة:** تمثل عملية ترميز البيانات الخطوة الأساس في تحليل البيانات النوعية (Babbie, 2010)، وتعتمد هذه العملية على قراءة محتوى البيانات سطرًا بسطر، ثم تقسيم البيانات إلى أجزاء من المعلومات، وهذه الأجزاء أما أن تكون جُملة/عدة جُملٍ، أو فِقرة/عدة فِقرات. بعد ذلك تُوضع تسميات مميزة labels لتلك الأجزاء من المعلومات، وأخيرًا، تُربط تلك الأجزاء بالرموز. والرموز codes يُقصد بها الأجزاء أو العناصر الرئيسة في البيانات، والتي يُمكن تقييمها بطريقة ذات معنى فيما يتصل بالمشكلة المدرُوسة (Boyatzis, 1998). من جانب آخر، هناك نوعان من الرموز: (أ) الرموز المسبقة apriori codes، وهي التي تُحدّد قبل الشروع في تحليل البيانات، و (ب) الرموز التجريبية empirical codes، وهي التي تُنتَج وتُولّدُ في أثناء تحليل البيانات (Gibson & Brown, 2009)، والرموز التجريبية هي الأكثر شيوعًا واستخداما في تحليل البيانات النوعية. وفي هذه الخطوة يتم قراءة محتوى البيانات، والاستفادة من التعليقات، والأسئلة التي

دُونتْ في المفكرة لتوليد رموز مبدئية initial codes من البيانات، وهذه الرموز قد تتضمن أيضًا رموز فرعية sub-codes. بعد ذلك يُفضل مراجعة تلك البيانات والرموز مرة أخرى لتوليد رموز نهائية final codes.

٨. **الخطوة الثامنة:** بعد الانتهاء من ترميز جميع البيانات، تبدأ خطوة البحث عن موضوعات themes مُرشحة، والتي يُمكن أن تجمع بين الرموز المتشابه، التي تمَّ التوصل إليها في الخطوة السابقة، وهذه الموضوعات تُشكل فكرة/أفكارًا محورية ورئيسة من البيانات (Creswell, 2012).

٩. **الخطوة التاسعة:** في هذه الخطوة تُنَقح الموضوعات التي رُشحتْ في المرحلة السابقة، وتُحدّدُ الموضوعات النهائية التي سوف يتمُ في ضوئها تفسير المشكلة المدرسة.

المرحلة الثالثة: التفسير والتمثيل Interpreting and Representing. وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تحليل البيانات النوعية، والهدف منها تفسير البيانات؛ لغاية فهم الأبعاد المختلفة للمشكلة المدرُوسة. وهذه المرحلة تتضمن خطوة واحدة (الخطوة العاشرة)، وهي الخطوة الأخيرة من خطوات تحليل البيانات النوعية.

١٠. **الخطوة العاشرة:** في هذه الخطوة يبدأ الباحث في تفسير البيانات؛ وذلك بالبحث عن أوجه التشابه، والاختلاف، والعلاقات، والارتباطات بين وجهات نظر المشاركين فيما يتصل بالمشكلة المدرُوسة، وربط هذا التفسير بالرموز والموضوعات التي حُدّدتْ في الخطوات السابقة. من جانب آخر، يُفضل استخدم الجداول، وخرائط المفاهيم، أو أي رسومات توضيحية أخرى؛ لتوضيح العلاقة بين الموضوعات والرموز التي تمَّ التوصل إليها، ويُفضل استخدام بعض الاقتباسات التوضيحية illustrative quotes؛ لتمثيل وتوضيح بعض الموضوعات أو الرموز المهمة.

٥. ما مدى موثوقية النتائج التي تَمَّ التوصل إليها بعد البحث؟ ليس الغرض من إجراء البحث النوعي في مجال بحوث اللغة العربية التَّوصل إلى نتائج تُجيب عن أسئلة البحث فقط؛ بل لا بد أن تتسم هذه النتائج بالموثوقية trustworthiness؛ لذا على الباحث النوعي التَّعرف على الجوانب التي تُهدّد موثوقية نتائج بحثه، وذلك بتبني الاستراتيجيات المناسبة التي تُسهمُ في جعل النتائج موثق بها.

سبق الإشارة إلى أن الباحث في البحث النوعي يعتبرُ جزءً من أدوات جمع البيانات؛ لأنه يتفاعل ويتواصل مباشرة مع المشاركين؛ لذا فعليه عند جمع، وتفسير، ومناقشة نتائج بحثه أن يضمن أن النتائج التي توصَّل إليها ليس فيها تَحيّزًا bias، أي لم تتأثر بأفكاره ومعتقداته واتجاهاته السابقة، وكذلك عليه أن يوضحَ بدقة موقعه وموقفه من المشكلة المدرُوسة، وعلاقته بالمشاركين في البحث.

أخيرًا، لقد وضَّحت أدبيات مناهج البحث النوعي مجموعة متعدّدة من الاستراتيجيات التي يُمكنُ تبنيها لتحقيق الموثوقية في نتائج البحث النوعي؛ لذلك على الباحث مراجعتها ومراعاتها في بحثه.

الخاتمة:

بناءً على ما سبق مناقشته، يمكن التوصل إلى أن البحث النوعي أصبح شائع الاستخدام في بحوث تعليم اللغات؛ لأن خصائصه تساعد الباحث في فهم القضايا والمشكلات اللغوية المدروسة وفق سياقها الطبيعي، والتوصل إلى نتائج قد تسهم في تحقيق إضافة معرفية، إما نظرية أو تطبيقية إلى مجال تعليمها وتعلمها ومناهج تعليمها؛ إلا أن الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية ما زالوا يعتمدون في دراسة قضايا ومشكلات تعليمها وتعلُّمها، ومناهج تعليمها على مناهج البحث الكمي، نظرًا لأن مجموعة منهم تنقصه المعارف والمهارات والخبرات المتصلة بالبحث النوعي واستخداماته؛ لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى تعريف الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية بالخلفية الفلسفية للبحث النوعي، ومفهوم وخصائص البحث النوعي، بالإضافة إلى كيفية تصميم البحث النوعي في بحوث تعليم وتعلُّم اللغة العربية ومناهج تعليمها.

وفي ضوء ما سبق، فإن الباحث يوصي المؤسسات الأكاديمية التربوية الاهتمام بالبحث النوعي في بحوث تعليم اللغة العربية، ودعم الباحثين المستخدمين له من خلال تبني الاستراتيجيات التالية:

– حثُ وتشجيعُ الباحثين والأكاديميين المتخصصين في مجال البحث على تأليف مراجع تهتم بتوضيح إجراءات وخطوات تصميم البحث النوعي–بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها–في بحوث تعليم اللغة العربية.

– توجيهُ الباحثين إلى استخدام البحث النوعي ومناهجه المختلفة لدراسة القضايا والمشكلات البحثية في مجال تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها.

– تخصيص مقررات للبحث النوعي، ومناهجه في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، خاصة في مرحلة الدراسات العليا.

– تقديمُ دورات تدريبية مُكثفة ومستمرة من قبل متخصصين تُركز على تنمية معارف ومهارات الباحثين في البحث النوعي في مجال تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ومناهج تعليمها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الإبراهيمي، ط. (٢٠٠٢). رؤية في واقع البحث التربوي في العالم العربي. مجلة العلوم الإنسانية. ٢، ٩٣–١١٠.

٢. البرغوثي، ع، و أبو سمرة، م. (٢٠٠٧). مشكلات البحث العلمي في العالم العربي. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٥(٢)، ١١٥٥–١١٣٣.

٣. البومحمد، ع، و البدري، س. (٢٠١٢). واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين.

٤. حداد، ع. (١٩٩٨). مشكلات البحث التربوي في بعض الدول العربية: توصيات ومقترحات علاجية. بحث مقدم إلى مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟، عمان.

٥. الدهشان، ج. (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. نقد وتنوير، ١، ٤٥–٦٩.

٦. الركابي، ج. (٢٠٠٢). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.

٧. الشرع، إ، والزعبي، ط. (٢٠١١). مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية. دراسات: العلوم التربوية، ٣٨(٤)، ١٤٢٠–١٣٩٩.

٨. الشمسان، أ. (١٤٢٠ هـ). مجابهة الضعف اللغوي. العقيق، ١٢(٢٤–٢٣)، ٤١–١.

٩. عمار، س. (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠. العنزي، س. (٢٠١١). معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة. دراسات: العلوم التربوية، ٣٨(٦)، ١٨٣٩–١٨٥٢.

١١. فضل الله، م. (١٩٩٨). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. عالم الكتب.

١٢. النصار، ص. (١٤٢٨ هـ). ضعف الطلاب في اللغة العربية: إدراك المشكلة وتأخر العلاج. استرجعت من http://www.alriyadh.com/243265

١٣. نعمان، س. (٢٠١٤). ضعف الطلبة في اللغة العربية: الشكوى قديمة حديثة. استرجعت من https://goo.gl/B9P7Ux

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] M . Alston , & W. Bowles, (2003). Research for social workers: An introduction to methods (2nd ed.). Routledge.

[2] D. Ary , L. C. Jacobs , C. Sorensen , & A. Razavieh, (2010). Introduction to research in education (8th ed.): Cengage Learning.

[3] E. R. Babbie (2010). The practice of social research (12th ed.). California: Wadsworth Cengage Learning.

[4] P. Benson, A. Chik, X. Gao, J. Huang , & W. Wang, (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997-2006. The Modern Language Journal.93 (1),79-90. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00829.x
[5] N. Blaikie, (2010). Designing social research: The logic of anticipation. Cambridge: Polity Press.
[6] Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. California: SAGE Publications.
[7] G. Burrell, & G. Morgan, (1985). Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann.
[8] J. W. Creswell, (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.): SAGE Publications.
[9] J. W. Creswell, (2009). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (3rd ed.): SAGE Publications.
[10] J. W. Creswell, (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson.
[11] M. Crotty, (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process. London: SAGE Publications.
[12] F. Erickson, (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 119-161). New York: Macmillan.
[13] W. J. Gibson , & A. Brown, (2009). Working with qualitative data. California: SAGE Publications.
[14] M.Golby , & A. Parrott, (1999). Educational research and educational practice. Exeter: Fair Way Publication Exeter.
[15] J. Grix, (2004). The foundations of research. Houndmills: Palgrave Macmillan.
[16] E. G.Guba , & Y. S. Lincoln, (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). California: SAGE Publications.
[17] M. Henn , M.Weinstein , & N. Foard, (2006). A short introduction to social research. London: SAGE Publications.
[18] S. E. Krauss, (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. The QualitativeReport,10(4),758-770.Retrievedfrom http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/krauss.pdf
[19] R. Kumar, (2011). Research methodology: A step-by-step guide for beginners (3rd ed.): SAGE Publications.
[20] J. Lewis, (2003). Design issues. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers (pp. 47-76). London: SAGE Publications.
[21] M. G.Lodico, D.T.Spaulding & K. H. Voegtle, (2010). Methods in educational research: From theory to practice (2nd ed.). California: Jossey-Bass.
[22] H. Luo, (2011). Qualitative research on educational technology: Philosophies, methods and challenges. International Journal of Education, 3(2), 1-16. doi: 10.5296/ije.v3i2.857
[23] N.Mack , C.Woodsong ,K. M. MacQueen, G.Guest & E.Namey, (2005). Qualitative research methods: A data collector's field guide. North Carolina: Family Health International.

[24] N. Mackenzie , & S. Knipe (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. Issues in Educational Research, 16(2), 193-205 .
[25] G. Marczyk , D. DeMatteo & Festinger, D. (2005). Essentials of research design and methodology. Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
[26] J. A. Maxwell (1998). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), Handbook of applied social research methods (pp. 69-100). California: SAGE Publications.
[27] M. B. Miles & A. M. Huberman (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). California: SAGE Publications.
[28] M. Myers (2000). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with proteus. The Qualitative Report, 4 (3). Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/myers.html
[29] National Council of Teachers of English. (2016). Understanding the relationship between research and teaching, Retrieved from http://www.ncte.org/cee/positions/researchandteaching
[30] W. L. Neuman, (2007). Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches (2nd ed.). Pearson, Allyn and Bacon.
[31] K. Schuh & S. Barab, (2007). Philosophical perspectives. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merrienboer & M. P. Driscoll (Eds.), Handbook of research on educational communications and technology. New York: Lawrence Earlbaum Associates.
[32] K. Singh,(2007). Quantitative social research methods. California: SAGE Publications.
[33] A. L. Strauss,& J.M. Corbin, (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.): SAGE Publications.
[34] E. A. Weitzman, (2000). Software and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 803-820). California: SAGE Publications.
[35] J. D. White, (1999). Taking language seriously: The narrative foundations of public administration research. Washington: Georgetown University Press.
[36] R. K. Yin, (2011). Qualitative research from start to finish. New York: Guilford Publications.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 354 - 368
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Designing Qualitative Research in the Educational Field with a Focus on Research on Teaching Arabic Language

Ahmed Hassan Ahmed Alfakih

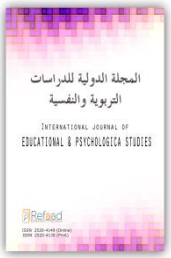
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language,
College of Education, Albaha University
ahag2006@hotmail.com

Abstract:

In comparison to quantitative research, qualitative research has become commonly used in educational research in general and in the field of teaching languages in particular. This is because of its characteristics of being able to present a deep understanding of the issues and problems of teaching and learning language and its curricula according to their natural context; moreover, its ability to provide the results that might add important contributions directly or indirectly to knowledge either theoretical or practical in the field of teaching language. Due to the lack of Arabic content, which concentrate on designing qualitative research-starting from identifying a research problem, and ending with the presentation and discussion of results-in the field of research on teaching Arabic language, along with the need of the researchers in this field to a comprehensive and concise explanation of the procedures and steps for designing qualitative research that enable them to study the issues and problems of teaching and learning Arabic language and its curricula, and to find appropriate solutions and treatments to address them. Accordingly, the present study aimed at shedding light on the philosophical background of qualitative research, defining the concept and characteristics of qualitative research, and finally, clarifying appropriate procedures and steps to design qualitative research on the research of teaching Arabic language.

Keywords: qualitative research, research philosophy, research design, educational field, teaching and learning language.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 369 - 394
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



أثر استخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته على تحصيل بعض المفاهيم الدينية لدى طلبة المرحلة الإبتدائية في الأردن واتجاهاتهم نحو استخدامه

إيمان " محمد رضا" علي التميمي

أستاذ مساعد– كلية التربية – جامعة حفر الباطن – المملكة العربية السعودية
dr.emantamimi@yahoo.com

سمر عيسى عبد الهادي

مديرة الدائرة الفنية – مدارس الحصاد التربوي – المملكة الأردنية الهاشمية
samarabedalhade@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته على تحصيل بعض المفاهيم الدينية لطلبة المرحلة الابتدائية في مدارس الحصاد التربوي في عمان واتجاهاتهم نحوه . تكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالباً وطالبة موزعين على أربعة شعب، تجريبية وضابطة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، ولتحقيق أهدافها تم استخدام اختبار تحصيل الموضوعات الدينية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) تعزى لمتغير الطريقة لصالح المجموعات التي درست باستخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وجود اتجاهات إيجابية للطلبة نحو استخدام الآي باد وتطبيقاته في التعليم بدرجة مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: الآي باد (IPad) وتطبيقاته ، الموضوعات الدينية،الاتجاهات، التربية الإسلامية.

المقدمة:

أصبحت التكنولوجية الرقمية اليوم جزءًا من نسيج الحياة اليومية للطلبة ، فهؤلاء الطلبة لم ينشؤوا في عالم خال من التكنولوجيا، لذا تعد بمثابة اللغة الأمّ، وبالتالي يتوقعون استخدامها في مدارسهم خاصة بعد ظهور أجهزة Ipad، Ifone، IPod، من شركة أبل " Apple" مع كثير من المزايا التي تعوّد عليها هؤلاء الطلبة ونما حبّ استخدامها عندهم بسرعة كبيرة، وبالتالي من الضروري الاستفادة من هذه التكنولوجيا الجديدة التي أدخلت الكثير من التطبيقات والألعاب الإبداعية والتي يمكن أن تدفع خبرة المستخدم لها إلى مستويات جديدة من التفاعل.

وفي ظلّ التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم في مجال الاتصالات لم يعد هناك داع لاستخدام الورقة والقلم في تدريس مختلف أنواع المقررات المدرسية والجامعية كالرياضيات والعلوم واللغات وغيرها من المواد التعليميّة، بفضل استخدام جهاز Ipad الذي تم عرضه في الأسواق عام ٢٠١٠ من شركة أبل مما مثل عصراً جديداً من التقارب التكنولوجي، بحيث أصبح استخدام السبورة لتدريس مختلف أنواع العلوم من الماضي، ويمكن تحميل معظم أنواع التطبيقات بمجرد الضغط على أحد الأزرار، حيث غيرت هذه التكنولوجيا من البيئة الصفية واتجاهات الطلبة نحو التعلّم الشامل، وقد أصبحت هذه التكنولوجيا المتاحة في متناول يد الطالب، خاصة أن شركة أبل وعدت بأن تعمل على إدخال الهاتف النقال والأجهزة اللوحية كالآي باد(Ipad) إلى كلّ بيت ، وكلّ فصل دراسيّ، وزيادة مشاركة الطلبة أكثر من أي وقت مضى، وخلق معارفهم اعتماداً على تطبيقات هذا الجهاز، مما يمثل واحداً من التحسينات الأخيرة لاستخدام التكنولوجيا في تطوير التعليم الابتدائي العام، والثانوي وتعزيز الإنجازات التعليمية مع الطفرة العالمية في مجال تكنولوجيا الاتصالات(McKenna, 2012 ,p136).

كما يمكن للتكنولوجيا أن تسهم في التغلب على الصعوبات التي قد تواجهنا في التدريس لخصها **كونلي وستانزفلد** (Connolly and Stansfield, 2006,p459) فيما يلي: تزودنا بالتحدي ومواجهة تعقد بيئة العالم الحقيقي من خلال تطبيق المعارف النظرية للطلبة، والتغلب على الصعوبات في التعامل مع الغموض، وتطوير وتطبيق ونقل مهارات التحليل وحل المشكلات، كما تسهم في تطوير الثقة بالنفس وزيادة التحفيز، وتسمح للطلبة التفكير في ممارساتهم.

وهناك عدة عوامل مهمة تسهم في إنجاح استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية من أبرزها ما ذكره **كوكرن** (Cochrane, 2010,p136): مستوى التكامل البيداغوجي التكنولوجي في معايير المقررات والتقييم، ومستوى استخدام المدرس للأدوات في نماذج التدريس، واستخدام التقويم التكويني من قبل كل من المدرس والطلبة وأقرانهم، والاختيار المناسب للهواتف النقالة والبرمجيات، ودعم التكنولوجيا والبيداغوجيا.

وجهاز **الآي باد** (Ipad) جهاز لوحي صُمم وسوِّق من قبل شركة أبل وتقوم بتصنيعه شركة فوكسكون، تم إصداره في أبريل ٢٠١٠ يعمل الجهاز بنظام تشغيل IOS وتدعم شاشته اللمس المتعدد ويقوم بتشغيل عدة أنواع من الوسائط من ضمنها الصحف، المجلات، الكتب الرقمية، الكتب النصيّة، الفيديو، الموسيقى والألعاب وجميع برامج الآي فون، كما يوجد نسختان من الجهاز نسخة تحتوي على جيل ثالث وWi-Fi بمعنى يمكن استخدام شرائح بيانات للمستخدم تمكنه من التواصل مع الإنترنت حتى عند الحركة والتنقل والرحلات الميدانية، وأخرى تحوي Wi-Fi فقط، كما يتميز بسعات تخزينية عالية بالنسبة لهذا النوع من الإجهزة تصل إلى (٦٤) جيجا بايت، بالإضافة إلى التحسينات التي أجرتها الشركة على عمر البطارية وقدرته على العمل لفترات طويلة تصل إلى ١٠ ساعات متواصلة من التصفح على الإنترنت ومشاهدة الفيديو والاستماع للموسيقى وغيرها من الأنشطة دون الحاجة لعمليات الشحن(Bush& Cameron,2011).

إن مجرد وضع هذه الأجهزة اللوحية (Ipad) أمام الطلبة قد لا يكون جيداً كفاية للحصول على تعلّم جيد، وإنما ينبغي تهيئتها لتحاكي كتب المواد التعليمية والواجبات المرافقة لها من حيث مضمونها، حيث أنّ هناك ثلاثة أنواع من المستخدمين لها: **المتعلمين**(الطلبة) والذين يحتاجون إلى قراءة الملاحظة والاستماع إلى المواد التعليمية المخزنة في كتب الواجبات البيتية الخاصة بهم، والتفاعل مع هذه المواد وقراءة مبكرة لأعمالهم وتلقي التغذية الراجعة من قبل المعلم على هذه الأعمال. **المعلم:** والذي يجب أن يقوم بتوزيع المواد التعليمية على أجهزة الطلبة اللوحية، إما بشكل فردي أو على شكل مجموعات أو للصف بأكمله، وبالتالي مراقبة أعمال الطلبة الفردية في الوقت المحدد، ورصد الدرجات بشكل دوري، ومعرفة التقدم الذي أحرزه الطلبة في سجلاتهم، وبالتالي تسجيل العلامات إما بشكل فردي أو لكامل الصف. **المدير**(مدير المدرسة): والذي يحتاج لرصد التقدم المنجز من قبل المعلمين والطلبة على حد سواء، كما أن هناك فئات أخرى مشاركة بالإضافة للفئات السابقة كالمؤلفين والناشرين للمواد التعليمية لذا يمكن للمدرسة أن تختار وتثبت المواد التعليمية والاختبارات التي يمكن أن تحتاجها، وبالرغم أن أجهزة الآي باد أكثر موثوقية من أجهزة الكمبيوتر، إلا إنه لا يمكن الاعتماد عليها تماماً لأنها تكون عرضة للكسر والضياع ، كما أن قدرتها على التخزين محدودة مقارنة

بأجهزة الحاسب، مع إمكانية التغلب على هذه القيود وضمان أن تكون سجلات الطلبة كاملة وآمنة من خلال الاحتفاظ بنسخ من أعمال الطلبة في إدارة المدرسة (Osmon,2011,p59).

تتميز هذه الأجهزة اللوحية بمزايا وفوائد عديدة أورد **مليوش وفالون** (Melhuish & Falloon,2010) بعضاً منها : القابلية للنقل من مكان لآخر داخل الغرفة الصفية وخارجها، حيث أنّ حجم ووزن الجهاز يساعدان في تحقيق هذا الهدف، كما يمكن استخدامه من قبل مجموعات الطلبة بطريقة تشاركية وتفاعلية وتعاونية، مقارنة بأجهزة الكمبيوتر المحمول وأجهزة الهواتف المحمولة من حيث حجم الشاشة، كما يمكن للطلبة استخدامه في العمل الميداني، لنقل الوثائق والكتب الالكترونية وتسجيل الملاحظات والوصول إلى المراجع بسهولة ويسر. ويتميز بأسعاره المعقولة مقارنة بغيره من الأجهزة الأخرى بالإضافة إلى توافره في كل مكان. كما يتميز بقدرته على تعزيز التعلّم وبناء المعرفة بطريقة تعاونية اجتماعية لسهولة استخدامه، كما يزيد من فرص التعلّم الذاتي والاستقلالية ومعالجة موضوعات ما وراء المعرفة وحلّ المشكلات، واحتوائه على كثير من التطبيقات التي تعمل على تحقيق ذلك الهدف. ومن مزاياه الأخرى تحقيق التواصل والتقارب والمشاركة في مجتمعات التعلّم عبر الإنترنت ومرونة الوصول إلى البيانات، كما يجري تطوير التطبيقات لتتناسب مع احتياجات المدارس مثل الكتب المدرسية كما يجب على المعلم والطالب أن يعملا معاً لتلبية هذه الاحتياجات الفرديّة للطلبة.

وقد أصبح الآن شائعاً استخدام الإنترنت، كما أصبح مصدرًا مهمًا للمكتبات المدرسية (المكتبة الرقميّة) والتي أصبحت من أهم المصادر للطلبة في المدارس، ويعد استخدام الآي باد من أهم المحفزات على استخدام المكتبات الرقمية، فهي أسهل في الاستخدام وأخف وزناً من الكتب الورقية، كما أنّها أرخص ثمناً للعائلات، وأكثر جاذبية من الورق، ومع ذلك ما زالت كثير من المكتبات المدرسية تستخدم الطرق التقليدية في استعارة الكتب والمراجع، إلا إنها ملتزمة قدماً نحو حصول كل طالب على آي باد لاستخدامه لغايات تعليمية في أقرب وقت ممكن، وتعد دراسة (Waters,2010) من أوائل الدراسات التي قامت بفحص استخدام الآي باد كأداة تعليمية بالمقارنة مع أجهزة (not books) وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، التي يشيع استخدامها في المدارس، كذلك دراسة (Banister,2010) والتي ناقشت الميزات والتطبيقات المتاحة لجهاز محمول آخر وهو(Ipod) والذي قد أثرّ بشكل إيجابيّ على تعلّم الطلبة عبر المناهج الدراسية (McKenna,2012)

ويمكن الاستفادة من هذه المزايا من خلال الأنشطة الكثيرة والطرق المختلفة التي تساعد في استخدام الآي باد داخل الغرفة الصفيّة من قبل الطلبة ومن أهم هذه الأنشطة التعليمية (Bush& Cameron,2011):

١. تحميل الكتب الالكترونية، واختيار مجموعات قراءة لقراءة بعض الكتب بشكل جماعي ثم يطلب منهم كتابة تقرير عن ذلك في الصّفّ.
٢. الاستفادة من تعاونية جهاز الآي باد باختيار أفلام وغيرها من المواضيع للطلبة للاستقصاء ثم الطلب كتابة ملاحظات صفية منهم ، ثمّ البدء بمناقشة صفيّة مفتوحة حول النتائج المثيرة للاهتمام.
٣. الاشتراك في الصحف والمنشورات الموجودة على الآي باد وقراءتها يوميًا ومناقشتها لفترة من الزمن.
٤. إرشاد الطلبة لاستخدام محرر مستندات غوغل للكتابة التعاونيّة والوسائط المتعددة وخلق الأفكار.
٥. توثيق التكامل بين المعلّم والطالب خارج الصّفّ باستخدام التراسل الفوري، وعقد المؤتمرات الصوتية وتشجيع الاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وخاصة الطلبة الذين لا يرغبون بالتحدث وجهاً لوجه داخل الغرفة الصفية.
٦. استكشاف الآي باد، بحيث يطلب من الطلبة قائمة ينقدون من خلالها تطبيقات تعليمية موجودة ثم تشجيعهم على استكشاف تطبيقات جديدة يمكن أن تعزز تعلمهم.
٧. إحضار أجهزة الآي باد في الرحلات الميدانيّة والسماح للطلبة باستخدامها على النحو الذي تراه مناسباً، تدوين الملاحظات والبحث على الإنترنت مثال جيد على استكشاف المزيد مما يتيح لهم الوصول الفوري للمعلومات التي يحتاجون إليها للنجاح سواء

من خلال التطبيقات أو البيانات المخزنة أو الإنترنت مما يجعله أكثر حيوية ونشاط من أجهزة المحمول، حيث يمكن تقاسمها، كما أنها مدعومة وسرعان ما تصبح أداة رئيسة للعمل الجماعي.

٨. حل مشكلات السبورة والسماح للطلاب بمناقشة القضايا المختلفة داخل الغرفة الصفية من خلال تسليط الضوء على النصوص وإبراز رسوماتهم لجميع الصّفّ لرؤيته، والابتعاد عن الأجزاء الأمامية للفصول الدراسية والسماح للطلبة بالعمل المباشر لمزيد من التعاون الصفي.

كما أظهرت بعض الدراسات أن التكنولوجيا مصادر قيمة إلا إنه لا ينبغي أن تستخدم لتعليم كل شيء، بالنسبة لبعض الدروس والموضوعات. والتكنولوجيا ليست أفضل وسيلة للتعليم والأهم من ذلك أنها أداة واحدة من العديد من الأدوات (Sandholtz,et.al.1997) لذا يمكن استخدام التكنولوجيا في الغرف الصفية لتنمية المفاهيم وأنشطة التفكير الناقد.

ويقول **بوش وكاميرون** (Bush& Cameron,2011)أنّ الآي باد لا يملي علينا استخدامات محددة للجهاز وإنما يسمح لكل من الطلبة والمعلمين تحديد الاحتياجات والاستخدامات التي يكون فيها الجهاز مفيداً من أجل المساعدة في متطلبات كل موضوع على حدى، ويمكن أن يكون واحداً من العديد من الموارد والأدوات التي يستخدمها الطلبة لإيجاد إجابات، وخلق المحتوى، فالمفهوم الأساسي هو التنوع، وليس هناك أداة واحدة تناسب الجميع أوجميع الأغراض، وإنما نستكشف طرقاً جديدة لاستخدام الأدوات والموارد، والاتجاه اليوم أن الطلبة والمعلمين لا يرغبون في الذهاب لغرف صفية خاصة لاستخدام الكمبيوتر، كما لا يرغب المعلمون استخدام أجهزة معقدة تتطلب تدريباً مكثفاً ودعماً مستمراً، والخطأ التقليدي أنّ النّاس يميلون لاستخدام التكنولوجيا الجديدة بنفس الطريقة التي كانت تستخدم بها سابقتها، دون النظر للمزايا والإمكانات الموجودة في التكنولوجيا الجديدة، وبالتالي لا يعملون على استغلال إمكاناتها لأقصى درجة، هذا التحدي يحتاج إلى الانتباه والاهتمام ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال التحول والاستبدال، فهل يرغب المعلمون استبدال الطرق الموجودة بالتكنولوجيا الحديثة أو نقل خبرة التعلم من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة واستثمارها لخلق خبرات تعلم عظيمة، إن التعلم بهذه الطريقة يوفر مزايا عدة منها:

١. الفهم العميق للموضوع، فعند القيام بالبحث يمكن الكشف عن أهم الأفكار وأفضل الممارسات في هذا المجال
٢. دليل ملموس يدل على معرفتنا، بتوفير وثائق تظهر مدى ما نعرفه عن هذا الموضوع.

من خلال استعراض الأدبيات السابقة نرى أن هناك تحولاً تدريجياً مع مرور الوقت في استخدام التكنولوجيا داخل الفصول الدراسية وهذه الدراسة جاءت لسدّ الفجوة وخلق فهم أكبر لكيفية استفادة التعليم من التحسينات في تكنولوجيا الاتصالات. وقد بدأ الأردن يخطو خطوات جادة نحو توظيف التكنولوجيا الحديثة في المدارس من خلال إخضاع المعلمين لدورات متنوعة ومتعددة لتحقيق هذا الغرض، كما قامت بعض المدارس وخاصة المدارس الخاصة منها بإدخال تكنولوجيا الاتصال الحديثة داخل الغرف الصفيّة ومنها استخدام الآي باد بل إنّ البعض قام بتخصيص مختبرات خاصة بهذه الأجهزة بحيث يستخدمها الطلبة في تعلمهم، ومن أمثلة التطبيقات التي يتم استخدامها في هذه المدارس:

IBooks Author

برمجية تسمح بتحويل نصوص الكتب إلى نصوص تفاعلية تعرض باستخدام أجهزة (الآي باد) . تتضمن البرمجية: أفلام فيديو، وبيانات تفاعلية، وعرض للأشكال ثلاثية الأبعاد، والتعبيرات الرياضية، وتقويم ذاتي للمستخدم من خلال أسئلة موضوعية، وتصفح الإنترنت، كما يمكن أن يقوم الطالب بالبحث وعرض الملاحظات الخاصة بالدروس، كما يمكن له إضافة تعليقات خاصه

على بعض النصوص يمكن للمعلم مشاهدتها، ويمكن لهذا التطبيق أن يسمح للطالب بسماع جميع الآيات الموجودة في الكتاب التفاعلي من خلال التسجيل الصوتي للآيات التي ترد في النصوص، وللطالب استعراض الصور وتحريكها وتكبيرها والتي تشرح معنى موجود في الكتاب، والذي يجعل هذا الكتاب ممتع هو مقاطع الفيديو التي يمكن للطالب مشاهدتها وقتما يشاء وتكبير الفيديو أو تصغيره والتحكم فيه، والتي تعد عادة مثل هذه المقاطع عبارة عن مقاطع توضيحة لبعض المفاهيم التي ترد في النص أو تعطي معلومات إثرائية للطالب حول فكرة ما، كما يمكن الطالب تغيير ألوان الخطوط المستخدمة في الكتاب وله أن يختار أي لون

يريده والتعليق على الكلام الموجود في النص أمامه، كما يتميز هذا الكتاب بخاصية التلخيص والبطاقات يلخص من خلالها ما تم التأكيد عليه أثناء الحصة الصفية يمكن للطالب والمعلم معاً استخدامها، بحيث أن كل بطاقة يوجد خلفها التعليق على ما هو موجود في الأمام ومثاله معاني المفردات كمفردة خازن ومعناها على ظهر البطاقة، كما يحتوي هذا الكتاب على تقويم خاص بالدروس يمكن للطالب الدخول عليه واختيار الاجابة الصحيحة وتقويم نفسه، أنظر ملحق(٢)

KALBOARD COMLETE Khalife

برنامج للإدارة الصفية يتضمن العديد من التطبيقات التي يمكن استخدامها على أجهزة (الآي باد) ومن هذه التطبيقات ما يمكّن المعلم من : توزيع الطلبة في مجموعات متفاعلة داخل الغرفة الصفية، وتسجيل حضور وغياب الطلبة تلقائياً في الصف، التواصل بين المعلم والطلبة وإرسال الأسئلة داخل الغرفة الصفية أو خارجها، توفير خاصية مختبر اللغات داخل الغرفة الصفية مما يساعد على التمرين على تلاوة القرآن مع القدرة على تسجيل التلاوة مع تصحيح المعلم، إمكانية تحكم الطلبة بالسبورة التفاعلية عن بعد وحفظ النشاطات المدرسية وما يتم داخل الغرفة الصفية على مخزن المعلومات داخل المدرسة في حال الحاجة للرجوع إلى أي معلومة أو جواب ذكر في الصف أو الحاجة لإصدار تقارير وإحصائيات بدقة وفي غضون ثواني، اعطاء الطالب القدرة على ارسال الأسئلة للمعلم والتواصل معه داخل الصف أو من المنزل، إعطاء الآباء القدرة على الإشراف على أداء أبنائهم وتحسنهم ويعد هذا البرنامج من البرامج التي تحتاج إلى تراخيص خاصة لاستخدامها والمدارس الوحيدة في الأردن التي وقعت اتفاقيات لاستخدامه هي: مدرسة الحصاد التربوي والمدارس العمرية ومدارس بناة الغد، علماً بأن الدخول لهذا البرنامج يحتاج كلمة مرور ورمز سري يعطى للعاملين في المدارس والطلبة وأولياء أمورهم من خلال حسابات خاصة تعمل داخل المدرسة عادة.

وقد رأت الباحثتان من خلال خبراتهما أن الطلبة يميلون لاستخدام وتوظيف هذه التكنولوجيا داخل الغرف الصفية لذا نشأت فكرة إجراء هذه الدراسة لبحث أثر توظيف الآي باد على تعلم الطلبة في مادة التربية الإسلامية وتحصيلهم.

وقد قامت الباحثتان بمراجعة الأدب التربوي المكتوب المحلي، والعربي، والعالمي المتصل باستخدام الآي باد في التعليم وتطبيقاته، فلاحظتا عدم وجود دراسات عربية– حسب علم الباحثتين– تناولت هذا الموضوع وتطبيقاته سواء في مجال الدراسات الإسلامية أو حتى غيره من المجالات ، وأن الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا الموضوع في أغلبها قدمت إطاراً نظرياً، وفيما يلي أبرز هذه الدراسات مرتبة بحسب تاريخ نشرها:

فقد قام **فالستاد** (**Valstad**,2010) بدراسة هدفت التعرف على أهم القضايا والمسائل التربوية التي يمكن تطويرها باستخدام جهاز الآي باد في الغرف الصفيّة لتعزيز وزيادة خبرة التعلّم، استخدمت الدراسة أسلوب تقصي الحقائق والاقتباسات من مصادر مختلفة لقلة الأدب التربوي المكتوب في هذا المجال، والتوصل لاستنتاجات من خلال هذا العرض النظريّ للمعلومات، وقد أظهرت النتائج أن جهاز الآي باد لدية إمكانات تربوية كبيرة، ولكن هناك معلومات قليلة عن كيفية استغلال هذه الإمكانيات كما هو الحال في الكثير من المشاريع الرائدة التي ما تزال في مراحلها الأولى من الانتشار، تستخدم التكنولوجيا في المدارس النرويجية منذ سنوات طويلة، ولكن مقدار الاستخدام متنوع بشكل كبير، وأن الطلبة والمعلمين الذين يستخدمون المواد التعليميّة التي تقدم من خلال أجهزة الكمبيوتر القديمة مملة، وأن هناك نقصاً في التكامل بين المناهج الدراسية والتكنولوجيا، وأن المعلم يمتلك قرار استخدام التكنولوجيا في التعليم، وأن أجهزة الآي باد تمتلك ميزات يمكن من خلالها سدّ الفجوة بين المناهج الدراسية والتكنولوجيا إذا تم استخدامها عندما يقتضي الأمر ذلك فهي تعمل على تنميّة مهارات التفكير العليا، وإشراك الطلاب في التعلم الذي يسمح لهم مواجهة المشاكل، كما أنها مفيدة في التعلم القائم على المشاريع والتجريب التي تمثل سياقات العالم الحقيقي.

كما أجرى **ميلوش وفالون** (**Melhuish & Falloon**,2010) دراسة هدفت إلى التعرف على الإمكانيات المحتملة والقيود المفروضة على استخدام جهاز الآي باد في السياق الأوسع لنظرية التعلّم من خلال الأجهزة المتنقلة التي طرأت في التعليم، والدوافع الاجتماعية والاقتصادية والتطور التكنولوجي، على خلفية التدريس الفعال والتعلم، ووظائف الآي باد واستخداماته المحتملة في التعلّم، وتقدم مراجعة نقديّة للطريقة التي يمكن لهذه الأجهزة أن تدعم التعلّم ، اعتماداً على نظريات التعلّم والأدب المعاصر والمقالات

المتعلقة بالتعلم الالكتروني، وأن هذا الجهاز المثير له قدرة على إنشاء محتوى بطريقة تفاعلية تعاونية، والأكثر أهمية أنّها فعّالة ، وأدلة تقودنا لممارسات مبتكرة مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الفوائد والمحددات لأي جهاز يمكن أن يستخدم.

وقام **نوريفاشر** (**NOORIAFSHAR**,2011) بدراسة هدفت التعرف على التطبيقات الجديدة لأجهزة الكمبيوتر اللوحي(الآي باد) في تعليم العلوم والرياضيات في استراليا، استخدمت الدراسة أسلوب المسح من خلال العينة التي تكونت من فئات مختلفة من المشاركين من أفراد المجتمع كالطلبة والممرضين والأطباء ، كما استخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي من خلال استعراض الأدب التربوي المكتوب عن هذا الجهاز واستقصاء أسباب استخدامه في تدريس العلوم والرياضيات والتي من أهمها: سهولة نقله واستخدامه، مظهره الأنيق والجذاب، تكلفته البسيطة، سهولة قراءة الكتب الإلكترونية من خلاله، والتطبيقات المتعددة التي يتميز بها، كما أظهرت النتائج تفضيل الطلبة لوجود المعلم على استخدام الآي باد برغم كل المزايا التي يتمتع بها.

قام **بوش وكاميرون** (**Bush& Cameron,2011**) بدراسة نوعية هدفت إلى استكشاف واستقصاء كيف يمكن لجهاز لوحي متعدد الوسائط(Ipad)أن يؤثر على البيئة التعليمية الأكاديمية، وذلك من خلال استبدال المواد التقليدية المطبوعة بالمواد الالكترونية (القارئ الالكتروني)عبر الآي باد(Ipad) في التعليم العالي، تكونت عينة الدراسة من (٧) من أعضاء هيئة التدريس في كلية الحرب البحرية، و(٣٥) من طلبة الماجستير في المستوى الثالث . استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، حيث تم إجراء مقابلات فردية وكذلك المجموعات المركزة، أظهرت نتائج الدراسة:سهولة استخدام الجهاز اللوحي (Ipad)، وتأثيره الإيجابي على تعلّم الطلبة وقدرته على نشر الابتكار، وزيادة فهم الطلبة وتعزيز تعلمهم، وأنّ معظم الطلبة ينظرون إلى استخدام القارئ الالكتروني على أنّه أفضل من استخدام المواد المطبوعة.

أجرى **اوسمون** (**Osmon**,2011) دراسة هدفت إلى تقديم إطار نظري حول الفصول الدراسية التي لا تستخدم الورقة والقلم في تدريس الرياضيات وإنما تدعو إلى أن يكون لدى كل طفل جهاز لوحي(Ipad) في القاعات الصفيّة مزودة بشبكات إنترنت لديها القدرة على تحويل التعلّم وخاصة في الرياضيات للتفاعل والتواصل عن طريق لمس الشاشة بالأصابع أو قلم صمم لهذه الغاية يبدو أفضل من استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، من حيث قابليتها للتنقل أينما كان والموثوقية، وسعرها المنخفض، وغيرها من عوامل الجذب لهم، ولزيادة قدرتها على التعلّم يجب أن تحاكي كتاب الواجبات، والتي تجمع بين الكتب المدرسية وتمارين الكتاب والإختبارات الورقية وسجلات الأداء، وتكون جزءًا لا يتجزأ من البيئة التعليمية واسعة المدار والتي تجمع بين إدارة التعلم للمعلمين مع البيئة الآمنة لأعمال الطلبة وسجلاتهم.

كما أجرى **شيفرد وريفس** (**Shepherd &Reeves,**2011) دراسة هدفت مناقشة الفوائد والمشاكل والحلول الممكنة لتدريس الاقتصاد في الفصول اللاورقية تماماً، وفحص استخدام الآي باد كأداة لنقل الطلاب من الفصول الدراسية النموذجية إلى بيئة الهاتف المحمول، من خلال استخدام النصوص على الإنترنت، والألعاب الإفتراضية، والوثائق الإلكترونية، ومشاريع المجموعات، وأدوات التدريس، واستخدام العديد من التطبيقات في التدريس، وفوائد وقيود استخدامها داخل الغرفة الصفية والمقارنة بين استخدام الكمبيوتر المحمول التقليدي والأجهزة اللوحية داخل الغرفة الصفية. تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب قسموا إلى مجموعتين المجموعة التجريبية(٥٠) طالباً تم توزيع أجهزة الآي باد عليهم على مدار فصل دراسي لإستخدامه لتحقيق غايات البحث لطلبة كلية إدارة الأعمال لعام ٢٠١٠، والمجموعة الضابطة (٥٠) طالبا درسوا باستخدام الكمبيوتر المحمول، أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم مزايا الآي باد: أنه جهاز تعلّم حقيقي للطلبة، كما أنه يزيد من مشاركة الطلبة وعملية التعلم التعاوني فيما بينهم، ويزيد من إنتاجية الطالب ويحسن الكفاءة التكنولوجية لديه، ويقلل الجهد الذي يبذله المدرس، كما تكونت لدى الطلبة اتجاهات إيجابية لاستخدام الجهاز بسبب القدرة على استخدامه في أي مكان وليس فقط داخل الغرفة الصفية، كما أنّه يساعد الطلبة ويعدهم للعالم المهني، ويزيد من مستوى مشاركة الطلبة وتفاعلهم ويحملهم مسؤولية التعلم.

كذلك دراسة **نيلز** (**Neals**,2011) هدفت استكشاف مدى ملائمة أجهزة الآي باد باعتبارها أداة للتعلّم في المدارس الأسترالية في سيدني، تم اختيار(٨) مدرسين في المدارس الابتدائية و(٣) في المدارس الثانوية لتطبيق الدراسة على طلبتهم حيث تم توزيع جهازين

من أجهزة الآي باد لاستخدامها داخل الفصول الدراسية ،استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة المتعددة لجمع البيانات كما تم إجراء المقابلات الشخصية، وبالرغم من التحديات أظهرت الدراسة أن جهاز الآي باد أداة هامة لتعزيز تعلم الطلاب، كما أنه يتمتع بإمكانات واسعة النطاق كأداة تعلم وخاصة بما يتعلق بتطوير التفكير الناقد وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات والبحث والوصول للمعلومات بطلاقة.

كما أجرى **ميكينا** (**McKenna**,2012) دراسة هدفت استقصاء أثر استخدام الأي باد في تعزيز تعلّم وتحصيل طلبة مدرسة ابتدائية ، تكونت عينة الدراسة من(٣٨) طالباً وطالبة في إحدى ولايات كاليفورنيا الوسطى في مقررات فنون اللغة الإنجليزية والرياضيات في عام ٢٠١١م. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين الأولى تجريبية (درست باستخدام الآي باد(Ipad)) والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية استمرت لمدة ٣ شهور ،أظهرت نتائج الدراسة وجود زيادة في تعزيز تعلم الطلبة والتحصيل العلمي للمجموعة التي درست باستخدام الآي باد(Ipad) عن تلك التي لم تستخدمه، ووجود طلاقة في القراءة وحل المسائل الرياضية عند الطلبة، وأن هناك صعوبات واجهت المعلمين في البداية للتخطيط لاستخدام الآي باد(Ipad) في الصف وتنفيذ الحصص إلا إنه سرعان ما اعتاد المعلمون والطلبة على استخدامه مما كوّن لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدامه.

كما قامت **الجريسي وآخرون**(٢٠١٥) بدراسة هدفت للكشف عن أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي . وتمثلت عينة الدراسة من طالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة .وتم إعداد واستخدام أدوات هي :بطاقة ملاحظة، ومقياس اتجاهات، وبعض تطبيقات الهاتف النقال، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على تعلم القرآن الكريم لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبْلي والبعْدي لطالبات المجموعة التجريبية في اتجاههن نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

١. أظهرت بعض الدراسات التي تناولت استخدام الآي باد في التدريس تفوقه على الطريقة التقليدية في زيادة تحصيل الطلبة وتفوقهم.

٢. عدم وجود دراسات عربية – في حدود علم الباحثتين– والتي تناولت أثر استخدام الأي باد وتطبيقاته على تحصيل الطلبة سواء في المباحث العلمية أو الأدبية والاتجاهات نحوها، باستثناء دراسة (الجريسي وآخرون، ٢٠١٥) التي تناولت تطبيقات الهواتف النقالة بشكل عام وليس الآي باد بشكل خاص.

٣. تنوعت الدراسات الأجنبية السابقة من حيث المنهج فنجد أن بعضها تناول الحديث عن موضوع استخدام الآي باد وتطبيقاته من ناحية نظرية بحته كدراسة (**Osmon**,2011 ؛**Melhuish & Falloon**,2010؛**Valstad**,2010) فقدمت إطاراً نظرياً حول استخدام الآي باد في التعليم والتعريف بأهم الفوائد لاستخدامه والمعيقات التي قد تنتج عن استخدامه، بينما استخدمت دراسات أخرى

المنهج التجريبي ودراسة الحالة كدراسة (**Shepherd&**؛Bush&Cameron,2011؛**NOORIAFSHAR**,2011 **Reeves,**2011؛ **Neals**, 2011 ؛ **McKenna** ,2012) استخدم معظمها الاستبانة والمقابلات لتقييم فاعلية استخدام الآي باد في التعليم.

٤. أن استخدام الآي باد في التعليم يعزز تعلّم الطلبة ويحمل مسؤولية التعلم، ويلبي احتياجات المتعلمين كونها موجهة ذاتياً مما يؤدي إلى اكتساب خبرات فريدة، مما يؤدي غالباً لزيادة الاحتفاظ بالمعلومات المستخلصة، واستبقاء المعرفة والتركيز على التعلم بحدّ ذاته.

٥. معظم الدراسات السابقة جاءت تطبيقاتها في مجالات طبية كالتمريض والعلوم والإرشاد بينما جاء تطبيق هذه الدراسة في مجال التربية الإسلامية وعلى طلبة المدارس.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تكوين الإطار النظري، وفي تصميم موادها وأدواتها، واختلفت عنها في أنّها حاولت توظيف هذا الجهاز في تدريس مادة التربية الإسلامية وهو ما لم يتم تناوله في الدراسات السابقة كما ذكرنا سابقاً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالنظر إلى الأدب التربوي السابق الذي استعرضناه كدراسة(**Valstad**,2010؛ Bush& Cameron,2011؛ **Shepherd &Reeves,**2011؛ الجريسي وآخرون، ٢٠١٥) لوجدنا أنّها أشارت إلى أنّ استخدام الآي باد في التعلم والتعليم له أهمية بالغة في جوانب عدة منها: تنميّة مهارات التفكير العليا، وإشراك الطلاب في التعلّم الذي يسمح لهم مواجهة المشاكل، كما أنّها مفيدة في التعلّم القائم على المشاريع والتجريب التي تمثل سياقات العالم الحقيقي، وتأثيره الإيجابي على تعلّم الطلبة وقدرته على نشر الابتكار، وزيادة فهم وتعزيز تعلمهم، كما أنّه يزيد من مشاركة الطلبة وعملية التعلّم التعاوني فيما بينهم، ويزيد من إنتاجية الطالب ويحسن الكفاءة التكنولوجية لديه، ويقلل الجهد الذي يبذله المدرس. وأكدت دراسة (Vogel et al, 2007) أن هناك أثراً إيجابياً لتطبيقات الأجهزة الذكية على التعلم، حيث لاحظ الطلاب أن تطبيقات الأجهزة الذكية عززت عملية التعلم، وأن البيئة النقالة كانت أكثر إثارة للاهتمام والمتعة والمرح، ومفيدة للفهم والتذكر والتحفيز وزيادة الثقة، وقد تفوق الطلاب الذين استخدموا تطبيقات الأجهزة الذكية على الطلاب الذين امتنعوا عن استخدامها، وعليه فإن استخدام تطبيقات الهاتف النقال يترك مجالاً كبيراً للتحسين.

وقد بدأت المؤسسات التربوية في الأردن الدعوة إلى ضرورة التحوّل إلى نظام التعلّم القائم على البحث وتحصيل المعرفة، وتبني طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة تتركز حول الطالب، وتتبنى مبادئ منها أن الطالب ينبغي أن يبني المعرفة بنفسه، ومع التطورات الجديدة في التكنولوجيا نشأت فرص جديدة لمشاركة الطلبة على نطاق أوسع، كما أصبحت التكنولوجيا متاحة بسهولة، ومبحث التربية الإسلامية كغيره من المباحث يضم الكثير من المفاهيم والحقائق إلا أننا نرى أنّه رغم تعلّمها إلا أنّ هناك فجوة بين ما يتعلمه الطلبة من مادة نظرية وتطبيقه وممارسته في الحياة في جوانب عدة، لذا أصبح موضوع تعلّم الطلبة ومشاركتهم بشكل أوسع موضع اهتمام، وأنماط الاتصال التي قد تنشأ نتيجة التفاعلات المختلفة التي تحدث نتيجة استخدام التكنلوجيا وتوظيفها داخل الغرفة الصفية، وقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أهمية استخدام التكنولوجيا وتوظيف الآي باد وتطبيقاته وآثارها الإيجابية في تحصيل الطلبة نظراً لأهميتها في اكتساب مهارات التفكير العليا كالاستقصاء والبحث والملاحظة والاستنتاج والقياس وغيرها، وقدرتها على تطوير قدرات الطلبة والمعلمين على حد سواء.

ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في أثر استخدام الآي باد وتطبيقاته في تدريس مبحث التربية الإسلامية للصف الرابع الأساسي ، واختبار أثره في تحصيل الطلبة ، وتحديدا تحاول الدراسة الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي الآتي:- ما أثر استخدام

الآي باد وتطبيقاته في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو استخدامه ؟ وفي إطار هذا السؤال فإن الدراسة هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (α =.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الدينية في تدريس مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس(استخدام الآي باد ، الطريقة الاعتيادية)؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (α =.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الدينية في تدريس مبحث التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟
٣. ما اتجاهات طلبة الصف الرابع نحو استخدام الآي باد وتطبيقاته في تدريس مبحث التربية الإسلامية؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء الأسئلة السابقة صيغت فرضية الدراسة على النحو الآتي: هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية (α =.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع في تدريس التربية الإسلامية تعزى إلى طريقة التدريس (استخدام الآي باد ، الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة:

إنّ اكتساب المفاهيم الدينية عند الطلبة من الأهداف الأساسية التي يسعى مدرس التربية الإسلامية إلى تحقيقها، ولذا تهدف الدراسة الحالية استقصاء أثر استخدام الآي باد وتطبيقاته في تحصيل طلبة الصّفّ الرابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية ، والكشف عن مدى وجود فروق في تحصيل المفاهيم تعزى للجنس، وللتفاعل بين طريقة التدريس استخدام الآي باد وتطبيقاته والجنس واتجاهات الطلبة نحوها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية موضوعها والأهداف التي تسعى إلى بلوغها، وتتمثل هذه الأهمية في الجوانب الآتية:

١. ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر استخدام الآي باد وتطبيقاته في مجال تدريس التربية الإسلامية وبخاصة في الإطار المحلي، فإنّ هذه الدراسة تعد من الدراسات القليلة التي تناولت مثل هذا الموضوع.
٢. أن تفيد معلمي التربية الإسلامية في تحسين أدائهم التعليمي وتطوير ممارساتهم الصفية التدريسية من الممارسات التقليدية إلى الممارسات الصفية المستندة إلى توظيف التكنلوجيا داخل الغرفة الصفية، كما تفيد الطلبة بتحسين مستوى تعلمهم وبالتالي تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي والسلوكي على حد سواء. والفائدة المرجوة من النتائج التي تفضي إليها، إذ من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة جميع الجهات المعنية بالعملية التربوية وتطوير المناهج والكتب المدرسية.
٣. توفر نمطاً جديداً للعملية التعليمية القائمة على دمج التقنية بالمقررات الدراسية، بحيث تتوفر في أي وقت وأي زمان، مما يحسن من نتائج عملية التعلم.
٤. فتح آفاق إجراء بحوث ودراسات جديدة في المجال نفسه.

مصطلحات الدراسة:

الآي باد (IPad):

ويقصد به في هذه الدراسة جهاز لوحي من تصميم شركة أبل، ، مدعم بشاشه اللمس المتعدد ويقوم بتشغيل عدة أنواع من الوسائط من ضمنها الصحف، المجلات، الكتب الرقمية، الكتب النصية، الفيديو، الموسيقى والألعاب.

الطريقة التقليدية

الطريقة التي يتبعها المعلم عادة في تدريس المادة التعليمية (الوحي وأنواعه، الإيمان بالملائكة) وتتكون من سلسلة من الإجراءات تقوم على تقديم المادة التعليمية بالاعتماد على شرح المعلم بالاعتماد على المحاضرة والمناقشة واستخدام السبورة، ويكون دور المعلم هو الأكبر من دور المتعلم.

مبحث التربية الإسلامية: المبحث الذي يدرس لطلبة الصف الرابع الأساسي كمبحث معتمد من وزارة التربية والتعليم للتدريس في الأردن منذ عام ٢٠٠٨م

طلبة الصف الرابع الأساسي: ويقصد بهم في هذه الدراسة طلبة الصف الرابع الأساسي الذين تتراوح أعمارهم بين ٩-١٠-عام ويجلسون على مقاعد الدراسة للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

الحدود البشرية : تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس الحصاد التربوي في مديرية تربية عمان في الأردن في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وبلغ عددهم (٨٧) طالبا وطالبة منتظمين في أربع شعب.

الحدود العلمية : كما اقتصرت الدراسة على موضوعات (الوحي وأنواعه، الإيمان بالملائكة) من كتاب التربية الإسلامية للصف الرابع الأساسي التفاعلي، وتتحدد نتائج الدراسة جزئيا بالأدوات التي استخدمتها الباحثتان ومدى صدقها وثباتها، ومدى القدرة على تصميم أنشطة التدريس وفقاً لتطبيقات الآي باد وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسة ترتبط بخصائص هذه الأدوات.

منهجية الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني فقد استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق قياس قبلي وبعدي على المجموعتين التجريبية(التي درست باستخدام تطبيقات الآي باد (IPad) وتطبيقاته) والضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية).

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان لأخذ رأي الطالبات كأداة رئيسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع في مدارس الحصاد التربوي في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م والبالغ عددهم لهذا العام، (٢٦٠) طالباً وطالبة، منهم (١٥١) من الذكور والباقي من الإناث موزعين على (8) شعب .

أما عينة الدراسة فقد اختيروا بطريقة قصدية من مدارس الحصاد التربوي ؛ نظراً لعمل الباحثة الثانية فيها كمديرة فنية، وسهولة إشرافها ومتابعتها تنفيذ الدراسة. وقد تم اختيار أربع شعب من المدرسة عشوائياً وتم استخدام التعيين العشوائي لتحديد المجموعتين التجريبيتين والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالباً وطالبة ويبين الجدول(١) توزيع الطلبة على المجموعتين التجريبية والضابطة

الجدول(١): توزيع أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة

الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
ذكور	٢١	٢٢	**٤٣**
إناث	٢٣	٢١	**٤٤**
المجموع	**٤٤**	**٤٣**	٨٧

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

أولاً: اختبار التحصيل للمفاهيم الدينية

استخدمت الباحثة الطريقة السيكومترية في بناء الاختبار من خلال تحليل المحتوى المعرفي وتحديد المفاهيم في الدرسين الأول والثاني من كتاب التربية الإسلامية للصف الرابع الاساسي، ثم إعداد جدول مواصفات، بحيث تمت صياغة فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات، وقد بلغ عدد الفقرات الاختبارية في البداية ٢٣ فقرة من نوع الاختيار من متعدد حسب مستويات الأهداف المختلفة (التذكر، الفهم والاستيعاب، العمليات العقلية العليا(التحليل، التركيب، التقييم)) وتضم كل فقرة أربعة بدائل واحد منها هو الصحيح . كما تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وطلب من المحكمين الحكم على جودة فقرات الاختبار في ضوء معايير محددة، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (٢٠) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم تصحيح الاختبار، ثم استخرجت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة ، بحيث تقع معاملات الصعوبة بين (٠,٢٠-٠,٨٠). ولا يقل معامل التمييز عن (٠,٢٠). كما حسب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) على العينة الاستطلاعية المشار إليها آنفاً، وبعد ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول تم إعادة تطبيقه ، ثم حسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون-٢٠ بين التطبيقين ، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.89) وهذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية(٢٠) فقرة، ملحق (1).

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو استخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته: بعد اطلاع الباحثتين على بعض الدراسات التي تناولت موضوع استخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته والإطلاع على الأدوات المستخدمة فيها كدراسة(Shargel,2012؛ Littrell,2013) قامت الباحثتان بتطوير الاستبانة مقياساً للدراسة التي تكونت في صورتها الأولية من (١٨) فقرة، وتضمنت كل فقرة اختيار درجة تقدير الطالب لاستخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته المتوقعة على تعلم الطلبة متدرج من نوع ليكرت (1-5) وهي: (أوافق بشدة = 5درجات) (أوافق= 4 درجات) (محايد=3 درجات) (لا أوافق= درجتان) (لا أوافق بشدة = درجة واحدة). وصنفت فقرات الاستبانة في فئات حسب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي تمثل اتجاهات الطلبة نحو استخدام الآي باد (IPad) وتطبيقاته كما يعتقد الطلبة في المعيار التالي بعد تحكيمه وإقراره من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج: مرتفع 3,68-5، متوسط 2,34-3,67، منخفض 1-2,33، وقد تم التوصل إليه بقسمة مدى العلامات (٥-٤=١)على ثلاث فئات.

وبعد إجراءات تصديق الاستبانة والتحقق من ثباتها ،استقرت الاستبانة في شكلها النهائي ، وتكونت من (١٥) فقرة ، انظر ملحق(٣) .

وقد تم التحقق من صدق الاستبانة وسلامتها اللغوية من خلال عرضها على مجموعة من ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية في جامعة حفر الباطن، وقد أقر المحكمون سلامة الاستبانة ومناسبتها لأهداف الدراسة، باستثناء بعض الملاحظات التي تتصل بصياغة بعض الفقرات ، وحذف ثلاث فقرات، وقد جرى تعديل الاستبانة في ضوء هذه الملاحظات من حيث الصياغة اللغوية واختصار عدد فقراتها بحيث أصبحت (١٥) فقرة، وبلغ معامل الاتفاق بين المحكمين 0.89.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة ،استخدمت معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha في حساب معامل التجانس الداخلي للاستبانة ككل وذلك بتطبيقها على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الأول من غير عينة الدراسة. وقد بلغ معامل التجانس الداخلي أو معامل الثبات الكلي للاستبانة في صورتها الأولى(0.881)، وهذه نسبة كافية لأغراض الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثتان في هذه الدراسة بالخطوات الآتية:

-إعداد أدوات الدراسة وأخذ الموافقات الرسمية اللازمة

-لقاء الهيئتين الادارية والتعليمية، وتحديد الصفوف التي ستشملها الدراسة وزمن التطبيق: لتحديد الشعب التي ستشملها الدراسة وزمن التطبيق ومدته _ تم لقاء مديرتي المدرسة الأساسية للبنين والبنات؛ حيث يوجد في كل من مدرستي البنين والبنات شعبة واحدة يستخدم طلبتها الآي باد (الصف الإلكتروني) من مجموع شعب الصف الرابع في المدرستين والبالغ ١٠ شعب. ويبلغ نصاب التربية الإسلامية للصف ٣ حصص دراسية للتربية الإسلامية وحصة واحدة للتلاوة. وقد تم الاتفاق على تقديم الدرسين الأول والثاني من الفصل الأول: الوحي، الإيمان بالملائكة الكرام.

-استخدام الاي باد في الصفوف الإلكترونية لتعزيز نتاجات التعلّم: لقد تم التخطيط لإستخدام طلبة الصف الرابع (الصف الإلكتروني) وعددهم (٢٢) طالبا للآي باد بشكل فرديّ في الوقت نفسه؛ حيث يمتلك كلّ طالب جهازه الخاص- كذلك تم إعداد نشاطات تتطلب من الطلبة التعاون لإنجازها من خلال المجموعات المتفاعلة الذي توفره برمجية **(KALBOARD)** و مشاركة أعمالهم.

-عقد عدة لقاءات مع المعلمين الذين سيقومون بتنفيذ الدراسة : تم لقاء كل من معلم ومعلمة التربية الإسلامية للصف الرابع بنين وبنات (الصفوف الإلكترونية والعادية) واللذان تدربا على إستخدام تطبيقات الآي باد من قبل المدرسة، حيث تعمل مدارس الحصاد التربوي على توظيف واستخدام الآي باد في مختلف الموضوعات والمناهج الدراسية ومنها منهاج التربية الإسلامية، وتمت مناقشة الأهداف والنشاطات والتطبيقات التي ستستخدم في التدريس و كيفية تنفيذها.

-إجراءات إعداد الدروس ونشاطاتها: لقد تم اختيار الدرسين الأول والثاني من الفصل الأول: الوحي، والإيمان بالملائكة الكرام حيث يتعرف الطلبة في الدرس الاول على المقصود بالوحي ويميز صوره المختلفة ويقدم أمثلة عليها من السيرة النبوية وقصص الأنبياء، كما من المتوقع أن يتلو الطالب الآيات القرآنية الواردة في الدرس تلاوة صحيحة أنظر ملحق(٢) ولتحقيق ذلك تم اعداد نشاطات ترتبط بمحتوى الكتاب وتعزز تحقيق هذه النتاجات.

أما الدرس الثاني فمن المتوقع أن يتعرف الطالب على المقصود بمفهوم الملائكة وصفاتهم، وأدوارهم التي خلقوا ليؤدونها في الحياة، كما من المتوقع أن يقوموا بمهمة بحث عن أسماء الملائكة وأعمال اختصوا بها دون غيرهم انظر ملحق(٢) وقد تم اعداد نشاطات لدعم تحقيق ذلك انظر ملحق(٤).

كما تم اعداد أسئلة خاصة بمحتوى الدرسين يجيبها الطلبة ويتلقون التغذية الراجعة من خلال الخيار الذي توفره برمجية (**IBooks Author**).

- **عرض نشاطات الآي باد**

- **ألبوم الصور(photos album):** لقد قررنا استخدام ألبوم الصور لسهولة إعداده وجاذبيته للأطفال؛ حيث يتم عرض قصة عن طريق الصور المصاحبة لسرد مكتوب أو مسموع، ويمكن للطالب استعراض الألبوم من خلال الضغط على الأيقونة الخاصة في الكتاب التفاعلي.

واستخدم ألبوم الصور لعرض القصص التالية:

- نزول الوحي لأول مرة على الرسول (صلى الله عليه وسلم) في غار حراء، حيث يتم عرض مجموعة من الصور لغار حراء يصحبها ما واجهه الرسول (صلى الله عليه وسلم) في الغار مع الملك جبريل وتسجيل لتلاوة أول ما أنزل على الرسول الكريم من القرآن الكريم :الآية الاولى من سورة العلق (اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الانسان من علق)، والآية"(إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِن بَعْدِهِ وَأَوْحَيْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالأَسْبَاطِ وَعِيسَى وَأَيُّوبَ وَيُونُسَ وَهَارُونَ وَسُلَيْمَانَ وَآتَيْنَا دَاوُودَ زَبُورًا) (النساء: ١٦٣).
- قصة تثبيت المسلمين ومناصرتهم في غزوة بدر، حيث تعرض صوراً موحية بأحداث المعركة مع توضيح صور تثبيت الله للمؤمنين والآيات الكريمة ، والأحاديث الشريفة التي تشير الى ذلك مثل: وَلَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ بِبَدْرٍ وَأَنْتُمْ أَذِلَّةٌ فَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ * إِذْ تَقُولُ لِلْمُؤْمِنِينَ أَلَنْ يَكْفِيَكُمْ أَنْ يُمِدَّكُمْ رَبُّكُمْ بِثَلاثَةِ آلافٍ مِنَ الْمَلائِكَةِ مُنْزَلِينَ * بَلَى إِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا وَيَأْتُوكُمْ مِنْ فَوْرِهِمْ هَذَا يُمْدِدْكُمْ رَبُّكُمْ بِخَمْسَةِ آلافٍ مِنَ الْمَلائِكَةُ مُسَوِّمِينَ * وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَى لَكُمْ وَلِتَطْمَئِنَّ قُلُوبُكُمْ بِهِ وَمَا النَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ) (آل عمران:١٢:١٢٦)، وعن عكرمة عن ابن عباس . رضي الله عنهما .: أن النبي صلى الله عليه وسلم، قال يوم بدر :"هذا جبريل آخذ برأس فرسه عليه أداة الحرب"(رواه البخاري)

- **الرابط** (link)

يعد استخدام الرابط التفاعلي مع مواقع إنترنت أو ملفات جديدة تم إنشائها – فرصة لتوسيع مدارك الطالب وتنمية مهاراته المختلفة، وقد استخدمت مجموعة من الروابط التفاعلية منها:

- موقع ويكبيديا للتعرف على المسجد الحرام .
- خارطة ذهنية توضح في المستوى الأول: أركان الايمان، وفي المستوى الثاني المقصود بكل ركن.

- **الفيديو**

- ويوفر الفيديو الصوت والصورة والحركة مما يعزز استخدام الطالب لحواسه المختلفة ويزيد من دافعيته للتعلم .واستخدم الفيديو في عرض الآتي:
- تصويراً حياً لجبل الطور في سيناء وشجرة العليق وغيرها.
- قصة فضل حب الرجل لصاحبه بالله.

– **البطاقات:** البطاقات وسيلة يمكن استخدامها من قبل المعلم والطالب للتلخيص وإبراز أهم الأفكار حيث بمجرد مرور الطالب على المفهوم أو الكلمة تظهر البطاقة التي كتبت الكلمة على إحدى وجهيها ودلالتها على الوجه الثاني.

وقد استخدمت لعرض المفاهيم المختلفة الواردة في الدرسين مثل: الملائكة، الخازن، الوحي، عالم الغيب، الرؤيا، غار حراء، التكليم.

- **التسجيل الصوتي**

استخدم التسجيل الصوتي لتمكين الطالب من الإستماع لتلاوة جميع الآيات الكريمة التي وردت في الدرس بمجرد الضغط عليها؛ مما يعزز لديه اللفظ الصحيح والتلاوة المجودة للآيات الكريمة. ويبلغ عدد الآيات المسجلة: ١٢ آية من القرآن الكريم.

- تم التطبيق القبلي لأداة الدراسة قبل البدء بتنفيذ التجربة على مجموعتي الدراسة، ومن ثم تصحيح أوراق الاختبار ورصد النتائج على الحاسوب.

١. البدء بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه مع المجموعة التجريبية وقد استمر تطبيق الدراسة ٨ أسابيع تم أثناءها عقد أربع لقاءات مع المعلمين لتقييم ما تم تنفيذه ، بينما استخدمت الطريقة العادية في التدريس مع المجموعة الضابطة.
٢. تم التطبيق البعدي لأداة الدراسة بعد الانتهاء من التجربة وذلك على مجموعتي الدراسة، ثم تصحيح أوراق الاختبار من قبل الباحثتين ومعالجتها إحصائيا.

٣. رصد البيانات وإدخالها على الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأغراض الدراسة.
٤. تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها ، والخروج بتوصيات وحلول مقترحة في ضوء هذه النتائج.

المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الصفرية، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وباستخدام تحليل التباين الثنائي 2-WAY ANCOVA على متغير الدراسة فهم المفاهيم الدينية عند مستوى دلالة (α= 0.05)، وذلك في ضوء الاختبارات القبلية التي تم تطبيقها قبل بدء الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (α =.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الدينية في تدريس مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس(استخدام الآي باد ، الطريقة الاعتيادية)؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (α =.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الدينية في تدريس مبحث التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟
٣. ما اتجاهات طلبة الصف الرابع نحو استخدام الآي باد وتطبيقاته في تدريس مبحث التربية الإسلامية؟

و للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية القبلي والبعدي (وكانت الدرجة الكلية للاختبارين ٢٠ درجة، كل اختبار على حدة) وفقا لمتغيري طريقة التدريس (استخدام الآي باد وتطبيقاته، الطريقة الاعتيادية). كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم إجراء تحليل التباين المشترك. وكانت النتائج بالنسبة للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري الدراسة كما في الجدول (٢).

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية القبلي والبعدي وفقا لمتغير إستراتيجية التدريس

الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
الذكور	المتوسط الحسابي	١٠,٠٩	١٠,٣٣	١٠,٢١	١١,١٣	١٧,٠٤	١٤,٠٨
	الانحراف المعياري	٢,٨٦	٢,٩٣	٢,٨٩	٢,٠٣	١,٧٧	١,٩٠
	العدد	٢٢	٢١	٤٣	٢٢	٢١	٤٣
الإناث	المتوسط الحسابي	١١,٦٦	١٠,٢١	١٠,٩٣	١٢,٩٥	١٧,٦٥	١٥,٣٠
	الانحراف المعياري	٢,٤١	١,٨٥	٢,١٣	٢,٠١	١,٣٦	١,٦٨
	العدد	٢١	٢٣	٤٤	٢١	٢٣	٤٤
المجموع	المتوسط الحسابي	١٠,٨٦	١٠,٢٧	١٠,٥٦	١٢,٠٢	١٧,٣٦	١٤,٦٩
	الانحراف المعياري	٢,٧٣	٢,٤٠	٢,٥٦	٢,١٩	١,٥٨	١,٨٨
	العدد	٤٣	٤٤	٨٧	٤٣	٤٤	٨٧

* علامة الاختبار من (٢٠)

يتضح من الجدول (٢) وجود فرق (ظاهري) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار تحصيل الموضوعات الدينية القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (١٠,٨٦) أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (١٠,٢٧)، أي أن هناك فرق (ظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين وقد بلغ (٠,٥٩). وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية القبلي حيث كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (١٠,٠٩) أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فبلغ (١١,٦٦) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (١,٥٧). وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA).

كذلك يظهر الجدول (٢) أن هناك فرقا (ظاهرياً) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار تحصيل الموضوعات الدينية البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تشير النتائج أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (١٢,٠٢) وبانحراف معياري (٢,١٩)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (١٧,٣٦) وبانحراف معياري (١,٥٨)، أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٥,١٦)، كما يظهر الجدول نفسه وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار تحصيل الموضوعات الدينية البعدي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (١٧,٠٤) وبانحراف معياري (١,٧٧) أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فبلغ (١٧,٦٥) وبانحراف معياري (١,٣٦)، أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (٠,٦١).

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل الموضوعات الدينية البعدي وفقا لمتغير إستراتيجية التدريس، والتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، وبهدف عزل الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA) وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية البعدي وفقا لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك (القبلي)	٥٥٤٩٥,٠٣٥	١	٥٥٤٩٥,٠٣٥	٣٤٩٩,٠٦٤	٠,٠٠٠
إستراتيجية التدريس	٤٨٠,٢٠٠	١	٤٨٠,٢٠٠	٣٠,٢٧٨	٠,٠٠٠
الجنس	٨١,٧٥٨	١	٨١,٧٥٨	٥,١٥٥	٠,٠٢٦
إستراتيجية التدريس * الجنس	٤٥,٧٦٤	١	٤٥,٧٦٤	٢,٨٨٥	٠,٠٩٣
الخطأ	١٣١٦,٣٧٧	٨٣	١٥,٨٦٠		
الكلي	٥٧٥٦٦,٠٠٠	٨٧			

تظهر النتائج في الجدول رقم (٣) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل الموضوعات الدينية البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٣٠,٢٧٨) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، كما تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية البعدي تبعا للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل اثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسطين الحسابيين المعدلين لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الدينية البعدي، بعد عزل اثر الأداء على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	١٣,٨١٢	٠,٣
الضابطة	١١,٤٦١	٠,٣٠٣

تشير النتائج في الجدول (٤) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، إذ حصلت على متوسط حسابي معدّل (١٣,٨١٢) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (التي درست بالإستراتيجية الاعتيادية)، والبالغ (١١,٤٦١)، أي أن التدريس باستخدام الآي باد وتطبيقاته يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة للمفاهيم الدينية مقارنة بالتدريس باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما اتجاهات طلبة الصف الرابع نحو استخدام الآي باد وتطبيقاته في تدريس مبحث التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات طلبة المجموعة التجريبية على كل فقرة من فقرات استبانة الاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الآي باد في تدريس مبحث التربية الإسلامية وعلى الاستبانة ككل، والجدول(٥) يبين ذلك.

الجدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات استبانة الاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الآي باد في تدريس مبحث التربية الإسلامية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
١٢	أحب دروس التربية الإسلامية التفاعلية.	٤,٩٣	.667	مرتفع
١٠	أحب استخدام الآي باد في واجباتي المدرسية.	٤,٧٣	.765	مرتفع
٧	أحب تدوين الملاحظات على الآي باد الخاص بي.	٤,٧٣	.567	مرتفع
٢	استخدام الاي باد في التدريس يجعل المدرسة أكثر متعة.	٤,٦٩	.678	مرتفع
٥	أتعلم أكثر من الأنشطة اليدوية ومختبر الحاسوب.	4.50	.865	مرتفع
٦	استخدام التكنولوجيا أمر مهم جداً في حياتي.	4.10	.667	مرتفع
١٣	أحب قراءة الكتب من الآي باد للمتعة أكثر من القراءة من الورق.	3.89	.548	مرتفع
١	أصبحت أحب المدرسة.	3.69	.896	مرتفع
١٤	أستخدم الآي باد لألعب كثيراً بالألعاب.	3.50	.854	متوسط
٨	استخدام التكنولوجيا صعب بالنسبة لي.	2.18	.879	منخفض
٤	أتعلم في الصفوف التي تستخدم الآي باد أكثر.	2.10	.934	منخفض
٣	لا أحب استخدام الآي باد في الواجبات المدرسة.	2.09	.927	منخفض
٩	أتعلم أكثر عندما لا استخدم الآي باد الخاص بي.	2.03	.689	منخفض
١١	أفضل قراءة الواجبات المدرسية عن الورق بدلاً من الآي باد.	1.98	.588	منخفض
١٥	التكنولوجيا لا يمكن الوثوق بها ولا تعمل عادة بالنسبة لي.	1.82	.798	منخفض
المجموع		3.42	.756	متوسط

يتضح من الجدول(٥) أن نتائج الدراسة المتعلقة بالاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الآي باد في تدريس مبحث التربية الإسلامية من وجهة نظر الطلبة وفي ضوء معيار تصنيف فقرات المقياس حسب متوسطاتها يتبين أن فقرات الاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الآي باد في التعليم التي قدرت بدرجة مرتفع بلغت ٨ فقرات من مجموع الفقرات، وفقرة واحدة بدرجة متوسط، وست فقرات بدرجة منخفض، ويظهر الجدول(٥) متوسطات هذه الفقرات التي تتراوح في حدها الأعلى والأدنى بين(٤,٩٣– ١,٨٢)، وعند التمعن في فقرات المقياس فإن الفقرات الأربع التي جاءت بأعلى الدرجات من وجهة نظر الطلبات هي(أحب دروس التربية الإسلامية التفاعلية، أحب استخدام الآي باد في واجباتي المدرسية، أحب تدوين الملاحظات على الآي باد الخاص بي، التكنولوجيا تجعل المدرسة أكثر متعة) بمتوسطات حسابية جاءت على التوالي (٤,٩٣، ٤,٧٣، ٤,٧٣،٤,٦٩) وجميعها بدرجة مرتفع ، كما يظهر الجدول السابق أن الفقرات التي جاءت بأدنى الدرجات من وجهة نظر الطالبات هي(التكنولوجيا لا يمكن الوثوق بها ولا تعمل عادة بالنسبة لي، أفضل قراءة الواجبات المدرسية عن الورق بدلاً من الآي باد، أتعلم أكثر عندما لا استخدم الآي باد الخاص بي، لا أحب استخدام الآي باد في الواجبات المدرسة) بمتوسطات حسابية جاءت على التوالي (١,٨٢، ١,٩٨، 2.09،2.03) وقد تراوحت بين المتوسط والمنخفض.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (α =.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الدينية في تدريس مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس(استخدام الآي باد ، الطريقة الاعتيادية)؟

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة أي أن التدريس باستخدام الآي باد وتطبيقاته يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة للمفاهيم الدينية مقارنة بالتدريس باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية، وتأتي هذه النتيجة موافقة لنتائج بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة(Bush& Cameron,2011)، ودراسة (**Shepherd &Reeves,**2011) ودراسة (**Neals**,2011) (**McKenna**,2012) حيث أكدت جميعها على التأثير الايجابي لجهاز (Ipad) على تعزيز تعلم الطلبة وانتاجيتهم وتحصيلهم العلمي. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة الى ما يتميز به هذا الجهاز من قدرة على تعزيز التعلّم وبناء المعرفة بطريقة تعاونية اجتماعية لسهولة استخدامه، كما يزيد من فرص التعلّم الذاتي والاستقلالية، ومن مزاياه الأخرى تحقيق التواصل والتقارب والمشاركة في مجتمعات التعلّم عبر الإنترنت ومرونة الوصول إلى البيانات، والتعلّم الشخصيّ والفرديّ والوصول إلى التطبيقات الضخمة فيستخدم الفرد ما يتناسب مع متطلباته واهتماماته وما يلبي احتياجاته التعليمية، كما يجري تطوير التطبيقات لتتناسب مع احتياجات المدارس مثل الكتب المدرسية ومع دخول استخدام جهاز (Ipad) مع تدريب كاف للمعلمين على آليات توظيفه في الغرفة الصفية حيث إن المعلمين تعرضوا لتدريب على استخدام جهاز (Ipad) وعلى استراتيجيات توظيفه في الغرفة الصفية والبرمجيات المصاحبة (**الحوامدة**،٢٠١١)، وما يتطلبه استخدام جهاز (Ipad) من جهد لدمجه مع أساليب التدريس في الغرفة الصفية، ومن بحث عن برمجيات مناسبة مرتبطة بمحتوى المبحث ومناسبة لعمر الطفل، كما أن الرغبة الجامحة والكبيرة من الطلبة في هذا العمر باستخدام الاي باد وتطبيقاته سهل عملية التعليم والتعلم وجعل الطلبة يتفاعلون بشكل كبير مه هذا الجهاز، حيث إن استخدامه جعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً من الطريقة الاعتيادية والتي تتناسب مع ميول الطلبة وقدراتهم في مثل هذا العمر، كما أنهم يتميزون بقدرة عالية على التعلم والاستجابة لمثل هذه الأجهزة مما سهل عملية التعلم. وقد أكدت دراسة (Motivalla,2007) أن الطلاب وجدوا في تطبيقات جهاز (Ipad) وسيلة مجانية جيدة للتفاعل الصفي، وأداة تفاعل لمناقشة المقررات الدراسية مع الزملاء والأساتذة، وأداة مفيدة في التعليم، وتوفر فرصة الوصول من أي مكان، ومريحة في الاستخدام، وفعالة في تقديم محتوى شخصي، وقد كانوا راضين عنها بشكل عام.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى (α =.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الدينية في تدريس مبحث التربية الإسلامية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار تحصيل الموضوعات الدينية البعدي تبعا للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة الى:

- تشابه الظروف التي تعرض لها الطلبة من كلا الجنسين، كما أن المادة الدراسية كانت هي ذاتها لكلا الجنسين.
- ان استخدام (Ipad) ينسجم مع ميول كل من الجنسين ويلاقي اهتمامهم.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة الصف الرابع نحو استخدام الآي باد وتطبيقاته في تدريس مبحث التربية الإسلامية؟

أظهرت نتائج تحليل السؤال الثالث أن اتجاهات طلبة الصف الرابع الأساسي هي اتجاهات إيجابية بشكل عام، حيث إن المتوسطات الحسابية بلغت على الاستبانة ككل(٣,٤٢)، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للفقرات ككل تراوح بين(٤,٩٣– ١,٨٢)،

وقد كانت اتجاهات طلبة الصف الرابع الأساسي نحو استخدام استخدام تطبيقات الآي باد في التعليم مرتفعة في (٨) فقرات من أصل(١٧) بمتوسط حسابي تراوح بين(٤,٩٣- ٣,٦٩)، وكانت اتجاهات الطالبات متوسطة على ثلاث فقرات بمتوسط حسابي بلغ(٣,٦٥-٣,٥٠)، ومنخفضة على ست فقرات بمتوسط حسابي بلغ(٢,١٨-١,٨٢).وجاءت نتيجة هذه الدراسة متوافقة مع دراسة(Littrell,2013 ؛ Shargel,2012؛Bush& Cameron,2011) والتي أشارت إلى اتجاهات ايجابية نحو استخدام تطبيقات الآي باد في التعليم، ويمكن تفسير ذلك إلى أن استخدام تطبيقات الاي باد وسيلة مجانية جيدة للتفاعل الصفي، وأداة تفاعل لمناقشة المقررات الدراسية مع الزملاء والأساتذة، وأداة مفيدة في التعليم، وتوفر فرصة الوصول من أي مكان، ومريحة في الاستخدام، وفعالة في تقديم محتوى شخصي، وقد كانوا راضين عنها بشكل عام، فالتقنيات النقالة تعزز وتيسر التعاون بين الطلاب والتفاعل فيما بينهم، بوصفها وسيلة لاكتشاف وجمع ومناقشة ومشاركة التفكير الذاتي، مما يحسن البيئة التعليمية وهذا ما أشارت إليه دراسة((Motivalla,2007).

كما لاحظنا أن الطلبة كانوا يستمتعون بشكل كبير عند استخدام الكتاب التفاعلي للتربية الإسلامية بدل حمل الكتاب معهم وخاصة أن هذا الكتاب يحتوي على مقاطع فيديو جذابة للمتعلمين في هذه المرحلة العمرية والتي تعد إثرائية للمادة، بالإضافة إلى أن الصور والتقويم الذاتي وتدوين الملاحظات والملخصات جعل التعلم ممتع أكثر وخاصة أن هذه الصفوف تستخدم الكتاب التفاعلي في معظم المقررات الدراسية خاصة بعد الاتفاقية التي عقدتها هذه المدارس مع شركة كالبورد والتي سهلت للطلبة التفاعل والتعاون وأداء الواجبات وهو ما يجده الطلبة مصدر متعة لهم مما جعل المدرسة أكثر جذب للطلبة وهو ما أكدته دراسة(Shargel,2012).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

١. تبني استخدام (Ipad) في تدريس مواد التربية الإسلامية وتدريب المعلمين والطلبة على استخدامه واستخدام تطبيقاته.
٢. تشجيع المشرفين والمعلمين على استخدام (Ipad) داخل الغرفة الصفية وتدريبهم على كيفية توظيفه واستخدام تطبيقاته لما له من مزايا عديدة يمكن أن تسهم في فهم الدروس والموضوعات المختلفة وزيادة تحصيل الدراسي للطلبة.
٣. إجراء مزيد من الدراسات للمقارنة بين استخدام (Ipad) وأساليب أخرى ، والتعلم الالكتروني وغيرها باستخدام تصاميم مغايرة لتصميم هذه الدراسة وفروع معرفية أخرى وأدوات قياس مغايرة لما استخدمته هذه الدراسة.
٤. إجراء دراسة أخرى لاستخدام (Ipad) وأثر استخدامه على التحصيل الفوري والمؤجل للطلبة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الحوامدة، فؤاد(٢٠١١) معوقات استخدام التعلّم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة جامعة دمشق**– المجلد – 27 العدد الأول + الثاني،ص٨٠٣-٨٣١.
٢. الجريسي، ألاء والرحيلي، تغريد والعمري،عائشة(٢٠١٥) أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها،**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١١(١)،١-١٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] H. Bush, Michael & Cameron. Andrea H.(2011). DIGITAL COURSE MATERIALS: A CASE STUDY OF THE APPLE IPAD IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT, A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Technology, Copyright 2011 by ProQuest LLC, available at: http://gradworks.umi.com/3457459.pdf .

[2] T. D. Cochrane, (2010). Exploring mobile learning success factors. ALT-J: Research in Learning Technology, pages 133–148.

[3] T. Connolly, and M. Stansfield, (2006). M.: Using games-based elearning technologies in overcoming difficulties in teaching information systems. Journal of Information Technology Education,pages 459–476.

[4] Littrell, Seth(2013) USING SIMULTANEOUS PROMPTING WITH AN IPAD TO TEACH CHOICE MAKING TO ADOLESCENTS WITH DISABILITIES, Theses and Dissertations--Early Childhood, Special Education, and Rehabilitation Counseling. Paper 3. http://uknowledge.uky.edu/edsrc_etds/3

[5] McKenna, Corey.(2012). There's an App for That: How Two Elementary Classrooms Used iPads to Enhance Student Learning and Achievement, Education 2012, 2(5): 136-142. DOI: 10.5923/j.edu.20120205.05. Published online at: http://journal.sapub.org/edu.

[6] K. Melhuish, & G. Falloon, (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology, 22(3).1-16.

[7] L. Motivalla, (2007). Mobile Learning: A Framework and Evaluation. Computers & Education, 49, 581-596.

[8] Neals(2010) iPads in Schools: Use Testing, Learning Exchange Catholic Education-Diocese of Parramatta Australiaa.p11-34 , available at: www.learningexchange.nsw.edu.au/_.../ipads-in-schools.

[9] NOORIAFSHAR, MEHRYAR(2011), New and Emerging Applications of Tablet Computers such as iPad in Mathematics and Science Education, University of Southern Queensland, Toowoomba, Australia, available at: http://directorymathsed.net/download/Nooriafshar.pdf

[10] Osmon, Peter(2011), Paperless classrooms: a networked Tablet PC in front of every child, These proceedings consist of short research reports which were written for the BSRLM day conference on 11 June 2011. Editor: C. Smith, Homerton College, University of Cambridge,CB2 8PH ,ISSN 1463-6840.

[11] Shargel, Matthew Joshua(2012) EFFECTS OF GUIDED AND UNGUIDED INSTRUCTION USING 1-TO-1 STUDENT IPADS IN 6TH GRADE SCIENCE, A professional paper submitted in partial fulfillment of the requirements from the degree of Master of Science MONTANA STATE UNIVERSITY,1-51.

[12] J. Shepherd, Ian & Reeves, Brent(2011). iPad or iFad – The reality of a paperless classroom, Abilene Christian University – Mobility Conference March 1, 2011. , available at: http://www.acu.edu/technology/mobilelearning/documents/research/ipad-or-ifad.pdf

[13] J. H. Sandholtz , C. Ringstaff, and D. Dwyer, (1997) "Teaching with Technology: Creating Student-centered Classrooms", Teachers College Press: New York.

[14] Valstad, Henrik(2010), iPad as a pedagogical device, Norwegian University of Science and Technology TDT4520, Program and Information Systems, Specialization Project. , available at: http://www.iktogskole.no/wp content/uploads/2011/02/ipadasapedagogicaldevice-110222.pdf.

[15] D. Vogel , D. Kennedy , K. Kuan , R. Kwok , & J. Lai, (2007). Do Mobile Device Applications Affect Learning? Paper presented at the 40th Hawaii International Conference on Systems Sciences, Hawaii, USA, 1-9.

[16] J. K. Waters, "Enter the iPad (or not?).(2010)" The Journal : Technological Horizons in Education, vol. 37, no. 6, pp. 38-45.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 369 -394
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Impact of the Use of the IPad and its Applications on the Collection of Some Religious Concepts among Primary School Students in Jordan and their Attitudes Towards its Use

Eman "Mohammed Reda" Ali Al - Tamimi

Assistant Professor, Faculty of Education, Hafr Al-Batin University- KSA
dr.emantamimi@yahoo.com

Samar Issa Abdel Hadi

Director of Technical Department- Al-Hassad Al-Tarbawi Schools- Jordan
samarabedalhade@yahoo.com

Abstract

The aim of this study was to investigate the impact of the use of the I Pad and its applications on the achievement of some of the religious concepts of primary school students in Al Hassad School in Amman and their attitudes towards them. The study sample consisted of (87) students divided into four divisions, experimental and control. The study used the semi-experimental method.
The results of the study showed that there were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) due to the method variable in favor of the groups studied using the I Pad and its applications. There were no statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) due to the interaction between teaching method and gender. Positive attitudes towards the use of the iPad and its applications in education to a high degree.
Keyword: (I Pad) and its applications, religious subjects, Attitudes, Islamic Education.

ملحق(١)
اختبار الموضوعات الدينية

١. حكم الايمان بالملائكة :

أ- ركن ب- سنة ج- مباح د- واجب

٢. خلق الله تعالى الملائكة من:

أ- نار ب- نور ج- تراب د- طين لازب

٣. واحدة من التالية ليست من صفات الملائكة الخَلقية:

أ- الأجنحة ب- الجمال ج- عدم الملل والتعب د- الحياء

٤. واحدة من التالية ليست من صفات الملائكة الخُلقية:

أ- كرام برزة ب- الخوف من الله ج- لا يوصفون بالذكورة أو الأنوثة د- طاعتهم لله

٥. اسم خازن الجنة من الملائكة:

أ- رضوان ب- مالك ج- جبريل د- ميكائيل

٦. واحدة من التالية ليست من قدرات الملائكة:

أ- السرعة ب- العلم ج-الأكل والشرب د- قدرتهم على التشكل

٧. واحدة من التالية ليست من صور الوحي على الرسول صلى الله عليه وسلم:

أ- الرؤية الصادقة ب- صلصلة الجرس ج- الأحلام د- النفث في الروع

٨. جاء جبريل عليه السلام إلى النبي صلى الله عليه وسلم بصورة الصحابي:

أ- عمر بن الخطاب ب- دحية الكلبي ج- معاذ بن جبل د- سعد بن عبادة

٩. اسم نبي الله موسى عليه السلام هو:

أ-خليل الله تعالى ب- سيف الله تعالى ج- كليم الله تعالى د- حب الله تعالى

١٠. واحدة من التالية ليست من صور الوحي:

أ- إرسال رسول ب- التكليم من وراء حجاب ج- الرؤيا الصادقة د- التكليم ن غير حجاب

١١. نزلت سورة العلق على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم عن طريق:

أ-الرؤيا الصادقة ب- التكليم من وراء حجاب ب- التكليم المباشر د- إرسال رسول

١٢. قال تعالى:(لقد صدق الله رسوله الرؤيا بالحق لتدخلن المسجد الحرام إن شاء الله آمنين) صورة الوحي الواردة في الآية الكريمة هي:

أ- الرؤيا الصادقة ب- إرسال رسول ج- التكليم من وراء حجاب د- التكليم المباشر

١٣. تبليغ الله تعالى ما يشاء إلى رسله وأنبيائه عليهم الصلاة والسلام هو:

أ-الإيمان بالغيب ب- الرؤيا الصادقة ج- الوحي د- التكليم

١٤. وظيفة جبريل عليه السلام كانت:

أ-تبليغ الرسالة ب- خازن النار ج- قبض الأرواح د- تثبيت المجاهدين

١٥. قوله تعالى:(عليها ملائكة غلاظ شداد لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون) يدل على صفة:

أ-الرؤية للبشر ب- الشدة والغلظة ج- الطاعة المطلقة د- القدرة الخارقة

١٦. واحدة من التالية ليست من أعمال الملائكة:

أ- عبادة الله تعالى ب- تثبيت المجاهدين ج- عدم التعب د- قبض الأرواح

١٧. اسم خازن النار من الملائكة هو:

أ- جبريل ب- مالك ج- رضوان د- عزرائيل

١٨. واحدة من التالية ليست من صفات الملائكة:

أ- لا يأكلون ب- لا يشربون ج- لا يتزوجون د- نراهم ولا يروننا

١٩. المقصود بقوله تعالى: (وإن عليكم لحافظين* كراماً كاتبين):

أ- الملائكة ب- الرسل ج- كتاب الوحي د- الجن

٢٠. قال تعالى: (والملائكة يسبحون بحمد ربهم ويستغفرون لمن في الأرض) تدل على وظيفة:

أ- تثبيت المجاهدين ب- تبليغ الرسل ج- عبادة الله د- قبض الأرواح

ملحق(٢)

نماذج من تطبيقات الآي باد المستخدمة في الدراسة

ملحق(٣)

مقياس الاتجاهات نحو استخدام الآي باد في تدريس مبحث التربية الإسلامية

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أصبحت أحب المدرسة.					
٢	استخدام الاي باد في التدريس يجعل المدرسة أكثر متعة.					
٣	لا أحب استخدام الآي باد في الواجبات المدرسة.					
٤	أتعلم في الصفوف التي تستخدم الآي باد أكثر.					
٥	أتعلم أكثر من الأنشطة اليدوية ومختبر الحاسوب.					
٦	استخدام التكنولوجيا أمر مهم جداً في حياتي					
٧	أحب تدوين الملاحظات على الآي باد الخاص بي.					
٨	استخدام الآي باد صعب بالنسبة لي.					
٩	أتعلم أكثر عندما لا استخدم الآي باد الخاص بي.					
١٠	أحب استخدام الآي باد في واجباتي المدرسية.					
١١	أفضل قراءة الواجبات المدرسية عن الورق بدلاً من الآي باد.					
١٢	أحب دروس التربية الإسلامية التفاعلية.					
١٣	أحب قراءة الكتب من الآي باد للمتعة أكثر من القراءة من الورق.					
١٤	أستخدم الآي باد لألعب كثيراً بالألعاب.					
١٥	التكنولوجيا لا يمكن الوثوق بها ولا تعمل عادة بالنسبة لي.					

ملحق (٤)

خطط الدروس المعدة باستخدام الآي باد

الدرس الأول– الوحي– الصف الرابع

النتاجات التعليمية

- يبيّن معاني المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس.
- يوضّح صور نزول الوحي على سيدنا محمد (ص).
- يعطي أمثلة على الرؤيا الصادقة للأنبياء عليهم الصلاة والسلام في النوم.
- يميز بين صور الوحي المختلفة.
- يقدر دور سيدنا جبريل عليه السلام في تبليغ الوحي.

الإجراءات :

- يشاهد الطالب البوم الصور (نزول الوحي في غار حراء).
- يجيب (ثنائي) باستخدام المفكرة (Note) الأسئلة الآتية: ما مفهوم الوحي؟ ما أول ما نزل على الرسول من الوحي؟
- يتبادل مع بقية المجموعات الاجابة من خلال (**KALBOARD**)
- يتعرف الطلبة على مفهوم الوحي من خلال البطاقات في الآي باد.
- يستمع للآيات الكريمة الواردة في (صور الوحي) المختلفة.

- يشاهد الفيديو الخاص بجبل طور في سيناء.
- يقرأ عن المسجد الحرام ويشاهد صوره المختلفة.
- يعدّ الطلبة في مجموعات خارطة ذهنية باستخدام الآي باد- توضح صور الوحي ومثال على ذلك ودليل من القرآن.
- تعرض المجموعات أعمالها من خلال (**KALBOARD**)
- يجيب اسئلة التقويم باستخدام الآي باد.

الدرس الثاني– الملائكة الكرام– الصف الرابع

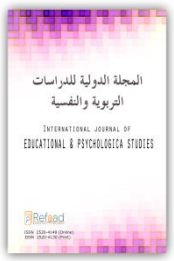
النتاجات التعليمية

- يبيّن معاني المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس.
- يذكر بعضا من صفات الملائكة الخلقية والخلقية.
- يستخلص أهم وظائف الملائكة التي كلفهم الله تعالى القيام بها.
- يقدر دور الملائكة في خدمة الدين وأصحابه.

الإجراءات :

- يشاهد الطالب البوم الصور لتثبيت المسلمين ومناصرتهم في غزوة بدر.
- يجيب (في مجموعات ثنائية) باستخدام المفكرة (Note) الأسئلة الآتية: كيف ثبت الله تعالى المؤمنين في غزوة بدر؟ بماذا أمرنا الله اتجاه الملائكة؟
- يشاهد الخارطة الذهنية لأركان الايمان.
- يتعرف الطلبة على مفهوم الملائكة من خلال البطاقات في الآي باد.
- يستعرض صفات الملائكة.
- يستمع للآيات الكريمة الخاصة بهذه الصفات.
- يجيب على التدريب الخاص بمعاني المفردات الواردة بهذه الآيات.
- يتبادل مع بقية المجموعات الاجابة من خلال (**KALBOARD**)
- يستمع للآيات الكريمة الواردة في (صور الوحي) المختلفة.
- يشاهد الفيديو الخاص بقصة الرجل الذي أحب صاحبه بالله.
- يجيب اسئلة التقويم باستخدام الآي باد.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 395 - 412
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

رائد رمثان حسين التميمي

تربية الرفاعي– المديرية العامة لتربية ذي قار
rrhrrh4@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرّف على المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، تكوّنت عينة البحث من (٢٧٠) معلمًا ومعلمة ما نسبتهُ (٩٤%) من المجتمع الأصلي، (١٥٠) معلمًا و(١٢٠) معلمة، ممّن يعلمون اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قسم تربية الرفاعي التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار، اختيروا بالطريقة القصدية، ونظرًا لطبيعة البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث، أعد الباحث استبانة تكوّنت من (٣٠) فقرة، في أربعة مجالات هي (مهارات التخطيط للدرس، مهارات تنفيذ الدرس، مهارات إدارة الصف، مهارات التقويم) وجرى التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وأُعتمدت حزمة التحليل الإحصائي (spss) لاستخراج النتائج التي أظهرت:

إن المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة ولجميع مجالات الاستبانة، وكشف البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكشف البحث أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المهارات التعليمية، معلمي اللغة العربية، المرحلة الابتدائية.

المقدمة:

يكاد يجمع أغلب التربويين على أهمية المهارات التعليمية للمعلم بصفة عامة؛ ولمعلمي اللغة العربية بصفة خاصة، إذ إن الواقع التربوي يشير أن المعلمين رغم معرفتهم للمهارات التعليمية لا يتقنها البعض منهم وقسم أخر يجدون أنفسهم لا يحتاجون إليها؛ وذلك بسبب استخدام الطرائق التقليدية في التعليم التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، والاعتماد على التقييم التقليدي عن طريق الدرجة النهائية التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحريري، رغم التطور العلمي الكبير في الميدان التربوي إلا إن الكثير من المعلمين عند ممارسة عملية التعليم يعتمد على الطرائق التقليدية.

وأشارت بعض الدراسات في الوطن العربي إلى أن هناك ضعف في استخدام المهارات التعليمية لدى المعلمين منها: دراسة حلواني (٢٠٠٢) في المملكة العربية السعودية، ودراسة فخرو والبنعلي (٢٠٠٢) في قطر، ودراستا عبد الدايم (٢٠٠٤) وأبو صواوين (٢٠١٠) في فلسطين، ودراسة مومني وخزعلي (٢٠١٠) في الأردن، ودراسة عواريب وبن كريمة (٢٠١٦) في الجزائر، لذلك ينبغي على الباحثين المراجعة المستمرة بين فترة وأخرى لمعرفة المستجدات والتطورات الحادثة في العملية التعليمية والتعرف على مدى فهم المعلمين لدورهم الصحيح المرجو منهم في استخدام المهارات التعليمية.

إنَّ المعلم عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية فلا بد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش،٢٠٠٢ : ٢٣٥).

على الرغم من كل المستحدثات الجديدة التي زخر بها الفكر التربوي؛ وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية؛ إلا إن المعلم ما يزال وسيظل العامل الرئيس في هذا المجال، إذ أنه هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، ولم يعد دوره يقتصر على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته فحسب؛ بل أصبح موجهًا ومرشدًا وميسرًا لإكساب المتعلم المهارات، والخبرات، والعادات، وتنمية الميول، والاتجاهات، والقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل، وتبني شخصيته بصورة متكاملة (العاجز، ٢٠٠٧: ١).

إنَّ المهارات التعليمية هي الدقة والسرعة التي ينبغي على المعلمين عموما امتلاكها، وعلى معلم اللغة العربية التمكن منها واستخدامها بشكل صحيح، ولا يمكن تحقيق الأهداف المرجوة بدونها، لان كلما زاد التمكن من المهارات التعليمية أدى إلى التأكد من وصول المعلومة وتعزيزها لدى التلميذ.

فيرى الباحث إن أهمية المهارات التعليمية ترجع إلى اعتبارات كثيرة منها:

١. المهارات التعليمية تحقق أهداف المنهاج التعليمي بسهولة ويسر.
٢. تجعل المعلم أكثر ثقة بنفسه ويتقن ادائه في تدريس المادة التعليمية.
٣. تزيد دافعية الطلبة نحو التعلم من خلال الأداء الجيد والإتقان الجاذب والمشوق في عرض المادة التعليمية.
٤. النهوض بالعملية التعليمية لمواكبة التطورات التكنولوجية والنظريات العلمية الحديثة.

إعداد معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

نظرًا ما تمثله المرحلة الابتدائية من أهمية بالغة في التشكيل الفكري، والثقافي، والعلمي، والأخلاقي للناشئة؛ فإنه لا بد من العمل باستمرار على تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بما يتناسب مع المتطلبات المتجددة لهذه المرحلة، وبما يراعي الدور الجديد الذي تفرضه التغيرات التقنية الحديثة على المعلم، وذلك كي يتمكن من إعداد جيل قادر على مواجهة مشكلات مجتمعه المتعددة التي فرضتها تلك التغيرات (الخليفة، ٢٠٠٤: ٣٩٧).

إنَّ المعلم عامل أساس في العملية التربوية؛ فهو من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح هذه العملية، فإن ذلك يستدعي وجود معلم يسعى لأن يكون فاعلًا ومؤثرًا؛ تنبع رغبته من التزامه بتقديم أفضل تربية وتعليم للطلبة من ناحية؛ ومن ناحية أخرى حاجته لمواجهة عملية تنظيم وإدارة المواقف التي يجري فيها التعلم (Beckman،١٩٩٤: ١١).

إنَّ النظرة الحديثة لمعلم اليوم ليس كمعلم الأمس ملقن وناقل للمعرفة، وإنما هو منسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد، وموزع للعمل والأدوار، وتكسر عادة تبعية الطلاب وتشجعهم على الاستقلال الفكري والابتكار (عبيد، ٢٠٠٥: ٢٦١).

ويمكن أن نحدد الأدوار التي ينبغي على معلم اللغة العربية إتقانها ويغير دوره من ملقن إلى:

١. مرسل: بمعنى أن يقوم بتعليم التلاميذ المعارف والمفاهيم المتصلة بالمواد التعليمة.
٢. مدرب: بمعنى أنه يدرب تلاميذه على حل المشكلات.

٣. قدوة: بمعنى أن يكون مثالًا لهم في التصرف والخلق والعمل.

وهذا يستدعي من جميع المعلمين ومن معلمي اللغة العربية على وجه الخصوص أن يقوموا بأدوارهم على أكمل وجه؛ باعتبارهم المترجمين الحقيقيين لأهداف التربية والتعليم كما أنهم يعتبرون المحرك الرئيس الذي يستطيع أن يقرأ بعناية خطط المستقبل ويحدد ملامحه؛ مستفيدًا من قدراته وإبداعاته التي امتلكها خلال عملية تكوينه على أساس المهارات، فالمدرس العصري لا يقف دوره عند نقل المعرفة والحفاظ على التراث، بل يتعدى دوره إلى ما هو أبعد من ذلك في تطوير قدرات وإمكانات التلاميذ، وجعلهم قادرين على التعامل مع كل المستجدات في الحياة (الجماعي، ٢٠١٠: ٢٣٤).

بينما يرى الخليفة (٢٠٠٤: ٣٩٦) أن أهمية إعداد معلمي اللغة العربية وتطوير مهاراتهم؛ بسبب أن المعلم يعد المدخل الرئيس للعملية التعليمة، وإن رفع مستوى أدائه ينعكس حتمًا على مخرجات تلك العملية ويجعلها أكثر فعالية، ومع تقادم الزمن برزت مجموعة من المتغيرات التي تشكل قاعدة تقوم عليها الحاجة لتطوير دور المعلم، ومن أهم هذه المتغيرات التقدم التقني، والتقدم في مجال الاتصالات، وهذا التقدم أدى إلى خلق بيئة تعليمية أفضل مما كانت عليه، وفتح آفاق جديدة من الممكن استغلالها في العملية التعليمة لتجعل التعلم أكثر فاعلية، وسرعة وتنظيمًا، وأن عملية التقدم هذه لا يمكن بلوغها بمجرد امتلاك المعرفة ومصادرها؛ بل بامتلاك القدرة على استخدام مهارات التدريس لهذه المعرفة في عمليات التغيير المتلاحقة في الحياة العامة والخاصة.

فيجد الباحث أن الدور الذي يلعبه المعلم مهم، فقد يكون دوره الإشراف والتوجيه؛ وليس القيام بالتلقين والحفظ والاستظهار، لذا يحتاج المعلم إلى مهارات خاصة في التوجيه والإرشاد وإدارة العملية التعليمية، وتصميم مواقف تعليمية تعلمية تساعد المتعلم على التفكير والابتكار والإبداع في حل المشكلات والتعامل مع المستجدات في العملية التعليمية والحياة.

ولقد حاول الكثير من الباحثين دراسة المهارات التعليمية من عدة جوانب، أحدها: الكشف عن هذه المهارات وتحديدها والتعرف عليها، والآخر: امتلاك المعلمين لها وتمكنهم من هذه المهارات في العملية التعليمية ومن هذه الدراسات:

دراسة الحلواني (٢٠٠٢) حيث هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمدرسات اللغة العربية عند تدريسهن النحو في المرحلة الابتدائية في العاصمة المقدسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات الأقل أهمية بالنسبة للمشرفات التربويات هي الكفايات التخصصية الصرفية؛ بينما الكفايات التربوية التخطيطية أقل أهمية بالنسبة للمتخصصين، وحاز محور الكفايات التخصصية النحوية على اهتمام بدرجة متوسط، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق معنوية بين متوسطي أراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية، والمشرفات التربويات بالنسبة للكفايات التخصصية في كفاية النحو، وفي كفاية الصرف، وكذلك بالنسبة للكفايات التربوية في المجالات الثلاثة(التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

أما دراسة كليبر (Kliber, 2002) عملت على تحديد الكفايات التعليمية اللازمة في مدارس نيفادا الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، لإعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ رتبت بحسب الأولوية في أهميتها على النحو الآتي :الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، التخطيط، التنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف.

وكذلك قاما فخرو والبنعلي(٢٠٠٢) دراسة سعت إلى تحديد الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس الابتدائي من وجهة نظر الموجهين والموجهات، والتأكد من توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات بدرجة عالية؛ باستثناء عدد من الكفايات التي توافرت بدرجة نادرة، أو غير متوافرة في مجالات: التنفيذ، والتقويم، والنمو العلمي والمهني.

أما عبد الدايم (٢٠٠٤) فقد أجرى دراسة عن جوانب القوة والضعف في أداء مدرس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بفلسطين؛ باستخدام الموديلات التعليمية، والتعرف على الكفايات النوعية اللازمة لمدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ومدى تمكنهم منها، ومعرفة مدى إلمام المدرس بقائمة الكفايات، وتوصلت الدراسة إلى ضعف مدرسي اللغة العربية في شتى مجالات بطاقة الملاحظة.

بينما هدفت دراسة الشايع (٢٠٠٤) إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت، وأشارت إلى اتفاق أفراد العينة على أهمية الكفايات التدريسية، على الرغم من حصول الكفايات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي في التدريس على أقل النسب.

وقامت دراسة كوب (Coop,2006) إلى إعداد قائمة للكفايات التدريسية الأساسية للمعلمين ومعرفة أهميتها من وجهة نظر المختصين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بينت اتفاق المربين والخبراء التربويين على(٨٣) كفاية ضرورية، كما تمكن أفراد العينة من المعلمين من أداء (٤٢%) من هذه الكفايات بمستوى إتقان عالو(٣١%) بمستوى إتقان متوسط (٢٧%) بمستوى إتقان منخفض، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة في أهمية الكفايات من وجهة نظر المختصين يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس في المحاور كافة باستثناء محور الوسائل والأدوات التربوية حيث وجدت فروق لصالح الإناث.

كما بين عبد الله (٢٠٠٧) في دراسته الكفايات التدريسية للمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة عدن باليمن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، عن طريق استبانة تحتوي على (٥٢) كفاية وزعت على ستة محاور(المعرفية، الالتزام بأخلاقيات المهنة، مهارات الاتصال، مهارات التدريس وإدارة الصف، التخطيط للدرس، مهارات التقويم)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المعلمات في كفايتي التخطيط والتدريس، أما الكفايات الأخرى فهناك اتفاق بين تقديرات المعلمين والمعلمات.

أما دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) فهدفت التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المجالات حصلت على نسب احتياجات عالية لدى عينة الدراسة في ثمانية مجالات، ضمت(٧٠) كفاية فرعية وهذا يشير إلى درجة احتياجها بما تضمنته من كفايات، وأوصت الدراسة اعتماد أكثر من أسلوب إشرافي بالإضافة إلى الزيارات الصفية، وأن تجرى للطلبة المعلمين قبل التربية العملية لقاءات وورش عمل وتعليم مصغر يتم من خلاله التدريب على إعداد الخطط الدراسية وإدارة الصف، وحفظ النظام، وإدارة وقت الحصة، واستخدام الوسائل التعليمية التعلمية والتقنيات الحديثة في مجال العملية التربوية.

أما دراسة مومني، خزعلي (٢٠١٠) فقد كشفت مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات؛ هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته، وأوصت الدراسة على تطوير برنامج التربية العملية في برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، ليساير المستجدات في مجال الكفايات ومهارات التدريس، بالإضافة إلى العمل على تنمية مهارات وكفايات المعلمين فيما يتعلق بامتلاك وممارسة مجموعة من الكفايات التدريسية والمتعلقة باستخدام أساليب التقويم الذاتي للتلاميذ، وتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

وأجرى عواريب وبن كريمة (٢٠١٦) دراسة هدفت تشخيص الاحتياجات التدريبة من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، عن طريق استبانة تكونت من(٢٥) فقرة موزعة على ثلاث مجالات التخطيط للدرس وتنفيذ الدرس وتقويم الدرس توصلت نتائج إلى: هناك كفايات أساسية بحاجة المعلمين إلى التدريب عليها بدرجة كبيرة جدًا، وكشفت أيضًا عدم وجود فروق في الاحتياجات تبعا للمؤهل (تربوي، غير تربوي)، وكشفت وجود فروق دالة في الاحتياجات تبعا لسنوات التدريس ولصالح أقل من ست سنوات.

موازنة بين الدِّراسات السّابقة مع البحث الحالي:

استعرض الباحث العديد من الدِّراسات السابقة التي ركزت على المهارات التعليمية أو المهارات التدريسية، فجرى الاستفادة منها في تحديد مشكلة البحث، وصياغتها، وأسئلتها، وتحديد مجالاتها، وأدواتها، لتظهر بالشكل الذي عليه الأن، حيث كان البحث منسجمًا مع الدِّراسات السابقة من حيث الأهداف المتوخاة.

اتفق البحث الحالي مع أغلب الدِّراسات السابقة من حيث منهج البحث، إذ اعتمد المنهج الوصفي والأداة استبانة واتفق في عينة البحث إذ استهداف معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مع دراسة حلواني (٢٠٠٢) ودراسة فخرو والبنعلي (٢٠٠٢) واختلفت مع دراسة عبد الدايم (٢٠٠٤) في المرحلة الثانوية ودراسة الشايع (٢٠٠٧) التي تناولت التعليم العام.

أجريت الدراسات في أقطار الوطن العربي مثل: دراسة حلواني (٢٠٠٢) في المملكة العربية السعودية، ودراسة فخرو والبنعلي (٢٠٠٢) في قطر، ودراستا عبد الدايم (٢٠٠٤) وأبو صواوين (٢٠١٠) في فلسطين، ودراسة مومني وخزعلي (٢٠١٠) في الأردن، ودراسة عواريب وبن كريمة (٢٠١٦) في الجزائر، بينما أجري البحث الحالي في العراق محافظة ذي قار قضاء الرفاعي.

مشكلة البحث:

في ظل التطور العلمي والمعرفي أصبح الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية أمرًا حتميًا وضروريًا في ظل الأدوار الجديدة التي أُسندت إليه، على الرغم من أهمية المهارات التعليمية في التعليم وتحسين مهارات التدريس وأساليب التقويم، إلا إن الواقع لا يشير إلى توظيف مثل هذه المهارات بصورة مرضية وصحيحة وفاعلة في تعليم مادة اللغة العربية بالصف المدرسي، مما يجعل المعلمين يعتمدون على تلقين المادة للطلاب بالطريقة التقليدية، فيؤدي إلى نتائج سلبية عديدة، قد ينعكس أثرها على اكتساب اللغة العربية، وتعطيل قدرات التلاميذ على فهم معاني الألفاظ وإبقائها مجردة أو مشوهة، فتؤدي إلى ضعف المهارات، أو نقص المهارات التي يتم نقلها للتلاميذ، وحرمانهم من الاستفادة بما يدلي به المعلم من معلومات، ولا يزال هناك قلة وعي لدى المعلمين في المهارات التعليمية، فمعلم اللغة العربية لا يتلقى التدريب النوعي الكافي بمرحلة الإعداد في معاهد المعلمين أو الكليات الأكاديمية لأسباب متعددة منها: نقص كفاءة أستاذ المادة أو عدم اهتمامه بالمهارات التعليمية ، أو أن الدراسة النظرية ليست مثل التطبيق العملي، وما زاد الطين ماء أن المعلم لا يعمل على تطوير نفسه في مرحلة التوظيف أثناء الخدمة وعدم اهتمامه بتطوير مهاراته وقدراته على التعليم بشكل يحقق أهداف المنهج لأنه حقق طموحه بالتوظيف والحصول على عمل.

إنَّ المعلم اليوم لابد له أن يؤدي دوره المطلوب منه لتحقيق أهداف المنهاج؛ رغم وجود عوامل مؤثرة كثيرة في العملية التعليمية إلا إننا نسلط الضوء على المهارات التعليمية اللازمة، والبحث يحاول تقصي هذه المشكلة من خلال مناقشة واقع استخدام المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية وتقديم الحلول الممكنة لها.

أسئلة البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
٢. هل تختلف المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين باختلاف الجنس (ذكور، اناث)؟
٣. هل تختلف المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لسنوات الخبرة (خمس سنوات فاقل ،٦-١٠ سنوات،١١سنه فأكثر)؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي بين الدراسات لأنه يسهم في إلقاء الضوء على المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتوفير معرفة علمية من شأنها أن تظهر أهمية البحث من خلال الحاجة الماسة لتحديث طرائق واستراتيجيات التدريس بما ينسجم مع التقدم المعرفي والتكنولوجي إذ يكتسب البحث الحالي أهميته من:

١. إفساحه المجال لدراسات أخرى حول المهارات التعليمية وأهميتها وفاعليتها في العملية التعليمية.

٢. جعل العملية التعليمية تتسم بالحيوية والنشاط من خلال إعداد جيل من المعلمين قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم.
٣. أنْ تفيد نتائج البحث متخذي القرار وكذلك معلمي اللغة العربية في معرفة مهاراتهم نحو تعليم اللغة العربية؛ وتنميتها وتطويرها في العملية التعليمية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
٢. معرفة الفروق بين معلمي اللغة العربية في المهارات التعليمية التي تُعزى لمتغير الجنس.
٣. الكشف عن الفروق بين معلمي اللغة العربية نحو المهارات التعليمية تُعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

حدود البحث ومحدداته:

١. الحد الموضوعي: معرفة المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
٢. الحد البشري: معلمي اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي.
٣. الحد المكاني: محافظة ذي قار قسم تربية الرفاعي الصف الخامس في المدارس الابتدائية.
٤. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦م _ ٢٠١٧م.
٥. محددات البحث: يحدد البحث بأداتهِ، وصدقهِ، وثباتهِ والنتائج المتحققة منه، وهي من إعداد الباحث.

تعريف المصطلحات:

١. **المهارة:** لغة: جاء في لسان العرب المهارة الحِذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل...وقالوا: لم تَفعلْ به المِهَرَةَ ولم تعطه المِهَرَة وذلك إذا عالجتَ شيئا فلم ترفُق به ولم تُحسِنْ عمله...ويقال أيضًا: لم تأتِ إلى هذا البناءِ المِهَرَة أي لم تأتِه مِن قِبَلِ وجهِهِ ... ولم تَبْنِهِ على ما كان يَنْبَغي(ابن منظور، ١٩٩٨: ٤٢٨).
اصطلاحًا: المهارة إحكام الشيء ولإجادته والحذق فيه(الخويسكي، ٢٠٠٨: ١٣).
وتعرف أيضًا الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلّمه الأنسان حركيًا وعقليًا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف(اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٣١٠).
التعريف الإجرائي: الدقة والسرعة في عملية التعليم التي يتخذها معلم اللغة العربية لتعليم فروع اللغة المختلفة.
٢. **التدريس:** عرفه شوق(٢٠٠٦: ٢٥) بأنه موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين لكل منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة، ومعنى هذا أن الطالب لم يعد سلبيًا في موقفه إذ إنه يأتي إلى المدرسة مزودًا بخبرات عديدة؛ فالطالب يحتاج أن يتعلم، وهو في حاجة – أيضًا– إلى تعلم مهارات القراءة، والاستماع، والنقد، وإصدار الأحكام.
التعريف الإجرائي هو عملية التفاعل والحوار بين المعلم والمتعلم لتحصيل المعرفة، وتطوير شخصية المتعلم ونموها من الوجوه جميعها.
٣. **معلم اللغة العربية:** هو شخص حاصل على شهادة أكاديمية تؤهله للقيام بتعليم اللغة العربية بفنونها المختلفة كالقراءة، والقواعد، والمحفوظات، والإملاء والتعبير.
٤. **المرحلة الابتدائية:** وهي المرحلة الدراسية الأولى، وتكون مدة الدراسة فيها ست سنوات، وتكون أعمار التلاميذ فيها ما بين(٦– ١٢) سنة، وتضم الصفوف (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) وعندما يتخرج منها؛ ينتقل إلى المرحلة المتوسطة.

الطريقة والإجراءات:

هدف هذا البحث إلى معرفة المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتناول عرضًا مفصلًا لمجتمع البحث، وعينته، وأداته، وطرق التحقق من ثباتها وصدقها، وإجراءاتها، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي جرى استخدامها في الوصول إلى النتائج.

منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات والإجابة عن أسئلتها، إذ استخدم لمعرفة المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية ومعلماتها جميعهم الذين يُدرسون الصف الخامس في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية– قسم تربية الرفاعي– التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار البالغ عددهم(٢٨٧) معلمًا ومعلمةً للفصل الدراسي الثاني (٢٠١٦–٢٠١٧) حسب إحصائيات مديرية تربية الرفاعي.

عينة البحث:

تكون المجتمع الاصلي (٢٨٧)معلمًا ومعلمة، واستقرت عينة البحث من (٢٧٠) معلمًا ومعلمةً، بنسبة (٩٤%) من مجتمع البحث الكلي، جرى اختيارهم بالطريقة القصدية. الجدول (١) يوضح التوزيع والنسب المئوية لأفراد عينة البحث تبعًا للمتغيرات الشخصية.

الجدول(١) يوضح توزيع

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث تبعًا للمتغيرات الشخصية(ن=٢٧٠)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٥٠	%٥٦
	أنثى	١٢٠	%44
	المجموع	270	%100
الخبرة التعليمية	أقل من ٥ سنوات	33	%16
	٥–١٠ سنوات	٨٧	%50
	أكثر من ١٠ سنوات	١٥٠	%34
	المجموع	٢٧٠	%100

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، أعد الباحث استبانة لجمع البيانات وفق مشكلة البحث وأهدافه، وتساؤلاته، معتمدًا في إعداده على الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدب التربوي والدِّراسات السابقة.

٢. إجراء مقابلات شخصية مع عدد من المختصين في المجال التربوي، وسؤالهم عن تصميم الاستبانة الأفضل والأنسب لموضوع البحث.

٣. تكوّنت الاستبانة من جزأين: الأول: المعلومات الديموغرافية لعينة البحث، والثاني: المقياس الذي يعبر عن توجهات المعلمين نحو المهارات التعليمية اللازمة، وتكوّنت الاستبانة بصورتِها الأولية من (٣٣) فِقرة.

صدق أداة البحث:

للتحقق من صدق الأداة، جرى اتباع الخطوات الآتية:

١.عرضت الاستبانة المكوّنة من(٣٣) فِقرة، على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية، وعلم النفس والقياس والتقويم .

٢.طلب الباحث من المحكمين إبداء رأيهم حول انتماء فِقرات الاستبانة لقياس السّمة المراد قياسها، والحكم عليها من تعديلٍ أو حذفٍ أو إضافةٍ، وبعد ما أسفرت عنه عملية التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، واستقرت الاستبانة بصورتها النهائية على (٣٠) فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، وثبات تطبيقها جرى استخدام طريقة (Test-Retest) وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلمًا ومعلمةً من خارج عينة البحث مرتين بفارق زمني مُدتهُ أسبوعان، واستخراج معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المرتين على أداة البحث عامة، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأداة (٠,٨٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01) .

وجرى تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)على جميع فِقرات أداة البحث، إذ بلغ معامل الثبات للأداة عامة (٠,٨٢)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق أداة البحث، والجدول(٢)، يوضح ذلك.

الجدول (٢)

معامل الثبات (كرونباخ ألفا) ومعامل (الاستقرار) ارتباط بيرسون لأداة البحث

	القيمة
عدد الفقرات	٣٠
كرونباخ ألفا	٠,٨٢
معامل ارتباط بيرسون	٠,٨٠*

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (=0.01 α).

إجراءات تنفيذ أداة البحث:

بعد أن جرى اعتماد الاستبانة بصورتهِا النهائية، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الخطوات الآتية:

١- مراجعة الأدب النظري والدِّراسات السّابقة، ثم إعداد الاستبانة بصورتهِا الأولية والمكونة من(٣٣) فِقرة، وعُرِضت الاستبانة على لجنة من المحكمين في الجامعات العراقية للتحقق من صدقهِ، وبعد ذلك تكوّنت بصورتهِا النهائية من (٣٠) فِقرة.

٢- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية الرفاعي إلى الجهات ذات العلاقة بشأن تسهيل مهمة الباحث.

٣- وزع الباحث الاستبانة على عينة البحث المكونة من(٢٧٠) معلمًا ومعلمةً للغة العربية للصف الخامس الابتدائي في قضاء الرفاعي والنواحي التابعة له، وجرى توضيح طريقة الإجابة، وبيان جميع المعلومات المتعلقة بالاستبانة، والهدف من إجراء البحث، وضرورة الإجابة عن جميع الفقرات من غير ترك أي واحدة منها.

٤-جمع الباحث استجابات المعلمين والمعلمات، ودققها للتحقق من صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وتصنيفها حسب متغيراتها، وبعد الانتهاء أدخلت إلى الحاسوب، واستخدمت حزمة التحليل الإحصائي (spss) لاستخراج النتائج.

المعالجات الإحصائية:

استخدمتْ الأساليب الاحصائية الآتية:

١.معامل ارتباط بيرسون (معامل إعادة الثبات) لحساب ثبات التطبيق.

٢.معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أداة البحث.

٣.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

٤. وتطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) للتعرف إلى الفروق بين إجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس.

٤. وتطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الاستبانة ككل تبعًا لمتغير الخبرة،

تصحيح الاستبانة:

لأجل احتساب الدرجة الكلية للاستبانة، جرى اتباع تدرج ليكرت الخماسي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا) في الاستجابة عن فقرات الاستبانة حيث يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تنطبق على الاستجابة، وقد أعطيت الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، اذ أعطيت الدرجة (٥) على البديل كبيرة جدًا، والدرجة (٤) للبديل كبيرة، وأعطيت الدرجة (٣) على البديل المتوسط، وأعطيت الدرجة (٢) على الضعيفة، وأعطيت الدرجة (١) على البديل ضعيف جدًا، وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والاستبانة ككل، أعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة= المدى– الحد الأدنى (للتدرج) /عدد فئات المقياس المفترضة=٥–١/٣ =٤/٣= ١,٣٣

وبذلك تكون المهارة اللازمة على النحو الآتي:

١–٢,٣٣ يمثل مدى منخفض.

٢,٣٤–٣,٦٧ يمثل مدى متوسط.

من٣,٦٨ فأكثر يمثل مدى مرتفع.

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن عرض نتائج البحث، بناءً على أهداف البحث الحالي التعرف على المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وهي على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي يتضمن ما المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

مجال التخطيط:

للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث عن جميع فقرات مجال الأداة، الجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال "التخطيط "مُرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الرتبة	مجال مهارات تخطيط الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المهارة اللازمة
١	١	أحسن إعداد خطة سنوية تتضمن وصفًا كاملًا لما سأقوم به خلال العام الدراسي.	3.31	1.22	متوسطة
٦	٢	أُجيد توزيع الوقت على أجزاء الدرس بشكل سليم.	3.29	1.23	متوسطة
٢	٣	أصمم خطة يومية لكل درس من دروس اللغة العربية.	3.22	1.10	متوسطة
٥	٤	أُراعي خبرات التلاميذ السابقة لدى تخطيط الدرس.	3.18	1.32	متوسطة
٣	٥	أصوغ أهداف الدرس بشكل منهاج قابل للتحقيق والقياس.	3.10	1.15	متوسطة
٤	٦	أجيد تحليل الأهداف التربوية إلى: أهداف معرفية، وجدانية، ونفس حركية.	3.08	1.21	متوسطة

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد البحث عن فقرات مجال (التخطيط) قد تراوحت بين (٣,٣١-٣,٠٨) بدرجة متوسطة لجميع الفقرات، حيث كان أعلاها للفقرة (١)" أحسن اعداد خطة سنوية تتضمن وصفًا كاملًا لما سأقوم به خلال العام الدراسي"، وبانحراف معياري(١,٢٢)، وبينما كان أدناها للفقرة (٤)" أجيد تحليل الأهداف التربوية إلى: أهداف معرفية، وجدانية، ونفس حركية" وبدرجة متوسطة وبانحراف معياري (١,٢١).

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التغير الذي طرأ على دور المعلم في الفترة الأخيرة؛ إذ لم يعد دوره مختصرًا على تقديم الكتاب وشرحه المدرسي وتحضير الدروس ووضع الاختبارات فقط، بل أصبح مطلوبًا منه التخطيط للعملية التعليمية وتصميمها ومعرفة أجزائها لأداء دوره كالمخطط والموجه والمرشد والمقيم للعملية التعليمية، وقد اختلفت مع دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) التي حصلت على نسب احتياجات عالية في كفايات للمعلمين.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي المعلمين والمعلمات حول الدور الفاعل الذي يلعبه الوقت واستثماره في الشكل الصحيح في العملية التعليمية؛ مما جعل المعلمين أكثر اهتمامًا بتعزيز مهاراتهم وتقوية معارفهم حول الاهتمام بتوزيع الوقت في الحصة التعليمية التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم التربويّة، واتفقت مع دراسة الشايع (٢٠٠٤) إلى أهمية الكفايات التعليمية في مجال التخطيط، بينما اختلفت مع دراسة عبد الدايم (٢٠٠٤) التي تشير إلى ضعف معلمي اللغة العربية في شتى مجالات الكفايات التعليمية.

المجال الثاني: تنفيذ الدرس:

للإجابة عن هذا المجال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث عن جميع فقرات المجال الثاني، الجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال "تنفيذ الدرس" مُرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الرتبة	مجال مهارات تنفيذ الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المهارة اللازمة
٧	١	استخدم أساليب تمهيدية لجذب اهتمام التلاميذ وانتباههم للدرس.	3.40	1.21	متوسطة
١١	٢	أشجع التلاميذ على التحضير اليومي.	3.30	1.20	متوسطة
١٣	٢	أشجع التلاميذ على المشاركة في الدرس.	3.30	1.22	متوسطة
١٥	٣	استخدم أمثلة وشواهد توضيحية ترتبط بمحتوى الدرس.	3.20	1.26	متوسطة
١٤	٣	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ خلال عملية تعليمهم اللغة العربية.	3.20	1.14	متوسطة
١٢	٤	أنوع في طرائق وأساليب التدريس وفقًا لطبيعة الدرس وأهدافه.	3.12	1.20	متوسطة
١٠	٥	أنوع استعمال وسائل ربط فروع اللغة مع بعضها.	3.10	1.18	متوسطة
٨	٦	استخدم مثيرات متنوعة لحث التلاميذ على الاهتمام في الدرس وإثارة دافعيتهم.	3.08	1.12	متوسطة
٩	٧	أحسن استخدام الأساليب التربوية الضرورية لتدريس اللغة العربية.	٣,٠٧	١,١٠	متوسطة

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد البحث عن فقرات مجال (تنفيذ الدرس) قد تراوحت بين (٣,٤٠-٣,٠٧) بدرجة متوسطة لجميع الفقرات، حيث كان أعلاها للفقرة (٧)" استخدم أساليب تمهيدية لجذب اهتمام التلاميذ وانتباههم للدرس"، وبانحراف معياري(١,٢١) وبينما كان أدناها للفقرة (٩)" أحسن استخدام الأساليب التربوية الضرورية لتدريس موضوعات اللغة العربية" وبدرجة متوسطة وبانحراف معياري(١,١٠).

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الإعداد الصحيح من خلال الكليات يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء العام في العملية التعليمية، أو يسعى المعلم لتطوير نفسه وتحسين قدراته وتطوير مهاراته، وبالتالي تمكن المعلم من تنفيذ إدارة الدرس بالصورة المثلى، وعمل على التغلب على الصعوبات والمشكلات في العملية التعليمية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) التي حصلت على نسب احتياجات عالية في كفايات للمعلمين.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يعون دورهم بشكل جيد؛ فجعلوا الاهتمام من خلال التدريبات وأنشطة التعلم تتمحور بشكل أكبر حول التلاميذ؛ مما يزيد من استقلالية التلاميذ وتساعد المعلم على إرشاد التلاميذ وتوجيههم داخل وخارج الصف. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشايع (٢٠٠٤) إلى اهمية الكفايات التعليمية في مجال تنفيذ الدرس، بينما اختلفت مع دراسة عبد الدايم (٢٠٠٤) التي تشير إلى ضعف معلمي اللغة العربية في مجال تنفيذ الدرس.

المجال الثالث: مهارات إدارة الصف:

للإجابة عن هذا المجال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث عن جميع فقرات المجال الثالث، الجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال "إدارة الصف" مُرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الرتبة	مجال مهارات إدارة الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المهارات
٢٣	١	أركز على تسجيل الحضور والغياب باستمرار.	3.34	1.23	متوسطة
٢٠	٢	أشجع التلاميذ على المشاركة في مختلف النشاطات.	3.31	1.26	متوسطة
٢٤	٣	أعمل على تطبيق النظام داخل الصف.	3.30	1.24	متوسطة
١٦	٤	أحرص على تنمية الضبط الذاتي لدى التلاميذ.	3.23	1.14	متوسطة
١٨	٥	أعامل التلاميذ بطريقة موضوعية دون تحيز.	3.21	1.20	متوسطة
١٧	٦	أقيم علاقة ديمقراطية مع التلاميذ قائمة على التفاهم والاحترام	3.15	1.18	متوسطة
١٩	٧	أجيد فهم علاقات التلاميذ مع بعضهم البعض.	3.13	1.26	متوسطة
٢٢	٨	أساعد على حل مشكلات التلاميذ داخل الصف.	3.10	1.22	متوسطة
٢١	٩	استخدم مبدأ الترغيب بشكل متوازن بين جميع التلاميذ.	3.08	1.20	متوسطة

يظهر من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد البحث عن فقرات مجال (إدارة الصف) قد تراوحت بين (٣,٣٤-٣,٠٨) بدرجة متوسطة لجميع الفقرات، حيث كان أعلاها للفقرة (٢٣)" أركز على تسجيل الحضور والغياب باستمرار"، وبانحراف معياري(١,٢٣) وبينما كان أدناها للفقرة (٢١) "استخدم مبدأ الترغيب بشكل متوازن بين جميع التلاميذ" وبدرجة متوسطة وبانحراف معياري(١,٢٠).

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين والمعلمات يولون اهتمامًا كبيرًا في تواجد التلميذ داخل الصف، وحضوره الدروس وعدم تغيبه؛ لأن العملية التعليمية تراكم خبرات ومعارف، وحرصهم أدى إلى تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء العام للعملية التعليمية؛ بتسهيل عملية تبادل المعلومات بين المعلم والتلاميذ بطريقة مرنة، وبالتالي تمكن المعلم من إدارة العملية التعليمية بالصورة المثلى، والقيام بإشراك التلاميذ في تحديد الأسئلة والمشكلات التي يسعى إلى حلها، وقد يجد البعض أن هذه النتيجة عن طريق الروتين اليومي الذي تربوا عليه في تنفيذ اللوائح والقوانين إلا أن هذه الطريقة مستخدمة في أغلب دول الوطن العربي نتيجة ارتفاع التكاليف الباهضة في استخدام أجهزة ومعدات التعلم الإلكتروني.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ استخدام المعلمين الأنشطة الصفية، جعلت أنشطة التعلم تتمحور بشكل أكبر حول التلاميذ؛ مما يزيد من استقلالية التلاميذ وتساعد المعلم على إرشادهم وتوجيههم داخل وخارج الصف، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشايع (٢٠٠٤) إلى أهمية الكفايات التعليمية في مجال إدارة الدرس، بينما اختلفت مع دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) ودراسة عبد الدايم (٢٠٠٤) التي تشير إلى ضعف معلمي اللغة العربية في مجال إدارة الدرس.

المجال الرابع: مهارات التقويم:

للإجابة عن هذا المجال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث عن جميع فقرات المجال الرابع، الجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال "مهارات التقويم" مُرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الرتبة	مجال مهارات التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المهارة
٢٧	١	استخدم سجل الدرجات اليومي لتسجيل درجات الاختبارات الشفهية.	3.14	1.17	متوسطة
٢٨	٢	أوجه الأسئلة التقويمية إلى اكثر عدد ممكن من التلاميذ.	3.10	1.23	متوسطة
٢٩	٢	أشخص نواحي القصور في طرائق وأساليب في ضوء نتائج التقويم.	3.10	1.13	متوسطة
٢٦	٢	أربط الأسئلة التقويمية بأكبر عدد ممكن من التلاميذ.	3.10	1.15	متوسطة
٣٠	٣	أتمكن من تنويع طرائق وأساليب التدريس وفق نتائج التقويم.	3.09	1.20	متوسطة
٢٥	٤	أجيد استخدام وسائل تقويم متنوعة ومناسبة لمحتوي الدرس وأهدافه.	3.05	1.21	متوسطة

يظهر من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد البحث عن فقرات مجال (التقييم) قد تراوحت بين (٣,١٤-٣٠٥) بدرجة متوسطة لجميع الفقرات، حيث كان أعلاها للفقرة (٢٧) "استخدم سجل الدرجات اليومي لتسجيل درجات الاختبارات الشفهية"، وبانحراف معياري (١,١٧) وبينما كان أدناها للفقرة (٢٥)" أجيد استخدام وسائل تقويم متنوعة ومناسبة لمحتوي الدرس وأهدافه" وبدرجة متوسطة وبانحراف معياري(١,٢١).

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأثر الذي يعطي استخدام التقنيات الحديثة في طريقة عرض المادة التعليمية؛ أذ أنَّ استخدام التقنيات الحديثة في التّدريس ينقل التلميذ من المعرفة النظرية المجردة إلى المعرفة العملية التطبيقية؛ مما يعطي أثرًا واضحًا على تحسين تحصيل التلاميذ بالمقارنة مع النتيجة التي تعطيها الكلمات المطبوعة على الورق، وقد اختلفت مع دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) التي حصلت على نسب احتياجات عالية في كفايات للمعلمين.

وربما تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أنَّ استخدام التقنيات الحديثة يُسهم في ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ، وبالتالي زيادة تحصيله العلمي، وذلك بسبب أن المعلم يعي دوره التعليمي ويتمكن من استخدام مهاراته وتوظيفها بما يفيد الطالب ويطور العملية التعليمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشايع (٢٠٠٤) إلى أهمية الكفايات التعليمية في مجال إدارة الدرس في بينما اختلفت مع دراسة عبد الدايم (٢٠٠٤) ضعف معلمي اللغة العربية في شتى المجالات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين باختلاف الجنس (ذكور، اناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) (Independent Samples T-Test) على الاستبانة ككل تبعًا لمتغير الجنس، والجدول (٧) توضح ذلك.

الجدول (٧) نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث على الاستبانة تبعًا لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	٣,١٩	٠,٢٣	2.79	0.02
أنثى	٣,٠٥	0.19		

يظهر من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) في المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) (T) (٢,٧٩) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا لصالح الذكور بمتوسط حسابي(٣,١٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٠٥).

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين أكثر قدرة على استخدام المهارات التعليمية، وحرصهم الدائم على التطوير واستخدام كل ما هو جديد ومبتكر، ونتيجة تواصلهم مع المستحدثات والتقنيات التكنولوجية الحديثة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فخرو والبنعلي (٢٠٠٢) توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمين، واختلفت مع دراسة عبد الله (٢٠٠٧) التي أظهرت وجود فروق لصالح المعلمات في كفايتي التخطيط والتدريس.

وربما يكون السبب أن المعلمين لديهم الجراءة والقدرة على المبادرة، ونتيجة ذلك أن الإناث دائما ما يحاولن الحفاظ على مستواهن بدون المحاولة على التجديد، أو عدم التواصل مع المحيط الخارجي وانحصار دورهن على المدرسة وما يتم تبليغهن به فقط، وقد تكون هذه النتيجة تختلف مع واقع كثير من البلدان العربية التي يميل بها الإناث إلى التجديد والابتكار، ولكن يبدو أن الحروب والاوضاع الداخلية غير المستقرة في العراق لها أثر كبير على تفكير المعلمات، أصبحت سببًا مهمًا في رغبة عدم التطور والتجديد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لسنوات الخبرة (خمس سنوات فاقل ،٦-١٠ سنوات،١١سنه فأكثر) ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الاستبانة ككل تبعًا لمتغير الخبرة، والجدول (٨) توضح ذلك.

الجدول (٨) نتائج استجابات تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث على الاستبانة تبعًا لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
خمس سنوات فاقل	٣,١٧	0.34	0.45	0.75
٦-١٠ سنوات	٣,٢٢	0.25		
١١سنه فأكثر	٣,٤٥	0.31		

يظهر من الجدول (٨) إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في هل تختلف المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (٠,٧٥) وهي غير دالة إحصائيًا.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم إلا إنهم على معرفة ودراية كاملة بالبيئة والواقع التعليمي وما يحتاجه المعلم من مهارات. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عواريب وبن كريمة (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في الاحتياجات تبعًا لسنوات التدريس ولصالح أقل من ست سنوات.

وربما يكون السبب أن جميع المعلمين والمعلمات يتابع كل ما هو جديد ومستحدث؛ فهم متساوون جميعًا ولا فرق لسنوات الخبرة فيما بينهم، نتيجة استخدامهم للمهارات التعليمية كضرورة في التعليم نتيجة الجذب والمتعة والتشويق في تقديم الدرس للتلاميذ.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولًا: الاستنتاجات:

بعد الانتهاء من عرض نتائج البحث وتفسيرها، نستنتج ما يأتي:

١. إن المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة ولجميع مجالات الاستبانة(مهارات تخطيط الدرس، مهارات تنفيذ الدرس، مجال مهارات إدارة الصف، مهارات التقويم).
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس، لصالح الذكور بمتوسط حسابي(٣,١٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٠٥).
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (٠,٧٥) وهي غير دالة إحصائيًا.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي نوصي بما يأتي:

١. الاستفادة من المهارات التعليمية التي تم تحديدها في إعداد المعلمين الذين يعدون لمهنة تدريس اللغة العربية في كليات التربية والتربية الأساسية والمعاهد التربوية أثناء فترة التطبيقات التعليمية لمعرفة مدى تمكنهم منها.
٢. إصدار دليل لمعلمي اللغة العربية يتضمن التعريف بالمهارات التعليمية الحديثة والمتطورة تتضمن التعلم الإلكتروني والتقنيات التكنولوجية في الدول المتقدمة.

ثالثا : المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث واستكمالًا للجوانب التي لم يتناولها، نقترح إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
٢. إجراء دراسة تقويمية لمناهج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء المهارات التي توصلت إليها البحث الحالي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. ابن منظور، محمد بن مكرم(١٩٩٨) **لسان العرب**، ط٨، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، ص ٤٢٨.

٢. أبو صواوين، راشد (٢٠١٠) الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة الجامعة الإسلامية** –سلسلة الدراسات الإنسانية– مج١٨ ،ع٢ ،ص ٣٥٩–٣٩٨.

٣. الجماعي، عبد الوهاب أحمد(٢٠١٠) **كفايات تكوين المعلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية – نموذجا**، ط١، الأردن، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ص ٢٣٤.

٤. حلواني، وفاء هاشم محمد (٢٠٠٢) **دراسة وصفية لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة العربية عند تدريسهن النحو في المرحلة الابتدائية في العاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة، ص٧.

٥. الخليفة، حسن جعفر(٢٠٠٤) **فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي، متوسط ، ثانوي**، الطبعة الرابعة، المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد، ص ٣٩٧.

٦. الخويسكي، رين كامل(٢٠٠٨) **المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم**، ط١، مصر، القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ص١٣.

٧. درويش، إبراهيم (٢٠٠٢) مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "دراسة ميدانية"، القاهرة، جامعة حلوان، **دراسات تربوية واجتماعية**، العدد٤، المجلد ٨، ص ٢٣٥.

٨. الشايع، سعود(٢٠٠٤) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت، **مجلة كلية التربية –جامعة طنطا**– مصر، مج١، ع٣٣، ص٣٨٤–٤١٨.

٩. شوق، محمود أحمد (٢٠٠٦) **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية**، ط١، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي، ص٢٥.

١٠. العاجز، فؤاد (٢٠٠٧) **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الثالثة، فلسطين، غزة: دار المقداد للطباعة، ص ١.

١١. عبد الدايم، خالد محمد (٢٠٠٤) برنامج مقترح لتنمية بعض كفايات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بفلسطين باستخدام المديولات، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

١٢. عبد الله، عبد الله (٢٠٠٧) الكفايات التدريسية للمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة عدن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، العدد٢٢، ص١٧٣–٢٠٨.

١٣. عبيد، جمانة محمد (٢٠٠٥) **المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته**، ط١، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ص ٢٦١.

١٤. عواريب، لخضر وبن كريمة، بو حفص (٢٠١٦) تشخيص الاحتياجات التدريبة من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، ٣(٢) ص ٣٣٤–٣٥٢.

١٥.فخرو، عائشة احمد والبنعلي، حصة حسن(٢٠٠٢) الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد الرابع عشر، قطر، ص١.

١٦.اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد(٢٠٠٣) **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، مصر، القاهرة: عالم الكتاب، ص ٣١٠.

١٧. مومني، عبد اللطيف و خزعلي، قاسم(٢٠١٠) الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، **مجلة جامعة دمشق**، مج٢٦ ،ع٣ ، ص ٥٥٣-٥٩٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] M.T. Beckman, (1994). Personality characteristics of effective teacher doctoral dissertation، India University of Pennsylvania، 1993، Dissertation Abstracts International، 45 (11)، 3933-A.

[2] g. I Coop, (2006): Increasing Teacher Effectiveness. Macmillan Publishing Company. New York.

[3] H .E Kliber, (2002):Educational competences Among History Teacher in Nevada primary school. The Educational Journal.(13),145-155.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 395 - 412
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Educational Skills that are Needed for Teachers of Arabic in Primary Schools According to Their Point of Views

Ra'ed Ramthan Hussein Al-Tamimi

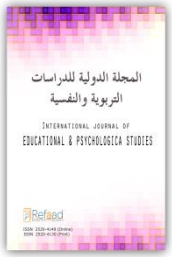
Assist Lecturer at Ministry of Iraqi Education
rrhrr4@gmail.com

Abstract

The study aims to know the educational skills, which are required to the teachers of Arabic at elementary schools concerning to their opinions. The sample of this paper based on 270 teachers in the rate of 94% of the original community. They are divided into 150 male and 120 female teachers who teach Arabic for pupils of fifth primary at Educational department of Al Rifai which belongs to Educational General Directorate of Thi-Qar Governorate. These teachers are intentionally chosen. According to the style of the research, the researcher depends on the descriptive mode. He prepares a questionnaire of 30 items in four scopes: lesson-planning skills, lesson implementation skills, class management skills and evaluation skills. In order to prove and check the correctness of the questionnaire, the investigation uses statistical package (spss) to get the results, which declare the following: the educational skills of teacher of Arabic language that are needed according to them , come as medium at the whole questionnaires. The research reveals differences of statistical significance depending on the gender diversity for the benefit of males. It reveals also the differences of statistical significance depending on the years of experience.

Keywords: Educational skills, teachers of Arabic at primary schools.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 413 - 429
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات

عطاف منصور عياصرة
أستاذ مساعد– جامعة الجوف
etafayasrah@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبة من طالبات كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدتها الباحثة تألفت من ٢٩ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تفعيل مصادر التعلم والتعليم، وتوظيف أساليب القياس والتقييم، والتأثير على الطالبات.

توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لواقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بلغ (٣,٢٩) بدرجة متوسطة، وأن بعد تنوع مصادر التعلم والتعليم كان بدرجة كبيرة وجاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٥٦)، وفي المرتبة الثانية مجال التأثير على الطالبات بمتوسط حسابي (٣,٢٠) وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال توظيف أساليب القياس والتقويم بمتوسط حسابي (٣,١٠)، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات طالبات كلية التربية في واقع الأداء التدريسي كما أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ومتغير السنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، أساليب القياس التقويم ، مصادر التعلم والتعليم، التأثير على الطالبات، عضو هيئة التدريس .

المقدمة:

يرتكز تقدم الدول اليوم على ارتفاع مستوى التنمية لخريجيها الجامعيين ومدى اكتسابهم للمعارف الأساسية التي تمكنهم من تنمية مهاراتهم في سوق العمل وتطويرها بالشكل المناسب والتي تسهم في تنمية مجتمعهم واحتلاله مرتبة متقدمة بين الدول الأخرى. وعملية التقييم تعد عملية ضرورية بوصفها جزءاً لا يتجزأ من عملية التطوير التربوي، لهذا فإن تقييم التعليم أصبح ضرورة حتمية اليوم والذي بدوره يعتمد على كفاءة الأستاذ الجامعي المنوط به إعداد الكوادر البشرية التي تنهض بمسيرة التنمية في المجتمع وتساهم فيها بشكل فعال، ومن أهم المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعي هو الأداء التدريسي الذي يقوم به؛ باعتباره من أهم المدخلات في التعليم الجامعي، وهو يعتبر المؤثر الأقوى في إحداث التغيرات المنشودة لدى الطلبة الجامعيين.

إن أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة، وهم المسؤولين عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، يتحملون مسؤولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون المناهج

الدراسية ويحددون المقررات الدراسية؛ ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسي، عمل في غاية الأهمية انطلاقاً من أن تحقق أهداف الجامعة، يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها[١]

ولأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي، أصبح من الضروري اتخاذ أساليب محددة لتقويمه وتحديد الأدوات والمصادر التي يمكن من خلالها الحصول على معلومات عنه يُعتمد عليها في تقييم أدائه التدريسي داخل الجامعة، وتشير بعض الدراسات إلى أن أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة وفاعلية أداء عضو هيئة التدريس هم الطلبة، وذلك لأنهم أكثر تعرضاً لأدائه وهم المستفيدون بالدرجة الأولى من ذلك الأداء، كما أنهم أكثر الأشخاص اطلاعاً ومعايشةً لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية[٢]

أن تقييم الطلاب لأداء عضو هيئة التدريس يعد من ميادين التقييم التربوي الهامة، ومن أهم القوى المؤثرة في عملية التعليم وأن الخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية[٣].

مشكلة البحث:

يشكل عضو هيئة التدريس الركن الأساس في التعليم الجامعي لذا تحرص الجامعات على التقييم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة، ولأهمية هذا الموضوع تناولته العديد من الدراسات والأبحاث والتي كانت تهدف جميعها إلى الوقوف على جوانب القصور والقوة في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وبالرغم من كثرة هذه الدراسات والجهود المبذولة في هذا المجال إلا أن الأداء التدريسي في واقعنا الحالي لا يزال بعيد عن تحقيق الأهداف المنشودة، مما يعني ضرورة العمل الجاد الفعال للرقي بكفاءة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وتحقيق التميز في جودة التدريس وما يحققه من انعكاسات على جودة التعليم العالي، ويركز هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لأنهم هم المسؤولين عن إعداد وتأهيل الطلبة ليصبحوا فاعلين في مجتمعهم وذوو كفاءة في مهنتهم، ومن هذا المنطلق فان مشكلة البحث تتبلور في الأسئلة التالية:

١. ما درجة تقييم طالبات كلية التربية للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف المرتبطة بأبعاد الدراسة الثلاثة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الطالبات وفقا لمتغير التخصص في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الطالبات وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية للطالبة في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس؟

أهمية البحث:

تتجسد أهمية البحث في الجوانب التالية:

١. أهمية التقييم لعضو هيئة التدريس كونها عملية أساسية في تطوير العمل الجامعي.
٢. تلبية حاجة جامعة الجوف إلى إجراء دراسة عملية تكشف عن أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، خاصة وأن الجامعة تسعى جاهدة إلى تجويد مخرجاتها التعليمية.
٣. أنها تتعامل مع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة في كلية التربية بجامعة الجوف الذي يؤثر في قدرة الكلية على تعرف أداء الطلبة والذي بدوره يساعد على تحقيق أهدافها بفاعلية.
٤. عملية التقييم مفيدة لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم حيث تساهم في تطوير وتحسين الطرق واستراتيجيات التدريس، بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

أهداف البحث:

١. تقديم استبانة بالأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية ضمن معايير تقويم الأداء التدريسي بهدف تطويره.
٢. تعرف نقاط الضعف والقوة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الجوف.

التعريفات الإجرائية:

التقييم: عملية منظمة يتم فيها إصدار حكم على منظومة تعليمية أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل، أو على بعض مكوناتها أو عناصرها، بما يحقق أهدافها[٤] ويقصد بتقييم الأداء في هذه الدراسة الحكم على الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من قبل طالباته باستخدام الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

الأداء التدريسي: عرفه العمايرة [٥] بأنه "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية – التعليمة المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً".ويقصد بالأداء التدريسي في هذه الدراسة كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات ، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة التدريس أو خارجها.

أعضاء هيئة التدريس: هم الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون، والمحاضرون الذين يدرسون في كلية التربية بجامعة الجوف.

تقييم أداء عضو هيئة التدريس : يعرف بأنه إصدار الحكم على أداء عضو هيئة التدريس بناء على تقديرات كمية محددة لهذا الأداء[٦].

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

١. الحد الموضوعي: اقتصر البحث على تقييم ثلاثة أبعاد للأداء التدريسي (بعد تنوع مصادر التعلم والتعليم، بعد توظيف أساليب القياس والتقويم، بعد التأثير على الطالبات).
٢. الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية / طالبات كلية التربية بتخصصي التربية الخاصة ، رياض الأطفال).
٣. الحد الزماني : طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧\ ١٤٣٨هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أهمية تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

يعد عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العنصر الفاعل والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، فوجود عضو هيئة تدريس متميز ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية[٧].

إن دور عضو هيئة التدريس دور متجدد بصفة مستمرة مما جعل الكثير من الجامعات العالمية تركز على التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بهدف تطوير العملية التعليمية واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة في مجالات وأدوار عمل عضو هيئة التدريس والتي تشمل التطوير التدريبي والمعلوماتي والتقني والمنهجي والإداري والبحثي والتقويمي والتخصصي[٨].

ويرى الصاوي أن لأعضاء هيئة التدريس دور في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي وتشجيعهم، فهم يتعاملون ويتفاعلون معهم، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي كان لا بد من تقييم لأدائه وذلك لتبيان مواطن القوة وتدعيمها واستجلاء مواطن الضعف وعلاجها[٩].

ومن ذلك يحظى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف المنظمات التربوية باهتمام كبير من قبل واضعي السياسات التربوية والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث وذلك نظراً لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في نجاح العملية التعليمية[١٠].

أساليب تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس:

هناك أساليب شائعة تستخدم لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تستخدم كلها أو بعضها في الجامعات مثل:

- تقييم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وزملاء العمل.
- تقييم أداء الأستاذ الجامعي لنفسه عن طريق حث الأستاذ الجامعي على أن يقيم نفسه بنفسه.
- تقييم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق تقييم الطلاب لأساتذتهم، ويعتبر هذا الأسلوب أكثرها استخداماً في تقييم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية؛ لأن تقييم الطالب للمدرس يشكل أكثر المحددات التقويمية أهمية في الحكم على مدى فاعلية العملية التعليمية، والتي تفيد في تطوير هذه العملية في حد ذاتها، ولأهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة وتحديداً عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفوءة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة؛ لذ فإن أخذ رأي الطلاب في تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس يسهم في :

١- تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في أداء الأستاذ الجامعي لتطوير أدائه التدريسي، فيتجهون نحو استخدام الوسائل الالكترونية وأساليب التقييم الموضوعية لطلابهم والتفاعل معهم، على أسس علمية سليمة، وممارسة الأساليب المتطلبة من وجهة نظر الطلاب [١١].

٢- يعطينا مؤشرات واضحة عن مدى أداء الأستاذ الجامعي في جوانب متنوعة مثل القيام بمسؤولياته التعليمية، وقدراته المعرفية ومستوى تشجيعه ودعمه العلمي للطلبة[١٢].

٣- تقييم الطلبة لعملية التدريس شيء أساسي ومحوري في عملية تقييم أداء الأساتذة فالطلبة هنا يعبرون عن ملاحظاتهم المباشرة من خلال عملية الاتصال مع الأساتذة، وكذلك هم يعبرون عن رغباتهم وأمنياتهم[١٣])، ومن خلال الاستماع إلى ما يقوله الطلبة بخصوص ما يتلقونه من تعليم سوف يتبين لنا واقع التدريس بوضوح[١٤].

٤- كذلك يتمتع عضو هيئة التدريس الفاعل برؤى يؤكد فيها ذاته، ويشجع طلبته على تأكيد ذواتهم عبر ممارسة التأمل في التعليم، وتعزيز التفاعل بهدف إيجاد تحول نوعي في تعليمهم[١٥].

٥- الرغبة في تطوير جودة التعليم الجامعي يتطلب ضرورة الاستماع إلى آراء الطلبة، حيث أن تقييم أداء الأساتذة يجب ألا ينحصر من قبل الهيئات التعليمية أو عمداء الكليات، بل بالإضافة إلى ذلك فإنه من الضروري أخذ رأي المتلقين للتدريس والتعليم، والاستماع إلى مقترحاتهم وأفكارهم المتنوعة وأمنياتهم وحاجاتهم[١٦].

وجودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس تتمثل في:

١- أهداف ومهام تعليمية واضحة.

٢- خصائص الأستاذ الجامعي.

٣- استخدام طرق تدريس مناسبة.

٤- تقديم المعلومات بطريقة علمية ومقنعة ومؤثرة[١٧].

أن أهم ما يجعل التعليم الجامعي ذا فاعلية هو قيمة ما يتلقاه الطلبة من دعم أكاديمي في الساعات المكتبية المخصصة من قبل الأساتذة [١٨].

وقضية تقييم الطالب الجامعي لأستاذه إحدى القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية ويقصد به مكون التقويم، وهي على أهميتها واستقطابها للتوجيهات الحديثة في قياس وتقييم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية.

وجهات النظر حول عملية تقييم الطالب للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

انقسمت وجهات النظر حول عملية التقييم لعضو هيئة التدريس من قبل الطلبة إلى اتجاهين:

- **الاتجاه الأول:** ممن يرى أن هناك حسنات يمكن الإفادة منها عند الأخذ بالتقييم، فقد بينت بعض الدراسات مثل دراسة (Green wald) أن عملية تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس عملية ضرورية وأن نتائجها تتمتع بالمصداقية، وأن أصحاب وصناع القرار في الجامعات بحاجة إلى مخرجات عملية التقييم هذه في تطوير فاعلية وكفاية كل من الإدارة والأستاذ الجامعي[١٩]، وبينت دراسات أخرى أنه أمر ضروري إلا أنه قد يتأثر بالعديد من العوامل منها العلامة والعلاقة الشخصية بين المدرس والطلبة وطبيعة المساق[٢٠].
- **الاتجاه الثاني:** ممن يشككون في مصداقيتها ويعارضون استخدامها، حيث يذهبون إلى أن هناك عدد من المحاذير التي ينبغي الالتفات إليها فيما يتصل بعملية تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يمكن تلخيصه فيما يلي:

١- إن تقييم أعضاء هيئة التدريس خاصة الأساتذة قد ينطوي على سلبيات أكثر مما ينطوي على إيجابيات،حيث يعتقد أن من وصل إلى رتبة الأستاذية يرى أنه ينبغي أن لا يخضع لأي شكل من أشكال التقييم.

٢- تقييم أعضاء هيئة التدريس بطريقة ظاهرة ومتكررة قد يكون مصدراً للتوتر لديهم مما قد يسهم في خلق بيئة عمل غير مريحة لإنجاز أعمالهم[٢١].

٣- أن الطلبة لا يتمتعون بالنضج الكافي الذي يؤسس لقدرتهم على إصدار أحكام ثابتة تتعلق بكفاءة الأستاذ أو العملية التدريسية.

٤- أن هناك العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر على تقديرات الطلبة، مثل حجم الشعبة، الوقت ،وطبيعة المادة[٢٢]

وهذا التباين في الآراء بين الموافقة والرفض لأسلوب الاعتماد على الطلبة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس يشير إلى تزايد الجدل حول تلك العملية. وهناك من الأساتذة الجامعيين من هو متحمس لعملية تقييم الطلبة لأدائهم التدريسي، ومنهم من يشكك في مصداقيتها ويقاوم استخدامها، إلا أن الاتجاه الثاني هو الأكثر شيوعاً في المجتمعات العربية مقارنة بالمجتمعات الغربية [٢٣].

الدراسات السابقة:

انطلاقا من الأهمية المتزايدة للأداء التدريسي، فقد كان محور اهتمام كثير من الدراسات والبحوث العربية والعالمية خاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة، وقد تم عرض بعض منها:

- دراسة نصار[٢٤] والتي هدفت التعرف على واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعة غزة ، توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لواقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس كان بدرجة كبيرة وأن مجال الإعداد والتخطيط للتدريس جاء بالمرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية جاء في القياس والتقويم وفي المرتبة الأخيرة جاء البحث العلمي، وكشفت النتائج من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات طلبة كلية التربية في جامعتي الأقصى والأزهر، تعزى لمتغير الجنس والجامعة والمستوى الدراسي في المجالات: الإعداد والتخطيط التدريسي، والقياس والتقويم، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات: البحث العلمي، والحوار والمناقشة مع الطلبة.

- دراسة الجبر [٢٥] هدفت إلى التعرف إلى تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع محاور الدراسة الثلاثة وقعت في مدى "أوافق"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام الأكاديمية، وبينت أن نسبة إسهام محاور الدراسة مجتمعة معاً في جودة الأداء التدريسي كانت مرتفعة جداً.

– أجرى جورات[٢٦] (Jurate 2007) دراسة هدفت إلى تقييم جودة التعليم الجامعي من خلال آراء الطلبة الجامعيين الخريجين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الخريجين يعتقدون أن أهم ما يجعل التعليم الجامعي ذا فاعلية كبيرة هو ضرورة توفر المهارات العملية بين أعضاء هيئة التدريس، مثل القدرة على حل الصعوبات العلمية التي تواجه الطلبة، المهارة العالية في التفاعل مع الطلبة، سواء كان فردياً أو جماعياً، والاستماع إلى حاجات الطلبة العلمية، وتنمية مهارات التفكير عند الطلبة وتطويرها.

– وأجرت النصير[٢٧] دراسة هدفت إلى تقييم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية، وخلصت الدراسة إلى أن مؤشرات الفاعلية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس،كان جيد، لكنه لم يصل إلى درجة التميز، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لكل من المستوى الدراسي والقسم الأكاديمي.

– قامت الجفري [٢٨] بدراسة عنوانها" آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى آرائهن في الأداء التدريسي ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة ضمن ستة محاور وبينت النتائج أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في مستوى الأداء المتوسط بنسبة مئوية (٧٠%). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة الطالبات حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في كل من الكليات (التربية، العلوم الاجتماعية ، العلوم التطبيقية، الشريعة) وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الإناث تعزى لاختلاف الكليات.

– هدفت دراسة المحبوب [٢٩] إلى التعرف على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من خلال تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية، اشتملت عينة الدراسة على ٢٧٣ طالباً وطالبة، خلصت الدراسة إلى أن تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي كان متوسطاً. وأن هناك اختلاف بين تقديرات الطلاب وتقديرات الطالبات، جاء ترتيبهم لفقرات الأداء التدريسي الأكثر أهمية بين طلاب وطالبات التخصص الأدبي، وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث بعض التوصيات التي يراها مناسبة لمتخذي القرار بالجامعة من أجل رفع درجة تأهيل بعض منسوبيها من الهيئة التدريسية في المجال التدريسي والإداري.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي:

- تزايد الاهتمام بتقييم الأداء الأكاديمي بصفة عامة، والأداء التدريسي بصفة خاصة ، وبالتالي تعددت الدراسات المتخصصة في هذا المجال.
- جميع الدراسات اتفقت على أهمية تقييم عملية التعليم الجامعي بصورة عامة وأن هناك توجهات مشتركة من قبل الباحثين التربويين بضرورة استكشاف جوانب القوة والضعف في التعليم الجامعي، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة.
- أن الاهتمام بتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، مازال في مراحله الأولى، ولا تزال الدراسات في هذا البعد محدودة .
- التفاوت في النتائج التي خرجت بها الدراسات السابقة ، فقد أشارت عدد من النتائج أن هناك قصور في بعض جوانب أداء عضو هيئة التدريس وأن الأداء بشكل عام كان متوسطاً كما في هذه الدراسة ودراسة النصير، والجفري والمحبوب، أو عالي كما في دراسة نصار ، الجبر ، جورات.

ما يميز هذه الدراسة أنها تناولت تقييم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف، حيث أن باقي الدراسات أجريت على جامعات أخرى وأن المسلم به أن لكل جامعة فلسفتها الخاصة وظروفها الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية وليس بالضرورة أن تتفق مع باقي الجامعات.

منهج البحث:

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي كونه يهدف إلى وصف الواقع الحالي ، والوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في مرحلة البكالوريوس بكلية التربية بجامعة الجوف

أما عينة الدراسة فقد تكونت من(١٢٦) طالبة من طالبات كلية التربية، وقد تم اختارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة .

جدول ١

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

السنة الدراسية /التخصص	تربية خاصة	رياض أطفال	المجموع
السنة الأولى	٦	٥	١١
السنة الثانية	٤٤	٣٤	٧٨
السنة الثالثة	٩	٧	١٦
السنة الرابعة	١٠	١١	٢١
المجموع	٦٩	٥٧	١٢٦

أداة الدراسة:

أ- **وصف الأداة:** تمثلت أداة الدراسة في الاستبانه التي هدفت إلى تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، هذا وقد تم تصميم الأداة وفق منهجية علمية متدرجة تمثلت بالإجراءات التالية:

أولاً: الإطلاع على الأدب البحثي والدراسات السابقة واستنباط الرؤى التي من الممكن أن تكون منطلقاً لتصميم هذه الأداة حيث تم الاستفادة منها في بناء استبانه هذه الدراسة التي تكونت من (٢٩) فقرة تناولت ثلاثة أبعاد هي :

١. البعد الأول: تنوع مصادر التعلم والتعليم، وتكوّن من ٨ فقرات.

٢. البعد الثاني: توظيف أساليب القياس والتقويم، وتكوّن من ١٠ فقرات.

٣. البعد الثالث: التأثير على الطالبات، وتكوّن من ١١ فقرة.

واعتمدت الباحثة النموذج الإحصائي ذي التدرج المطلق لتفسير استجابات أفراد الدراسة كما يلي:

- ١,٠٠ – ١,٤٩ بدرجة قليلة جداً
- ١,٥٠ – ٢,٤٩ بدرجة قليلة
- ٢,٥٠– ٣,٤٩ بدرجة متوسطة
- ٣,٥٠ – ٤,٤٩ بدرجة كبيرة
- ٤,٥٠– ٥,٠٠ بدرجة كبيرة جداً

ب- **صدق الأداة:** تم عرض الأداة في صورتها الأولية على جملة من المحكمين لتقييم الأداة والتعديل عليها وفق أسلوب صدق المحكمين وقد تم الأخذ بالتعديلات اللغوية والإملائية ومعالجتها مع حذف بعض الفقرات، ودمج بعضها الآخر، حيث تم إخراجها بصورتها النهائية.

ج- ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach (Alpha)، ويوضح الجدول رقم (٢) قيمة معامل الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد التي تضمنتها الاستبانة، والتي تشير بمجملها إلى ثبات أداة الدراسة وإمكانية استخدامها لأغراض إجراء الدراسة الميدانية.

جدول ٢

معامل الثبات التي تضمنتها الدّراسة

البعد	عدد الفقرات	قيمة معامل الاتساق الداخلي
تفعيل مصادر التعلم والتعليم	٨	٠,٨٤
توظيف أساليب القياس والتقييم	١٠	٠,٨٨
التأثير على الطالبات	١١	٠,٨٦
المعدل العام	٣٩	٠,٨٦

تشير البيانات في الجدول (٢) إلى أن معاملات ثبات أبعاد الدراسة قد تراوحت بين (٠,٨٤- ٠,٨٨) والمعدل العام بلغ (٠,٨٦) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة وهي:

١. الكلية، ولها مستويان (التربية الخاصة، رياض الأطفال)

٢. السنة الدراسية، ولها أربعة مستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).

ب- المتغيرات التابعة: وتشمل المتغيرات التابعة لدرجة تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأبعادها الثلاثة (تنوع مصادر التعلم والتعليم، وتوظيف أساليب القياس والتقويم، التأثير على الطالبات).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين
- تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA).

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تقييم طالبات كلية التربية للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف المرتبطة بأبعاد الدراسة الثلاثة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقييم الطالبات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وتم ترتيبهم تنازلياً ضمن كل مجال وكانت النتائج كما في الجدول ٣ ،٤،٥،٦.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات والترتيب لتقييم الطالبات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تفعيل مصادر التعلم والتعليم	٣,٥٦	٠,٩٤٣٠٧	كبيرة
التأثير على الطالبات	٣,٢٠	٠,٩٣٨٣	متوسطة
توظيف أساليب القياس والتقييم	٣,١٠	٠,٨٥٧١١	متوسطة
المتوسط العام لجميع الأبعاد	٣,٢٩	٠,٩٣٣١	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من وجهة نظر الطالبات بلغ (٣,٢٩) بدرجة متوسطة، مما يدل على أن الطالبات يرين أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس متوسط بشكل عام في جميع مجالات الدراسة، كما يتضح أن بعد تفعيل مصادر التعلم والتعليم جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٦) ، وفي المرتبة الثانية جاء بعد التأثير على الطالبات بمتوسط حسابي (٣,٢٠) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد توظيف أساليب القياس والتقييم بمتوسط حسابي (٣,١٠) بدرجة متوسطة. وفيما يلي عرض مفصل للنتائج حسب مجالات الدراسة وترتيب كل فقرة من فقرات الاستبانة بأبعادها الثلاثة.

البعد الأول: تنوع مصادر التعلم والتعليم

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات والترتيب لتقييم الطالبات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في البعد الأول تنوع مصادر التعلم والتعليم

البعد الأول : تنوع مصادر التعلم والتعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ترتيب الفقرات في الأبعاد
١- يقدم محتوى المقرر ملائم مع التقدم العلمي والتكنولوجي.	٤,١٨	١,٠٥٣٨	كبيرة	٢
٢- أصالة وحداثة المادة العلمية المقدمة	٤,١٧	١,٠٣٦٠	كبيرة	٣
٣- الاستفادة من مختلف المصادر في عمليتي التعلم والتعليم	٤,١١	١,٣٠٣٧	كبيرة	٤
٤- الحرص على تنمية المهارات والاتجاهات والمعارف للطالبة	٣,٩٤	٠,٩٤٠٧	كبيرة	٥
٥- يستثمر الوسائل التقنية في عملية التدريس	٢,٠٠	٠,٨٥٢٦	قليلة	٧
٦- يسهل وصول الطالبات إلى مصادر التعليم المختلفة	٤,٤٩	١,٠٧٨٢	كبيرة	١
٧- يوظف مصادر التعليم المختلفة لخدمة العملية التعليمية	٣,٦٦	٠,٩٩٦٠	كبيرة	٦
٨-يفعل دور المكتبة في البحث	١,٩١	١,٠٥٠٩	قليلة	٨
المتوسط العام للبعد	٣,٥٦	٠,٩٤٣٠٧	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسطات تقييم الطالبات على فقرات هذا البعد تراوحت بين (٤,٤٩) بمتوسط قدره (١,٩١) مما يعني أن الطالبات يرين أن أداء أعضاء هيئة التدريس في بعد تنوع مصادر التعلم والتعليم كان بدرجة كبيرة . وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة السادسة والتي تنص على "يسهل وصول الطالبات إلى مصادر التعليم المختلفة". أما أقل متوسط كان للفقرة الثامنة ونصها"يفعل دور المكتبة في البحث".

البعد الثاني: توظيف أساليب القياس والتقويم

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقييم الطالبات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في البعد الثاني توظيف أساليب القياس والتقويم

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ترتيب الفقرات في الأبعاد
البعد الثاني: توظيف أساليب القياس والتقويم				
٩- يطرح الأسئلة ويشجع الطالبات على التفكير والبحث عن الإجابة.	٣,٤٤٩٧	١,٠٧٨٢	متوسطة	٢
١٠- يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منظم على مدار الفصل الدراسي.	٣,٣٨١٠	٠,٥٣٤٥	متوسطة	٣
١١- استمرارية التقييم والتغذية الراجعة	٣,١٢٧٠	٠,٧٩٩٨	متوسطة	٦
١٢- تنوع في أساليب التقييم	٢,٤٦٢٥	١,٠٨٥	قليلة	٩
١٣- يحرص على شمولية جوانب التقييم لمختلف جوانب شخصية الطالبة	٣,٣٤٤٤	٠,٧٩٥٥	متوسطة	٤
١٤- يهتم بتوظيف نتائج التقييم لتحسين التحصيل المعرفي والمهاري للطالبة.	٣,٩٢٨٦	٠,٩٩٧٤	كبيرة	١
١٥- يركز على القدرات التحليلية والتفكير الناقد	٢,١٣٤٩	٠,٩٤١٥	قليلة	١٠
١٦- يهتم بالأساليب التقويمية التي تتيح الفرصة للطالبات لتقييم الذات	٣,١٧٩٨	٠,٥٥٧٣	متوسطة	٥
١٧- يراعي الفروق الفردية بين الطالبات	٢,٩٤٤٤	٠,٩٤٠٧	متوسطة	٨
١٨- يسمح للطالبات بمراجعة نتائج التقييم	٣,١١١١	٠,٨٤١٢	متوسطة	٧
المتوسط العام للبعد	٣,١٠٦٤	٠,٨٥٧١١	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لبعد توظيف أساليب القياس والتقويم كان بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي(٣,١٠) وأن أعلى متوسط كان للفقرة الرابعة عشرة حيث كانت درجة تقييمها كبيرة والتي تنص على" يهتم بتوظيف نتائج التقييم لتحسين التحصيل المعرفي والمهاري للطالبة". وأقل متوسط كان للفقرة الخامسة عشرة بمتوسط " ٢,١٣" والتي تنص على " يركز على القدرات التحليلية والتفكير الناقد".

البعد الثالث: التأثير على الطالبات

جدول٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات تقييم الطالبات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعد التأثير على الطالبات

البعد الثالث: التأثير على الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ترتيب الفقرات في المجال
١٩- يدرك مشكلات طالباته ويساعدهن في التغلب عليها.	٣,٧٣٨١	٠,٨٥٩٦	كبيرة	٣
٢٠- يسود محاضراته روح الديمقراطية أثناء الحوار.	٣,٢٦١٩	٠,٩٣٣١	متوسطة	٥
٢١- يتسم بالقدرة على حسن الإنصات لطالباته والانتباه لآرائهن.	٣,١٢٧٠	٠,٨٨٥٣	متوسطة	٦
٢٢-يرغب الطالبات بالتعليم و تحسين مستواهن التعليمي باستمرار	٤,٤٦٨٣	١,٠٥٥٩	كبيرة	١
٢٣- يشجع الطالبات على حرية الرأي.	١,٩١٢٧	١,٠٥٠٩	قليلة	١٠
٢٤- يحترم ويقدر شعور الطالبة بغض النظر عن اتجاهاتهن ومستوياتهن.	٣,٣١٧٠	٠,٧٧٩١	متوسطة	٧
٢٥- يحث الطالبات على المراجعة الذاتية للمعلومات والسلوكيات	٣,٤٦٨٣	٠,٩٤٣٩	متوسطة	٤
٢٦- يحث الطالبات على خدمة المجتمع وتبث روح الانتماء لديهن.	٤,١٧٤٦	١,٠٣٦٠	كبيرة	٢
٢٧- يشجع طالباته على الابتكار والتجديد والتحديث.	٢,٩٧٦٢	٠,٩٨٣٦	متوسطة	٩
٢٨- محايد وعادل ومنصف في تعامله مع الطالبات.	٣,٠٣١٧	٠,٧٦٨٨	متوسطة	٨
٢٩-يتيح فرصة التشاور معه واستشارته خارج نطاق القاعة الدراسية وتحديد ساعات مكتبة والالتزام بها	١,٨٠٩٥	١,٠٢٥٤	قليلة	١١
المتوسط العام للبعد	٣,٢٠٧٧	٠,٩٣٨٣	متوسطة	

من خلال الجدول رقم (6) يتضح أن درجة تقييم الطالبات لأعضاء هيئة التدريس في بعد التأثير على الطالبات كان متوسطاً. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات بعد التأثير على الطالبات، نجد أن أعلى متوسط كان للفقرة الثانية والعشرون بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٦) وبدرجة كبيرة، والتي تنص على" يرغب الطالبات بالتعليم وتحسين مستواهن التعليمي باستمرار". أما الفقرة التي حصلت على أقل درجة تقييم كانت للفقرة التاسعة والعشرون بمتوسط بلغ(١,٨٠) وبدرجة قليلة، والتي تنص على " يتيح فرصة التشاور معه واستشارته خارج نطاق القاعة الدراسية وتحديد ساعات مكتبية والالتزام بها".

تفسير نتائج السؤال الأول:

وفي تحليل آراء الطالبات على فقرات الاستبانة توصلت الباحثة إلى أن درجة تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس كانت بشكل عام بدرجة متوسطة، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الجفري(٢٠٠٢) ، ودراسة المحبوب (٢٠٠٠) ودراسة النصير(٢٠٠٦).

ومن خلال تحليل فقرات الاستبانة في الأبعاد الثلاثة توصلت الباحثة إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية فكانت على النحو الآتي:

جوانب القوة: أشارت النتائج في الجداول (٤، ٥، ٦) بشكل عام إلى أن أعضاء هيئة التدريس يلتزمون بـ تسهيل وصول الطالبات إلى مصادر التعليم المختلفة، وتقديم محتوى المقرر ملائم مع التقدم العلمي والتكنولوجي، وأصالة وحداثة المادة العلمية المقدمة، وتسهيل وصول الطالبات إلى مصادر التعليم المختلفة، وتوظيف مصادر التعليم المختلفة لخدمة العملية

التعليمية، والاهتمام بتوظيف نتائج التقييم لتحسين التحصيل المعرفي والمهاري للطالبة، وإدراك مشكلات الطالبات ومساعدتهن في التغلب عليها، وترغيب الطالبات بالتعليم وتحسين مستواهن التعليمي باستمرار، وحث الطالبات على خدمة المجتمع وبث روح الانتماء لديهن.

جوانب الضعف: أشارت النتائج إلى أن أهم جوانب الضعف في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية أنهم لا يأخذون بعين الاعتبار استثمار الوسائل التقنية في عملية التدريس، ولا يفعلون دور المكتبة في البحث، ولا ينوعون في أساليب التقييم، ولا يركزون على القدرات التحليلية والتفكير الناقد، ولا يشجعون الطالبات على حرية الرأي، ولا يتيحون فرصة لتشاور الطالبات معهم واستشارتهم خارج نطاق القاعة الدراسية ولا يتم تحديد ساعات مكتبية والالتزام بها، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون استراتيجيات تدريس تقليدية لا تنمي لدى الطالب التفاعل أو التفكير والقدرات التحليلية.

السؤال الثاني:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الطالبات وفقا لمتغير التخصص في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدراسة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الكلية والجدول رقم (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير القسم.

جدول٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (T-Test) لتقييم الطالبات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف وفقاً لمتغير القسم

البعد	التربية الخاصة (ن = ٥٧)		رياض الأطفال (ن=٦٩)		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تفعيل مصادر التعلم والتعليم	٢٧,٢٧٥	٢,٩٣٥	٢١,٣٩	٣,٨١٥	٠,١٠٧	٠,٨٨٩
توظيف أساليب القياس والتقييم	٢٧,١٧٥	٣,٣٤٥	٢٢,٠٦٥	٢,٢٤٥	٣,٦٣٥	٠,٢٢٩
التأثير على الطالبات	٢٨,٥٣٥	٣,٨١٥	٢٨,٦٧	٣,٧٤٥	١,٧٥٣	٠,٦٨١
المعدل العام	٢٧,٦٦١	٣,٣٦٥	٢٤,٠٤١	٣,٢٦٨		

يتضح من الجدول رقم (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطالبات لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تعزى لمتغير القسم ، وذلك لأن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من($\alpha = 0.05$) وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنه يوجد تقارب في المؤهلات والخبرات وتمكن أعضاء هيئة التدريس في قسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال في تخصصاتهم على السواء

السؤال الثالث : – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الطالبات وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية للطالبة في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) لدراسة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير السنة الدراسية، والجدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، بينما الجدول رقم (9) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطالبات لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	مصادر التعلم والتعليم		توظيف أساليب القياس والتقويم		التأثير على الطالبات	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٢٧,٦٤	٢,٦٢	٢٠,٩١	٢,٩١	٣٥,٤٥	٤,٦٨
الثاني	٢٧,٩	٣,٠١	٢٢,٠١	٢,٣٩	٢٨,٠٠	٣,٣٩
الثالث	٢٦,٩١	٣,٠٢	٢٢,١٨	٢,١٤	٢٨,٦٤	٣,٤١
الرابع	٢٨,٣١	٣,٨٩	٢١,١٣	٢,٤٥	٢٩,٨٧	٣,٥٤
المجموع	٢٧,٢٨	٣,٠٩	٢١,٧٥	٢,٤٧	٢٨,٩٤	٤,٠٨

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير السنة الدراسية، مما يدل على أن متغير السنة الدراسية ليس له تأثير جوهري في درجة تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة(النصير، ٢٠٠٦) ودراسة (غنيم واليحيوي، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً باختلاف المستوى الدراسي في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس.

جدول ٩

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(Oneway ANOVA) للفروق في تقييم الطالبات لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير السنة الدراسية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
تفعيل مصادر التعلم والتعليم	بين المجموعات	٢٣,١١٣	٣	٧,٧٠٤	٠,٨٠١	٠,٤٩٦
	داخل المجموعات	١١٧٤,١٦٥	١٢٢	٩,٦٢٤		
	المجموع	١١٩٧,٢٧٨	١٢٥			
توظيف أساليب القياس والتقويم	بين المجموعات	٤٤,٥٨٩	٣	١٤,٨٦٣	٢,٥٣٥	٠,٤٦٠
	داخل المجموعات	٧١٥,٢٨٤	١٢٢	٥,٨٦٣		
	المجموع	٧٥٩,٨٧٣	١٢٥			
التأثير على الطالبات	بين المجموعات	٥٥٩,٥٨٨	٣	١٨٦,٥٢٩	١٤,٩٦١	٠,٥٢٣
	داخل المجموعات	١٥٢١,٠٢٣	١٢٢	١٢,٤٦٧		
	المجموع	٢٠٨٠,٦١١	١٢٥			

وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات جميعهن باختلاف المستوى الدراسي والتخصص يتشابه الواقع الذي يعشنه في الكلية، بالإضافة إلى أنه قد يدرس عضو هيئة التدريس أنفسهم في كلا التخصصين، حيث أن التخصصين بالمستويات الدراسية المختلفة تتكاملان من الناحية الفكرية وبالتالي تقترب الخبرات والإمكانيات لأعضاء هيئة التدريس، كما أنه تطبق تعليمات كلية التربية ويتلقون التوجيهات والإرشادات ذاتها، لذا تقاربت استجابات الطالبات في كلية التربية نحو الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

التوصيات:

ترى الباحثة أنه يمكن الاستفادة من نتائج التقييم بالتوصيات التالية:

١. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تبادل الخبرات التدريسية لتعزيز الجيد منها والتخلص من الممارسات التدريسية غير المحببة لدى الطلبة.
٢. مد جسور الحوار بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة سواء في قاعة المحاضرات أو في أثناء الساعات المكتبية والساعات الإرشادية لعضو هيئة التدريس.
٣. ضرورة تبصير عضو هيئة التدريس بالصفات التي يفضلها طلابه حتى يتمكن من ممارستها، وقد يكون ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية سنوية أو نصف سنوية بصفة دورية للأساتذة في الجامعة.
٤. تكثيف ورش العمل التعريفية بأهمية برنامج التقييم، للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على حدٍ سواء، لأن هذه الورش تسهم في تقديم الصورة الإيجابية لحقيقة التقييم وأهميته.
٥. استحداث قائمة معايير للارتقاء بالأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتقويم أدائهم.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء عدد من الدراسات، منها:

١. تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي.
٢. تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء المعايير العلمية لطرق التدريس الحديثة.
٣. دراسة مقارنة بين تقويم الهيئة الإدارية وتقويم الطلاب لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. العوضي، رأفت محمد (٢٠١٣) تطوير برامج التنمية المهنية أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الالكتروني والتنافسية العالمية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة، القاهرة، ص ٥١.
٢. الخزندار، هالة، (٢٠٠٥)تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي (تجربة جامعة مشيجان)، الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول، العدد الثاني، ص ١٠٠.
٣. حليمة، قادري،(2013) تقييم الطالب للأستاذ الجامعي دراسة ميدانية بجامعة وهران، السانيا، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم، الأردن، ص ٨٢٨– ص ٨٣٦.
٤. زين العابدين، إقبال، هوك ، طاهرة (٢٠٠٧)"دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقييم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية " المؤتمر السنوي الرابع عشر: الجودة في التعليم العام ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ٢٨–٢٩ مايو، ص ٣.
٥. العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٦)، "تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم". مجلة العلوم التربوية والنفسية/ البحرين/ كلية التربية/ المجلد ٧ العدد (٣)، ص١٠٣).

٦. الشافعي، محمد منصور (٢٠٠٦) "متطلبات وشروط التقييم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود". الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، الرياض ، اللقاء السنوي الثالث عشر، ص٢٦٢.
٧. الفقهاء، سام عبد القادر(٢٠١٢) تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ودورها في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي، جامعة النجاح، ص ٢.
٨. آل زاهر، علي بن ناصر شتوي(٢٠٠٠) برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها، جامعة أم القرى، معهد البحوث (رسالة دكتوراه منشورة) مكة المكرمة.
٩. الصاوي، محمد وجيه(٢٠٠٦) رؤية لتطوير الجامعة ووضع معايير لتقويم الأداء، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر العربي الخامس: الجامعات العربية في القرن الحادي عشر: الواقع والرؤى ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦م لمركز تطوير التعليم الجامعي- جامعة عين شمس، ص ١٨٧.
١٠. الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤) الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، ص ٢٠ .
١١. عيسى، حازم، محسن، رفيق عبد الرحمن(٢٠١٠) تصور مقترح الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) ١٨(١). ص١٤٧- ١٨٩.
١٢. شحاته، حسن.(٢٠٠١) "التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق". مكتبة الدار العربية للكتاب. القاهرة. مصر.
١٣. السيد علي، نادية (٢٠٠٥). "تقييم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة". دراسات في التعليم العالي. مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس . ٨. ٢٧-٨٧.
١٤. نصار، أنور شحادة حسين (٢٠١٧) واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية/ غزة/ فلسطين/ مجلد ٢٥، عدد١.
١٥. النصير، دلال بنت منزل (٢٠٠٦) "تقييم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٧، عدد ٤.
١٦. الجفري، ابتسام حسين عقيل،(٢٠٠٢) آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، بجامعة أم القرى، المجلة التربوية، العدد ٦٤، المجلد ١٦، ص ١٥٠- ١٠٩.
١٧. المحبوب، عبد الرحمن بن ابراهيم.٢٠٠٠، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية- السعودية، مجلد ١٢، العدد ٢، ص ٢٤١-٢٦٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] D. Hounsell, (2000). A hand book for Teaching and Learning in Higher Education, Bell and Bain Ltd, Glasgow.,p.164.

[2] B. Dunrong, (2009).Student Evaluation of Teaching at Higher Education, Journal of Chinese Education and Society,v 42,n2,Pp.100-115.

[3] S. Ramsden, (2004).The quality of teaching in higher education, European Journal of Education, no 1,P p. 103.

[4] Burns, T ,Sinfield , S. (2004).Teaching, Learning and Study Skill: A Guide for Tutors, London: Sage publication.

[5] S. Jurate, (2007).Assessment of Teaching Quality: survey of university graduates, paper presented at the European conference on educational research , university of Ghent 19-21 September,p.5.

[6] R. Canon, (2000).A handbook for teachers in universities and colleges, 4ed, London, Kogan page.

[7] B. Mary ,& J. Mark, (2009).The Perpetual Professor in the 21 Century University, online:www.askaeric.org.

[8] A. Greenwald, (1997).Validity Concerns and Usefulness of student Ratings of Instruction. American psychologist. 52(11): 1182-1186.

[9] H. Kelly, M. Ponton, & A. Rovai , (2007).A comparison of Student Evaluations of Teaching between Online and Face to Face Course. Internet and Higher Education. 10.89-101.

[10] L. Aleamoni , (1981). Student Ratings of Instruction .Hand Book of Teacher Evaluation .California : Jason Millman ,Sage publications.

[11] W. Amy, (2008).Factors affecting professor facilitator course evaluations in an online graduate program,U21Global,Singapore http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/wong.pdf.

[12] S. Jurate, (2007).Assessment of Teaching Quality: survey of university graduates, paper presented at the European conference on educational research , university of Ghent 19-21 September.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 413 - 429
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Evaiuation of the Basic Teaching Performance of the Faculty Members of the Faculty of Education At Al-Jouf University From the Viewpoint of the Students

Etaf Mansour Ayasrah
Assistant Professor-al-Jouf University
etafayasrah@yahoo.com

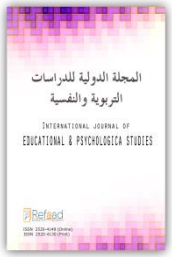
Abstract

The aim of this study was to evaluate the teaching performance of the faculty members of the Faculty of Education at Al-Jouf University from the point of view of the students. The sample of the study consisted of (126) female students of the Faculty of Education in the second semester of the academic year 1437/1438 AH, The study tool consisted of a questionnaire prepared by the researcher consisting of 29 paragraphs divided into three dimensions: the activation of sources of learning and teaching, the use of methods of measurement and evaluation, and influence on female students.

The study concluded that the mean of the teaching performance of faculty members in the Faculty of Education reached (3.29) with a medium degree. After the diversity of the sources of learning and education, it was significantly and ranked first with an average of (3.56), And the second place came the field of employing methods of measurement and evaluation with an average of (3.10). The results revealed that there were no statistically significant differences between the average estimates of students of the Faculty of Education in the reality of teaching performance, There were no statistically significant differences due to the variable of specialization and the variable of the school year.

Keywords: Teaching Performance, Measurement Methods Calendar, Learning and Learning Resources, Impact on Female Students, Faculty Member.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 430 - 460
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عُمان

حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر (باحث رئيس)
h.ibrahim@unizwa.edu.om

خميس بن عبدالله بن سعيد البوسعيدي
باحث تربوي بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان (باحث مُشارك)

بدرية بنت درويش بن صالح البلوشية
وزارة التربية والتعليم– سلطنة عمان
وطالبة دكتوراة بجامعة تونس (باحث مُشارك)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٧٦) من مُديري المدارس والمُعلمين الأوائل والمشرفين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لمحاور الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولكن توجد هذه الفروق في مُتغيرات الجنس ولصالح الذكور، ومُتغير الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ومُتغير الوظيفة لصالح المشرفين.

الكلمات المفتاحية: المعوقات ، التخطيط الاستراتيجي، المدارس الخاصة ، سلطنة عُمان.

المقدمـة:

تواجه مدارس اليوم تحديات وتطورات كثيرة ومتنوعة مثل العولمة، والانفجار المعرفي الهائل، وثورة الاتصالات والمعلومات، والتطور التكنولوجي، ولمواجهة كل هذه التحديات والتطورات أصبح لزاماً عليها أن تخطط جيداً لكافة برامجها

ومشروعاتها وأنشطتها الحالية والمستقبلية من خلال مشاركة كافة المُهتمين بالعملية التعليمية من هيئة عاملين بالمدرسة والطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المُجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة.

ويُعتبر مدخل التخطيط الاستراتيجي من المداخل الإدارية التي تُمكن المدارس المعاصرة من مواجهة تحدياتها وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية؛ حيث يتضمن مجموعة من الأنشطة والعمليات التي تستخدمها المدرسة لتحقيق أهدافها وتوجهها الاستراتيجي على المدى البعيد (Nyagah,2015, 183) ، كما يُمكنها من صُنع واتخاذ القرارات الرشيدة بشأن الاستثمار الأمثل لمواردها البشرية والمادية لتنفيذ هذه الاستراتيجية ومتابعتها وتقويمها.(Haythem ,2015, 3)

ويهدف التخطيط الاستراتيجي إلى تحقيق التوازن الإيجابي بين المدرسة وبيئتها على المدى الطويل، وتوفير عملية منهجية لجمع المعلومات عن الصورة الكبرى للمؤسسة واستخدامها لتحديد اتجاهها، ومن ثم ترجمة هذا الاتجاه إلى أهداف محددة وأغراض وإجراءات، فهو يمزج بين التفكير المستقبلي والتحليل الموضوعي والتقييم الذاتي للأهداف والأولويات لرسم مسار عمل مستقبلي يضمن حيوية المنظمة وفعاليتها بصورة مُستمرة.(Kimiti, et.al.,2014, 2)

كما يهدف إلى بناء استراتيجية تعتبر بمثابة خريطة طريق تنظيمية تحقق الخيارات الاستراتيجية طويلة المدى تمكن المدرسة من العبور للمستقبل وتحقيق نتائجها المرجوة، وذلك من خلال وضع رؤية ورسالة مُحددتين، واتخاذ قرارات فعالة تتلاءم مع البيئة التنظيمية للمدرسة لتحقيق أهدافها الاستراتيجية.(Bagire & Namada ,2013,481)

ويساعد التخطيط الاستراتيجي المدرسة على حل مُشكلاتها، وتدعيم تنفيذ عمليات التغيير بها ، ومساعدتها في تحديد أولوياتها، وفهم البيئة الخارجية التي تُحيط بها وما بها من فرص وتهديدات، والبيئة الداخلية وما بها من جوانب قوة وضعف ، وتحديد التقدم في تحقيق أهدافها، كما يهتم أيضاً بالطلبة؛ حيث يُركز على عمليات تعليمهم وتعلمهم وإنجازاتهم وتوقعاتهم ، ومشاركاتهم ورفاهيتهم، وانتقالاتهم وتحولاتهم.(Victoria Department of Education, 2012,3-4)

كما يُحفز التخطيط الاستراتيجي الأفكار والإبداعات الجديدة، وتحسين أساليب التواصل التنظيمي بين مختلف مستويات المدرسة، وكذا تحسين التفاعل والاندماج بين أعضائها، والاهتمام بجميع العمليات والأنشطة سواء أكانت صغيرة أم كبيرة، والاستثمار الأمثل للفرص المُتاحة، فضلاً عن زيادة قدراتها على منع التهديدات الخارجية. (Sosiawani, et.al.,2015, 202-203)

ويتميز التخطيط الاستراتيجي بعدة سمات حيث؛ إنه عملية تعليمية اكتشافية مُنفتحة، وواقعية ومرنة، ومحددة، ومرتبة الأهداف، ومبتكرة، وسريعة الاستجابة للتغيرات، كما أنه عملية طموحة ومُلهمة ومُستدامة ، وشاملة وتشاركية ، وتدعم المُسائلة والمُحاسبة ، وتهتم بالبيئة المُحيطة ، وتعتمد على بيانات ومعلومات دقيقة. (Lingam, et.al.,2014,20-21)

إذن يتضح أن التخطيط الاستراتيجي أحد مداخل التطوير والتحسين والتغيير المدرسي، ويهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء في إطار من المُسائلة والمُحاسبة الدقيقة وعلى المدى البعيد، ويحقق مجموعة من الفوائد المتنوعة للعملية التعليمية؛ حيث يرتقي بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويُركز على إنجازاتهم ومشاركاتهم في الأنشطة المدرسية، ويُمكن الإدارة المدرسية من صُنع واتخاذ قرارات رشيدة بُناءً على بيانات ومعلومات دقيقة ، والاستثمار الأمثل لموارد المدرسة المادية والبشرية، وتحقيق المُشاركة الفاعلة بين كافة المُهتمين بالعملية التعليمية من إدارة ومُعلمين وأخصائيين وطلبة وأولياء أمور وأعضاء مجتمع محلي، مما يُساهم في حل مُشكلات العملية التعليمية، وتحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز.

ويتضمن التخطيط الاستراتيجي مجموعة من المراحل تبدأ بإعداد وتهيئة البيئة المدرسية من خلال إدارة مدرسية تؤثر إيجابياً على هيئة العاملين، وتُغير من رؤيتهم وأفكارهم وعقلياتهم وتوجهاتهم ومُعتقداتهم، وتمكنهم من مواجهة التحديات المُختلفة

(Lasisi & Ali,2010, 94) ، ويتم في هذه المرحلة تشكيل فريق التخطيط الاستراتيجي من أعضاء منظرين قادرين على الخيال وتصور المستقبل، وآخرين إجرائيين تنفيذيين يركزون على إنجاز المهام وتنفيذها، وتكون لديهم السلطة والقابلية والاحترام ، ويمثلون كافة المستويات التنظيمية المدرسية.(الحر،٢٠٠٣، ٥٣)

أما المرحلة الثانية من التخطيط الاستراتيجي فتشتمل على بلورة الرؤية وهي حلم يتمناه القائمون على المدرسة ويعملون لتحقيقه، كما أنها حالة مستقبلية تستدعي التفكير في الوسائل التي تؤدي إلى جعلها ممكنة التنفيذ. (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية،٢٠٠٩، ٢١)

وتتضمن المرحلة الثالثة من التخطيط الاستراتيجي تحديد القيم وهي بمثابة إرشادات في العمليات والبرامج والأنشطة، ومن أمثلة القيم الالتزام والاحترام المتبادل، والتقدير، والجودة، والاهتمام، والثقة بالنفس والآخرين، بالإضافة إلى التخصص، والرعاية والاهتمام، والملكية، والفخر، الدعم، والصدق والإخلاص،والمسئولية، (Victoria Department of Education and Training,2005,6-7).

أما المرحلة الرابعة من التخطيط الاستراتيجي فتشتمل على تشكيل الرسالة حيث تُعد ترجمة تفصيلية لرؤية المدرسة وتٌعبر عن الوظيفة الرئيسة لها وسبب وجودها، وما الذي ينبغي أن تحققه عملياتها، وذلك من خلال الاعتماد على بيانات تتعلق بتاريخ المدرسة، ومناهجها الدراسية، وثقافاتها ، وخدماتها ، ووضعها الراهن وتطلعاتها المُستقبلية. (Hinton,2012, 9-10)

وتشتمل المرحلة الخامسة للتخطيط الاستراتيجي على أسلوب التحليل البيئي الرباعي (SWOT)، حيث يتضمن تحديد وتشخيص العوامل الداخلية وهي جوانب القوة (Strength) والضعف(Weakness) في القدرات والأداءات الخاصة بالمدرسة الحالية أو المتوقعة مستقبلياً مثل: قدرات هيئة العاملين، والوضع المالي، ومصادر العمل التطوعي، والأبنية والتجهيزات المدرسية (Gretzky,2010,93)، كما تتضمن تحديد وتشخيص العوامل الخارجية وهي الفرص (Opportunities) والتهديدات (Threats) المتوقعة والتي تفرزها حركة المتغيرات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية في المجتمع (Rao,2010,54-55)، ويٌعد أسلوب SWOT أداة ذات قوة كبيرة وفعالية عالية تٌساعد المدرسة على مُعالجة قضاياها، وكيف يمكنها استخدام جوانب قوتها للاستفادة من الفرص والتغلب على التهديدات التي من المُحتمل أن تواجهها حالياً أو مستقبلاً (Kiptoo & Mwirig ,2015, 188) ، وهو أيضاً أداة تحليل منهجية لتحديد العوامل التي تُشكل الاستراتيجيات ، والوصول إلى أفضل تكيف وتوافق وتوازن بين العوامل الداخلية والخارجية. (Zohrabia &Manteghib ,2011, 206)

في حيت تتضمن المرحلة السادسة للتخطيط الاستراتيجي تحديد وصياغة الأهداف الإستراتيجية لتحسين وتطوير الأداء المدرسي في شتى المجالات ولا سيما عمليات تعليم وتعلم الطلبة واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة ، والتنمية المهنية لهيئة العاملين بالمدرسة، وتحسين وتطوير المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة. (Sapungan &Mondragon,2015,150-151).

وتتناول المرحلة السابعة وضع الخطة التنفيذية وهي وثيقة تشمل توجيه السياسات واستراتيجيات التنفيذ، والإجراءات والمعايير اللازمة للتنفيذ والمٌتابعة والتقييم (Chukwumah,2015, 136) ، وتهدف إلى ترجمة الأهداف والاستراتيجيات والمسؤوليات إلى إجراءات عملية ، ويتم فيها تحديد أولويات التنفيذ في ضوء إطار زمني محدد، وتنتقل بالبرامج والمشروعات من المبادئ العامة إلى البرامج المحددة، ومن النظرية إلى التطبيق، ومن العموميات إلى الخصوصيات، (Carron,2010,34-35).

وتشتمل المرحلة الثامنة للتخطيط الاستراتيجي على المتابعة والتقويم وهي المقياس الذي يمكن من خلاله الحكم على مدى تحقيق برامج ومشروعات الخطة لأهدافها ووسائلها المحددة مسبقاً، وتتعدد وتتنوع أساليب التقويم فيمكن أن يكون تقويماً ذاتياً أو

داخلياً أو خارجياً، ويمكن أن يكون تقويماً مرحلياً أو نهائياً (Chang,2008,8-9) ، ويعتمد التقرير السنوي للمدرسة على تقويم الخطة التنفيذية وما تحقق منها من أهداف، وما لم يتحقق فيتم ذكر أسباب ذلك، كما يكون من أولويات العمل في السنة التالية. (Victoria Department of Education, 2017,3)

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن التخطيط الاستراتيجي عملية مُتعددة الأركان ومُتشعبة الأبعاد وتسير وفق مراحل مُحددة، وكل مرحلة تشتمل على مجموعة من العمليات تتكامل مع بعضها البعض لتيسير الانتقال إلى المرحلة التي تليها ، وتعتمد على التحديد الدقيق للمهام والمسئوليات للقيام بالأنشطة والبرامج المُخطط لها ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وتميز في العمل.

ولكن يواجه التخطيط الاستراتيجي عديداً من المعوقات تحد من فعاليته ومن تحقيق أهدافه بجودة وتميز حيث أورد العجمي (٢٠١١، ٤٠٤-٤٠٥) عدة معوقات تواجه عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي تتعلق بالأهداف المرجوة ، والمشاركة الداخلية والخارجية، والبيانات والمعلومات، والاعتماد المتبادل بين أقسام المدرسة، والمصادر والموارد.

وأشار عاشور (٢٠٠٦،٧) إلى عدة معوقات للتخطيط الاستراتيجي تتمثل في "عدم توفر وقت الإدارة لكثرة انشغالها بالمهام الكثيرة، ونقص الموارد المادية، وضعف التزام العاملين، والافتقار إلى التنوع في فريق التخطيط، والخوف من التغيير، والافتقار إلى رؤية وقيم مشتركة، ونقص المعرفة بالتخطيط".

وتناولت مصطفى (٢٠١٢، ٢٠٣-٢٠٥) مجموعة أخرى من المعوقات التي تواجه عمليات التخطيط الاستراتيجي تشتمل على انخفاض المستوى المهني والأكاديمي للإدارة المدرسية، وانخفاض المعايير الأكاديمية للمعلمين والعاملين، وغياب نظم المحاسبة والمعايير المتفق عليها، وضعف مشاركة الطلبة، وعدم فعالية المناهج والتعليم وممارسات التدريس، وعدم وضوح الأهداف، قصور مشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني.

وتوصل كل من كيبروب وزملاؤه (Kiprop, et.al.,2015, 54-55) إلى وجود مُعوقات تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي مثل: افتقار القيادات المدرسية إلى كثير من المهارات الإدارية وكذا مقاومتها للتغيير، ونقص التمويل، وافتقار المباني المدرسية إلى التجهيزات المُناسبة، وقلة الوعي بالسياسات التعليمية القائمة بالإضافة إلى قدمها وعدم تطويرها، فضلاً عن نقص التدريب المُتميز والإشراف المُنظم على العملية التعليمية، وضعف الثقافة التنظيمية للعاملين بالمدرسة، وضعف أدوار مجالس الآباء والمعلمين، وعدم القدرة على استخدام أسلوب SWOT ، وقلة المُشاركة المُجتمعية.

كما كشف موري (Mori, 2013,10-11) عن عدة معوقات تواجه التخطيط الاستراتيجي مثل: اعتماد الإدارة على الفكر التقليدي، وقلة الوعي بأهميته، ووجود أخطار أو أزمات مفاجئة تتعرض لها المؤسسة، وعدم استيعاب المؤسسة التغييرات الجديدة، وقلة الموارد المدرسية مثل(الوقت– الطاقة– المال)، وضعف إعداد وتجهيز البيئة المدرسية لعملياته.

وبُناءً على ما سبق يتضح أن التخطيط الاستراتيجي يواجه مجموعة من المعوقات بعضها معوقات مادية تتضمن قلة الموارد المادية المدرسية من أبنية وتجهيزات و مصادر مالية، والبعض الأخر معوقات بشرية تتمثل في افتقار الإدارة المدرسية للمهارات، ومقاومة العاملين بها للتغييرات الناتجة عن التخطيط ، ونقص التدريب اللازم في هذا المجال، وقصور مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وفي سلطنة عُمان تُعتبر المدارس الخاصة رافداً مهماً من روافد التعليم وشريك أساسي مع المدارس الحكومية في تقديم الخدمات التعليمية للمجتمع ، حيث بلغ عدد المدارس الخاصة (٥٠٠) مدرسة، وعدد الطلبة المُلتحقين بها (٨٩٢٧٥) طالباً ، ووصل عدد المعلمين فيها إلى (١١٣٠٠) معلم ومعلمة وهذا وفق الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي

٢٠١٧م/٢٠١٨م. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٧)، وأولت وزارة التربية والتعليم اهتماماً مُتميزاً بالمدارس الخاصة حيث يوجد بالوزارة دائرة للمدارس الخاصة، وكذلك توجد أيضاً دائرة للمدارس الخاصة في جميع المَديريات العامة للتربية والتعليم التابعة لها. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٣)

ويتولى مسئولية التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة الإدارة المدرسية ممثلة في مُدير المدرسة ومساعده ، بالإضافة إلى مشاركة مجلس الآباء والأمهات في عمليات التخطيط المدرسي في كثير من المجالات. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦،١٤–١٥) ، وتتولى هذه الفئات مسئولية إعداد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة، ومُتابعة تنفيذها، وتقويمها وتطويرها. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٥، ١٠–١٣).

ونظراً لأهمية التخطيط الاستراتيجي والمعوقات التي تواجهه فقد تناولته كثير من الدراسات السابقة العربية حيث أشارت نتائج دراسة القشبري (٢٠٠٧) إلى ضعف صياغة أهداف الخطة الاستراتيجية وفي تنفيذها وتقويمها ومتابعتها في المدارس الثانوية في محافظة عدن.

وكشفت نتائج دراسة الشاعر (٢٠٠٧) عن وجود معوقات بدرجة متوسطة تتعلق بتطبيق مديري المدارس الحكومية للتخطيط الاستراتيجي بمحافظات غزة بفلسطين أهمها صعوبة التنبؤ بأثر المتغيرات الخارجية ، وكثرة انشغالهم بمشكلات الطلبة وأولياء الأمور، ووجود معوقات بدرجة عالية تتعلق بالمدرسة والعاملين فيها أهمها قلة الإمكانات والموارد المتاحة للمدرسة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المستجيبين عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة، بينما توجد فروق في متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأدنى وهو الدبلوم.

وتوصلت نتائج دراسة محمد (٢٠٠٨) إلى أن التعليم الثانوي المصري يعاني من عديد من المشكلات تعوق التخطيط الاستراتيجي أهمها ضعف تحقيق التعليم لأهدافه، وانخفاض إنتاجيته وكفاءته الداخلية والخارجية، وزيادة كلفته التعليمية، وقلة الموارد المادية والمالية المتاحة له، وقلة مساحة المباني الدراسية وتقادمها، وانخفاض دخل العاملين.

وأظهرت نتائج دراسة اللواتية (٢٠١٣) وجود معوقات بدرجة كبيرة في تنفيذ التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان في مجالات طبيعة التخطيط الاستراتيجي، وإدارة دائرة التخطيط والاحتياجات، ورؤساء الأقسام، والعاملين بدائرة التخطيط، والبيئة المُحيطة والمجتمع المحلي، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمُتغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأبرزت نتائج دراسة الليمون (٢٠١٤) وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارات مدارس التعليم العام بمنطقة أبو ظبي التعليمية بدرجة مرتفعة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وسنوات الخبرة لصالح أكثر من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، والوظيفة لصالح الموجهين.

وخلُصت نتائج دراسة الحربي (٢٠١٥) إلى وجود معوقات بدرجة عالية خاصة بتطبيق التخطيط الاستراتيجي في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في مجالات طبيعة التخطيط الاستراتيجي، والعاملين ، والإدارة التعليمية العليا، والمجتمع المحلي، كما خلُصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في عدد سنوات الخبرة.

وبينت نتائج دراسة العبري (٢٠١٦) أن ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عُمان للتخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة متوسطة في مجالات: القيم، والرسالة، والأهداف الاستراتيجية، وضعيفة في مجالات التحليل البيئي، والرؤية

المُستقبلية، وتنفيذ الخطة ومتابعتها وتقويمها، وتهيئة المعهد للتخطيط ، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمؤهل العلمي لصالح الماجستير، وسنوات الخبرة لصالح أكثر من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.

كما اهتمت كثير من الدراسات السابقة الأجنبية بالتخطيط الاستراتيجي حيث أشارت نتائج دراسة تسايكوروس وباساريدس (Tsiakkiros and Pashiardis, 2002) إلى أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي في النظام التعليمي القبرصي يعتمد على عدة ركائز أهمها وجود قيادات مُتميزة للتعليم ، وتنمية قدرات الموظفين من خلال برامج التنمية المهنية المتميزة، وزيادة الموارد المالية لوزارة التربية والتعليم، وتنمية الروابط المحلية بين المدارس والآباء والمنظمات المحلية والسلطات المحلية، وتوفير أدوات وأجهزة وآلات تكنولوجية متطورة في المدارس، والربط بين المؤسسات التعليمية وغير التعليمية.

وتوصلت نتائج دراسة بيل (Bell, 2002) إلى أن التخطيط الاستراتيجي مكن إدارة المدارس الإنجليزية من التعرف على جوانب القصور في العمل، ودعم عمليات التطوير المدرسي، وأكسب المدارس قدرة من المرونة في تنفيذ برامجها، وعزز التعاون والمشاركة بين المهتمين بالعملية التعليمية .

وكشفت نتائج دراسة ستولر وأخرون (Stollar and others, 2006) أن نموذج التخطيط الاستراتيجي التعاوني في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد على التعاون بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية داخل وخارج المدرسة من إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور والخبراء الاستشاريين المحليين أو هيئة التدريس في الجامعات ، ويساعد المدرسة في التغلب على مشكلاتها، ويوفر إطاراً مُتميزاً لتحقيق التوافق بين الابتكار وثقافة المدرسة، ويلبي احتياجات جميع الطلبة، ويوفر معلومات وبيانات شاملة تساعد في اتخاذ القرارات.

وأظهرت نتائج دراسة أنتليكرت (Altinkurt, 2010) أن اتجاهات موظفي المديريات التعليمية ومديري المدارس التركية نحو التخطيط الاستراتيجي كانت إيجابية في كافة مجالات الدراسة وهي التطوير التنظيمي، والثقة ، والإنتاجية، والفعالية، والواقعية.

وأبرزت نتائج دراسة سونجاها ويان (Songhua and Yan , 2012) أن التخطيط الاستراتيجي كان له دور كبير في عمليات الإصلاح التربوي في المدارس الصينية في مجالات عديدة مثل: صنع واتخاذ القرار، واستقلالية المدارس ومنحها مزيداً من السلطات، والتوظيف الأمثل للموارد البشرية والمادية وتحسين الخدمات التعليمية، وتحسين عمليات الإشراف التربوي والتقويم الأكاديمي للطلبة.

وخلُصت نتائج دراسة وليامز وجونسون (Williams and Johnson, 2013) إلى أن مديري المدارس الأمريكية يطورون خططهم الإستراتيجية وما تتضمنه من قضايا، ويناقشون التحديات التي تواجهها مع كافة المهتمين بالعملية التعليمية، ويهتمون بعمليات تقويم الخطة الإستراتيجية، ويركزون على اتخاذ قرارات إستراتيجية تسمح للمدرسة بمواجهة التحديات والوفاء بالمتطلبات .

وبينت نتائج دراسة وانجالا و راريا (Wanjala and Rarieya, 2014) إلى وجود مجموعة من المعوقات تواجه التخطيط الاستراتيجي في المدارس الكينية مثل: قلة المعرفة والوعي بالتخطيط الاستراتيجي، ونمط القيادة التقليدي في المدارس وقلة خبرته، وضعف الموارد المادية والمالية، وقلة برامج التنمية المهنية.

مشكلة الدراسة:

بدأ إحساس الباحثين بالمُشكلة من خلال طبيعة وظيفة أحد أعضاء الفريق البحثي في الإشراف والمُتابعة على المدارس الخاصة حيث وجدت من خلال زياراتها للمدارس الخاصة وجود خلط بين صياغة مفهوم رؤية ورسالة المدرسة ، وضعف القدرة على تحديد الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية للمدرسة، وقصور في صياغة الأهداف الاستراتيجية، وتداخل الآراء في تحديد محتوى الخطة التنفيذية السنوية، واختلاف مراحل التخطيط بين المدارس ، وقصور في تقويم الخطة ومتابعتها، والمفهوم الخاطئ حول مُدة

الخطة الاستراتيجية ، ونقص برامج التدريب على التخطيط الاستراتيجي، ووجود بعض القصور في الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ مشروعات وبرامج الخطة الاستراتيجية.

ولتدعيم هذا الإحساس والشعور بالمُشكلة قام الباحثون بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٢٠) من مُديري المدارس والمعلمين الأوائل والمُشرفين المُتابعين للمدارس الخاصة في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان من غير عينة الدراسة، وتضمنت الدراسة توجيه سؤال واحد للعينة اشتمل على أهم المعوقات التي تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة، وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من المُعوقات تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي مثل: قلة تدريب الإدارة المدرسية والمُعلمين، وصعوبة تحديد بعض العمليات كالفرص والتهديدات، وقلة مُشاركة أولياء الأمور وأعضاء المُجتمع المحلي في البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمة بالمدارس.

وبالإضافة إلى ما سبق أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود بعض المُشكلات في المدارس الخاصة وتُعتبر مُعوقاً للتخطيط الاستراتيجي، حيث توصلت نتائج دراسة الغفيلي (٢٠١٣) إلى قصور تنفيذ المناهج الدراسية والأنشطة المُرتبطة بها في المدارس الخاصة بسلطنة عُمان، وقلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين، ووجود مشكلات في علاقة الإدارة مع المعلمين ، وظروف العمل التي تجعل المُعلمين يتحملون كثير من الأعباء والمهام والمسئوليات ، ومشكلات خاصة بالطلبة ، وعلاقة العاملين بأصحاب المدرسة. كما كشفت نتائج دراسة إبراهيم والقتبي (٢٠١٧) أن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الخاصة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة متوسطة في جميع محاور الدراسة وهي الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والضمير، والسلوك الحضاري، وهذا يؤثر بطريقة سلبية على مشاركتهم في عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي وما يترتب عليها من برامج ومشروعات تخطيطاً وتنفيذا وتقويماً .

كما أكدت بعض الدراسات السابقة وجود أوجه قصور في عمليات التخطيط الاستراتيجي في المدارس العُمانية بصفة عامة حيث أبرزت نتائج دراسة الامبوسعيدية (٢٠١٢) وجود قصور في تحفيز الرؤية للعاملين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نحو تحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز ، وأن رسالة المدرسة يعتريها قصور في تنمية روح المسئولية المشتركة ، وأن البيئة الداخلية للمدرسة لا تحقق الثقة التنظيمية الكاملة بين العاملين ولا تحدد الاحتياجات التدريبية التطويرية لهم، كما أن البيئة الخارجية لا تفعل الشراكة المجتمعية بالشكل المطلوب ولا تساعد على التعرف على الفرص المتاحة واستثمارها.

وأظهرت نتائج دراسة العلوي (٢٠١٢) وجود معوقات لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مجالات طبيعة التخطيط الاستراتيجي ، ومدير المدرسة والعاملين بها ، والإدارة العليا في الوزارة والمحافظات التعليمية ، والمجتمع المحلي والبيئة الخارجية، كما أبرزت نتائج الدراسة أن الخطط الاستراتيجية التي يتم إعدادها وتنفيذها على المستوى المدرسي لا تتوافق مع النهج العلمي السليم، ولا تتناسب أيضاً مع التطورات في مجال التعليم المدرسي بالسلطنة ونماذج التخطيط الاستراتيجي على المستوى العالمي .

وأكدت نتائج دراسة اليعرُبي (٢٠١٣) قلة الدافعية للمشاركة في وضع الخطة الاستراتيجية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان ، وضعف المعرفة بصياغة الرسالة والرؤية للمدرسة، وقصور الإلمام بالأسس العلمية لعناصر الرسالة المدرسية، وقلة الاستعانة ببيوت الخبرة في مجال التخطيط الاستراتيجي، وإهمال تشجيع المبادرات والإبداعات المدرسية في مجال التخطيط الاستراتيجي، ونقص الامكانات والموارد المتاحة تحد من المشاركة في الخطة الاستراتيجية، وقلة المتابعة الميدانية من القسم المعني من الإدارة العليا لتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وقلة توفير دورات تدريبية لمديري المدارس عن

التخطيط الاستراتيجي، وضعف الجدية في تكوين فريق عمل مختص بهذا المجال، والقصور في تحديد الأهداف والبرامج وأولويات العمل.

وخلصت نتائج دراسة عيسان والهنداوي (٢٠١٤) وجود قصور في عمليات التخطيط الاستراتيجي بالمدارس العُمانية في مجالات الاستعداد للبدء في عمليات التخطيط الاستراتيجي، والرؤية والرسالة والقيم، وتقييم الوضع الراهن للمدرسة، والاتفاق على أولويات التطوير والتحسين، وتنفيذ الخطة الاستراتيجية، ومراقبة ومتابعة وتقويم الخطة الاستراتيجية، كما أظهرت نقص وعي مُديري المدارس والمعلمين بمفاهيم التخطيط الاستراتيجي وقلة إدراكهم لأهميته، وقلة التدريب في مجال التخطيط الاستراتيجي، ونقص الدعم من الإدارة العليا، وضعف اهتمام مُديري المدارس بإشراك العاملين في عمليات التخطيط، فضلاً عن قلة حماس المُعلمين للمُشاركة، وقلة الموارد المادية المدرسية.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١. ما معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عُمان ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عُمان.
٢. تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والوظيفة.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد كافة المهتمين بالعملية التعليمية داخل المدارس الخاصة بسلطنة عُمان عامة وفي محافظتي شمال وجنوب الباطنة خاصة من إدارة مدرسية وهيئة عاملين وطلبة ومجلس آباء وأمهات، وكذا المسئولين عن متابعة وتقويم أداء تلك المدارس في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في التعرف على أهم المعوقات التي تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي ومن ثم وضع حلول لها بطريقة علمية للتغلب على آثارها السلبية، وتحقيق الجودة والتميز في مختلف جوانب العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: حيث اقتصرت على معوقات التخطيط الاستراتيجي في خمس مجالات هي: طبيعة العمليات، والإدارة العُليا، والموارد البشرية، والموارد المادية، والشراكة المُجتمعية.
٢. الحدود البشرية: حيث اقتصرت على مديري المدارس والمُعلمين الأوائل والمشرفين المُتابعين.
٣. الحدود المكانية: حيث اقتصرت على المدارس الخاصة في محافظتي شمال وجنوب الباطنة.
٤. الحدود الزمنية: حيث أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة:

١. التخطيط الاستراتيجي:

عرفه بروم ودروري (Brumm & Drury ,2013,18) بأنه عملية تتكون من عدة مراحل هي: تحديد الاستراتيجية العامة للمؤسسة، وتحديد المدخل الاستراتيجي، وصياغة الاستراتيجية، والاختيار الاستراتيجي، والخطة التنفيذية.

وعرفه الزبون وحسن (Al –Zboon & Hasan , 2012, 811) على أنه نوعاً من أنواع التخطيط يتضمن ست مراحل رئيسة هي: التخطيط لمرحلة التخطيط، والتحليل الاستراتيجي، وتحديد التوجه الاستراتيجي، وصياغة الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية، ومتابعة ومراقبة الاستراتيجية.

كما عرفه جوليان بأنه (Julian,2013, 12) عملية تتضمن عدداً من الخطوات هي: الإعداد للتخطيط، وتحديد المُتطلبات، وبناء الرؤية، وصياغة الرسالة، وتقييم البيئة الخارجية، وتقييم الموارد الداخلية، وتحديد القضايا الاستراتيجية، ، وتحديث صورة المؤسسة الكّلية في المستقبل.

وفي ضوء ما سبق يُعرف الباحثون التخطيط الاستراتيجي إجرائياً على أنه عملية شاملة وجهد منظم يقوم به فريق يمثل كافة المهتمين بالعملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عُمان من إدارة مدرسية ومعلمين وأخصائيين وطلاب وهيئة معاونة، وأولياء أمور وممثلين عن مؤسسات المجتمع المدني، و يتضمن عدداً من الخطوات مثل: وضع رؤية ورسالة للمدرسة، وتحديد القيم الموجهة لعمل الأفراد، وتحديد جوانب القوة والضعف في البيئة الداخلية والفرص والتهديدات في البيئة الخارجية، وتحديد الأهداف وأولويات العمل الاستراتيجي، ووضع الخطط الإجرائية ومتابعة تنفيذها وتقويمها.

٢. معوقات التخطيط الاستراتيجي :

عرف الكلثم وبدارنه (٢٠١٢، ١٩٣) معوقات التخطيط الاستراتيجي بأنها" مجموعة الصعوبات البشرية والمادية والتنظيمية والإدارية التي تعيق تطبيق التخطيط الاستراتيجي ".

وعرفها الشاعر (٢٠٠٧، ٨) بأنها" الأسباب أو العوامل التي قد تعرقل أو تقلل من تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التخطيط الاستراتيجي".

كما عرفتها اللواتية(٢٠١٣، ٥) بأنها" كل ما يواجه ويُفاجيء به المُخططون من ظروف ومُتغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية أثناء عمليات التخطيط الاستراتيجي".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يُعرف الباحثون المعوقات بأنها العقبات أو الصعوبات أو المشكلات التي تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان .

٣. المدارس الخاصة:

هي المدارس التي يمتلكها أفراد أو شركات أو مؤسسات خاصة ويتلقى التعليم فيها طلاب عمانيون وغير عمانيين، وتشتمل على المدارس الأحادية اللغة، والمدارس الثنائية اللغة، والمدارس العالمية. (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦، ٢)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتتمثل تلك الإجراءات في تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها ، وعينتها ، وأداتها، والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات والمعلومات، وذلك كما يأتي:

منهج الدراسة: اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه؛ الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها(المعايطه، ٢٠١١، ١٠٦).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مُديري المدارس والمعلمين الأوائل والمشرفين المُتابعين للمدارس الخاصة بمُحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عُمان، والبالغ عددهم (٢١٥) فرداً وفق إحصاء وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م، والجدول (١) يوضح تفاصيل مجتمع الدراسة:

جدول (١)

يوضح مجتمع الدراسة

م	الوظيفة	العدد
١	مُدير مدرسة	**٦٣**
٢	معلم أول	**١١٠**
٣	مشرف	**٤٢**
	المجموع	**٢١٥**

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (100) فرداً ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (81) استبانة، وتم استبعاد (5) استبانات لعدم اكتمال البيانات، وأصبح العدد الصالح للتحليل الإحصائي (76) استبانة أي بنسبة (٣٥,٣%) من مجتمع الدراسة ، والجدول (٢) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (٢)

عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %	الاجمالي
الجنس	ذكور	١٨	٢٣,٧	٧٦
	اناث	٥٨	٧٦,٣	
	المجموع	٧٦	١٠٠	
المؤهل	بكالوريوس	٦١	٨٠,٣	
	ماجستير	١٣	١٧,١	
	دكتوراه	٢	٢,٦	
	المجموع	٧٦	١٠٠	
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥	١٩,٧	
	من ٥ إلى أقل من١٠ سنوات	٢٩	٣٨,٢	
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٢	٤٢,١	
	المجموع	٧٦	١٠٠	
الوظيفة	مّدير مدرسة	٢٥	٣٢,٩	
	معلم أول	٤٢	٥٥,٣	
	مشرف	٩	١١,٨	
	المجموع	٧٦	١٠٠	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تكونت الاستبانة من (٤٤) فقرة بعد التحكيم، موزعة على خمسة محاور رئيسة، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (٣) يوضح محاور أداة الدراسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٣)

توزيع محاور أداة الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	الأبعاد	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي	١٠	%٢٢,٧
٢	المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا	٩	%٢٠,٥
٣	المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية	١٠	%٢٢,٧
٤	المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية	٦	%١٣,٦
٥	المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية	٩	%٢٠,٥
المجموع الكلي للفقرات		٤٤	%١٠٠

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم سبعة محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان ، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثون باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (٤) توضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	معامل الثبات	عدد الفقرات
١	المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي	٠,٨٧	١٠
٢	المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا	٠,٨٨	٩
٣	المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية	٠,٩٢	١٠
٤	المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية	٠,٨٩	٦
٥	المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية	٠,٨٦	٩
المجموع الكلي للفقرات		٠,٩٧	٤٤

يوضح الجدول (٤) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية؛ حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٩٧)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة:

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج؛ حيث تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي ولكن يمكن تطويره إلى ثلاثي ، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (٥)

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
قليلة	من ١ إلى أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
كبيرة	من ٢,٣٣ إلى ٣

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان ؟

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لمحاور الدراسة ككل ، والجدول (٦) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لمحاور الدراسة ككل

الرتبة	م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
5	١	المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي	١,٨٦	٠,٥٢	متوسطة
٣	٢	المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا	١,٩٧	٠,٥٦	متوسطة
4	٣	المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية المدرسية	١,٩٥	٠,٥٩	متوسطة
1	٤	المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية	٢,١٩	٠,٦٣	متوسطة
٢	٥	المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية	٢,٠٦	٠,٥٣	متوسطة
		المجموع الكلي	١,٩٩	٠,٤٩	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لمحاور الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة حيث؛ بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (١,٩٩) ، وانحراف معياري قدره (٠,٤٩)، كما تراوح المتوسط الحسابي للمحاور بين(١,٨٦– ٢,١٩) وانحراف معياري بين(٠,٥٢– ٠,٦٣) وجميعها كانت ضمن الدرجة المتوسطة أيضاً ، وجاء في المرتبة الأولى محور المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٩) وانحراف معياري قدره (٠,٦٣)، يليه في المرتبة الثانية محور المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٦) وانحراف معياري قدره (٠,٥٣)، أما محور المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٧) وانحراف معياري قدره (٠,٥٦)، وجاء محور المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٥) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩)، في حين جاء محور المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٦) وانحراف معياري قدره (٠,٥٢).

ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وتفسيراتها سوف يتم تناول كل محور على حده على النحو الآتي:

المحور الأول: المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي:

ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
٧	١	صعوبة فهم بعض المصطلحات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي.	١,٨٦	٠,٧١	متوسطة
٣	٢	صعوبة تحديد وصياغة بعض القضايا والموضوعات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي.	١,٩٣	٠,٦٧	متوسطة
١٠	٣	صعوبة تحديد التهديدات الخارجية التي تواجه المدرسة.	١,٧٠	٠,٧٨	متوسطة
٩	٤	غياب الموضوعية في تحديد نقاط الضعف في أداء المدرسة.	١,٧٥	٠,٧٩	متوسطة
٨	٥	صعوبة التنبؤ بالاحتياجات المادية والبشرية للمدرسة.	١,٨٥	٠,٧٣	متوسطة
٢	٦	قلة وجود خطط استرشاديه محلية أو عالمية للاستفادة منها .	١,٩٩	٠,٧٦	متوسطة
١	٧	قلة الوعي والإلمام بإجراءات ومُتطلبات مراحل التخطيط الاستراتيجي.	٢,٠٠	٠,٧٦	متوسطة
٤	٨	صعوبة تحويل الخطة الاستراتيجية إلى خطط تنفيذية سنوية.	١,٩٣	٠,٧٨	متوسطة
٦	٩	صعوبة ترجمة الأهداف بعيدة المدى إلى أهداف قصيرة المدى.	١,٨٧	٠,٧٤	متوسطة
٥	١٠	قلة الاتفاق على مبادئ معلنة موحدة للمدرسة.	١,٩٢	٠,٨٣	متوسطة
		المجموع الكلي	١,٨٦	٠,٥٢	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (٧) أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي تراوحت قيمها بين (١,٧٠– ٢,٠٠) وجميعها حصل على درجة تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة(٧) التي نصها " قلة الوعي والإلمام بإجراءات ومُتطلبات مراحل التخطيط الاستراتيجي " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٠٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٦) ، بينما حصلت الفقرة(٣) والتي نصها "صعوبة تحديد التحديات الخارجية التي تواجه المدرسة" على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٧٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٨).

المحور الثاني: المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا:

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٥	١	قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس.	١,٩٣	٠,٨٤	متوسطة
٢	٢	قلة برامج التنمية المهنية المقدمة لهيئة العاملين بالمدرسة عن التخطيط الاستراتيجي.	٢,٠٨	٠,٧٦	متوسطة
	٣	قلة مشاركة الإدارة العليا في إعداد الخطط الاستراتيجية.	١,٨٦	٠,٧٦	متوسطة
	٤	ضعف اهتمام الإدارة العليا بالمتابعة الميدانية وتقديم التغذية الراجعة للخطط الاستراتيجية بالمدارس.	١,٩٠	٠,٨٤	متوسطة
٣	٥	افتقار الإدارة العليا إلى وجود خبرات متخصصة بالتخطيط الاستراتيجي.	٢,٠٥	٠,٧٥	متوسطة
١	٦	كثرة التغييرات في النظام التعليمي.	٢,١٧	٠,٧٩	متوسطة
٤	٧	ضعف مساهمة الإدارة العليا في برامج التحسين والتطوير الناتجة عن عمليات التخطيط الاستراتيجي بالمدارس.	١,٩٦	٠,٧٥	متوسطة
	٨	صعوبة حصول المدارس على بعض البيانات والمعلومات من الإدارة العليا.	١,٨٧	٠,٨١	متوسطة
٦	٩	تركيز الإدارة العليا في متابعتها للمدارس على الأعمال الروتينية التقليدية.	١,٩٣	٠,٨٥	متوسطة
		المجموع الكلي	١,٩٧	٠,٥٦	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (٨) أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا تراوحت قيمها بين (١,٨٦– ٢,١٧) وجميعها حصل على درجة تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة(٦) التي نصها " كثرة التغييرات في النظام التعليمي " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,١٧) وانحراف معياري قدره (٠,٧٩) ، بينما حصلت الفقرة(٣) والتي نصها " قلة مشاركة السلطات التعليمية العليا في إعداد الخطط الاستراتيجية " على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٨٦) وانحراف معياري قدره (٠,٧٦).

المحور الثالث: المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية:

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢	١	قلة قناعة بعض العاملين في المدرسة بجدوى التخطيط الاستراتيجي.	٢,٠٩	٠,٧٤	متوسطة
٩	٢	كثرة مقاومة بعض العاملين في المدرسة للتغييرات الناتجة عن التخطيط الاستراتيجي.	١,٧٩	٠,٧٥	متوسطة
٤	٣	ضعف مشاركة بعض العاملين بالمدرسة في عمليات التخطيط الاستراتيجي.	٢,٠٣	٠,٧٥	متوسطة
٥	٤	قلة الخبرات والكفاءات المتخصصة في التخطيط الاستراتيجي بين العاملين.	١,٩٧	٠,٨٣	متوسطة
٧	٥	قلة التزام العاملين بالأدوار والمسئوليات المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.	١,٨٧	٠,٧٤	متوسطة
٦	٦	قلة برامج التنمية المهنية المقدمة للعاملين داخل المدرسة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي	١,٩٣	٠,٧٨	متوسطة

		.		
١	٧	سيطرة الأعمال الروتينية على أداء العاملين بالمدرسة.	٢,١٨	٠,٧٩	متوسطة
٨	٨	وجود قيود على تبادل البيانات والمعلومات بين العاملين بالمدرسة.	١,٨٢	٠,٧٥	متوسطة
١٠	٩	ضعف الثقة المتبادلة بين بعض العاملين في المدرسة.	١,٧٥	٠,٨٠	متوسطة
٣	١٠	كثرة الأعباء الوظيفية لدى العاملين بالمدرسة.	٢,٠٩	٠,٨٤	متوسطة
		المجموع الكلي	١,٩٥	٠,٥٩	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (٩) أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية تراوحت قيمها بين (١,٧٥ – ٢,١٨) وجميعها حصل على درجة تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة(٧) التي نصها " سيطرة الأعمال الروتينية على أداء العاملين بالمدرسة " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,١٨) وانحراف معياري قدره (٠,٧٩) ، بينما حصلت الفقرة(٩) والتي نصها " ضعف الثقة المتبادلة بين بعض العاملين في المدرسة " على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٧٥) وانحراف معياري قدره (٠,٨٠).

المحور الرابع: المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية:

ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٤	١	قلة المخصصات المالية الموجهة للبرامج والأنشطة والمشروعات المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.	٢,٢١	٠,٨٤	متوسطة
١	٢	قلة الحوافز والمكافآت المخصصة للقائمين والمسئولين عن البرامج والأنشطة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.	٢,٢٨	٠,٧٧	متوسطة
٥	٣	افتقار المدرسة إلى بعض المباني والتجهيزات الخاصة بتنفيذ البرامج والأنشطة المرتبطة التخطيط الاستراتيجي.	٢,٠٨	٠,٨٣	متوسطة
٦	٤	ندرة وجود كتيبات وأدلة ونشرات استرشاديه لعمليات التخطيط الاستراتيجي.	٢,٠٥	٠,٧٢	متوسطة
٣	٥	عدم تناسب الرواتب مع المهام والمسئوليات والبرامج والأنشطة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.	٢,٢٣	٠,٨٠	متوسطة
٢	٦	قلة المخصصات المالية لبرامج التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.	٢,٢٥	٠,٧٠	متوسطة
		المجموع الكلي	٢,١٩	٠,٦٣	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (١٠) أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية تراوحت قيمها بين (٢,٠٥ – ٢,٢٨) وجميعها حصل على درجة تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة (٢) التي نصها " قلة الحوافز والمكافآت المخصصة للقائمين والمسئولين عن البرامج والأنشطة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٢٨) وانحراف معياري قدره (٠,٧٧) ، بينما

حصلت الفقرة(٤) والتي نصها " ندرة وجود كتيبات وأدلة ونشرات استرشاديه لعمليات التخطيط الاستراتيجي " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٠٥) وانحراف معياري قدره (٠,٧٢).

المحور الخامس: المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية:

ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة بالنسبة لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٦	١	كثرة المتغيرات في البيئة المحلية والمجتمع المحيطة بالمدرسة.	٢,٠١	٠,٧٣	متوسطة
٩	٢	ضعف العلاقة بين أولياء الأمور والمجتمع من جانب والمدرسة من جانب آخر.	١,٧٧	٠,٧٧	متوسطة
٤	٣	عدم وجود تصور واضحة لكيفية المشاركة المجتمعية في عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي.	٢,١٢	٠,٧٥	متوسطة
٣	٤	ضعف مشاركة المؤسسات التعليمية المجتمعية (الجامعات – الكليات – المعاهد) في عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي.	٢,١٧	٠,٧٤	متوسطة
٥	٥	قلة مشاركة أولياء الأمور في برامج وأنشطة التخطيط الاستراتيجي.	٢,١٢	٠,٧٧	متوسطة
٨	٦	عدم اقتناع أولياء الأمور بالأنشطة التي تكمل تعليم وتعلم الطلبة في المنزل.	١,٨٨	٠,٨٣	متوسطة
٢	٧	كثرة غياب أولياء الأمور عن حضور اجتماعات مجالس الآباء والأمهات.	٢,١٨	٠,٧٩	متوسطة
٧	٨	عدم حضور أولياء الأمور لمتابعة المستوى التعليمي لأبنائهم في المدارس.	١,٩٥	٠,٧٦	متوسطة
١	٩	قلة الدعم المادي المقدم من المجتمع المحلي لتنفيذ الأنشطة والبرامج المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.	٢,٣٢	٠,٧٤	متوسطة
		المجموع الكلي	٢,٠٦	٠,٥٣	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (١١) أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية تراوحت قيمها بين (١,٧٧ – ٢,٣٢) وجميعها حصل على درجة تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة (٩) التي نصها " قلة الدعم المادي المقدم من المجتمع المحلي لتنفيذ الأنشطة والبرامج المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٣٢) وانحراف معياري قدره (٠,٧٤) ، بينما حصلت الفقرة(٢) والتي نصها " ضعف العلاقة بين أولياء الأمور والمجتمع من جانب والمدرسة من جانب آخر " على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٧٧) وانحراف معياري قدره (٠,٧٧).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، واختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين وذلك على النحو الآتي:

١. مُتغير الجنس:

حيث يوضح الجدول (١٢) استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس كما يأتي:

الجدول (١٢)

استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي	**ذكر**	١٨	٥١,٠٦	٩١٩,٠٠	٢,٧٦٥-	٠,٠٠٦
	أنثى	٥٨	٣٤,٦٠	٢٠٠٧,٠٠		
معوقات تتعلق بالسلطات التعليمية العليا	**ذكر**	١٨	٤٩,٦٧	٨٩٤,٠٠	٢,٤٦١-	٠,٠١٤
	أنثى	٥٨	٣٥,٠٣	٢٠٣٢,٠٠		
المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية بالمدارس	**ذكر**	١٨	٥٠,١٧	٩٠٣,٠٠	٢,٥٧٠-	٠,٠١٠
	أنثى	٥٨	٣٤,٨٨	٢٠٢٣,٠٠		
المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية	**ذكر**	١٨	٤٧,٨٩	٨٦٢,٠٠	٢,٢١٩-	٠,٠٢٦
	أنثى	٥٧	٣٤,٨٨	١٩٨٨,٠٠		
المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية	**ذكر**	١٨	٤٨,٣٦	٨٧٠,٥٠	٢,٣٢١-	٠,٠٢٠
	أنثى	٥٧	٣٤,٧٣	١٩٧٩,٥٠		
معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي ككل	**ذكر**	١٨	٥١,٨٩	٩٣٤,٠٠	٢,٩٤٥-	٠,٠٠٣
	أنثى	٥٨	٣٤,٣٤	١٩٩٢,٠٠		

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ومن متوسطات الرتب يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح الذكور، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة من الذكور يعتقدون بوجود معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي أكثر من الإناث في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان.

٢. مُتغير سنوات الخبرة:

حيث يوضح الجدول (١٣) استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة كما يأتي:

الجدول (١٣)

استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي	أقل من ٥	١٥	٢٧,١٣	٩,٣٧٢	٢	٠,٠٠٩
	من ٥ الى ١٠	٢٩	٣٥,٠٧			
	أكثر من ١٠	٣٢	٤٦,٩٤			
المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا	أقل من ٥	١٥	٣٠,٥٠	٦,٣٥٤	٢	٠,٠٤٢
	من ٥ الى ١٠	٢٩	٣٤,٦٢			
	أكثر من ١٠	٣٢	٤٥,٧٧			
المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية بالمدارس	أقل من ٥	١٥	٣١,١٧	١٠,٥٧٦	٢	٠,٠٠٥
	من ٥ الى ١٠	٢٩	٣١,٦٦			
	أكثر من ١٠	٣٢	٤٨,١٤			
المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية	أقل من ٥	١٥	٢٩,٧٣	٥,٦٧١	٢	٠,٠٥٩
	من ٥ الى ١٠	٢٨	٣٤,٩٣			
	أكثر من ١٠	٣٢	٤٤,٥٦			
المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية	أقل من ٥	١٥	٢٩,٠٠	١٠,١١٤	٢	٠,٠٠٦
	من ٥ الى ١٠	٢٨	٣٢,٣٨			
	أكثر من ١٠	٣٢	٤٧,١٤			
معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي ككل	أقل من ٥	١٥	٢٨,٠٠	١١,٩٢١	٢	٠,٠٠٣
	من ٥ الى ١٠	٢٩	٣٢,٨٤			
	أكثر من ١٠	٣٢	٤٨,٥٥			

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من ($\alpha \leq 0.05$) عدا المعوقات المتعلقة بالموارد البشرية، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة لهذه المعوقات ولصالح أكثر من ١٠ سنوات، وهذا يدل على أنه كلما زادت خبرة أفراد عينة الدراسة كلما زاد اعتقادهم بوجود معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان.

٣. مُتغير المؤهل العلمي:

حيث يوضح الجدول (١٤) استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي كما يأتي:

جدول (١٤)

استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي	بكالوريوس	٦١	٣٧,٣٤	٤,٠١٢	٢	٠,١٣٥
	ماجستير	١٣	٣٩,٢٧			
	دكتوراه	٢	٦٩,٠٠			
المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا	بكالوريوس	٦١	٣٦,٦٥	٢,٤٣٦	٢	٠,٢٩٦
	ماجستير	١٣	٤٧,١٥			
	دكتوراه	٢	٣٨,٧٥			
المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية بالمدارس	بكالوريوس	٦١	٣٦,٧٠	٢,٠٧٠	٢	٠,٣٥٥
	ماجستير	١٣	٤٥,٧٣			
	دكتوراه	٢	٤٦,٥٠			
المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية	بكالوريوس	٦٠	٣٦,٨٣	٠,٨٩٧	٢	٠,٦٣٩
	ماجستير	١٣	٤٣,٠٤			
	دكتوراه	٢	٤٠,٢٥			
المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية	بكالوريوس	٦٠	٣٨,٠٨	١,١١١	٢	٠,٥٧٤
	ماجستير	١٣	٣٥,٣٨			
	دكتوراه	٢	٥٢,٧٥			
المعوقات المُتعلقة التخطيط الاستراتيجي ككل	بكالوريوس	٦١	٣٦,٦٥	٢,٤٧٦	٢	٠,٢٩٠
	ماجستير	١٣	٤٤,٨١			
	دكتوراه	٢	٥٤,٠٠			

يتضح من الجدول (١٤) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة وجود معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي أفي المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان مهما اختلفت مؤهلاتهم العلمية.

٤. مُتغير الوظيفة :

حيث يوضح الجدول (١٥) استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة كما يأتي:

جدول (١٥)

استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة.

المجال	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي	**مشرف**	٩	٥٨,٧٢	١٠,٩٥٥	٢	٠,٠٠٤
	مدير	٢٥	٤١,١٦			
	معلم أول	٤٢	٣٢,٥٨			
المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا	**مشرف**	٩	٥٩,٢٨	٩,١١٧	٢	٠,٠١٠
	مدير	٢٥	٣٦,٤٢			
	معلم	٤٢	٣٥,٢٩			
المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية بالمدارس	**مشرف**	٩	٥٥,٠٦	٧,٣٣٥	٢	٠,٠٢٦
	مدير	٢٥	٤٠,٦٦			
	معلم أول	٤٢	٣٣,٦٧			
المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية	**مشرف**	٩	٥٨,٠٠	٨,٨٧	٢	٠,٠١٢
	مدير	٢٥	٣٦,٧٠			
	معلم أول	٤١	٣٤,٤٠			
المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية	**مشرف**	٩	٥٧,٢٢	٨,٤٢	٢	٠,٠١٥
	مدير	٢٥	٣٧,٦٠			
	معلم أول	٤١	٣٤,٠٢			
معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي ككل	**مشرف**	٩	٦٠,٥٠	١١,٣٠	٢	٠,٠٠٤

	مدير	٢٥	٣٩,٣٢			
	معلم أول	٤٢	٣٣,٣٠			

يتضح من الجدول (١٥) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة، ومن متوسطات الرتب يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح وظيفة مشرف إداري، وهذا يدل على أن وجهات نظر مشرفي ومشرفات المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان بوجود معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان كانت أكثر من وجهات نظر الوظائف الأخرى.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان ؟

خلصت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان بالنسبة لمحاور الدراسة ككل، وكل محور على حده كانت ضمن درجة التقدير المتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى محور المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية ، يليه في المرتبة الثانية محور المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية ، أما محور المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا فقد جاء في المرتبة الثالثة ، وجاء محور المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية في المرتبة الرابعة ، في حين جاء محور المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي في المرتبة الخامسة والأخيرة.

وقد يُعزى ذلك إلى قصور في الثقافة التنظيمية لدى المسئولين عن تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة من أعضاء الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة، وذلك نتيجة ضعف برامج التنمية المهنية المُستمرة الموجهة لهذه الفئات في مجال التخطيط الاستراتيجي سواء أكانت داخل المدرسة أم خارجها، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى ضعف الشراكة بين المدارس من جانب وأولياء الأمور وأعضاء المُجتمع المحلي من جانب آخر وعزوفهم عن الحضور إليها، بالإضافة إلى أن مُتابعة العملية التعليمية لهذه المدارس لا تحظ بالاهتمام المُناسب من قبل السلطات العُليا مُمثلة في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها، فضلاً عن أن المباني والتجهيزات الخاصة في عدد من هذه المدارس لا تستوعب كافة الأنشطة والبرامج المُتضمنة في عمليات التخطيط الاستراتيجي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشاعر (٢٠٠٧) التي أشارت إلى جود مشكلات بدرجة متوسطة تتعلق بتطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة بفلسطين، ونتيجة دراسة العبري (٢٠١٦) والتي توصلت نتائجها إلى أن ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عُمان للتخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة متوسطة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اللواتية (٢٠١٣) والتي كشفت عن وجود معوقات بدرجة كبيرة في تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات الليمون (٢٠١٤)، وستولر وأخرون (Stollar ,et.al. 2006)، وأنتليكرت (Altinkurt, 2010) ، وسونجاها ويان (Songhua & Yan , 2012)، ووليامز وجونسون (Williams & Johnson, 2013) والتي أظهرت أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي يتم بدرجة عالية في المدارس.

ولمزيد من التعمق في مناقشة نتائج الدراسة وتفسيراتها سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي:

أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بطبيعة عمليات التخطيط الاستراتيجي جاءت جميعها بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على " قلة الوعي والإلمام بإجراءات ومُتطلبات مراحل التخطيط الاستراتيجي " في المرتبة الأولى ، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "صعوبة تحديد التحديات الخارجية التي تواجه المدرسة" في المرتبة الأخيرة. وقد يُعزى ذلك إلى افتقار بعض المدارس الخاصة إلى كفاءات إدارية وفنية وتكنولوجية تُدرك طبيعة وأهمية كل مرحلة من مراحل التخطيط الاستراتيجي وكذا مُتطلباتها ، وتتمكن من تحديد التحديات الخارجية التي تواجه المدارس ومواجهتها بفعالية والتغلب عليها وتعي تأثيراتها الحالية والمُستقبلية، فضلاً عن أن العاملين في المدارس الخاصة لا يخضعون بصورة مُنتظمة للتنمية المهنية المُتضمنة في برامج التعيين والتأهيل والترقية بوزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها وأيضاً المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين والتي تتضمن كثيراً من الموضوعات عن التخطيط الاستراتيجي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القشبري (٢٠٠٧) التي كشفت ضعف في صياغة أهداف الخطة الاستراتيجية وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها في المدارس الثانوية في محافظة عدن باليمن، ونتيجة دراسة الشاعر (٢٠٠٧) التي أظهرت أن صعوبة التنبؤ بأثر المتغيرات الخارجية للتخطيط الاستراتيجي بمحافظات غزة بفلسطين جاءت بدرجة متوسطة، و نتيجية دراسة العبري (٢٠١٦) التي بينت وجود مشكلات خاصة بالتخطيط الاستراتيجي في إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عُمان بمجالات القيم، والرسالة، والأهداف الاستراتيجية بدرجة متوسطة ، ونتيجة دراسة وانجالا و راريا (Wanjala & Rarieya, 2014) التي توصلت إلى وجود مجموعة من المعوقات تواجه التخطيط الاستراتيجي في المدارس الكينية أهمها قلة المعرفة والوعي بمفاهيمه وعملياته، وقلة برامج التنمية المهنية الموجهة للمسئولين عنه والمُشاركين في أنشطته وبرامجه.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اللواتية (٢٠١٣) التي خلصت إلى وجود معوقات تتعلق بطبيعة التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان بدرجة كبيرة ، ونتيجة دراسة الحربي (٢٠١٥) التي أظهرت وجود معوقات تتعلق بطبيعة التخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية المملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة ، ونتيجة دراسة العبري (٢٠١٦) التي أوضحت وجود مشكلات خاصة بالتخطيط الاستراتيجي في إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عُمان في مجالي التحليل البيئي، والرؤية المُستقبلية بدرجة كبيرة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الليمون (٢٠١٤) التي أبرزت وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارات مدارس التعليم العام بمنطقة أبو ظبي التعليمية بدرجة مرتفعة.

المحور الثاني: المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالسلطات التعليمية العليا جاءت جميعها بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على" كثرة التغييرات في النظام التعليمي " في المرتبة الأولى ، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " قلة مشاركة السلطات التعليمية العليا في إعداد الخطط الاستراتيجية " في المرتبة الأخيرة. وقد يُعزى ذلك إلى الاعتقاد السائد لدى بعض المسئولين في السلطات التعليمية العليا بأن المدارس الخاصة لديها من الموارد المادية ما يُمكنها من تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية في مُختلف المجالات فممكن أن تستعين بأفضل الكفاءات الإدارية والتعليمية، وممكن أن تُنظم برامج تنمية مهنية على مستوى عالٍ من الجودة، وأن المدارس الحكومية هي أكثر حاجة للدعم المادي والبشري والفني منها، فضلاً عن أن بعض المسئولين عن مُتابعة ومراقبة وتقويم أداء المدارس الخاصة يفتقرون لكثير من المعارف والمهارات والقدرات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي مما يؤثر سلباً على إشرافهم ودعمهم لتلك المدارس، بالإضافة إلى أن المدارس الخاصة تخضع مثل المدارس الحكومية

للنظام التعليمي المركزي في سلطنة عُمان الذي لا يُتيح منح سلطات وصلاحيات واسعة لمُديري المدارس إلا من خلال ضوابط مُحددة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اللواتية (٢٠١٣) التي أظهرت وجود معوقات بدرجة كبيرة في تنفيذ التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان، ونتيجة دراسة الليمون (٢٠١٤) التي أظهرت وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارات مدارس التعليم العام بمنطقة أبو ظبي التعليمية بدرجة مرتفعة، ونتيجة دراسة الحربي (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود معوقات بدرجة عالية خاصة بتطبيق التخطيط الاستراتيجي في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مجال الإدارة التعليمية العليا. وأيضاً تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أنتليكرت (Altinkurt, 2010) التي كشفت عن أن اتجاهات موظفي المديريات التعليمية التركية نحو التخطيط الاستراتيجي كانت إيجابية، ونتيجة دراسة سونجاها ويان (Songhua & Yan , 2012) التي توصلت إلى أن نجاح التخطيط الاستراتيجي اعتمد بشكل رئيس على استقلالية المدارس ومنحها مزيد من الصلاحيات من قبل السلطات التعليمية العُليا.

المحور الثالث: المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية:

كشفت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالموارد البشرية جاءت جميعها بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على " سيطرة الأعمال الروتينية على أداء العاملين بالمدرسة " في المرتبة الأولى ، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " ضعف الثقة المتبادلة بين بعض العاملين في المدرسة " في المرتبة الأخيرة. وقد يُعزى ذلك إلى قلة خبرات المسئولين عن عمليات التخطيط الاستراتيجي والمُشاركين فيها بالمدارس الخاصة سواء من الإدارة أو المُعلمين أو الهيئة المعاونة ، حيث إن العاملين بهذه المدارس لا يخضعون لنفس الإجراءات التي يخضع لها العاملون في المدارس الحكومية من اختيار وتعيين وترقية ونقل وتحويل وانتداب، وما يصاحب هذه الإجراءات من برامج تنمية مهنية تُطلعهم على المُستجدات في العملية التعليمية وتُدعم أدائهم المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القشبري (٢٠٠٧) التي كشفت عن ضعف في صياغة أهداف الخطة الاستراتيجية وفي تنفيذها وتقويمها ومتابعتها في المدارس الثانوية في محافظة عدن باليمن، ونتيجة دراسة الشاعر (٢٠٠٧) التي أظهرت وجود معوقات بدرجة متوسطة تتعلق بتطبيق مديري المدارس الحكومية للتخطيط الاستراتيجي بمحافظات غزة بفلسطين. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة وانجالا و راريا (Wanjala & Rarieya, 2014) التي بينت وجود مجموعة من المعوقات تواجه التخطيط الاستراتيجي في المدارس الكينية مثل: قلة المعرفة والوعي بالتخطيط الاستراتيجي، ونمط القيادة التقليدي في المدارس و قلة خبرته.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اللواتية (٢٠١٣) التي أبرزت وجود معوقات بدرجة كبيرة في تنفيذ التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان في مجالات إدارة دائرة التخطيط والاحتياجات، ورؤساء الأقسام، والعاملين بدائرة التخطيط، ونتيجة دراسة الحربي (٢٠١٥) التي أظهرت وجود معوقات بدرجة عالية خاصة بتطبيق التخطيط الاستراتيجي في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مجال هيئة العاملين العاملين .

كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الليمون (٢٠١٤) التي أكدت وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارات مدارس التعليم العام بمنطقة أبو ظبي التعليمية بدرجة مرتفعة، ونتيجة دراسة تسايكوروس وباساريدس (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002) التي توصلت إلى أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي في النظام التعليمي القبرصي يعتمد على وجود قيادات مُتميزة للتعليم يهتمون بالإبداع والابتكار ويعملون بشكل منهجي لوضع خطة استراتيجية للنظام التعليمي بأكمله، وتنمية قدرات

الموظفين من خلال برامج التنمية المهنية المتميزة، ونتيجة دراسة بيل (Bell, 2002) التي خلصت إلى أن التخطيط الاستراتيجي مكن إدارة المدارس الإنجليزية من تعزيز التعاون والمشاركة بين المهتمين بالعملية التعليمية، ونتيجة دراسة ستولر وأخرون (Stollar, et.al., 2006) التي أوضحت أن نموذج التخطيط الاستراتيجي التعاوني في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد على التعاون بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية داخل المدرسة من إدارة ومعلمين وطلاب.

فضلاً عن اختلاف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أنتليكرت (Altinkurt,2010) التي أشارت إلى أن اتجاهات مديري المدارس التركية نحو التخطيط الاستراتيجي كانت إيجابية، ونتيجة دراسة سونجاها ويان (Songhua &Yan,2012) التي أوضحت أن التخطيط الاستراتيجي كان له دور كبير في عمليات الإصلاح التربوي في المدارس الصينية في مجالات التوظيف الأمثل للموارد ، وتحسين عمليات الإشراف التربوي والتقويم الأكاديمي ، ونتيجة دراسة وليامز وجونسون (Williams& Johnson, 2013) التي أشارت إلى أن مديري المدارس الأمريكية يطورون خططهم الاستراتيجية ، ويناقشون التحديات التي تواجهها مع كافة المهتمين بالعملية التعليمية، ويهتمون بعمليات تقويمها.

المحور الرابع: المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية:

أبرزت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالموارد المادية جاءت جميعها بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على " سيطرة الأعمال الروتينية على أداء العاملين بالمدرسة " في المرتبة الأولى ، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " ضعف الثقة المتبادلة بين بعض العاملين في المدرسة " في المرتبة الأخيرة. وقد يُعزى ذلك إلى انخفاض الأجور والرواتب والحوافز والمكافآت التي يحصل عليها العاملون في المدارس الخاصة مقارنة بزملائهم في المدارس الحكومية، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى افتقار بعض المدارس للمباني والتجهيزات المُناسبة لتطبيق البرامج والمشروعات التعليمية المرتبطة بعمليات التخطيط الاستراتيجي؛ حيث يوجد بعض المدارس لم تكن مبانيها مُخصصة للتعليم ، بالإضافة إلى ندرة الدعم المالي للمدارس الخاصة من قبل السلطات التعليمية الحكومية المُمثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها ، فضلاً عن الهدف الربحي لأصحاب بعض هذه المدارس الذي يقلل من الإنفاق في أنشطة البرامج التعليمية المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي، وفي الإنفاق على برامج التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة، وفي الإنفاق على مطبوعات وكُتيبات وأدلة خاصة بالتخطيط الاستراتيجي .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن التعليم الثانوي المصري يعاني عديداً من المشكلات تعوق التخطيط الاستراتيجي أهمها زيادة كلفته التعليمية، وقلة الموارد المادية والمالية المتاحة له، وقلة مساحة المباني الدراسية وتقادمها، وانخفاض دخل العاملين، ونتيجة دراسة وانجالا و راريا (Wanjala & Rarieya, 2014) التي أظهرت وجود مجموعة من المعوقات تواجه التخطيط الاستراتيجي في المدارس الكينية مثل: ضعف الموارد المادية والمالية.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشاعر (٢٠٠٧) التي أبرزت وجود معوقات بدرجة عالية تواجه التخطيط الاستراتيجي بمدارس محافظات غزة بفلسطين تتمثل في قلة الإمكانات والموارد المتاحة للمدرسة. كما تختلف هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة تسايكوروس وباساريدس (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002) التي توصلت إلى أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي في النظام التعليمي القبرصي يرتكز على زيادة الموارد المالية، وتوفير أدوات وأجهزة وآلات تكنولوجية متطورة في المدارس ، ونتيجة دراسة سونجاها ويان (Songhua & Yan , 2012) التي كشفت عن أن التخطيط الاستراتيجي كان له دور كبير في عمليات الإصلاح التربوي في المدارس الصينية في التوظيف الأمثل للموارد المادية وتحسين الخدمات التعليمية.

المحور الخامس: المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية:

بينت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان لفقرات محور المعوقات المُتعلقة بالشراكة المجتمعية جاءت جميعها بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على " قلة الدعم المادي المقدم من المجتمع المحلي لتنفيذ الأنشطة والبرامج المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي " في المرتبة الأولى ، بينما جاءت الفقرة التي تنص على " ضعف العلاقة بين أولياء الأمور والمجتمع من جانب والمدرسة من جانب آخر " في المرتبة الأخيرة. وقد يُعزى ذلك إلى ضعف الشراكة بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور والمجتمع المحالي من جانب آخر، وذلك لاعتقاد أولياء الأمور أن المدرسة هي المسئولة الرئيسة عن تعليم أبنائهم ولا سيما أنهم يدفعون مصروفات تجاه هذه الخدمة، بالإضافة إلى عزوفهم عن الحضور للمدرسة لمتابعة أبنائهم أو حضور جمعييات أولياء الأمور أو مجالس الآباء والأمهات، إما لانشغالهم بأعباء الحياة اليومية،أو قلة ثقافتهم ووعيهم في هذا المجال، أو اعتقادهم الخاطئ بأن حضورهم للمدرسة يترتب عليه دفع تبرعات مالية، فضلاً عن أن المجتمع المحلي أفراداً ومؤسسات يوجهون دعمهم إلى المدارس الحكومية باعتبارها أولى من المدارس الخاصة التي يعتبرونها مؤسسة ربحية لا تحتاج للدعم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشاعر (٢٠٠٧) التي كشفت عن وجود معوقات بدرجة متوسطة تتعلق بتطبيق مديري المدارس الحكومية للتخطيط الاستراتيجي بمحافظات غزة بفلسطين منها كثرة انشغالهم بمشكلات أولياء الأمور.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اللواتية (٢٠١٣) التي أظهرت وجود معوقات بدرجة كبيرة في تنفيذ التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان في مجال البيئة المُحيطة والمجتمع المحلي، ونتيجة دراسة الحربي (٢٠١٥) التي أبرزت وجود معوقات بدرجة عالية خاصة بتطبيق التخطيط الاستراتيجي في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مجال المجتمع المحلي، ونتيجة دراسة تسايكوروس وباساريدس (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002) التي بينت أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي في النظام التعليمي القبرصي يرتكز على تنمية الروابط المحلية بين المدارس والآباء والمنظمات المحلية والربط بين المؤسسات التعليمية وغير التعليمية.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيل (Bell, 2002) التي أوضحت أن التخطيط الاستراتيجي مكن إدارة المدارس الإنجليزية من تعزيز التعاون والمشاركة بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية ومنهم أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ونتيجة دراسة ستولر وأخرون (Stollar and others, 2006) التي أشارت إلى أن نموذج التخطيط الاستراتيجي التعاوني في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد على التعاون بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية ولا سيما أولياء أمور والخبراء الاستشاريين المحليين أو هيئة التدريس في الجامعات، ونتيجة دراسة وليامز وجونسون (Williams and Johnson, 2013) التي توصلت إلى أن مديري المدارس الأمريكية يطورون خططهم الإستراتيجية وما تتضمنه من قضايا، ويناقشون التحديات التي تواجهها مع كافة المهتمين بالعملية التعليمية ومنهم أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟

وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١. مُتغير الجنس:

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وقد يُعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر جرأة وشجاعة في الاعتراف بالمعوقات التي تواجههم في تطبيق

التخطيط الاستراتيجي. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الشاعر (٢٠٠٧) ، واللواتية (٢٠١٣) والتي كشفتا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

٢. مُتغير سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) عدا المعوقات المتعلقة بالموارد البشرية، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة لهذه المعوقات ولصالح أكثر من ١٠ سنوات، وهذا يدل على أنه كلما زادت خبرة أفراد عينة الدراسة كلما زاد اعتقادهم بوجود معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان. وقد يُعزى ذلك إلا أن أصحاب الخبرة الكبيرة من عينة الدراسة من إدارة مدرسية ومعلمين أوائل ومشرفين لديهم القدرة على تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق الاستراتيجي نتيجة المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها طوال حياتهم الوظيفية في مُختلف جوانب العملية التعليمية، ونتيجة مُشاركاتهم في مجموعة من الأنشطة المتنوعة في مُختلف جوانب العملية التعليمية، بالإضافة إلى كم المُشكلات التي واجهتهم في أعمالهم في هذه المدارس والحلول التي قدموها للتغلب عليها.

ولكن تختلف هذه النتيجية مع نتيجة دراستي الليمون (٢٠١٤) والعبري (٢٠١٦) والتي أظهرتا وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات الشاعر (٢٠٠٧) ، واللواتية(٢٠١٣)، والحربي (٢٠١٥) التي كشفت عن عدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٣. مُتغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة وجود معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان مهما اختلفت مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه). وقد يُعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة على اختلاف فئاتها يعانون من مشكلة قلة برامج التنمية المهنية الموجهة إليهم بصفة عامة وفي مجال التخطيط الاستراتيجي بضفة خاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات اللواتية (٢٠١٣) التي كشفت عن عدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولكنها تختلف عن نتيجة دراسة الشاعر (٢٠٠٧) التي بينت وجود فروق في متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأدنى وهو الدبلوم، ونتيجة دراسة الليمون (٢٠١٤) التي أبرزت وجود فروق في متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ونتيجة دراسة العبري (٢٠١٦) التي خلصت إلى وجود فروق في متغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير.

٤. مُتغير الوظيفة:

أبرزت نتائج الدراسة أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة، ومن متوسطات الرتب يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح وظيفة مشرف ، وهذا يدل على أن وجهات نظر مشرفي ومشرفات المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان حول معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي كانت أكثر من وجهات نظر الوظائف الأخرى. وقد يُعزى ذلك إلى

طبيعة عمل المُشرفين المّتابعين للمدارس الخاصة حيث تُركز واجباتهم الوظيفية على تقويم أداء المدارس بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة ومن ثم يهتمون بالمعوقات التي تواجه العملية التعليمية والذي يُعتبر التخطيط الاستراتيجي أحد ركائزها وعناصرها الرئيسة، بالإضافة إلى مُتابعاتهم للخطط الموضوعة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، فضلاً عن كتابة التقارير عن الأداء المدرسي وإثبات ما به من جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير وأهم المُشكلات والمُعوقات التي تواجه العملية التعليمية بالمدارس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الليمون (٢٠١٤) التي كشفت عن وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة لصالح الموجهين.

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بضرورة ما يلي :
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان والمُديريات العامة التابعة لها والمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بتدريب كافة العاملين بالمدارس الخاصة على عمليات التخطيط الاستراتيجي.
- إنشاء وحدات للتنمية المهنية في المدارس الخاصة العُمانية تكون مسئولة عن تقديم كافة برامج التنمية المهنية للعاملين في هذه المدارس في كافة مجالات العملية التعليمية عامة والتخطيط الاستراتيجي خاصة، وتستعين هذه الوحدات بالخبرات التدريبية المّتميزة في وزارة التربية والتعليم والجامعات والمعاهد والكليات المّحيطة بهذه المدارس.
- زيادة الأجور والارتقاء بالحوافز والمّكافآت للعاملين في المدارس الخاصة بحيث تكون قريبة من المدارس الحكومية أو تساويها.
- قيام وزارة التربية والتعليم بتقديم الدعم المادي والبشري للمدارس الخاصة التي تُعاني من مُشكلات ولا سيما التي بها عدد قليل من الطلبة.
- اهتمام المّشرفين المّتابعين على المدارس الخاصة في المُديريات العامة للتربية والتعليم بالمّشاركة في صياغة الخطط الاستراتيجية لتلك المدارس وذلك بالتعاون مع الخبرات والكفاءات من أولياء الأمور والمُجتمع المحلي.
- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم والمُديريات التابعة لها بمُتابعة ومُراقبة وتقويم الخطط الاستراتيجية للمدارس الخاصة من خلال لجان مّتخصصة لهذا الغرض، أو من خلال المّشرفين المّتابعين للمدارس.
- مّشاركة مُمثلين عن وزارة التربية والتعليم في عمليات اختيار وتعيين العاملين في المدارس الخاصة من أعضاء الإدارة المدرسية والمُعلمين والأخصائيين وغيرهم من الكوادر البشرية للتأكد من جودة مُدخلات العملية التعليمة بهذه المدارس.
- تفعيل أدوار مجالس الآباء والأمهات ومجالس إدارات المدارس في المدارس الخاصة لدعم العلاقات بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي أفراداً ومؤسسات ووكالات، وتوجيه هذه الفئات إلى تقديم كافة أشكال الدعم المادي والفني للمدارس التي بحاجة لذلك.
- التعاون بين وزارة التربية والتعليم والمُديريات العامة التابعة لها والمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من جانب والمدارس الخاصة من جانب آخر لتوفير أدلة وكّتيبات ونشرات وإصدارات عن التخطيط الاسترتيجي وتوزيعها على جميع المُهتمين بالعملية التعليمية في تلك المدارس.
- قيام المسئولين في المدارس الخاصة بتشكيل فريق التخطيط الاستراتيجي يتولى مسئولية كافة برامجه وأنشطته وفعاليته المُختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، حسام الدين؛ القتبي، محمد راشد.(٢٠١٣). درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الخاصة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج أورجان من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع – كلية الإمارات للعلوم التربوية، (١٦)، ٢٣٤–٢٥٨.

٢. الامبوسعيدية ،منى بنت محمد بن سلام.(٢٠١٢). تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى– سلطنة عُمان.

٣. الحر، عبد العزيز ، (٢٠٠٣)، التخطيط الاستراتيجي، قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

٤. الحربي، ريم مهلي باجد.(٢٠١٥). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي المدرسي من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، التربية (جامعة الأزهر) – مصر، ٢(١٦٣)، ٧٦٩–٨٢٠.

٥. الشاعر ،عدلي داوود محمد .(٢٠٠٧). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة ، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة– فلسطين.

٦. عاشور، صابر يونس .(٢٠٠٦). التخطيط الاستراتيجي: دليل المتدرب،فلسطين: شبكة المنظمات الأهلية الفلسطينية.

٧. العبري، نبيل بن محمد بن زاهر. (٢٠١٦). درجة ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية

٨. العجمي، محمد حسنين العجمي.(٢٠١١).الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٩. العلوي ، خلفان بن سالم بن خميس.(٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، ، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – القاهرة.

١٠. عيسان ،صالحة؛ الهنداوي، ياسر فتحي .(٢٠١٤). تطوير ممارسات التخطيط الاستراتيجي المدرسي في سلطنة عمان: دراسة تطبيقية في ضوء نموذج اليسون وكي، العلوم التربوية– مصر، ٢٢(٢)، ١٩–٥٥.

١١. الغفيلي، حمد بن عبدالله بن علي.(٢٠١٣). المشكلات الإدارية التي تواجهها المدارس الخاصة في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة السلطان قابوس– سلطنة عُمان.

١٢. القشبري، سعيد محمد علي.(٢٠٠٧). تفعيل أداء مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن للتخطيط الاستراتيجي في ضوء أنموذج سووت (SWOT)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عدن– اليمن.

١٣. الكلثم، حمد بن مرضي؛ بدارنه، حازم علي أحمد.(٢٠١٢). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء التدريس فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي– اليمن، (١٠)، ١٨٧–٢٠٢ .

١٤. اللواتنة، أمل بنت داود بن محمود. (٢٠١٣). معوقات التخطيط الاستراتيجي التي تواجه العاملين بمديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤته– الأردن.

١٥. الليمون، نواف عطية. (٢٠١٤). واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام في منطقة أبوظبي التعليمية ، مجلة جامعة دمشق– سوريا ، ٣٠(٢)، ٢٧٣–٣٠٦.

١٦. محمد ، ماهر أحمد حسن.(٢٠٠٨). التخطيط الاستراتيجي كمدخل لمواجهة الأزمات التربوية بالمؤسسات التعليمية في جمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر ، ٢٤ (١) ، ٢٩٧ – ٣٧١.

١٧. مصطفى، عزة جلال .(٢٠١٢). مرجع في الإدارة التربوية، القاهرة : دار النشر للجامعات.
١٨. المعايطه، عبد العزيز عطاالله. (٢٠١١). اتجاهات حديثة في البحث العلمي، الكويت: مكتبة الفلاح.
١٩. وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.(٢٠١٠). الدليل الإجرائي لبناء التخطيط الاستراتيجي المدرسي ، الإحساء: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الإحساء.
٢٠. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية. (٢٠٠٩). برنامج التدريب الإداري للقيادات العليا بالإدارات التعليمية ، القاهرة: وحدة التخطيط والمتابعة– مشروع تحسين التعليم الثانوي.
٢١. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠٠٦). قرار وزاري رقم (٢٦–٢٠٠٦) بإصدار اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة، مسقط .
٢٢. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٣). قرار وزاري رقم ٣٩٥ لسنة ٢٠١٣ الخاص بشأن إجراء تعديلات على التقسيمات الإدارية للوزارة، مسقط .
٢٣. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٥). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة، مسقط .
٢٤. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧). الإحصاء السنوي للمدارس الخاصة ، مسقط: دائرة المدارس الخاصة .
٢٥. اليعربي ،علي بن سيف بن سعود.(٢٠١٣). مشكلات التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى– سلطنة عُمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Nyagah,Agnes.(2015). Challenges of Formulation of Strategic Plans in Secondary Schools in Kenya: A Case of Mombasa County and Its Environs, Journal of Education and Practice, 6(13), 182-186.
[2] Haythem,Ayachi.(2015). The Role of Strategic Planning in Performance Management, International Journal of Multi Disciplinary Research, 2(3), 1-14.
[3] Kimiti K, George ; Okello, Barrack; Karanja, George W.(2014). Effect of Structure Specialization on Strategic Plan Implementation IN Public Secondary Schools in Bahati Sub-County, Kenya, International Journal of Economics, Commerce and Management, 2(11), 1-19.
[4] Bagire,Vincent ; Namada, Juliana .(2013).Managerial Skills, Financial Capability and Strategic Planning in Organizations, American Journal of Industrial and Business Management,(3) 480-487.
[5] Victoria Department of Education and Early Childhood Development.(2012). School Strategic Planning Guidelines 2012, Melbourne: School Improvement Division.
[6] Sosiawani,Ida ; Ramli,Azahari ; Mustafa, Munauwar; Yusoff, Rushami.(2015). Strategic Planning and Firm Performance: A Proposed Framework, International Academic Research Journal of Business and Technology, 1(2), 201-207
[7] Lingam, Govinda ; Lingam, Narsamma ; Raghuwaiya, Krishna (2014).Effectiveness of School Strategic Planning: The Case of Fijian Schools, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 8(7), 2119- 2125.
[8] Lasisi,Ayodele; Ali, Hairuddin.(2010). Surveying the Practice of Strategic Planning for School Excellence , International Business Education Journal, 3(1), 79-98.
[9] Victoria Department of Education and Training.(2005). Guidelines for Strategic Planning in Schools, Melbourne: Office of School Education, School System Development Division.
[10] Hinton, Karen E.(2012). A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education, Michigan: Society for College and University Planning.

[11] Rao, P. Subba.(2010). Strategic Management, Mumbai :Global Media.
[12] Kiptoo,Job ; Mwirig, ifred .(2015).Factors That Influence Effective Strategic Planning Process In Organizations, IOSR Journal of Business and Management, 16(6), 188-195.
[13] Zohrabia,Abazar ; Manteghib, Nikzad.(2011). A Proposed model for strategic planning in educational organizations, Procedia - Social and Behavioral Sciences, (28).205 – 210.
[14] Sapungan,Gina ; Mondragon ,Ronel .(2015).Our New Direction: A Basic Education Strategic Plan, Asian Journal of Management Sciences & Education ,4(1), 147-164.
[15] Goette,Tanya et.al.(2008).The Link among Strategic Planning, Curriculum Management, and Assurance of Learning: One School's Experiences ,Communications of the IIMA, 8(2), 31-44.
[16] Chukwumah,Fides.(2015).Developing Quality Strategic Plan In Secondary Schools For Successful School Improvement, Journal of Education and Practice, 6(21),136-144.
[17] Carron, Gabriel.(2010). Strategic Planning: Techniques and methods, Paris: International Institute for Educational Planning.
[18] Chang, Gwang. (2006).Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps, France :United Nations Educational- Scientific and Cultural Organization .
[19] Victoria Department of Education and Training.(2017). Improving School Governance Strategic Planning, Melbourne : Regional Services Group.
[20] Kiprop, J. Catherine; Bomett, J. Emily; Michael, Jane.(2015). Strategic Planning in Public Secondary Schools in Kenya: Challenges and Mitigations, International Journal of Advanced Research ,2(4), 52-57.
[21] Mori , Grace.(2013). Effectiveness of Strategic Planning on the Performance of Small and Medium Enterprises in Tanzania: A Case Study of Selected SMEs in Ilala Municipality, , Un Publishid Master Dessertation, School of Business Administration ,Mzumbe University, Tanzania.
[22] Tsiakkiros, Andreas; Pashiardis, Petrosl. (2002). Strategic planning and education: The case of Cyprus, The International Journal of Educational Management,(16), 6-17.
[23] Bell, Les.(2002). Strategic planning and school management: Full of sound and fury, signifying nothing?, Journal of Educational Administration 40(4-5), 407-424.
[24] Stollar, Stephanie A; et.al.(2006). Collaborative Strategic Planning as Illustration of the Principles of Systems Change, School Psychology Review,35(2), 181-197.
[25] Altinkurt, Yahya .(2010). Attitudes of Employees of Provincial Directorates of National Education and School Administrators towards Strategic Planning, Educational Sciences: Theory & Practice, 10 (4),pp. 1948- 1968.
[26] Songhua, Tan; Yan, Catherine.(2012). Strategic Planning for Deepening the All-Around Structural Reform of Education, Chinese Education and Society, 45(3), pp. 23–36.
[27] Williams, Henry S; Johnson, Teryl L.(2013). Strategic Leadership in Schools, Education, 133 (3),350- 355.
[28] Wanjala, Christine N; Rarieya, Jane F A.(2014). Strategic Planning in Schools in Kenya: Possibilities and Challenges, International Studies in Educational Administration, 42(1), 17-30.
[29] Songhua, Tan; Yan, Catherine.(2012). Strategic Planning for Deepening the All-Around Structural Reform of Education, Chinese Education and Society, 45(3), pp. 23–36.
[30] Al-Zboon,Mohammad Saleem; Hasan, Manal Subhi.(2012) .Strategic School Planning in Jordan, Education, 132 (4), 809-825.
Julian, Ongonge.(2013). Relationship Between Strategic Planning and Organization's Performance in Non-Governmental Organizations (NGOs): A Case of Action aid, Kenya, Un Publishid Master Dessertation, School of Business, University of Nairobi, Kenya.

International Journal of Educational Psychological Studies – Vol. 2, No. 3, 2017, pp. 430 - 460
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Obstacles to the Implementation of Strategic Planning in the Private Schools of the Government of North and South Batinah in the Sultanate of Oman

Hossam El Din El Sayed Mohamed Ibrahim
Dr. Researcher in Educational Planning Research Division, National Center for Educational Research and Development in Egypt (Senior Researcher)
h.ibrahim@unizwa.edu.om

Khamis bin Abdullah bin Said Al Busaidi
Educational Reseacher in Ministry of Education – Sultanate of Oman
(participant Researcher)

Badriya Darwish bin Saleh Al Balochia
Ministry of Education – Sultanate of Oman
PhD student, Tunisia University
(participant Researcher)

Abstract

The current study aimed to explore the obstacles to the implementation of strategic planning in the Private schools of the governorates of North and South Batinah in the Sultanate of Oman. study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (76) principals ,Senior Teacher's and supervisors. The findings of the study showed that the degree Obstacles to the implementation of strategic planning in the Private schools of the governorates of North and South Batinah in the Sultanate of Oman for the study was Medium Achieved; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which academic level But there are differences in sex variables and for males, variable experience for more than 10 years, and variable function for supervisors.
Keywords: Obstacles, strategic planning, Private schools, Sultanate of Oman.