

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

**أثر اختلاف أدوات الإبحار فى المواقع التعليمية على
التحصيل وتفضيلات الإستخدام لدى الطلاب منخفضى
ومرتفعى السرعة الإدراكية**

إعداد

دكتور / نجلاء محمد فارس

مدرس تكنولوجيا التعليم – كلية التربية

النوعية – جامعة جنوب الوادى

المجلة التربوية - العدد الثالث والأربعون - يناير 2016م



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد: شهور: يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام 1986 م، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجلات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: 2016/6340 م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(ISSN 1687-2649) (print) :

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية.
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي – جامعة سوهاج الجديدة – كلية التربية – سوهاج – جمهورية مصر العربية
هاتف/فاكس الوحدة: 0932287946 داخلي: 10122 محمول: 01023455752

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

- 1- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.
- 2- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .
- 3- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com
- 4- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.
- 5- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين - ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيتها للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.
- 6- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.
- 7- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.
- 8- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.
- 9- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.
- 10- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين - إن وجدوا - يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

1- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (13) **Bold**، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (16) **Bold** وبهوامش حجم الواحد منها (3.25 سم يمين ويسار الصفحة)، (3.5 سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (13) **Bold**، وتكتب العناوين بحجم (14) **Bold** وبهوامش حجم الواحد منها (3.25 سم يمين ويسار الصفحة)، (3.5 سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية 1، 2، 3 في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

2- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (200) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

3- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

4- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

5- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (10) مستلزمات من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر.

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (300) ثلاثمائة جنيه مصرياً فقط لاغير.

ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (300) ثلاثمائة جنيه رسوم نشر البحث حتى (20) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (20) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (15) بخمسة عشر جنيهاً عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (200) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (20) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (20) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (10) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

1	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
2	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
3	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
4	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
5	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
6	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
7	أ.د/ عواطف محمد حسانين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
8	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
9	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
10	د/ مصطفى أحمد فهي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
11	أ / جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبوحسوب رئيس قسم الرياضيات بجامعة زويل

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
1	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	16	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
2	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	17	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
3	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	18	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
4	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
5	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
6	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
7	أ.د/ عبد التواب عبد الله عبد التواب	أسيوط			
8	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
9	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
10	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
11	أ.د/ فتحي كامل زيادي	المنيا			
12	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
13	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
14	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
15	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
1	أ.د/ أحمد إبراهيم شلي	عين شمس	26	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي
2	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	27	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان
3	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	28	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط
4	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	29	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط
5	أ.د/ أمانى حلمى عبد الحميد	سوهاج	30	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
6	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا	31	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
7	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	32	أ.د/ عيد عبد الواحد على	المنيا
8	أ.د/ بدرية محمد محمد حسنين	سوهاج	33	أ.د/ فاطمة أبو النوارج	حلوان
9	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	34	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
10	أ.د/ جمال محمد فكرى	أسيوط	35	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
11	أ.د/ حسين محمد احمد عبد الباسط	جنوب الوادي	36	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
12	أ.د/ حلمى أحمد الوكيل	عين شمس	37	أ.د/ ليلى حسني إبراهيم حسني	حلوان
13	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	38	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
14	أ.د/ خديجة بخيت	جدة	39	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
15	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	40	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
16	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	41	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
17	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	42	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
18	أ.د/ سرية عبدالرازق صدقي	حلوان	43	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
19	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	44	أ.د/ محمد عبد الواحد على	المنيا
20	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	45	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه	كفر الشيخ
21	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	46	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
22	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	47	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
23	أ.د/ عادل رضى حماد النجدي	أسيوط	48	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
24	أ.د/ عبد الحفيظ محمود حفى	جنوب الوادي	49	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
25	أ.د/ عبد الرازق مختار محمود	أسيوط	50	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
1	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	6	أ.د/ شاكر محمد فتحي	عين شمس
2	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيري	حلوان	7	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
3	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	8	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
4	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	9	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
5	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	10	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
1	أحمد علي بديوي	حلوان	7	أ.د/ عبد العال حامد عوجة	المنوفية
2	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	سوهاج	8	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي
3	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	9	أ.د/ عواطف محمد حسانين	سوهاج
4	أ.د/ حسنين محمد حسنين الكامل	حلوان	10	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
5	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	11	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
6	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	12	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبد اللاه	سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
1	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج			
2	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج			
3	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج			
4	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان			

محتويات العدد

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
1.	د/ نجلاء محمد فارس	أثر اختلاف أدوات الإبحار فى المواقع التعليمية على التحصيل وتفضيلات الإستخدام لدى الطلاب منخفضى ومرتفعى السرعة الإدراكية	46 - 3
2.	د/ رابعة اسماعيل عباس	دراسة تحليلية لمحتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية ومدى تضمنه لقضايا فقه النساء.	79 - 47
3.	د. حسن بن عبدالله القرني د. خالد محمود الزبيد	معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية للمرأة السعودية (جامعة تبوك أنموذجاً)	108 - 81
4.	د. انشراح سالم المغاربة د. عمر فندي الحميدان	" الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان و الزرقاء "	140 - 109
5.	د. خالد إبراهيم المطرودي أ. حسن محمد سبعي	واقع أداء معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي	201 - 141
6.	د. عماد صالح نجيب العرايضة	المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصريا من وجهة نظر أولياء الأمور	247 - 203
7.	د/ داليا محمد نبيل توفيق السيد	فعالية كتاب إلكتروني مقترح لمقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها في تنمية تحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات دبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل .	280 - 249

مقدمة.

فرض الانتشار المتزايد للمواقع التعليمية في الفضاء الشبكي على مصممي تلك المواقع تحرى الجودة العالية في الخدمة التي تقدم للمستخدمين، والسعى الدائم لهيكله المواقع وتصميمها بطريقة تسمح للمستخدم بسهولة ومرونة الاستخدام، وسرعة الحصول على معلومات بأيسر الطرق.

فإذا كان الهدف الرئيسي من تصميم أي موقع تعليمي هو نقل المعلومات للمتعلم بطريقة سهلة ومريحة، لذا يجب أن تصمم الموقع على شبكة الإنترنت بحيث تتسم بالبساطة والجاذبية، وتساهم في الوصول الفوري للمعلومات، ويمكن تحقيق ذلك بواسطة أدوات الإبحار التي هي وسيلة للتنقل من صفحة ويب لأخرى، والمواقع غالباً تتضمن العديد من الصفحات بعضها ذات صلة والأخرى قد لا تكون ذات صلة بالموضوع، وهنا يساهم التصميم الجيد لأدوات الإبحار في الوصول للصفحات ذات الأهمية للمتعلم بأسرع وقت (Bousbia, 2009).

ويؤكد كشيرزاجار وجوندهال (Kshirsagar and Jondhale, 2008) على أنه إذا كانت المواقع التعليمية حريصة على جذب المزيد من المستخدمين إلى مواقعها على شبكة الإنترنت فإن ذلك يتطلب دراسة خصائص المتعلم، ومعرفة ادائه السلوكي على شبكة الإنترنت لمعرفة أنماط التنقل المثيرة للاهتمام لديه، وقد أكدت الدراسة على ضرورة التعرف على الفجوة بين توقعات المستخدمين ونظرة مصممي المواقع، حيث أن سوء تصميم الموقع يعد عنصراً أساسياً في إخفاق مواقع رفيعة المستوى رغم ما تقدمه من معلومات ذات جودة عالية، وتكون النتيجة انصراف المستخدم عن الموقع والبحث عن مواقع أخرى تحقق له هدفه.

فمن الضروري أن توفر المواقع أدوات قوية وجيدة للإبحار تكون مناسبة لخصائص الطلاب بحيث تسهل عليهم التنقل بين المعلومات التي تتضمنها المواقع، وذلك لتقليل أو منع شعور المتعلم بالإرباك والتشتت (Disorientation) أثناء تعلمه، مما يؤدي إلى تقبل هذه المواقع، ورفع فاعليتها وكفاءتها في العملية التعليمية، وتحسين وتسهيل عملية التعلم (Cuddihy, Mobrand, and Spyridakis, 2012).

أما مادهافي وفاناجا (Madhavi and Vanaja, 2013) فيؤكدان على أن تصميم واجهة المستخدم في المواقع التعليمية يعد ذات أهمية عالية فكلما كانت الواجهة بسيطة وتلبي احتياجات المتعلم وتشعره بالارتياح والرضا كلما أقبل عليها وتكررت زيارته لهذه

المواقع، وتؤكد الدراسة على أن زمن استجابة الموقع، وإمكانية وسرعة الوصول يتوقف على جودة الابحار، حيث تعد أدوات الابحار جزءاً من واجهة المستخدم التي يتفاعل معها المتعلم ويتجول من خلالها، وإذا كان يتفاعل مع هذه الأدوات أنماط مختلفة من المتعلمين من حيث خلفياتهم المعرفية، وقدراتهم العقلية فإن ذلك يوجب على مصممي المواقع التعليمية مراعاة الخصائص المعرفية للمتعلمين عند التصميم.

وتعد السرعة الإدراكية من الخصائص المعرفية والإدراكية للمتعلم، والتي تتضح عند تعامله مع الموقف التعليمي، وينظر إلى الإدراك على أنه الطريقة التي يستقبل ويفسر بها المتعلم المثيرات التي تحيط به، بينما تشير السرعة الإدراكية إلى سرعة إيجاد الأشكال والتحديد السريع للنمط البصري من بين عدة أنماط بصرية وإداء الأعمال البسيطة التي تتضمن عملية الإدراك البصري، وكذلك تأثيرها على أداء بعض العمليات المعرفية كالتفكير، والتذكر، والانتباه (جمال على ومختار الكيال، 2001، 62).

وتعتبر سرعة الإدراك الحسي عن سرعة الاستجابة، وتختلف سرعة الإدراك باختلاف نوع المهمة، والمثيرات المتاحة في البيئة المدركة، وهي تنطوي على عمليات المسح البصري، والمقارنة، والبحث. (السيد على، فائقة بدر، 2001).

وينظر إلى عامل السرعة الإدراكية على أنه من أهم العوامل المكونة لنموذج تجهيز ومعالجة المعلومات **Information Processing** في المخ، وهو عامل يرتبط بالقدرات العقلية (عادل العدل، 1995)

ويؤكد محمد الجمل (2004) على أنه يجب أن يراعى المعلم عند تصميمه للموقف التعليمي قوانين التنظيم الإدراكي مثل (التقارب، والتشابه، والاستمرارية...) حيث يساعد ذلك وبشكل واضح على سرعة إدراك المتعلم للموقف.

فإذا كانت السرعة الإدراكية أحد عوامل معالجة المعلومات التي تتم عند استقبال العقل البشري للمثيرات المتاحة في الموقف التعليمي، فذلك يدل على أهمية دراسة هذا العامل ومدى تأثير اختلاف مستويات المتعلمين فيه عند تصميم المواقع التعليمية، وتقصى علاقته ببعض عناصر واجهة المستخدم كأدوات الإبحار.

فإذا كانت السرعة الإدراكية جزء من الخصائص المعرفية للمتعلم التي يجب أن تراعى عند تصميم المواقع التعليمية فهناك خصائص شخصية كتفضيلات المتعلم الشخصية لبعض

بيئات وتقنيات التعلم التي يجب الاهتمام بها حيث أكدت دراسة شى ووانج (Shee, Wang,2008) على أن فهم أفضل تفضيلات المتعلمين يسهم فى تحديد مستوى التحسينات الضرورية للبيئات التعليمية مما يحقق بدوره مستوى أعلى من الثقة لدى المتعلم، وبالتالي ارتفاع مستوى قبول النظام واستمرار عملية الاستخدام .

الإحساس بالمشكلة.

أولاً. من خلال الإحساس الشخصى للباحثة.

جاء الإحساس الشخصى للباحثة نتيجة ما لاحظته من انتشار التعلم القائم على الويب أوالمواقع التعليمية على نطاق واسع فى الأوساط التعليمية، حيث يحظى بشعبية كبيرة بسبب مرونته ذلك من جهة، ومن جهة أخرى فأن استخدام الباحثة لعدد من المواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية كمنصات تفاعل مع الطلاب، وكبيئات لتسليم المحتوى اشعرها بأن أدوات الإبحار من عناصر واجهة المستخدم التى تؤثر على طريقة التصفح، وزمنه، وسرعة الوصول للهدف، وقد اتاحت التصميمات الحديثة للمواقع أشكال وأنماط مختلفة من أدوات الإبحار مما يستدعى تحرى الملائم منها من وجهة نظر المتعلمين مع الأخذ فى الاعتبار اختلافهم فى الخصائص المعرفية، والإدراكية، والتفضيلات الشخصية، وقد دعم إحساس الباحثة ما جاءت به توصيات المؤتمرات والبحوث التالى عرضها.

ثانياً. من خلال توصيات المؤتمرات والبحوث والدراسات السابقة.

أكد المؤتمر الدولى التاسع لجودة المعلومات (2008) بأوروبا على أهمية واجهة التصميم بالنسبة للمستخدم، وضرورة أن تتسم بالسهولة، وإلا ستكون سبب فى تشويش المستخدم، وهى أحد مشاكل نظم المعلومات الإلكترونية، فالمستخدم يحرص على معرفة موضوعة داخل الموقع، وآلية وصوله للمعلومات، فإذا تعثر فى الوصول للمعلومات ذات الصلة شعر بالارتباك، لذا أوصى المؤتمر بضرورة مراعاة عناصر الجودة فى التصميم وخاصة فيما يتعلق بأدوات الابحار.

أما المؤتمر الاوربي التاسع للتعليم الإلكتروني (2010) فيشير إلى أن التقارير الواردة من المؤسسات التعليمية حول تقييم المواقع الإلكترونية تعتمد وفى المقام الأول على مدى توفر هياكل ملاحية مرنة وودية للتعلم داخل هذه المواقع.

بينما أوصت دراسة ميلر (Miller, 2005) بأهمية دراسة سلوك المتعلم أثناء استخدام أدوات الإبحار داخل صفحات الويب التعليمية، وأن يخضع سلوكه الملاحى للدراسة والتقييم، وكذلك ما أكدته دراسة حسن عبد العزيز (2005) على أهمية تحديد أدوات الإبحار داخل المواقع التعليمية المقدمه عبر الإنترنت حيث تعد من أهم ركائز التصميم، التى لها تأثير كبير على المتعلمين من حيث قدرتهم على التفاعل مع الموقع ، وتحديد مسار سير المتعلم داخلها، كذلك أكدت دراسة يويان وجيمز (Yuyan and James, 2006) على أهمية تصميم أدوات الإبحار بشكل يشعر المتعلم بالثقة والألفة أثناء استخدام الموقع.

أما دراسة حسن فاروق وحماة محمد (2007) فقد أوصت بأهمية فحص أنماط مختلفة للإبحار عبر مواقع الويب، ودراسة علاقتها بالأساليب المعرفية للمتعلم وأسلوب التحكم. إضافة إلى ما أشارت إليه دراسة بيرندت وسبيلوبولو (Berendt, Spiliopoulou, 2007) على أن جودة الموقع التعليمى تتوقف على عدة عناصر من أهمها جودة الإبحار، وسهولة الاستخدام. لأنها عناصر تؤثر على سرعة الوصول إلى المعلومات داخل الموقع.

بينما أوصت دراسة أميرة المعتمد (2010) بضرورة إجراء العديد من البحوث حول المتغيرات التى تتعلق بالمتعلم أو مهام التعلم عند تصميم أدوات الإبحار فى برامج التعلم الإلكتروني عبر الويب، فى حين أوصت دراسة شريف شعبان (2010) بأهمية تدريب القائمين على إعداد المواقع التعليمية على التوظيف الأمثل لأنماط الإبحار داخل المواقع لأن ذلك يزيد من كفاءتها.

أما دراسة ميير وهيلدبراندت (Meyer and Hildebrandt, 2014) والتى درست العلاقة بين زمن استجابة النظام بمجرد الضغط على أداة الإبحار ووصول المستخدم للمعلومات المرجوة فقد أوصت بأن يكون زمن الاستجابة قليل، وإلا فإن ذلك سيؤثر على درجة تفاعل المستخدم مع صفحات الويب، وأكدت على ضرورة تطوير أدوات التفاعل والإبحار داخل المواقع التعليمية.

بينما أوصت دراسة مينيتو وشين وليو (Minetou, Chen and Liu, 2006) بأهمية تفهم آلية استخدام أدوات الإبحار بواسطة المتعلمين من ذوى الخلفيات المعرفية والمهارية المختلفة، وأوصت الدراسة بضرورة تحليل السلوك الملاحى للمتعلمين، حيث أن الاستخدام

الغير مناسب لأدوات الإبحار قد يؤثر سلبيًا على أداء المتعلم، وإنه من الضروري دراسة احتياجات المتعلم، وتفضيلاته عند تطوير واجهة التصميم في التعلم القائم على الويب. أكدت ذلك أيضا دراسة بوسبيا وآخرون (Bousbia, 2009) التي أشارت إلى أن دراسة الخصائص الشخصية، واستراتيجيات إدارة وتنظيم المعلومات، وتفضيلات الاستخدام يؤثر على اختيار المتعلم للأساليب الملاحية في المواقع التعليمية.

أما دراسة جاو وساتو ورايو واسانو (Gao, Sato, Rau, and Asano, 2007) فقد أكدت على ضرورة البحث في أفضل أنماط للإبحار التي يفضلها المستخدمين خاصة كبار السن حتى لا تصيبهم الأدوات المتاحة بالارتباك.

بينما أكدت دراسة سايدا ويانج (Saeeda and Yang, 2008) من خلال المؤتمر الدولي الثامن لتكنولوجيا التعليم المتقدمة التي تعقدها جمعية مهندسو الكهرباء والإلكترونيات على أهمية إدراك تفضيلات التعلم لدى الطلاب من حيث اختيار الأدوات التعليمية الفعالة والأنشطة المناسبة. حيث يختلف الطلاب في أسلوب الإدراك، ومعدل فهم المعلومات في البيئات الإلكترونية، وتؤكد الدراسة على ضرورة الاهتمام بأبعاد الشخصية، وطريقة معالجة المعلومات، ونمط التفاعلات الإجتماعية، ونماذج التفضيلات عند تصميم بيئات التعلم.

أما دراسة نيثيا وديورجا ويريتي وسارانيا (Nithya, Durga, Preeti and Saranya, 2014) فقد أوصت بضرورة تنظيم المواقع التعليمية بناءً على تفضيلات المتعلم من حيث نمط عرض المحتوى، وطريقة الإبحار داخل المواقع بما يحقق هدف المتعلم في الوصول للمعلومات بأسرع طريقة ممكنة.

توصيات البحوث والدراسات السابقة الخاصة بالسرعة الإدراكية.

تعد السرعة الإدراكية وظيفة معرفية هامة تتطلب السرعة والدقة في الإدراك لذا أوصت دراسة محمد سراج (2013) بضرورة الاستفادة من اختبارات السرعة الإدراكية في تشخيص حالات الطلاب، ومقارنتهم ببعضهم البعض حسب المراحل التعليمية، وحسب المستويات الدراسية والتحصيلية، والاهتمام بالوسائل والأساليب التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوى سرعتهم الإدراكية، واتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة محمود اسماعيل (2006) التي أشارت إلى أن البيئة التعليمية بمتغيراتها تؤثر في سرعة الإدراك، والاستجابة للمواقف، وأن الإدراك يحقق للمتعلم التكيف والتوافق مع مفردات وعناصر البيئة المدركة.

بينما أكدت دراسة بسماء أدم (2007). على أهمية التركيز على العناصر البصرية في البيئة التعليمية المدركة مما يزيد من سرعة إدراك واستيعاب الموقف التعليمي لسهولة التعرف عليها، والاحتفاظ بها في الذاكرة لفترة أطول.

مما سبق يتضح ما يلي

- ركزت معظم الدراسات على تقصى العلاقة بين الأساليب المعرفية المختلفة كأحد خصائص المتعلمين، وأدوات الإبحار في البرامج والبيئات الإلكترونية بينما يسعى البحث الحالى لدراسة العلاقة بين السرعة الإدراكية والأنماط المختلفة لأدوات الإبحار في المواقع التعليمية، وهى تعد الدراسة الأولى على حد علم الباحثة التى تتناول متغير السرعة الإدراكية وعلاقتها بأنماط الإبحار.
- تشابه البحث الحالى مع الدراسات السابقة فى محاولة التعرف على أثر اختلاف أدوات الإبحار فى تنمية التحصيل لدى الطلاب، وعلى الجانب الآخر يوجد اختلاف بين البحث الحالى والدراسات السابقة فى المجال ويتمثل فى عدم تناول أي دراسة سابقة - على حد علم الباحثة لمتغير تفضيلات الاستخدام بالنسبة للطلاب فيما يتعلق بالأنماط المختلفة لأدوات الإبحار.

إضافة إلى ما سبق فقد طبقت الباحثة دراسة استكشافية على عينة من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم فى العام الجامعى 2014/2015 عددهم (30) طالب وطالبة ممن اتموا دراسة أحد المقررات الإلكترونية لمعرفة آرائهم حول دور أدوات الإبحار فى عملية التصفح، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة 90% اتفقوا على أن سرعة استجابة أدوات الإبحار تؤثر على رغبتهم فى تصفح الموقع أكثر من مرة، كما أشارت نسبة 85% أنهم فى حاجة إلى أدوات إبحار واضحة لا تفقد القدرة على التوجه داخل الموقع، وأشارت نسبة 100% أنه لا ينظر بعين الاعتبار رغبات، وتفضيلات الطلاب بالنسبة لعناصر واجهة المستخدم عند تصميم المقررات أو المواقع التعليمية. من خلال ما سبق تتضح ضرورة الاهتمام بتصميم أدوات الإبحار فى المواقع والبيئات التعليمية الإلكترونية وفق خصائص الطلاب المعرفية والإدراكية، وتحرى أنسب هذه الأدوات بالنسبة للطلاب، وتأثيرها على مستوى تحصيلهم مع الأخذ فى الاعتبار الاختلاف فى مستويات السرعة الإدراكية لديهم.

مشكلة البحث. تمثلت مشكلة البحث الحالي في "الحاجة لدراسة تأثير اختلاف أدوات الإبحار في المواقع التعليمية على التحصيل وتفضيلات الاستخدام لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي السرعة الإدراكية".

اسئلة البحث. يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس التالي.

ما أثر استخدام أنماط مختلفة من أدوات الإبحار في المواقع التعليمية على التحصيل وتفضيلات الاستخدام لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي السرعة الإدراكية؟ ويتفرع منه التساؤلات التالية.

- (1) ما أثر اختلاف أدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) في موقعين على التحصيل لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المنخفضة ؟
- (2) ما أثر اختلاف أدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) في موقعين على التحصيل لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المرتفعة ؟
- (3) ما تفضيلات الاستخدام لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المنخفضة بالنسبة لأدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) في المواقع التعليمية ؟
- (4) ما تفضيلات الاستخدام لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المرتفعة بالنسبة لأدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) في المواقع التعليمية ؟

أهداف البحث. يهدف البحث الحالي إلى.

- تعرف أثر إختلاف أدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) في المواقع التعليمية على التحصيل لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المرتفعة.
- تعرف أثر إختلاف أدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) في المواقع التعليمية على التحصيل لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المنخفضة.
- تعرف تفضيلات الاستخدام لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المرتفعة بالنسبة لأدوات الإبحار المختلفة (الروابط الفائقة /القوائم) في المواقع التعليمية.
- تعرف تفضيلات الاستخدام لدى الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المنخفضة بالنسبة لأدوات الإبحار المختلفة (الروابط الفائقة /القوائم) في المواقع التعليمية.

أهمية البحث. تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي.

- يأتي البحث استجابة للتوجهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم والتي تنادي بدراسة متغيرات التصميم الفارقة في البيئات الإلكترونية، وربطها بمتغيرات معرفية تتعلق بخصائص المعالجة المعرفية والإدراكية للمتعلم.
- محاولة لفهم الدور الذي تهدف إليه بعض العوامل المعرفية والإدراكية مثل السرعة الإدراكية عند تصميم المواقع التعليمية وخاصة أدوات الإبحار.
- لفت انتباه القائمين على تصميم وإنتاج المواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية بأهمية تصميم أدوات الإبحار بآلية تضمن سرعة وصول المتعلم للمعلومات، مع النظر إليها أعلى أنها من عناصر الحكم على جودة وكفاءة الموقع.
- قد تسهم نتائج البحث الحالي في الوقوف على تفضيلات الطلاب فيما يختص بأدوات الإبحار بالمواقع التعليمية، حيث يمكن أن يفيد ذلك القائمين على تصميم المقررات الإلكترونية عند إجراء عمليات التطوير.

حدود البحث. يقتصر البحث الحالي على.

- عينة من طلاب الفرقة الثالثة قسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية - جامعة جنوب الوادي.
- المحتوى التعليمي لمقرر "تكنولوجيا التعليم".
- تصميم أساليب مختلفة للإبحار تتمثل في (القوائم والروابط الفائقة) للتنقل بالمواقع التعليمية.
- زمن تطبيق البحث هو الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014/2015م
- مصطلحات البحث: يتضمن البحث الحالي عددًا من المصطلحات يتم تعريفها إجرائيًا فيما يلي.

❖ السرعة الإدراكية. السرعة في الإدراك والتعرف على التفاصيل الدقيقة للبيئة التعليمية المقدمة، وتعتمد على سرعة الاستجابة لعناصر واجهة الموقع التعليمي، وما به من أدوات للإبحار والتنقل، وتقاس في هذا البحث من خلال الدرجة التي يحصل عليها

- الطالب فى اختبار السرعة الإدراكية تأليف (اكستروم ، فرنش ، هارمان ، ديرمين) وترجمة (انورالشرقاوي، سليمان الشيخ، نادية عبد السلام، 1993).
- ❖ أدوات الإبحار. هى مجموعة الأدوات التى يستخدمها الطلاب للتوجه داخل الموقع أو الخروج منه، ومن هذه الأدوات الروابط الفائقة والقوائم التى يستخدمها الطلاب مرتفعى ومنخفضى السرعة الإدراكية للتحرك والتجول داخل الموقع.
- ❖ المواقع التعليمية. صفحة أو مجموعة من الصفحات التى تنشر عبر الويب، وتكون مرتبطة مع بعضها البعض، ويتم تحديد إحدى الصفحات لتكون الصفحة الرئيسية، وتخدم هدف تعليمى، ويتم الإبحار فيها من خلال الروابط الفائقة أو القوائم.
- ❖ تفضيلات الاستخدام. اختيار الطلاب لأداة إبحار تروق لهم أكثر من غيرها عند التعامل مع الموقع التعليمى، وتقاس فى البحث الحالى من خلال نمط التفضيل الذى يحدده الطالب فى مقياس تفضيلات الاستخدام من إعداد الباحثة.

الإطار النظري. سوف يتناول الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الاول. الإبحار عبر المواقع التعليمية.

تمثل أدوات الإبحار عبر الويب جزء من الهيكل التنظيمى للمواقع المتاحة على الشبكة، حيث إنها تهدف إلى تنظيم الموقع حتى يتسنى للمتعلمين الإبحار خلاله بقدر كبير من السهولة والمرونة ، ويتم تحديد نمط الإبحار طبقاً للهدف الذى يبنى من أجله الموقع.

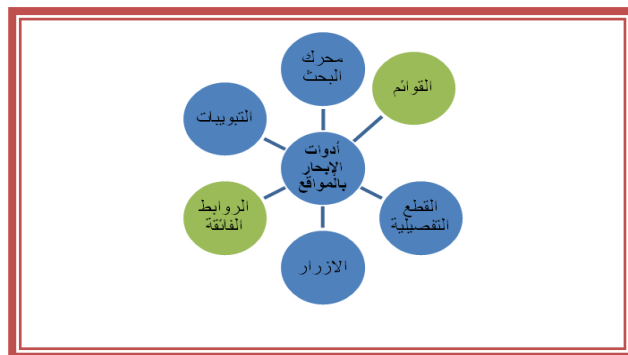
وينظر لعملية الإبحار على أنها من الأمور ذات الأهمية القصوى ، حيث أن فقدان الإتجاه داخل المواقع خاصة الكبيرة الحجم يمكن أن يسبب احباط وتشتيت للمتعلم، إلا أن التصميم الجيد لأدوات الإبحار يمكن أن يمنع عملية فقدان الإتجاه كما يعطى قدرًا كبيرًا من المرونة أثناء عملية التنقل من مكان لآخر (للأمام، للخلف، القفز،...) بين المعلومات المعروضة بالموقع.

مفهوم أدوات الإبحار. هى الأدوات التى تصمم فى صفحات المواقع ويمكن استخدامها للتنقل من صفحة إلى أخرى داخل نفس الموقع أو لموقع آخر، وهى جزء لا يتجزأ من تصميم المواقع على شبكة الإنترنت (Bousbia, 2009) .

ويعرف محمد مجد (2008، 127) أدوات الإبحار على أنها " كافة الأدوات المصممة لتمكين المتعلم من الوصول إلى المحتوى التعليمي المرتبط بهذه الأداة، بالإضافة إلى مساعدته في التعرف على موقعه داخل بيئة التعلم".

وتوفر المواقع التعليمية أدوات إبحار متعددة للمتعلمين لتطوير استراتيجيات الملاحة الخاصة بها. ومن هذه الأدوات، الخرائط الهرمية والروابط التشعبية أو الفائقة والفهرس الأبجدي والقوائم الرئيسية وهي الأكثر استخدامًا في برامج التعلم القائم على الويب. (Minetou, Chen, Liu, 2008).

وبتحليل العديد من الدراسات التي صنفت وحددت أدوات الإبحار عبر المواقع مثل دراسة ((Yuyan and James, 2006))، ودراسة محمد مجد (2008)، ودراسة (Lynch and Horton, 2009) ودراسة (Legault, 2013)، ودراسة (Jankowski and Hachet, 2015). تم تحديد عدد من أبرز الأدوات التي يوضحها الشكل التالي.

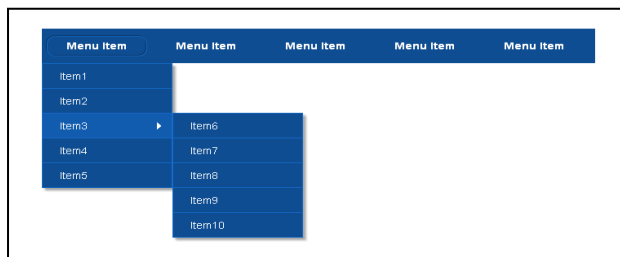


1) الإبحار بالقوائم Menu Navigation: ومنها القوائم الأفقية والرأسية.

تعد القوائم من أكثر أدوات الإبحار شيوعاً في المواقع حيث أنها تتميز بسهولة الاستخدام، وتتنسّر معها عمليات الإبحار داخل المواقع، وتنقسم إلى قوائم أفقية وقوائم رأسية.

- القائمة الأفقية. هي أداة إبحار تتيح للمستخدم الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب في دراسته أولاً ثم بعد الانتهاء من عرض هذا العنصر الفرعي يعود إلى القائمة الرئيسية عند الرغبة في عرض موضوع آخر، حيث يمكن للمتعلّم الاختيار في أول مرة ثم يتحرك بعد ذلك في مسار محدد نتيجة لهذا الاختيار، وعندما ينتهي من عرض ما يتعلق بهذا الاختيار يمكنه الرجوع مرة أخرى إلى القائمة الرئيسية أو الرجوع في أثناء عرض أي عقدة ولكن لا يستطيع

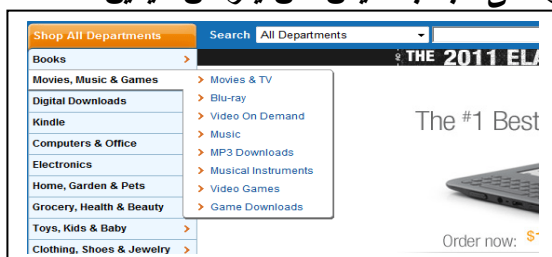
المتعلم الذهاب إلى عقدة أخرى في نفس المستوى دون الرجوع إلى العقدة الرئيسة ثم الدخول في مسار آخر، ويشيع استخدام هذا الأسلوب الملاحى في تصميم العديد من المواقع الإلكترونية، والشكل التالى يوضح ذلك.



شكل2. القوائم الأفقية

من مشكلات استخدام القوائم الأفقية هو أنه يمكن من خلالها عرض عدد محدود من الروابط أفقيًا (من 5-8)، اعتمادًا على الحجم، والقائمة الفرعية المنسدلة يمكن استخدامها لتصل إلى معلومات تفصيلية.

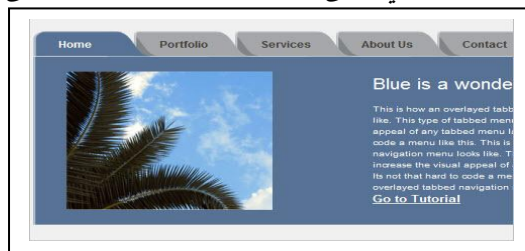
-القائمة الرأسية. هي قائمة تستخدم في كثير من المواقع والبرامج مثل برنامج Adobe Lectora، Captivate وأوراكل حيث تعتمد على عرض القائمة والمحتويات على الجانب الأيسر لمن يقرأ من اليسار أو على الجانب الأيمن لمن يقرأ من اليمين.



شكل3. القوائم الرأسية

2) نمط الإبحار بالتبويبات Tabbed Navigation

التبويبات من أكثر الأدوات شعبية وانتشارًا في تصميم المواقع الإلكترونية، وعادة ما تستخدم بشكل أفقي، ولها تأثير إيجابي على نفسية الزوار، والشكل التالى يوضحها.

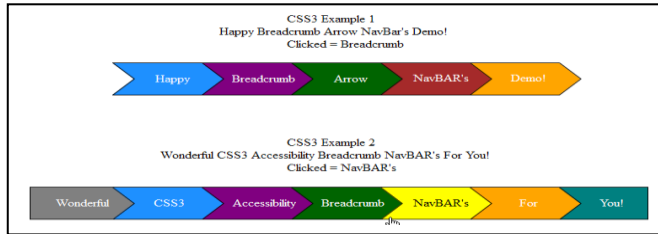


شكل4. التبويبات

وهي من الأدوات البديهية السهلة إلا أن ما يحد من استخدامها أنها تعتمد على عدد محدود من الروابط التي يمكن عرضها خاصة عند استخدامها بشكل أفقي، كما أنه يفضل استخدامها للوصول للموضوعات الرئيسية مع وجود نمط إبحار آخر للتنقل للصفحات الفرعية، وبرغم ذلك تعد خيار جيد في تصميم المواقع الكبيرة (Chapman, 2011).

3) الإبحار من خلال القطع التفصيلية Breadcrumb Navigation

تستخدم القطع التفصيلية كشكل من أشكال الإبحار الثانوي، ولا يمكن اعتبارها أداة إبحار أساسية، وهي تستخدم لإظهار الموضع الذي يقف عنده المتعلم في صفحات الموقع؛ وتستخدم لتوجيه المتعلمين عندما تكون هناك طبقات متعددة من الموضوع الرئيسي، والشكل التالي يوضح هذه الأداة.



شكل 5. القطع التفصيلية

ويشير شابمان (Chapman, 2011) إلى الخصائص المميزة لأداة القطع التفصيلية أنها تستخدم عادة كقائمة أفقية من وصلات نصية، وغالبا يكون شكل الأسهم موجه من اليسار لليمين للدلالة على التسلسل الهرمي، ويلاحظ أنها لا تستخدم بمفردها كأداة إبحار أساسية في الموقع، ومن أهم عيوب هذه الأداة أنها يمكن أن تكون مربكة عندما لا يكون محتوى الموقع مجزأ ومصنف بشكل واضح.

4) الإبحار من خلال الروابط الفائقة Hyper link Navigation

الروابط الفائقة هي وصلات في صفحات الويب تمكن المتعلم من الوصول إلى صفحة أخرى في نفس الموقع أو في موقع آخر عند الضغط على الرابط، وهي أحد الطرق السريعة التي يستخدمها المتعلمون للتنقل داخل الصفحات ذات الصلة، ويمكن أن تكون في صورة مجموعة روابط موجودة في موضع محدد من الواجهة أو داخل النصوص، ويتم وضعها من قبل الكاتب، وتنشأ هذه الأدوات تلقائياً من قبل النظام، ويجب على مطوري المواقع التعليمية تصميم ارتباطات تشعبية تسمح بسرعة التحرك بين الموضوعات، وبالتالي يمكن إلى حد كبير

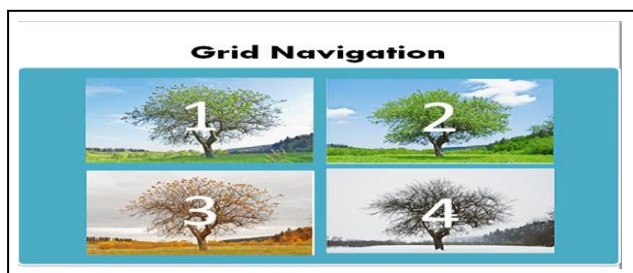
تقليل وقت الإبحار، ويفضل عند زيارة الرابط تغيير لونه لتمييزه عن باقي الروابط التي لم يتم زيارتها، ومن أنواع الروابط الفائقة .

أ- روابط فائقة نصية. وهي تأتي في صورة نصوص مميزة بلون معين عند الضغط عليها يتم الانتقال إلى معلومات قد تكون في نفس الصفحة أو في صفحة أخرى والشكل التالي يوضحها.



شكل 6. الروابط الفائقة النصية

ب- روابط فائقة مصورة أو رسومية أو أيقونية. يتم إنشاء هذه الروابط من خلال الصور والأشكال، ويمكن استخدامها في الصفحة الرئيسية كأداة تنقل بصرية، وقد تكون الصور أو الرسوم دالة على محتوى الصفحة التي سيتم الانتقال إليها.



شكل 7. روابط فائقة رسومية

وفي الروابط الفائقة النصية أو الرسومية يفضل أن يتطابق النص أو الصورة مع الصفحة الهدف. (Miller, 2005).

5) الإبحار من خلال أزرار التالى والسابق Next/Back Navigation

تستخدم أزرار التالى والسابق داخل صفحات الموقع لتتيح للمتعلم التحرك إلى الصفحة التالية بالنقر على زر التالى أو للخلف بالنقر على زر السابق، وتستخدم هذه الأداة مع معظم أنماط الإبحار، وهى طريقة تسمح للمستخدم بإمكانية الوصول للصفحات بطريقة مباشرة.



شكل 8. ازرار التالى والسابق

6) الإبحار من خلال محرك البحث Search Engine Navigation

التنقل من خلال محركات البحث داخل صفحات الويب يعد وسيلة فعالة لتحديد محتوى صفحات



معينة

شكل 9. الإبحار من خلال محرك البحث

بعد العرض السابق لأدوات الإبحار المختلفة بالمواقع التعليمية يستخدم البحث الحالى الروابط الفائقة والقوائم باعتبارهم من أكثر أدوات الإبحار شيوعاً فى المواقع التعليمية.

➤ خصائص أدوات الإبحار الجيدة.

يشير كل من موستاكيس وليتوس وداليفيجاس وتسيرونس (Moustakis, Litos, Dalivigas and Tsironis, 2012, 62-63) إلى أن أدوات الإبحار ينبغي أن توضع بالقرب من حقول البيانات ذات الصلة، وينبغي دائماً أن تعطى فرصة للعودة إلى "الصفحة الرئيسية"، وأن تعكس الأداة هوية الموقع، وتعطى له ميزة فريدة، وأن تتميز بسهولة الاستخدام، وأن تكون متسقة مع المعلومات المقدمة من خلاله، وأن توفر للمستخدم الشعور بالراحة، ويعد ذلك أحد معايير جودة تصميم أدوات الإبحار.

ويرى سكانيلو وديزانت وريزي (Scanniello , Distant and Risi) أن أداة الإبحار يجب أن تلبى متطلبات المستخدم، وتتميز بالوضوح بحيث يسهل فهم وظيفتها، وأن تكون غير مربكة وأن تحقق هدف الإبحار الذي غالباً ما يكون إما للاكتشاف، أو التنقل أو البحث. كما يجب أن تكون أدوات الإبحار من العناصر البارزة في التصميم، وأن تتسم بالاتساق مع باقي عناصر التصميم، وأن يتسم شكل ولون الأداة بالثبات في جميع صفحات الموقع، والبعد عن الكلمات الغامضة، واستخدام كلمات شائعة ومتعارف عليها، وأن تساعد المتعلم على معرفة موضعه في الموقع، إضافة إلى سهولة العودة إلى الصفحة الرئيسية (Miller, 2015)

ويفضل أن تعطى الأداة تلميح عن محتويات الصفحة التي سيتم التوجه إليها من خلال هذه الأداة بمجرد الوقوف عليها، مع الأخذ في الاعتبار أنه إذا فشل المستخدم في الإبحار من خلال الأداة المتاحة يصيبه ذلك بالارتباك والقلق (Dunn, 2009).

- مما سبق يمكن تلخيص خصائص أو معايير أدوات الإبحار الجيدة في.
- سهولة الاستخدام Easy of Use. ويقصد بها سهولة ويسر التعامل مع الأداة وتحقيق قدر من الارتياح للمتعم عند استخدامها.
- الوضوح Clarity. بمعنى أن تكون أدوات الإبحار غير معقدة وسهلة الفهم، بحيث لا يستغرق المتعلم وقت في معرفة وظيفتها دون مجهود
- الثبات. بمعنى أن يكون للأداة وظيفة معينة ومحددة داخل الموقع من الصفحة الرئيسية مروراً بباقي الصفحات ولا تتغير وظيفتها في جزء عن جزء آخر، كما يعني الثبات المكاني للأداة في كل صفحات الموقع.
- السرعة Speed. وتعني سرعة استجابة الأداة في الوصول إلى الصفحة الهدف.
- الاتساق Consistency. وتعني اتساق الأداة مع باقي عناصر واجهة الاستخدام، والجودة في تصميمها بشكل يجذب الانتباه.

التعامل مع التقنيات والأدوات التكنولوجية وفقاً لمبدأ تفضيلات الاستخدام.

يشير قاموس أكسفورد إلى تعريف تفضيلات الاستخدام على أنها اختيار بديل من ضمن عدد من البدائل يروق للفرد أكثر من غيره (Oxford Dictionaries, 2015). يؤكد ستيكلر (Stickler, 2010) في دراسته على أن بيئات التعلم الإلكترونية والافتراضية والشخصية وغيرها من بيئات التعلم يجب أن تصمم على ضوء وجهات نظر المستفيدين

أوالمتعلمين، وأنماطهم المعرفية والإدراكية، وتفضيلاتهم الشخصية لإضفاء الطابع الشخصي على التقنيات المقدمة لهم من قبل المؤسسات التعليمية، ولكي تحقق الاستجابة والغاية المطلوبة. وقد تحرت جامعة اكسفورد هذا الاتجاه حين استطلعت آراء الطلاب وتفضيلاتهم في المواقع التعليمية، وأشكال الاتصال والدعم، كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول أنشطة المتعلم في البيئات الإلكترونية، والسماح للمتعلمين لاختيار الأدوات والأنشطة التي يفضلونها، والتي تناسبهم.

في حين يرى جلبهار والبر (Gülbahar and Alper, 2011) أنه على الرغم من تزايد استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في الجامعات، إلا أن المصممين لا يعرفون إلا القليل عن تفضيلات المتعلمين وأساليبهم المعرفية، وطالبت الدراسة بضرورة تفهم أنماط المتعلمين المعرفية وتفضيلاتهم الشخصية المتعلقة بالتقنيات والأدوات المتاحة في البيئات الإلكترونية، وأن يؤخذ ذلك بعين الاعتبار عند تصميم وتطوير المواقع التعليمية عبر الشبكة لأن الهدف الرئيسي هو تقديم بيئة تتسم بالفعالية والكفاءة و تعزز التعلم، وأكدت الدراسة على أن تسليم المحتوى وفق تفضيلات المتعلم يسهم في زيادة الدافع للتعلم.

➤ السرعة الإدراكية.

الإدراك هو العملية المعرفية التي تخلع معنى ودلالة على المثيرات التي يتم الإحساس بها أو الانتباه إليها، كما أن الإدراك هو الذي يسهم في تفسير وتأويل المثيرات الحسية، وصياغتها على نحو يمكن فهمه (فؤاد أبو حطب، 1983).

والإدراك في معظه دالة للخبرة فالفرد الذي تحدد خبرته الإدراكية أو تهمل لن يستطيع أن ينمي استجاباته الإدراكية بصورة جيدة، ويعرف الإدراك بأنه : التعرف إلى العالم الخارجي عن طريق المثيرات الحسية المختلفة . وهو استجابة لمثيرات حسية معينة عندما تمر بإحدى الحواس في لحظة إحساس معينة فإنها تقود إلى إدراك ما يتم احساسه وتفهمه، وهناك أشياء نفرض وجودها على الموقف المدرك فرضاً فتجذب الانتباه دون غيرها (محمد جاسم، 2004).

ويعد الإدراك أساس لكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير، والتذكر، والتخيل، والتعلم، والإدراك يوجه السلوك ويعدله ويساعد الفرد على التكيف مع الظروف البيئية التي يعيش فيها، ويتوقف ادراك المتعلم للموقف على عدة عوامل منها .

-طبيعة المنبه الخارجي من حيث الشدة والتضاد ، العدد والترتيب ، التغير والحركة ، التركيبات والنماذج.

-الحالة الشعورية الراهنة للفرد توقع - ميول - اتجاه.

- خبرات الفرد ومعلوماته وتجاربه السابقة (محمود اسماعيل، 2002)

أما مصطلح السرعة الإدراكية فيعرفها أنور الشرفاوي (1995، 15) على أنها السرعة في تحديد العناصر الصغيرة ، والدقيقة في نموذج بصري معين، ومن خواص ومظاهر السرعة الإدراكية سرعة الأداء في الأعمال التي تتطلب سرعة فهم النموذج ، أو الشكل البصري المقدم. ويشير فؤاد أبو حطب (1983) إلى أن السرعة الإدراكية أحد الوظائف المعرفية الهامة والتي تعد أكثر قدرات الإدراك تأكيداً في البحوث العلمية.

بينما يرى خليل معوض (1994) أن السرعة الإدراكية تبدو في "الأداء العقلي السريع وفي القدرة على إدراك التفاصيل، والأجزاء المختلفة بالإضافة إلى سرعة المقارنة بين صيغ الأشكال وسرعة تصنيف الكلمات وترتيب الجمل."

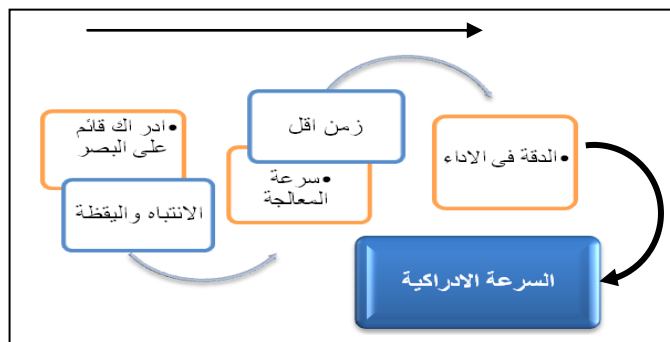
ويعرف سالتاويس (Salthouse, 2000) السرعة الإدراكية على أنها قدرة الفرد على معالجة المعلومات بشكل أسرع وإكمال العمليات المعرفية في غضون فترة محددة من الزمن. أما محمد عبد المقصود (2008) فيرى أن السرعة الإدراكية هي القدرة على مقارنة الأشياء بسرعة، والتعرف على الرموز أو الأرقام، أو تنفيذ مهام أخرى تنطوي على الإدراك البصري.

➤ خصائص السرعة الإدراكية.

الانتباه في السرعة الإدراكية عملية مقصودة، أي يعتمد الفرد الالتفات إلى الشيء المحسوس والانتباه إلى ماهيته، ثم تأتي مرحلة السرعة الإدراكية التي من خلالها يتمكن الفرد من نقل الواقع إلى الدماغ عن طريق سرعة الإحساس، وسرعة الربط ومن ثم تأتي مرحلة التمييز وتحديد العناصر الصحيحة (محمد عبد الحميد ، ٢٠٠٢)

في حين يؤكد كل من سمبسون وكامفيلد وبيبنجاس (Simpson, Camfield, Pipingas, 2012) على أن السرعة الإدراكية قدرة معرفية يجب تحسينها و تتضمن مجموعة من النشاطات منها اليقظة والتعرف والتمييز والوعي والدقة في ظل فترات من ضغط الوقت.

ويحدد البحث الحالى خصائص السرعة الإدراكية من خلال الشكل التالى.



يتضح من الشكل السابق أن السرعة الإدراكية تتميز بعدة خصائص تتمثل فى.

- إدراك القائم على البصر. الإدراك البصري المدخل الأساسي لعامل السرعة الإدراكية حيث

يرتبط هذا العامل بالقدرة على إدراك الموقف على المستوى البصرى.

- الانتباه واليقظة. تؤكد هذه الخاصية على أهمية الانتباه لعناصر الموقف المدرك

والتعامل معه بصورة مجدية وفعالة.

- سرعة معالجة الموقف. تتضمن هذه الخاصية عمل مسح بصرى للموقف والتعرف على

تفاصيله، وتمييز وتحديد عناصره، وسرعة الحكم على الوقائع الإدراكية.

- المعالجة فى وقت أقل. ترتبط هذه الخاصية بقدرة المتعلم على إدراك ومعالجة الموقف

التعليمى فى زمن أقل وذلك مؤشر على سرعته الإدراكية.

- الدقة. وتعنى معالجة الموقف بدرجة من الدقة والتمكن 0

وقد ركز البحث الحالى على متغير (السرعة الإدراكية) للمتعلم عند تعامله مع أدوات

الإبحار المختلفة فى المواقع التعليمية، وحاول تقصى تأثير اختلاف أدوات الإبحار فى المواقع

على التحصيل لدى الطلاب منخفضى ومرتفعى السرعة الإدراكية.

منهج البحث. اتبع البحث الحالى ما يلى.

- المنهج شبه التجريبي : استخدم البحث المنهج شبه التجريبي لاختبار الفروض، وقياس أثر

المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

متغيرات البحث. يتضمن البحث الحالى عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة وهى.

المتغيرات المستقلة.

▪ الإبحار من خلال (القوائم).

▪ الإبحار من خلال (الروابط الفائقة).

المتغيرات التابعة.

▪ التحصيل.

▪ تفضيلات الاستخدام.

المتغيرات التصنيفية.

▪ السرعة الإدراكية المنخفضة.

▪ السرعة الإدراكية المرتفعة.

التصميم التجريبي للبحث. تمثل التصميم التجريبي للبحث فيما يلي.

(1) المجموعة التجريبية الأولى. وهم طلاب ذو سرعة إدراكية منخفضة يدرسون من خلال

موقع تصمم صفحاته باستخدام أداة الإبحار (القوائم).

(2) المجموعة التجريبية الثانية. وهم طلاب ذو سرعة إدراكية منخفضة يدرسون من خلال

موقع تصمم صفحاته باستخدام أداة الإبحار (الروابط الفائقة).

(3) المجموعة التجريبية الثالثة. وهم طلاب ذو سرعة إدراكية مرتفعة يدرسون من خلال موقع

تصمم صفحاته باستخدام أداة الإبحار (القوائم).

(4) المجموعة التجريبية الرابعة. وهم طلاب ذو سرعة إدراكية مرتفعة يدرسون من خلال موقع

تصمم صفحاته باستخدام أداة الإبحار (الروابط الفائقة).

(5) المجموعة التجريبية الخامسة. وهم الطلاب ذو سرعة إدراكية منخفضة ويدرسون الدرس

الأول والثاني والثالث من خلال الموقع الذى تصمم صفحاته بحيث يعتمد على أداة الإبحار

(القوائم) ثم يدرسون الدرس الرابع والخامس والسادس من خلال الموقع الذى تصمم

صفحاته باستخدام أداة الإبحار (الروابط الفائقة).

(6) المجموعة التجريبية السادسة. وهم طلاب ذو سرعة إدراكية مرتفعة يدرسون الدرس الأول

والثاني والثالث من خلال الموقع الذى تصمم صفحاته باستخدام أداة الإبحار (القوائم) ثم

يدرسون الدرس الرابع والخامس والسادس من خلال الموقع الذى تصمم صفحاته بحيث

يعتمد على أداة الإبحار (الروابط الفائقة).

فروض البحث.

1. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط الرتب لطلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط الرتب لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة والرابعة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات طلاب المجموعة التجريبية الخامسة على كل نمط تفضيلي في مقياس تفضيلات الاستخدام.
4. يوجد فرق دال إحصائيًا بين استجابات طلاب المجموعة التجريبية السادسة على كل نمط تفضيلي في مقياس تفضيلات الاستخدام.

إجراءات البحث. تضمنت إجراءات البحث الخطوات التالية.

أولاً: إعداد التصميم التعليمي للموقعين (مادة المعالجة التجريبية) من خلال الخطوات التالية.

نظرًا لأن التصميم التعليمي الجيد يعد حجر الأساس لأي بيئة تعليمية، فمن خلاله يتم مراعاة السمات الخاصة بالبيئة التي تقدم المحتوى التعليمي، كما يتم تحديد الهدف العام للتصميم، وتطوير المواصفات التعليمية على ضوء النظريات التعليمية المختلفة من أجل التأكد من جودة التعليم. حيث أن التصميم التعليمي يساهم في توفير إرشادات مرنة وفعالة تضمن كفاية وجودة عملية التعليم، ومن خلال فحص العديد من نماذج التصميم التعليمي منها نماذج عامة للتصميم كنموذج (Kemp, 1994) و(محمد عطية خميس، 2003)، وبعض النماذج الخاصة بالتصميم التعليمي للمواقع التعليمية مثل و(Ruffini, 2000) وبعد تحليل جميع النماذج سابقة الذكر خلصت الباحثة إلى ست مراحل تم تصميم مادة المعالجة التجريبية وفقاً لها وهي (التحليل - التصميم - الانتاج - التطوير والإجازة - النشر الإلكتروني - التقويم).

➤ أولاً مرحلة التحليل.

1- تحديد الأهداف العامة.

إن الهدف العام من تصميم وإنتاج الموقعين في البحث الحالي هو قياس أثر اختلاف أنماط الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) عبر صفحات الموقعين على التحصيل وتفضيلات الإستخدام لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي السرعة الإدراكية.

2- تحديد المحتوى التعليمي للموقعين .

روعى عند اختيار وتحديد المحتوى التعليمي للموقعين مجموعة من الاعتبارات أهمها:

- أن يرتبط المحتوى بمقرر مادة دراسية يدرسها الطلاب داخل الكلية لسهولة التطبيق عليهم.

- أن يكون المحتوى مناسباً للتقديم من خلال الموقعين المصممين.

وبناءً على ما سبق تم تحديد مقرر "تكنولوجيا التعليم".

3- تحليل خصائص المتعلمين.

المتعلم هو المستفيد المباشر من محتوى المادة التعليمية الموجودة بالموقعين، وبالتالي يجب أن تراعى اهتماماته، واستعداداته، وقدراته لأنها تؤثر في تحقيق الأهداف النهائية التي يصل إليها المتعلم. والهدف من هذا التحليل هو التعرف على المتعلمين الموجه إليهم الموقعين من خلال تحديد الفئة العمرية المستهدفة، وتأسيساً على ذلك تم اختيار طلاب الفرقة الثالثة بقسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية ممن ليست لديهم معرفة مسبقة بمقرر "تكنولوجيا التعليم"، إضافة إلى أنهم فى نفس المرحلة العمرية والتعليمية، إضافة إلى ذلك فقد طبقت الباحثة اختبار السرعة الإدراكية تأليف (اكستروم ، فرنش ، هارمان ، ديرمين) ترجمة (انورالشرقاوي، سليمان الشيخ، نادية عبد السلام، 1993) وهو اخبار مقنن لتحديد عينة البحث من الطلاب منخفضي ومرتفعي السرعة الإدراكية.

➤ ثانياً مرحلة التصميم.

تتعلق هذه المرحلة بإعداد الوصف الهيكلي للمواقع التعليمية بصورة تكفل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

1- صياغة الأهداف الإجرائية:

تمت صياغة الأهداف الإجرائية لمحتوى المواقع التعليمية وذلك في ضوء صياغة الموضوعات الأساسية في صيغة إجرائية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بموضوعية.

- يحدد مفهوم وتكنولوجيا التعليم.
- يميز بين مفهوم تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم .
- يذكر مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم.
- يحدد عمليات تكنولوجيا التعليم.
- يستنتج خصائص تصنيف الوسائل وفقاً لمخروط الخبرة لدليل.
- يحدد مفهوم عملية الاتصال.
- يوضح أهمية عملية الاتصال.
- يحدد خصائص نموذج لاسويل في الاتصال.
- يحدد خصائص نموذج شانون وويفر في الاتصال.
- يحدد خصائص نموذج شرام في الاتصال.
- يستنتج العلاقة بين عناصر عملية الاتصال .
- يحدد عوامل نجاح عملية الاتصال.
- يوضح خصائص عملية الاتصال.
- يحدد المشكلات التي تتغلب عليها تكنولوجيا التعليم.
- يذكر مجالات تكنولوجيا التعليم.
- يحدد خطوات الاعداد لاستخدام الوسائل التعليمية.
- يوضح معوقات توظيف تكنولوجيا التعليم.
- يحدد استخدامات الكمبيوتر فى المجال التعليمي.
- يوضح فوائد استخدام الكمبيوتر فى التعليم.
- يحدد مهارات المعلم اللازمة عند استخدام الكمبيوتر فى التعليم.
- يحدد أشكال توظيف الكمبيوتر فى التدريس.
- يذكر مفهوم التعليم الإلكتروني .

- يحدد أنواع التعليم الإلكتروني.
 - يذكر مميزات التعليم الإلكتروني .
 - يحدد طرق توظيف التعليم الإلكتروني.
 - 2- إعداد المحتوى التعليمي للموقعين.
- تم إعداد المحتوى التعليمي في مجموعة من الدروس، تم تقديمها من خلال الموقعين بشكل مبسط وفعال من خلال توظيف النصوص والأشكال التوضيحية والصور الثابتة، وغيرها من الوسائط .
- 3- التدريس والأساليب المتبعة: تم وضع المحتوى التعليمي بصورة قابلة للتعلم الذاتي من جانب الطلاب وبحيث يكون التصميم بسيطاً معبراً.
 - 4- تصميم بنية الموقعين.
- وتتضمن هذه المرحلة كل ما يتعلق بتحديد طبيعة وشكل وبناء الموقعين، وهي كالتالي:
- أ - تصميم واجهات التفاعل الرئيسة.
- واجهة التفاعل هي كل ما يراه المستخدم من عناصر، وكل ما يتفاعل معه من أدوات موجودة على الشاشة كالأزرار، والقوائم والروابط الفائقة، وبالتالي يجب أن تكون ذات تصميم جيد تراعى فيه المواصفات الفنية، والتربوية حتى لا تفقد أهميتها التعليمية، وذلك حتي تساعد المستخدم على سهولة الاستخدام والوصول للمعلومات .
- ب - تصميم أدوات الإبحار.
- تمثل أدوات الإبحار في البحث الحالي جزء تصميمي هام نظرًا لأنه يعبر عن المتغير المستقل لذا روعي عند إنتاج صفحات عرض المحتوى للموقعين تصميم نظامين للإبحار هما: القوائم والروابط الفائقة، وذلك لتصفح وعرض المحتوى والتجول داخل الموقع.
- 5- تصميم الصورة الأولية لسيناريو مواد المعالجة التجريبية.
- تهدف مواد المعالجة التجريبية إلى قياس أثر اختلاف أدوات الأبحار(القوائم /الروابط الفائقة) في موقعين مختلفين على التحصيل، وتفضيلات الاستخدام، وقد تم تصميم السيناريو الأساسي المشترك بحيث يحدد به شكل كل إطار لكل صفحة من صفحات الموقعين من حيث التصميم العام لها، من حيث شكل البنر الأساسي لكلا الموقعين وعدد الدروس، وكثافة المحتوى في كل إطار؛ بحيث يوضح هذا السيناريو كيفية تصميم الموقعين بكل مكوناتهما

وعناصرهما، وبعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو الأساسي في صورته المبدئية وبعد مراعاة كافة متغيرات الضبط التجريبي وبما يحقق أهداف البحث. تم عرض سيناريو الموقعين على ثلاثة (1) من الزملاء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإجازتهما، وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات على الصورة الأولية للسيناريوهين في ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمون، فقد تمت صياغتهما في صورتها النهائية تمهيداً لمرحلة الإنتاج الفعلي لمواد المعالجة التجريبية (الموقعين).

➤ ثالثاً مرحلة الإنتاج.

من متطلبات البحث الحالي إنتاج موقعين عبر الشبكة في ضوء مستويات المتغيرات التجريبية المستقلة الأول والثاني موضع البحث الحالي بحيث يراعى عند إنتاجهما أن يكون الاختلاف الوحيد بينهما في مستويات المتغيرات التجريبية أو المستقلة، لذلك تم إنتاج (مواد المعالجة التجريبية) وفقاً للمراحل التالية:

1 - بناء واجهة التفاعل الرئيسة للموقعين.

صممت واجهة التفاعل الرئيسة للموقعين بما تتضمنه من عناصر وأيقونات وأدوات إبحار ، فقد تم تصميم نفس البنى باستخدام برنامج Adobe Photoshop كذلك اتفقت عناصر واجهة التفاعل للموقعين بحيث تضمننا نفس العناصر الرئيسة . أهداف الموقع . الاختبار القبلي بالاختبار البعدي . الدروس . اتصل بنا).

أما من حيث أدوات الإبحار ففي الموقع الأول استخدمت أداة الروابط الفائقة الرسومية للتنقل بين الصفحات ويتضح ذلك في شكل (11) ، وتم استخدم أداة الروابط الفائقة النصية أيضاً في نفس الموقع للتنقل في نفس الصفحة ويتضح ذلك في شكل (12).

¹ د.إيمان صلاح الدين
د.سحر محمد السيد
د.احمد محمد عباس



شكل 11. استخدام الروابط الفائقة الرسومية للتنقل لصفحات أخرى



فحة

أما الموقع الثانى فقد صممت أدوات الإبحار فيه بالاعتماد على القوائم للتنقل داخل الموقع، والشكل التالى يوضح ذلك.



شكل 13. استخدام القوائم للتنقل داخل صفحات الموقع

- بناء صفحات عرض المحتوى.

بعد اجازة المحتوى التعليمي تم رفعه بالموقعين موضع التجريب بما فيه من نصوص ورسومات تعليمية وصور، وقد تم تثبيت المحتوى العلمي بالموقعين موضع التجريب.

- إنتاج الموقعين بصورتها المبدئية.

تم بناء الموقعين في صورة مادية قابلة للتشغيل بحيث يكمن الاختلاف بينهما في نمط أدوات الإبحار المستخدم المتغير المستقل الأول: الإبحار من خلال القوائم والمتغير المستقل الثاني: نمط الإبحار من خلال الروابط الفائقة.

➤ رابعاً مرحلة التطوير والإجازة:

1. التجريب الأولي للموقعين:

بالانتهاء من عملية الإنتاج النهائي للموقعين بمعالجاتهما المختلفة اكتملت عملية الإنتاج في صورتها المبدئية، وللتأكد من صلاحية الموقعين للاستخدام تم عرضهما على ثلاثة من الزملاء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم فيما يلي:

- شمول الموقعين لمتغيرات البحث والتعبير عنهما.

- وضوح الأهداف التعليمية.

- مناسبة المحتوى التعليمي.

وقد اتفق السادة المحكمون بنسبة كبيرة على مناسبة الموقعين وصلاحيتهما للتطبيق بعد عمل بعض المقترحات الخاصة بإجراء بعض التعديلات والتي حرصت الباحثة على إجراءها كإضافة بعض الصور والرسوم الثابتة لتوضيح بعض فقرات المحتوى.

2. تقرير الكفاءة والصلاحية:

تم التأكد من التشغيل السليم للموقعين عبر شبكة الإنترنت، والتأكد من عمل أدوات الإبحار بالموقعين بكفاءة استعداداً لاستخدام الطلاب لهما.

➤ خامساً مرحلة النشر الإلكتروني:

تم نشر الموقعين على شبكة الإنترنت، وإعداد حسابات للطلاب مجموعات البحث، وبعد إتمام كافة الإجراءات أصبح الموقعين صالحين للاستخدام عبر الشبكة، وكان عنوان الموقع الإلكتروني المبني على الإبحار من خلال القوائم

[/http://educognitive.com/menu](http://educognitive.com/menu)

وعنوان الموقع الإلكتروني المبني على الإبحار من خلال الروابط الفائقة
/http://educognitive.com/link

➤ سادساً مرحلة التقويم.

بعد تأمين الموقعين وإقرار مدى صلاحيتهما، تم تجريبيهما على عينة من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي بلغ قوامها (15) طالباً وطالبة اختبروا بطريقة عشوائية وكان من أهداف هذه المرحلة مايلي:

- معرفة مدى مناسبة الموقعين من وجهة نظر الطلاب من حيث مدى سهولة التعامل مع الموقع بشكل عام، والتجوال بين صفحاته وأقسامه حسب أدوات الإبحار المتاحة والتأكد من أن جميع الروابط تعمل بكفاءة، ودقة الصياغة اللغوية والعلمية للنص، ومدى مناسبة شكل وحجم الخط المستخدم، وسهولة انقراطيته، ومدى جودة الصور والرسوم ووضوحها.

- التأكد من فاعلية الموقعين وقدرتهما على توضيح المحتوى بطريقة سلسلة للطلاب. وفي ضوء ما اتفق عليه طلاب التجربة الاستطلاعية قامت الباحثة بإجراء التعديلات الضرورية في الموقعين موضع التجربة، وإعدادهما في صورتها النهائية تمهيداً لتجربتهما ميدانياً على عينة البحث الأصلية.

إعداد أدوات البحث.

أولاً. اختبار السرعة الإدراكية.

ينظر إلى المهام التي تقيس السرعة الإدراكية على أنها صورة من صور الاختبار العقلي ، ويقاس الإنجاز فيه بعدد الموضوعات التي أمكن أدائها في زمن محدد (هشام الخولي، 2002)، وقبل استخدام الاختبار تم تحديد ما يلي.

-الهدف من الاختبار. تمثل الهدف من الاختبار في تحديد وتصنيف الطلاب عينة البحث من ذوى السرعة الإدراكية المرتفعة والمنخفضة.

-طريقة قياس السرعة الإدراكية. يتم قياس السرعة الإدراكية من خلال اختبار بطاريات الاختبارات المعرفية العاملة، وهى الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إما التحديد السريع للنمط البصري، أو تحديده من بين عدة أنماط ويتضمن ما يلي.

أ- شطب الكلمات. وهو القدرة على سرعة شطب الكلمات التي تحتوي على حرف (a) فى فترة زمنية محددة تكون درجة المفحوص فى الاختبار هي مجموع الكلمات الصحيحة التي يقوم المفحوص بشطبها بأسرع ما يمكن.

ب -مقارنة الأعداد. وهو القدرة على سرعة مقارنة عددين، وتحديد ما إذا كانا متشابهين أم لا في فترة زمنية محددة بحيث تكون درجة المفحوص في الاختبار هي عدد الإجابات الصحيحة مخصصاً منها عدد الإجابات الخاطئة.

ج- الصور المتماثلة. وهو القدرة على سرعة مطابقة الشكل الأصلي وتحديد من بين عدة مجموعات من الأشكال، كل منها يتكون من خمسة أشكال بحيث تكون درجة المفحوص في الاختبار هي عدد الإجابات الصحيحة مخصصاً منها جزء من الإجابات الخاطئة.

د -الدرجة الكلية. وتقاس بحاصل جمع درجات شطب الكلمات ، ومقارنة الأعداد ، والصور المتماثلة في وحدات الاختبار.

وقد استعان البحث الحالى باختبار السرعة الإدراكية تأليف (اكستروم ، فرنش ، هارمان ، ديرمين) ترجمة (انورالشرقاوي، سليمان الشيخ، نادية عبد السلام، 1993) وهو اختبار مقنن لذا تم الاستعانة به واستخدامه مباشرة دون عمل ضبط سيكومتري له.

ثانياً. الاختبار التحصيلي.

على ضوء الأهداف الإجرائية والمحتوى التعليمي قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي موضوعي، وقد مر إعداد الاختبار بالمراحل التالية.

-الهدف من الاختبار. يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب في محتوى مادة "تكنولوجيا التعليم".

- صياغة مفردات الاختبار. تم صياغة مفردات الاختبار على ضوء الأهداف الإجرائية ليصبح عدد مفردات الاختبار (30) مفردة من نوع (الاختيار من متعدد).

-التجربة الاستطلاعية للاختبار.تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طلاب كلية التربية النوعية عددهم (15 طالب وطالبة) وذلك لحساب ثبات وصدق الاختبار ومعاملات الصعوبة والتمييز.

أ- ثبات وصدق الاختبار. لحساب معامل الثبات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS.22) تم تطبيق حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاختبار وكذلك حساب معامل الصدق بأخذ الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ المقابل له وكانت النتائج كما يلي:

جدول 1. معامل الفا ومعامل الصدق الذاتي لأسئلة الاختبار التحصيلي.

عدد أسئلة الاختبار	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)	معامل الصدق الذاتي
30	0,794	0,891

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ قد بلغ 0,794، ومعامل الصدق الذاتي قد بلغ 0,891 مما يشير إلى ثبات الاختبار، والتناسق الداخلي لأسئلة الاختبار التحصيلي مع عينة الدراسة، ومن ثم إمكانية الاعتماد على الاختبار للتأكد من صحة الفروض المتعلقة بالاختبار.

ب- معامل التمييز و درجة الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي :

تم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لأسئلة الاختبار فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول 2. معاملات الصعوبة و التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل التمييز	درجة الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	درجة الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	درجة الصعوبة
1	0,35	0,52	11	0,61	0,25	21	0,72	0,24
2	0,52	0,63	12	0,75	0,31	22	0,52	0,72
3	0,58	0,21	13	0,69	0,21	23	0,85	0,16
4	0,75	0,26	14	0,39	0,35	24	0,71	0,54
5	0,47	0,35	15	0,71	0,68	25	0,64	0,4
6	0,31	0,52	16	0,82	0,6	26	0,85	0,21
7	0,65	0,62	17	0,59	0,6	27	0,56	0,2
8	0,66	0,68	18	0,68	0,32	28	0,66	0,62
9	0,48	0,36	19	0,85	0,25	29	0,48	0,52
10	0,52	0,18	20	0,69	0,39	30	0,52	0,25
						المتوسط	0,62	0,41

يتضح من جدول 2 ما يلي :

- إن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي قد تراوحت بين (0,31-0,85) بمتوسط بلغ (0,62)، وعليه تم قبول جميع أسئلة الاختبار، حيث كانت في المستوى المقبول من التمييز.
- إن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0,16-0,72) بمتوسط كلي بلغ (0,41) وعليه فإن جميع أسئلة الاختبار مقبولة حيث كانت في المستوى المقبول من الصعوبة
- ثالثاً. مقياس تفضيلات الاستخدام. مر إعداد مقياس تفضيلات الاستخدام بالمراحل التالية.
- تحديد الهدف من المقياس. يتمثل الهدف من المقياس في تحديد تفضيلات الاستخدام بالنسبة لأدوات الابحار في الموقعين موضع التجريب لدى طلاب كلية التربية النوعية.
- بناء المقياس. يستخدم البحث الحالي نوع من المقاييس الترتيبية وهي مقاييس لا تكتفي بمجرد تقسيم المتغيرات بطريقة تشير إلى الاختلافات النوعية بين مختلف الأصناف، ولكنها ترتب هذه الأصناف بطريقة ذات مغزى، فإذا كان هناك متغير مقسم أو مصنف إلى عدد من الأقسام والمطلوب ترتيبه وفقاً لبعض التفضيلات فإنه يستخدم المقاييس الترتيبية لهذا الغرض (اوما سكران، 2006، 255).
- 3- تحديد مفردات المقياس: حدد البحث الحالي مجموعة من العبارات روعى عند صياغتها أن تكون مرتبطة ببعضها البعض من ناحية، وبموضوع المقياس من ناحية أخرى، وقد بلغ عدد مفردات المقياس (17) مفردة في الصورة الأولى للمقياس.
- 4- إعداد المقياس في صورته النهائية. بعد عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين للحكم على مدى صلاحيته، تم تعديل المقياس في ضوء آراء المحكمين ليصبح المقياس في صورته النهائية (15) مفردة.
- الكفاءة السيكومترية للمقياس.
- أ- حساب ثبات المقياس. تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات كلية التربية النوعية عددهم (15)، وذلك لحساب ثبات المقياس.

جدول 3. معامل الفا ومعامل الصدق الذاتي لمقياس تفضيلات الاستخدام

معامل الصدق الذاتي	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)	عدد عبارات المقياس
0,856	0,732	15

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ قد بلغ 0,732 ، ومعامل الصدق الذاتي قد بلغ 0,856 مما يشير إلى ثبات المقياس، والتناسق الداخلي لعبارات المقياس مع عينة الدراسة، ومن ثم إمكانية الاعتماد على المقياس في اختبار صحة الفروض المتعلقة به. تطبيق تجربة البحث. تضمنت إجراءات التطبيق الخطوات التالية.

1) تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بعد تطبيق اختبار السرعة الإدراكية وهو أحد بطاريات الاختبارات المعرفية العاملة ملحق (3)، وذلك لتحديد عينة الطلاب مرتفعي ومنخفضي السرعة الإدراكية، وقد طبق الاختبار على عينة عشوائية من الطلاب المقيدين في الفرقة الثالثة بقسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة جنوب الوادي في العام الجامعي 2014-2015 وقد تم استخلاص عدد (45) طالباً وطالبة من الطلاب منخفضي السرعة الإدراكية حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، و (45) طالباً وطالبة من الطلاب مرتفعي السرعة الإدراكية وتم تقسيمهم أيضاً إلى ثلاث مجموعات لتتضمن كل مجموعة (15) طالباً وطالبة، والجدول التالي يوضح مجموعات البحث.

جدول 4. المجموعات التجريبية وفقاً للمتغير التصنيفي والمتغيرات المستقلة

المجموعة	السرعة الإدراكية	نمط الإبحار
المجموعة التجريبية الأولى	منخفضة	القوائم
المجموعة التجريبية الثانية	منخفضة	الروابط الفائقة
المجموعة التجريبية الثالثة	مرتفعة	القوائم
المجموعة التجريبية الرابعة	مرتفعة	الروابط الفائقة
المجموعة التجريبية الخامسة	منخفضة	القوائم ثم الروابط
المجموعة التجريبية السادسة	مرتفعة	القوائم ثم الروابط

2) بعد تقسيم مجموعات البحث تم إجراء مقابلة مع المجموعات لشرح طبيعة التجربة وطريقة الدراسة، وكيفية التعامل مع المواقع، وتوزيع حسابات كل مجموعة (اليوزرنيوم والباسورد) لاستخدام الموقع المخصص لها، والتعريف بعنوان كل موقع من الموقعين.

(3) تحديد موعد بدأ التعامل مع المواقع والدراسة من خلالها فى الفترة من 2015/3/7 - 2015/4/4م

(4) تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً والذي يهدف إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب فى محتوى مادة "تكنولوجيا التعليم"، وقد طبق الاختبار على الستة مجموعات إلا أن المجموعتين الخامسة والسادسة تم اهمال درجاتهم لأنها لم تكن موضوع الاختبار أو التجريب، حيث أن الهدف من هاتين المجموعتين هو تطبيق مقياس التفضيلات بعد مرورهم بخبرة الدراسة من خلال موقعين لاختيار أفضلهم من حيث أدوات الإبحار.

(5) التواصل مع الطلاب لعلاج أى مشكلات تقنية من خلال البريد الإلكتروني، وقد كانت معظم المشكلات تتعلق بوجود بعض الأخطاء فى حسابات الطلاب للدخول على المواقع مثل ضرورة ترك مسافة بين اسم الطالب ووالده فى اليوزنيم حيث كانت حسابات الطلاب بأسمائهم.

(6) تطبيق أدوات البحث بعدياً بعد دراسة المحتوى.

(7) جمع البيانات لإجراء المعالجات الإحصائية.

نتائج البحث.

أولاً. للإجابة على السؤال البحثي الأول والذي يبحث فى معرفة أثر اختلاف أدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) على التحصيل لدى الطلاب ذوى السرعة الإدراكية المنخفضة، وباختبار الفرض الأول والذي ينص على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى الاختبار التحصيلي، تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة اختبار مان وتيني نظراً لأن العينة اقل من 30 لذا تم التعامل معها من خلال الاحصاء اللابارامترية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول 4. المتوسط والانحراف المعياري وقيمة احصاء اختبار مان وتيني للمجموعتين الأولى والثانية

مجموع الرتب	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	متوسط درجات الطلاب (ن15)	نتائج اختبار Mann-Whitney	
				قيمة إحصاء الاختبار	مستوي الدلالة
257	17,13	1,49	27,93	88	0.325
208	13,87	1,75	27,27		

المجموعة التجريبية
الأولى

المجموعة التجريبية
الثانية

يتضح من جدول 4 نتائج اختبار مان ويتنى حيث يلاحظ أن مستوى الدلالة أكبر من (0,05) ومن ثم يتم رفض الفرض الخاص بوجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى.

ثانياً للإجابة على السؤال البحثى الثانى والذي يبحث فى معرفة أثر اختلاف أدوات الإبحار (الروابط الفائقة /القوائم) على التحصيل لدى الطلاب ذوى السرعة الإدراكية المرتفعة، وباختبار الفرق الثانى والذي ينص على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثالثة والرابعة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وتحديد قيمة اختبار مان ويتنى والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول 5. المتوسط والانحراف المعياري وقيمة احصاء اختبار مان ويتنى للمجموعتين الثالثة والرابعة

نتائج اختبار Mann-Whitney		مجموع الرتب	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي (ن15)	المجموعة
مستوي الدلالة	قيمة إحصاء الاختبار					
0,512	96,5	216,5	14,43	1,44	28,27	المجموعة التجريبية الثالثة
		248,5	16,57	1,76	28,67	المجموعة التجريبية الرابعة

يتضح من جدول 5 أن مستوى الدلالة أكبر من (0,05) ومن ثم يتم رفض الفرض الخاص بوجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة التجريبية الرابعة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى.

ثالثاً (أ) فيما يتعلق بالسؤال البحثى الثالث والذي يبحث فى معرفة تفضيلات الطلاب ذوى السرعة الإدراكية المنخفضة بالنسبة لأدوات الإبحار تم حساب متوسط نسب العينة التى اختارت أو فضلت القوائم، ومتوسط نسب العينة التى فضلت الروابط، ومتوسط نسب العينة التى فضلت استخدام الأداةين معاً فى موقع واحد لتحديد أعلى نسبة تفضيل، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول 6. تحديد متوسط نسبة التفضيلات علي أدوات الابحار في المواقع لأفراد المجموعة التجريبية الخامسة

المفردات	القوائم		الروابط		الاثنان معا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	3	%20	5	%33	7	%47
2	3	%20	8	%53	4	%27
3	3	%20	9	%60	3	%20
4	3	%20	9	%60	3	%20
5	5	%33	6	%40	4	%27
6	6	%40	6	%40	3	%20
7	3	%20	10	%67	2	%13
8	3	%20	8	%53	4	%27
9	7	%47	5	%33	3	%20
10	5	%33	6	%40	4	%27
11	4	%27	8	%53	3	%20
12	3	%20	7	%47	5	%33
13	5	%33	6	%40	4	%27
14	5	%33	8	%53	2	%13
15	5	%33	7	%47	3	%20
المتوسطات		%28		%48		%24

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (28%) من العينة فضلت استخدام القوائم كأداة إبحار في المواقع التعليمية، ونسبة (48%) من العينة فضلت استخدام الروابط كأداة إبحار في المواقع التعليمية، بينما نسبة (24%) من العينة فضلت استخدام الأداة في موقع واحد. (ب) ولاختبار الفرض الثالث والذي ينص على وجود فرق دال احصائياً بين متوسط استجابات طلاب المجموعة التجريبية الخامسة على كل نمط تفضيلي في مقياس تفضيلات الاستخدام تم حساب متوسط نسب التفضيل ومربع كا² ومستوى الدلالة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 7. متوسط نسب التفضيلات وقيمة كا² ومستوى الدلالة بالنسبة لاستجابات المجموعة التجريبية

الخامسة على مقياس تفضيلات الاستخدام

الترتيب	نتائج اختبار كا ²		متوسط نسبة التفضيلات	أدوات الإبحار
	مستوى الدلالة	قيمة احصاء الاختبار		
2	0,031	10,66	%28	القوائم
1	0,70	3,00	%48	الروابط
3	0,119	7,33	%24	الاثنين معا

يتضح من جدول 7 أنه لا يوجد فرق دال احصائياً بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية الخامسة بالنسبة لتفضيلاتهم من أدوات الإبحار سواء الروابط أو القوائم أو استخدام الاثنين معاً في موقع واحد.

رابعاً (أ) فيما يتعلق بالسؤال البحثي الرابع والذي يتعلق بتحديد تفضيلات الطلاب ذوي السرعة الإدراكية المرتفعة بالنسبة لأدوات الإبحار. تم حساب متوسط نسب العينة التي اختارت أو القوائم ومتوسط النسب التي فضلت الروابط ومتوسط نسب العينة التي فضلت استخدام الأدوات في موقع واحد والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 8. متوسط استجابات المجموعة التجريبية السادسة بالنسبة لتفضيلات استخدام أدوات الإبحار

المفردات		الروابط		القوائم		الاثنين معا	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	4	%27	10	%66	1	%7	1
2	8	%53	6	%40	1	%7	1
3	8	%53	5	%33	2	%14	2
4	6	%40	8	%53	3	%20	3
5	3	%20	3	%20	9	%60	9
6	8	%53	6	%40	1	%7	1
7	11	%73	3	%20	1	%7	1
8	4	%27	8	%53	3	%20	3
9	3	%20	9	%60	3	%20	3
10	7	%46	2	%14	6	%40	6
11	6	%40	6	%40	3	%20	3
12	5	%33	6	%40	4	%27	4
13	5	%33	8	%53	2	%14	2
14	11	%73	2	%13	5	%33	5
15	3	%20	10	%66	2	%14	2
النسبة الكلية		%40		%40		%20	

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (40%) من العينة فضلت استخدام القوائم كأداة إبحار في المواقع التعليمية، ونسبة (40%) من العينة فضلت استخدام الروابط كأداة إبحار في المواقع التعليمية، بينما نسبة (20%) من العينة فضلت استخدام الأدوات في موقع واحد.

(ب) لاختبار الفرض الرابع والذي ينص على وجود فرق دال احصائياً بين متوسط استجابات طلاب المجموعة التجريبية السادسة على كل نمط تفضيلي في مقياس تفضيلات الاستخدام تم حساب متوسط نسب التفضيل ومربع كا² ومستوى الدلالة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 9. متوسط نسب التفضيلات وقيمة كا² ومستوى الدلالة بالنسبة لاستجابات المجموعة التجريبية

السادسة على مقياس تفضيلات الاستخدام

أدوات الإبحار	متوسط التفضيلات	نتائج اختبار مربع كاي χ^2		الترتيب
		قيمة احصاء الاختبار	مستوى الدلالة	
الروابط	40%	1,32	0,79	1
القوائم	40%	3,20	0,78	1
الاثنين معاً	20%	6,00	0,42	2

يتضح من جدول 9 أنه لا يوجد فرق دال احصائياً بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية الخامسة بالنسبة لتفضيلاتهم من أدوات الإبحار سواء الروابط أو القوائم أو استخدام الاثنين معاً في موقع واحد.

تفسير النتائج.

(1) باستقراء النتائج في جدول (4) يتضح عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى (طلاب ذوى سرعة ادراكية منخفضة يدرسون من خلال موقع يعتمد على القوائم كأداة إبحار)، والمجموعة التجريبية الثانية (طلاب ذوى سرعة ادراكية منخفضة يدرسون من خلال موقع يعتمد على الروابط كأداة إبحار) في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي مما يعنى أن اختلاف أدوات الإبحار أدت إلى تأثيرات تعليمية متساوية عند التعلم من خلال الموقعين بالنسبة للطلاب ذوى السرعة الادراكية المنخفضة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hsu, Lin, Hui

(Ching, and Dwyer, 2009) وكذلك دراسة شريف شعبان (2010)، ودراسة مصطفى محمد (2011).

(2) وبفحص جدول (5) يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثالثة (طلاب ذوى سرعة إدراكية مرتفعة يدرسون من خلال موقع يعتمد على القوائم كأداة إبحار)، والمجموعة التجريبية الرابعة (طلاب ذوى سرعة إدراكية مرتفعة يدرسون من خلال موقع يعتمد على الروابط كأداة إبحار) فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى ذلك يعنى أن اختلاف أدوات الإبحار لم يكن ذا تأثير على مستوى (التحصيل) لدى الطلاب ذوى السرعة الإدراكية المرتفعة والمنخفضة.

(3) يستنتج من جدول 4، 5 أن اختلاف أدوات الإبحار (القوائم والروابط الفائقة) لا يعد عاملاً ذا تأثير على مستوى التحصيل مما يوحي بأن أساليب التنقل سابقة الذكر لم تكون من العوامل الحاسمة فى مستوى التعلم بالمواقع التعليمية بالنسبة للطلاب ذوى السرعة الإدراكية المنخفضة أو المرتفعة.

(4) باستقراء النتائج فى جدول 6 والذى يبحث فى معرفة تفضيلات الطلاب ذوى السرعة الإدراكية المنخفضة بالنسبة لأدوات الإبحار اتضح من الجدول أن نسبة (28%) من العينة فضلت استخدام القوائم كأداة إبحار فى المواقع التعليمية، ونسبة (48%) من العينة فضلت استخدام الروابط كأداة إبحار فى المواقع التعليمية، بينما نسبة (24%) من العينة فضلت استخدام الأدوات فى موقع واحد، مما يعنى تفوق أداة الإبحار (الروابط الفائقة) على أداة (القوائم) وترجع الباحثة السبب فى ذلك إلى.

- اعتمدت الروابط الفائقة على الروابط الرسومية التى برزت بوضوح فى صفحات الموقع ونظراً لأن خصائص هذه العينة على مستوى سرعة الإدراك منخفضة فهم فى حاجة إلى عناصر أكثر وضوحاً وتميزاً فى الموقف التعليمى المقدم لهم حتى تلفت الانتباه إليها بشكل أسرع.

- شعور الطلاب بالارتياح والرضا عند استخدام الروابط الفائقة، وسهولة اختيار الرابط الذى يفضلون الانتقال إليه بصورة أسرع من القوائم.

- أما تفضيل العينة للروابط الفائقة ثم القوائم ثم حصول اختيار الأدوات معاً على أقل نسبة تفضيل قد يرجع إلى أن الأدوات معاً قد يحدث نوعاً من الارتباك نظراً لازدحام

واجهة المستخدم بأكثر من أداة إبحار خاصة إذا كانا يؤديان نفس الوظيفة، وهذا يتفق مع نظرية الحمل المعرفي **Cognitive Load** حيث أن واجهة المستخدم إذا ما ازدحمت بالعناصر والأدوات المختلفة مثل ذلك على المتعلم حمل معرفي يسمى الحمل المعرفي الدخيل حيث يؤكد ماير ومورينو (Mayer and Moreno, 2003) أن التصميمات التي تتطلب من المتعلم تقسيم انتباهه بين عنصرين أوأداتين يسبب حمل معرفي عالى على الذاكرة العاملة إلا إذا كان استخدامهم بشكل تكاملى.

(5) بإستقراء جدول(7) والذي من خلاله يتم اختبار الفرض الخاص بوجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات طلاب المجموعة التجريبية الخامسة على كل نمط تفضيلي في مقياس تفضيلات الاستخدام حيث جاءت النتائج لتوضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات طلاب المجموعة التجريبية الخامسة على كل نمط تفضيلي، وذلك يعنى تقارب استجابات أفراد المجموعة التجريبية الخامسة فى الرأى فيما يتعلق بتفضيلاتهم فلم يكن هناك اختلاف أو تشتت واضح فى الآراء حول كل تفضيل.

(6) بإستقراء النتائج فى جدول(8) والذي يبحث فى معرفة تفضيلات الطلاب ذوى السرعة الإدراكية المرتفعة بالنسبة لأدوات الإبحار اتضح أن نسبة (40%) من العينة فضلت استخدام القوائم كأداة إبحار فى المواقع التعليمية، ونسبة (40%) أيضًا من العينة فضلت استخدام الروابط كأداة إبحار فى المواقع التعليمية، بينما جاءت نسبة (20%) من العينة لتفضل استخدام الأداتين فى موقع واحد، ويمكن تفسير ذلك بأن القوائم والروابط الفائقة كانت بالنسبة للطلاب مرتفعى السرعة الإدراكية أدوات تحقق الغرض من الإبحار بشكل سهل وسريع.

(7) بإستقراء جدول (9) والذي من خلاله يتم اختبار الفرض الخاص بوجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات طلاب المجموعة التجريبية السادسة على كل نمط تفضيلي فى مقياس تفضيلات الاستخدام حيث جاءت النتائج لتوضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات طلاب المجموعة التجريبية الخامسة على كل نمط تفضيلي، وذلك يعنى تقارب استجابات أفراد المجموعة التجريبية السادسة فى الرأى فيما يتعلق بتفضيلاتهم فلم يكن هناك اختلاف أو تشتت واضح فى الآراء حول كل تفضيل.

توصيات البحث.

في ضوء نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى بعض التوصيات التي يمكن صياغتها على النحو الآتي:

- 1) الإهتمام بتدريب القائمين على إعداد مواقع الإنترنت التعليمية على التوظيف الأمثل لأنماط الإبحار داخل المواقع التعليمية ، مما يزيد من كفاءتها.
- 2) مراعاة تفضيلات الطلاب عند تصميم بيئات التعلم الإلكترونية عبر الويب مما يساهم في نجاح المواقع في تحقيق أهدافها.
- 3) مراعاة مستوى السرعة الإدراكية (مرتفع - منخفض) عند تصميم جميع عناصر واجهة المستخدم حيث أنها من خصائص الطلاب المعرفية والإدراكية التي تؤثر في مدى تقبل وتوافق الطلاب مع موقع دون الآخر.
- 4) عدم الإفراط في تزويد واجهة التصميم في المواقع التعليمية، والمقررات الإلكترونية بعدد كبير من أدوات الإبحار حتى لا تمثل حملاً معرفياً على المتعلمين يؤدي بهم إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف المنشودة من المواقع المقدمة إليهم .

البحوث المقترحة: تقترح الباحثة الموضوعات البحثية الآتية.

- دراسة أثر إختلاف أنماط الإبحار في بيئات الجيل الثاني للويب على مستوى الرضا لدى الطلاب.
- دراسة العلاقة بين أنماط الإبحار في المواقع التعليمية والخبرة السابقة وأثرهما على كفاءة التعلم.
- دراسة العلاقة بين السرعة الإدراكية ومتغيرات التصميم في واجهة المستخدم واثرها على زمن التعلم.
- دراسة العلاقة بين الخصائص الشخصية، واستراتيجيات إدارة وتنظيم المعلومات، وتفضيلات الاستخدام والأنماط المختلفة للإبحار.

المراجع

أولاً. المراجع العربية.

- أكستروم ، فرنش، هارمان - ديرمين(1993). بطارية الاختبارات المعرفية العاملة العامل العددي، ترجمة أنور محمد الشرقاوى، سليمان الخضري، و نادية عبد السلام، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أميرة المعتمد(2010). "أثر التفاعل بين أنماط القوائم في التعليم الإلكتروني القائم على صفحات الويب وأسلوب التعلم على تنمية التحصيل وزمن التعلم والقابلية للاستخدام"، رسالة دكتوراة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- أنور الشرقاوي (١٩٩٥). الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد على احمد، فائقة بدر (2001). الإدراك الحسي البصري والسمعي، ط ١ ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- اوما سكران(2006). طرق البحث في الإدارة مدخل لبناء المهارات البحثية، المملكة العربية السعودية: دار المريخ.
- بسماء ادم (2007). التعرف البصري الفوري وعلاقته بالسرعة الإدراكية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد الثاني.
- جمال محمد على، مختار احمد الكيال(2001).أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والاسلوب المعرفي والسرعة الادراكية على مدى الانتباه، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد(11)،العدد(30)،41-90.
- حسن فاروق محمود وحماة محمد مسعود(2007). "أثر اختلاف تصميم نمط الإبحار في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المتفاعلة ومستوى القابلية للتعلم الذاتي على تنمية مهارات الخدمة المرجعية الرقمية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية"، مجلة تكنولوجيا التعليم، تصدر عن الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، العددالرابع،المجلد السابع عشر،55-112.
- حسن عبد العزيز عبد العزيز (2005). "فعالية موقع تعليمي إلكتروني على الانترنت باللغة العربية في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم العلمية"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة.
- خليل معوض(1994). القدرات العقلية ، ط ٢، الأ سكندرية: دارالفكر الجامعي.

- شريف شعبان ابراهيم (2010). أثر التفاعل بين نمط الإبحار والأسلوب المعرفى على تنمية مهارات تصميم مواقع الإنترنت التعليمية لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
- عادل محمد العدل (1995). الإتزان الإنفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري، سلسلة أبحاث مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء العاشر، القاهرة، عالم الكتب.
- فؤاد أبو حطب (1983). القدرات العقلية، ط ٥، القاهرة: مكتبة الأنجلوا المصرية.
- محمد الجمل (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط ٤، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد سراج (2013) السرعة الإدراكية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- محمد عبد المقصود (2000). بعض الخصائص المعرفية والسمات الشخصية عند كل من الطلبة العاديين وذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة.
- محمد عطية خميس (2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الحكمة.
- محمد مجد الشرييني (2008). "مدى الاستفادة من تعدد انماط الابحار في إعداد البرمجيات التعليمية في مصر"، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- محمد نبيل عبد الحميد (٢٠٠٢) "علاقة المخاطرة بكل من السرعة الإدراكية ومرونة القلق لدى عينة من طلاب جامعة"، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد ١، العدد 155، ٤-121.
- محمد جاسم (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته، عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمود اسماعيل (2006). "الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، غزة.
- محمود اسماعيل (2002) مدخل إلى علم النفس، غزة: مكتبة القادسية.
- مصطفى محمد على (2011). "التفاعل بين أدوات الإبحار في برامج الكمبيوتر فائقة الوسائل ونمط التعليم وأثره على تنمية مهارات لطلاب في مقرر شبكات الحاسب"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- هشام الخولى (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة: دار الكتب الحديثة.

- Berendt,B. and Spiliopoulou, M (2007).Analysis of navigation behaviour in web sites integrating multiple information systemsThe VLDB Journal
- Bousbia,N (2009)Analysing the Relationship between Learning Styles and Navigation Behaviour in Web-Based Educational System, Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, Vol.2, No.4,400-421.
- Chapman, C (2011). Guide to Website Navigation Design Patterns, available at:<http://sixrevisions.com/user-interface/navigation-design-patterns/>
- Cuddihy,E, Mobrand,K,and Spyridakis,J (2012). Web page previews: effect on comprehension, user perceptions, and site exploration, Journal of Information Science, 38(2) 103–117.
- Dunn, Z. (2009). Principles of Effective Web Navigation, available at: , [http://buildinternet.com/2009/09/principles-of-effective-web- navigation](http://buildinternet.com/2009/09/principles-of-effective-web-navigation).
- Durga, K, Preeti, A and Saranya, V -Nithya, S (2014) Effective User Navigation in Dynamic Website. , International Journal of Computer Trends and Technology (IJCTT), 9(6).
- Gao, Q, Sato, H, Rau, P and Asano,Y(2007). Design Effective Navigation Tools for Older Web Users,
- Gülbahar and Alper, (2011). Learning Preferences and Learning Styles of Online Adult Learners, Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts.
- Hsu, Y, Lin, H, Hui Ching, Y and Dwyer, F(2009).The effects of web-based instruction navigation modes on undergraduates' learning outcomes. Educational Technology & Society, 12 (1), 2009.
- Jankowski, J and Hachet, M (2015). Advances in Interaction with 3D Environments, Journal of COMPUTER GRAPHICS, 34(1), 152–190
- Kemp, J. & Smellie, D. (1994). Planning, producing, and using instructional technologies, Seventh Edition. HarperCollins Publishers, Availabel at:[http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/instruct /instevent.html](http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/instruct/instevent.html)

- Kinshuk,l and Graf,s (2010).Analysis of learners' navigational behaviour and their learning styles in an online course, available at:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.13652729.2009.00336.x/abstract>
- Kshirsagar, J and Jondhale,S(2008).User Navigation on a Website Structure with Minimal Changes to it's Current Structure, International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering, 5(2),
- Legault,N,(2013). Flirting w/ eLearning, available at:
<http://nlegault.ca/page/2/>
- Lynch, P and Horton, S(2009). WEB STYLE GUIDE, 2nd edition, 2009 http://ftp.tuwien.ac.at/languages/html/webstyle/wsg2/site/basic_structureshtm
- Madhavi, T Vanaja, M (2013) Effective User NavigatioThrough Website Structure Improvement, International Journal of Computer Science And Technology, (4)4, 299-301.
- Meyer ,H and Hildebrandt, M (2014).The Impact of System Response Time on Navigating through Hypertext <http://www.researchgate.net>
- Mayer, E., and Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. Educational Psychologist, 38, 43-52.
- Minetou,C, Chen,S and Liu,X (2006).Investigation of the Use of Navigation Tools in Web-based Learning:A Data Mining Approach, International Journal of Human-Computer Interaction..24(1), 48-67.
- Miller,C.(2005). Modeling Web Navigation: Methods and-Challenges,
- Miller, E (2015)Five Rules of Effective Website Navigation,
http://graphicdesign.about.com/od/effectivewebsites/a/web_navigation.htm
- oxford Dictionaries(2015).Definition of *preference* in English
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/preference>
- Ruffini, M. (2000) . Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site. Educational Technology, 40 (2), 58-64

- Saeed, N, Yang, Y. (2008).Using Learning Styles and Preferences to Incorporate Emerging E-learning Tools in Teaching, Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Scanniello,G, Distantè ,D and Risi, M (2009). An approach and an Eclipse-based environment for enhancing the navigation structure of Web sites, Int Journal Softw Tools Technol Transfer, 469–484.
- Shee,Y, Wang, D(2008) Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system:A methodology based on learner satisfaction and its applications,Journal of Computers & Education 50 (2008) 894–905
- Simpson, T,Camfield,D and Pipingas,A (2012). Improved Processing Speed: Online Computer-based Cognitive Training in Older Adults, Journal of Educational Gerontology,38,445-458.
- Stickler,U and Hampel,R(2010). CyberDeutsch: Language Production and User Preferences in a Moodle Virtual Learning Environment, CALICO Journal, 28(1), p-p 49-73.
- The Ninth International Conference on Information Quality Proceedings of the 9th European Conference on e-Learning (2008). WEBSITE QUALITY ASSESSMENT CRITERIA,
- Yuyan ,Y and James ,D(2006).Effects of navigation tools and computer confidence on performance and attitudes in a hypermedia learning environment, Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. Vol.15(1).

دراسة تحليلية لحتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ومدى تضمنه لقضايا فقه النساء.

إعداد

دكتور/ رابعة اسماعيل عباس الرفاعي
كلية التربية - قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم
جامعة الطائف

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الثالث والأربعون - يناير ٢٠١٦م

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية، وقياس مدى تضمينها لقضايا فقه النساء. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بوضع قائمة بقضايا فقه النساء، وبنّت على أساسها بطاقة التحليل، وبعد التأكد من صدق وثبات بطاقة التحليل، قامت الباحثة بتحليل كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت هذه الدراسة ضعف تضمن محتوى كتاب الصف الثالث الثانوي لقضايا فقه النساء الواردة ببطاقة التحليل. وأوصت ضرورة الاستعانة بالفتاوى الصادرة عن المجامع الفقهية المتخصصة. والإطلاع على كل ما يستجد حول قضايا العصر وتضمينها بالمناهج الدراسية، وإعداد تصور مقترح لتدريس محتوى كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء قضايا فقه النساء، وقياس فعاليته التدريسية.

An analytical study for jurisprudence books' content at secondary stage in Kingdom of Saudi Arabia and its content extent of women's jurisprudence issues

Abstract:

This study aimed to analysis secondary studying stage jurisprudence books' content in Saudi Arabia, and measure women jurisprudence issues extent.

To achieve this , descriptive analytical methodology has been used . The researcher made women jurisprudence issues list , then build on its basis an analysis sheet , after confirmation of its validity and reliability . The researcher analyzed third grade jurisprudence books' content of secondary studying stag. The most prominent results of this study was the weakness in third secondary grade book content of women's jurisprudence issues which are in analysis sheet. It recommended need for using Advisory issued by specialized jurisprudential academies. Beside accessing what is new in day issues and included in studding curriculum . In addition to prepare a suggested proposal for teaching Islamic education book at secondary stag in light of women's jurisprudence issues, and measure its teaching effectiveness.

المقدمة

تظل المناهج التربوية محورا أساسيا في العمل التربوي، الذي غالبا ما تتجه إليه الأنظار باعتباره الرسالة التي تضعها الوزارة، وتحتضنها المدرسة وينفذها المعلم، ويتمثلها الطالب فكرا ومعتقدا وسلوكا. (ياسين، ٢٠٠٩).

ويرتبط تقدم الأمم وتحضرها، ونموها، وازدهارها، بمقدار ما تمتلكه من علم ومعرفة، لذا فلا غرابة أن تكون بداية سورة العلق هي أول ما نزل من القرآن الكريم، بقول الله تعالى لنبيه " إقرأ "، وهذا دليل ساطع على أهمية التعليم في الإسلام، لأنه - أي التعليم - الطريق للمعرفة وعبادة الله على بصيرة، والمناهج هي وسيلة التعليم لتحقيق هذه المعرفة المتبصرة. والغرض من مناهج التربية الإسلامية، إيصال المتعلمين إلى المرتبة التي أرادها الله بكل مسلم، وهي أن يكون قادرا على القيام بما أكرمه الله به من خلافة الأرض وعمارتها ليسعد دنيا وآخره، (عطية والهاشمي، ٢٠٠٩) وشأنه شأن باقي المناهج ينبغي تطويره والاهتمام بمعالجته للقضايا التي تشغل الفئة المستهدفة منه، وكتب الفقه خاصة، على اعتبار أن الفقه هو أشرف هذه العلوم وأجلها (الفيروزآبادي، د.ت).

فكان لا بد من الاهتمام بتقديم كل ما تحتاجه الفتاة المسلمة من قضايا فقهية، ظهرت كنتيجة طبيعية للتقدم العلمي والتقني في زمننا، وساعدت على غزونا في عقر دارنا بكل بساطة ويسر، من خلال شاشات التلفاز وأجهزة الحاسب الآلي والإنترنت المتوفرة في كل بيت من بيوتنا.

والتعليم بالإسلام ليس حكرا على الذكور دون الإناث فقد نالت المرأة المسلمة حظها وافيا، وشملتتها الرؤية الربانية الحكيمة العادلة، وتم تكريمها على نحو لم يسبق له مثيل في تاريخ الإنسانية، فخصها التشريع بموضوعات وتشريعات لبث حاجاتها، وناسبت طبيعة المهمة التي تؤديها، تم تضمين هذه الموضوعات بمنهاج التربية الإسلامية، في مقرر الفقه.

وفي الوقت الذي انفتح فيه العالم الإسلامي على الغرب وحضارته، التي أبهرت شباب الأمة ذكورا وإناثا إلا - ما رحم ربك - وغزت مجتمعاتنا ثقافات جديدة، وأثيرت قضايا لم تكن موجودة سابقا شغلت بال الشباب، وصار من الضرورة بمكان، توفر الإجابات عليها لتعرف حكمها الشرعي، حتى لا يقع فريسة لمن ينوي التغيرير بهم.

بناءً على ما سبق كان لزاماً على المناهج المقدمة للطالبات أن تحقق الأهداف التربوية العامة، التي تسعى المؤسسات التعليمية تحقيقها في النساء، بتخريج متعلّقات يتصفنّ بالصّلاح، وأمّهات يخرجنّ الأجيال الصّالحة، وزوجات يحسنّ التّبعّل. وبنفس الوقت يجدنّ في المناهج التي يدرّسها مادة علمية تتوافق مع الواقع المعاش وتعالجه، وتعرّف الطالبة ما فيه صواب أو خطأ كي لا تقع في المحذور من حيث لا تدري.

ولتحقيق الأهداف السابقة بكفاءة، لابد من القيام بتحليل مناهج كتب الفقه لطلبة المرحلة الثانوية لتعرف مدى تضمّنها لقضايا فقه النساء، التي تحتاج الطالبات معرفتها هذه الأيام.

مشكلة الدراسة:

مناهج التربية الإسلامية مثله مثل باقي المناهج بالرغم من ضخامة الجهود المبذولة في بنائه وتصميمه، إلا أنه بحاجة للتحليل المستمر بهدف التحسين والتطوير ومجاراة متغيرات العصر، والوقوف على الحاجات المتجددة للفئة المستهدفة منه.

وتعتبر قضايا فقه النساء من الحاجات الضرورية للفتاة المسلمة والتي تتعلق بأمور حياتية ومصيرية، تبرز من خلال استفساراتها عن أمور كان من المفروض أن تجدها بكتابها المدرسي، وهو ما أشعر الباحثة بضرورة الرجوع لهذه الكتب -التربية الإسلامية- والقيام بتحليلها، بالأخص كتاب الفقه للمرحلة الثانوية، للوقوف على الموضوعات المتعلقة بقضايا فقه النساء التي تحتاجها الفتاة المسلمة، والوقوف على مدى توافرها في المناهج، كما لمست رغبة وتشوقاً من الطالبات إلى التزود بالقضايا الفقهية التي تحتاجها، للوقوف على الحكم الشرعي فيها، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة.

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تضمّن محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لقضايا فقه النساء؟

ويتفرع عنه السؤالان التاليان:

1- ما قضايا فقه النساء الواجب توافرها في محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية ؟

2- ما مدى تضمّن محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية لقضايا فقه النساء؟

أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال الأمور التالية:
- تقديم قائمة بقضايا فقه النساء اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، لتضمينها في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي.
- معرفة أهمية دراسة قضايا فقه النساء، في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي.
- مواكبة تغيرات العصر، ومعرفة الحكم الشرعي فيها، وإثراء محتوى كتاب الفقه بقضايا فقه النساء الحديثة، من خلال ربطها بالواقع.
- تشكل هذه الدراسة منطلقاً للباحثين، لإجراء دراسات جديدة تهتم بإثراء مقررات التربية الإسلامية والمقررات الأخرى بما يناسب الطلبة في المراحل المختلفة.

حدود الدراسة:

- تم إجراء هذه الدراسة وفق الحدود التالية:
- يقتصر موضوع هذه الدراسة على قضايا فقه النساء، ومدى تضمينها في كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1435-1436هـ، واقتصر التحليل على تحليل محتوى الكتاب السابق فقط دون بقية منظومة المنهاج.
- اقتصرت الدراسة على أداة الدراسة وهي بطاقة تحليل محتوى.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة على مدى صدق وثبات أدواتها.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة أربع مصطلحات رئيسة هي:

- تحليل المحتوى

أحد أساليب المنهج المسحي التحليلي، ويعد أسلوباً علمياً للبحث، يهدف إلى الوصف الموضوعي، والكمي المنظم للمضمون الظاهر. (طعيمة، ٢٠٠٤)

و يقصد بتحليل المحتوى في هذه الدراسة، وصف مدى تضمن محتوى كتب الفقه لقضايا فقه النساء في المرحلة الثانوية، ومناقشة النتائج للتوصل إلى مدى توافر هذه القضايا الفقهية فيه.

- الفقه:

يعرف الفقه اصطلاحاً "بأنه مجموعة من الأحكام الشرعية العملية المستنبطة من أدلتها التفصيلية سواء أكانت شرعيتها بالنص أو بالإجماع، أو بالاجتهاد. ويطلق الفقه أيضاً، على العلم بهذه الأحكام لأنه فهم لها، ولذلك يسمى العالم بها فقيهاً، والفقه يحتل مكانة عظيمة بين العلوم الشرعية، ويطلق على أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين بالوجوب والندب والكراهة والإباحة، وهي مستقاة من الكتاب والسنة وما نص به الشرع لمعرفتها، من الأدلة فإذا استخرجت الأحكام من تلك الأدلة قيل لها فقها". (عبد الحميد والشيخ، ٢٠١٢، ص ٢٥٢).

ويمكن تعريفه أنه منظومة الأحكام الشرعية العملية المستفادة من أدلتها التفصيلية.

- فقه النساء:

هو كل ما يلزم المرأة المسلمة الاطلاع عليه من قضايا فقهية، سواء ما يتعلق منها بالأسرة أو العبادات أو أي مجالات أخرى، للوقوف على الحكم الشرعي فيها. (عثمان، 2010) وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو منظومة الأحكام الشرعية العملية، المستمدة من مصادر التشريع الإسلامي، والمتعلقة بالقضايا الخاصة بالنساء، سواء في مجال العبادات والمعاملات، والتي يجدر بالطالبة معرفتها بصورة علمية من خلال المناهج، لئلا تقع في المحذور.

الآداب النظرية:

يمكن تناول الحديث بالأدب النظري لهذه الدراسة من خلال محورين هما:

المحور الأول: تحليل المحتوى

المحور الثاني: فقه النساء

المحور الأول تحليل المحتوى:

يعد المحتوى أحد عناصر المنهاج، التي تتضمن معارف اتفق واضعو السياسة التربوية في كل بلد تضمينها لمنهجهم لتحقيق الأهداف التربوية للمتعلمين فيه، وتحليل محتوى المناهج الدراسية، من المهام الكبرى التي ترشد مخططي المناهج ومنفذيها لتحسينها وتطويرها ومسايرة أي جديد، تحقيقاً للأهداف التربوية في الدولة.

ويعرف التحليل لغة: هو التجزئة ، وحلّ الشيء:أرجعه إلى عناصره ، وحلّ نفسية فلان: درسها ؛ للكشف عن خباياها ، وتحليل الجملة: بيان أجزائها، ووظيفة كل منها. (عمر، ٢٠٠٨؛ مصطفى وآخرون، د.ت).

وفي الاصطلاح: يطلق تحليل المحتوى على أسلوب يعمد إلى تجزئة السلوك المركب والمعقد إلى وحدات أصغر، هي أكثر نوعية وتحديداً، ويستخدم هذا بصفة خاصة في المفردات الدراسية. (مصطفى، د.ت). ويعرفه نيكولس بأنه وصف للمعارف والمهارات والمواقف والقيم التي يمكن أن يتعلمها التلميذ. (Nicholls، ١٩٧٨). أما الهاشمي وعطية (٢٠١١) فيعرفان تحليل المحتوى بأنه أسلوب من أساليب البحث العلمي، يندرج تحت منهج البحث الوصفي، والغرض منه معرفة خصائص الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفاً كمياً معبراً عنه برموز كمية، إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى، وتكون مؤشرات تحدد اتجاه التطوير المطلوب.

أهمية تحليل المحتوى

تتجلى أهمية تحليل المحتوى كما في عمر (٢٠٠١) بأنها تعرفنا جودة الكتاب المدرسي وصلاحيته خاصة ونحن نعيش بزمن يتميز بالتغير مما يقتضي إعادة النظر باستمرار في محتوى المناهج الدراسية، حيث إن عملية تأليف المناهج هي جهد بشري يعتريه النقص والخلل، وبحاجة دائمة للمراجعة والتعديل.

طرق تحليل المحتوى:

يمكن لمخطط المناهج أن يقوم بالتحليل باتباع إحدى الخطوتين التاليتين:

الطريقة الأولى: المخطط التفصيلي لعناصر المحتوى ومكوناته. حيث يقوم المخطط بتحليل المحتوى الدراسي إلى عناصره الرئيسية: الأفكار، وحقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وقواعد، وتعميمات... إلخ. ثم يصوغ أهدافه بصورة مناسبة ، ويحدد الوسائل والأساليب وأنواع النشاط، مراعيًا في ذلك مستوى الخطط الفصلية أو اليومية.

الطريقة الثانية: المخطط التنظيمي للعناوين الرئيسية للدرس، حيث يتم فيها استعراض مكونات الدروس وما تتضمنه من أفكار بصورة عامة، يقوم بعدها باشتقاق الأهداف السلوكية، وتحديد الإجراءات التدريسية المناسبة، واختيار أدوات التقويم وغيرها. (الخالدة وأبو يحيى، ٢٠٠٣)

المحور الثاني تعريف الفقه - لغة: ورد في لسان العرب تعريف الفقه لغة بأنه العلم بالشيء والفهم له، وغلب على علم الدين لسيادته وشرفه وفضله على سائر أنواع العلم كما غلب النجم على الثريا، والعود على المنديل. (ابن منظور، ٢٠٠٣)، وفي القاموس المحيط: الفقه بالكسر العلم بالشيء والفهم له والفتنة، وغلب على علم الدين لشرفه (الفيروز أبادي، د.ت) - ويعرف السبكي امصطلح الفقه عند الأصوليين: بأنه العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية. (السبكي، ١٤١٦). والمراد من الأحكام كل ما يصدره الشارع للناس من أوامر ونظم عملية تنظم حياتهم الاجتماعية وعلاقاتهم بعضهم ببعض. والمراد من الشرعية المستفادة من أمر الشارع لإخراج المسائل الاعتقادية من أصول الإيمان وفروعه. (الزرقا، ١٩٩٨).

فقه النساء:

أو فقه المرأة أو العلم الخاص بالفتاة المسلمة هو جملة الأحكام الشرعية اللازم معرفتها للفتاة المسلمة، سواء ما تعلق منها بالعبادات أو المعاملات أو الأحوال الشخصية أو الآداب وغيرها، بحيث تعرفها لتجنب الوقوع بالحرام. فالمرأة من أعظم أسباب القوة في المجتمع الإسلامي، وأنها سلاح ذو حدين فهي تملك مجموعة من المواهب جديرة بأن تبني أمة أو تهدمها. (المقدم، ٢٠٠٥). وهناك جملة من القضايا الفقهية تفردت بها المرأة المسلمة عن الرجل، مثل: الحيض والنفاس الشهادة والميراث، إضافة إلى موضوعات حديثة من المهم تعرف حكمها الشرعي مثل: أنواع مستحدثة للزواج، واللباس والزينة، وعمليات التجميل... إلخ

ومن هذه القضايا الحديثة في فقه النساء:

- الصلاة مع المذياع والتلفاز: نعيش في عصر تقدم وتطور وسرعة في نقل المعلومات تكاد تصل سرعة الضوء، فأصبح بإمكان الفرد أن يمكث في فراشه ويشاهد البث المباشر لصلاة الجمعة أو العشاء والتراويح أو أي فرض آخر من أي مسجد في العالم على التلفاز، فيرى إمام الحرم المكي أو المدني أو الأقصى أثناء صلاته كأنه يصلي أمامه، حيث تنقل صورته مباشرة عبر الأقمار الصناعية، وتعرض الصورة على التلفاز في الوقت الذي تقام فيه. فقد يخطر ببال الطالبة أن تقتدي بالإمام وهي في بيتها أو أي مكان آخر، فهل يجوز لها ذلك وهل تحسب لها فريضة وهل تحصل على فضل وثواب صلاة الجماعة؟

"الحكم الشرعي في هذه المسألة عدم الجواز، سواء للنساء أو الرجال، حيث إن المقتدي بالتلفاز يرى الإمام والمأمومين، ويسمع الإمام فيتمكن من الاقتداء بهم دون عناء، لكنه لا يصلي معهم في المسجد بل في بيته، ومن شروط الصلاة خارج المسجد أن تكون الصفوف متصلة، هنا يبعد المقتدي عن المصلين مسافات شاسعة، وكذلك المقتدي بالمذياع فهو يسمع الإمام فقط، ولا يوجد اتصال للصفوف، الأمر الذي يجعل الصلاة خلف المذياع والتلفاز باطلة، كما أن هذا الأمر مستحدث يتعارض مع نصوص الكتاب والسنة التي حثت على المشي للمساجد وفضل الصلاة فيها، فيعتبر أمرًا مردوداً لا يتوافق مع أحكام الشريعة الإسلامية.

ولو صحت الصلاة مع المذياع أو التلفاز، فإن الشخص يمكث في منزله مع أفراد أسرته يصلى جماعة خلف التلفاز أو المذياع، الأمر الذي يؤدي إلى التهاون في صلاة الجماعة، وقد ينشغل البعض عنها ويؤخرها، فيضيع مقصد الاجتماع من صلاة الجماعة، ويبدأ البعض الآخر بالتباطئ عن الذهاب للمساجد فيضيع الأجر العظيم الذي أعده الله عز وجل للماشي إلى الصلاة. ودلت نصوص الكتاب والسنة على وجوب صلاة الجماعة، وفضل قيامها في المساجد. قال الله تعالى "وإذا كنت فيهم فأقمت لهم الصلاة فلتقم طائفة منهم معك وليأخذوا أسلحتهم فإذا سجدوا فليكونوا من ورائكم ولتأت طائفة أخرى لم يصلوا فليصلوا معك وليأخذوا حذرهم وأسلحتهم" (سورة النساء ١٠٢)، فالله -عز وجل- أمر بصلاة الجماعة حتى لو كان الناس في حالة حرب وقتال، وهي من أخرج المواقف وأصعبها، فإذا كانت صلاة الجماعة لم تسقط عنهم في مثل هذه الحالة، فهذا يدل على وجوبها في جميع الحالات والأماكن". (ابن عثيمين، ١٤٢٢، ص ٣٠٠).

- حج المرأة بدون محرم:

الحج فرض وركن من أركان الإسلام على الرجل والمرأة، يجب عليهم في حال اكتملت شروطه، ويسقط في حال اختل شرط منها، ومن الشروط لوجوب حج المرأة وجود المحرم لها، وهناك من النساء من تحج بدون محرم لها، لعدم قدرتها دفع التكلفة المادية للمحرم الذي يرافقها. قد يتسائل البعض عن هذه الظاهرة الحديثة.

هناك من اشترط من الفقهاء وجود المحرم للمرأة، واستدلوا بالحديث الذي رواه ابن عباس رضي الله عنهما، يَقُولُ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَخْطُبُ يَقُولُ: «لَا يَخْلُونَ رَجُلٌ بِامْرَأَةٍ إِلَّا وَمَعَهَا ذُو مَحْرَمٍ، وَلَا تُسَافِرُ الْمَرْأَةُ إِلَّا مَعَ ذِي مَحْرَمٍ»، فَقَامَ رَجُلٌ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ امْرَأَتِي

خَرَجَتْ حَاجَةً، وَإِنِّي اكْتَتَبْتُ فِي غَزْوَةٍ كَذَا وَكَذَا، قَالَ: «انْطَلِقْ فَحُجَّ مَعَ امْرَأَتِكَ» رواه مسلم (النيسابوري، د.ت). واشترط هذا الشرط أبو حنيفة وأصحابه والنخعي والثوري وإسحاق وأحمد .

أما المشهور عند الشافعية اشتراط الزوج أو المحرم أو النسوة الثقات، المهم عندهم الرفقة الآمنة، وأمن الطريق، مستدلين بما رواه البخاري عن عدي بن حاتم، قال: "بَيْنَا أَنَا عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذْ أَتَاهُ رَجُلٌ فَشَكَا إِلَيْهِ الْفَاقَةَ، ثُمَّ أَتَاهُ آخَرُ فَشَكَا إِلَيْهِ قَطْعَ السَّبِيلِ، فَقَالَ: «يَا عَدِي، هَلْ رَأَيْتَ الْحِيرَةَ؟» قُلْتُ: لَمْ أَرَهَا، وَقَدْ أُنبِئْتُ عَنْهَا، قَالَ «فَإِنْ طَالَتْ بِكَ حَيَاةٌ، لَتَرِينَ الظُّعِينَةَ تَرْتَحِلُ مِنَ الْحِيرَةِ، حَتَّى تَطُوفَ بِالْكَعْبَةِ لَا تَخَافُ أَحَدًا إِلَّا اللَّهَ».(البخاري، ١٤٢٢)

واستدلوا أيضا بأن نساء النبي ﷺ حججن في آخر حجة لعمر بن الخطاب رضي الله عنه بعد أن أذن لهن وبعث معهن عثمان بن عفان رضي الله عنه، وعبد الرحمن بن عوف رضي الله عنه.(سابق، ١٣٦٥هـ). وفي هذا دلالة واضحة على جواز حج المرأة بعصبة النساء.

- تناول دواء لمنع الدورة الشهرية:

الدورة الشهرية مما تختص به المرأة السليمة البالغة، وهناك من النساء من تتناول الدواء بهدف تأخير نزول الدم، لتتمكن من القيام بالعبادة سواء الحج أو العمرة أو صيام رمضان، ينبغي هنا الحذر من رد فعل تعاطي حبوب منع الحمل، وسؤال أهل الاختصاص في أمراض النساء والولادة عن تأثير هذه الأدوية.

وينبغي الرجوع للطبيب المسلم الموثوق بدينه لمعرفة أثر هذه الأدوية، فإن كان لا يؤثر عليها سلبي بأي حال فلا بأس من تناوله والتمتع بالطاعة. وإن كان يؤثر بضرر مهما كان بسيطاً فلا يجوز استخدامه.(اسماعيل، ٢٠١١)

- الزواج العرفي

الزواج العرفي في الاصطلاح الفقهي: بداية كان يطلق على عقد الزواج الذي استكمل شروطه غير أنه لم يوثق لدى الجهات الرسمية، وتطور هذا المفهوم في أيامنا هذه ليشمل حالات زواج اختل فيها بعض واجبات الزواج، كالزواج بدون ولي، أو بدون شهود، مع عدم التوثيق، ويتم هذا العقد بالإيجاب والقبول من الطرفين - الزوج والزوجة - من خلال ورقة عرفية يوقعان عليها بإسميهما، مع حضور شاهدين من أصدقاء الزوجين، أو مستأجرين، يوقعان على العقد مع عدم إعلانه أو إشهاره أو علم الأهل والأصدقاء به.(البيداني، ٢٠١٤)

والزواج العرفي المتفشي هذه الأيام بين شباب الجامعات، لا يحقق الركن الأصيل لتكوين الأسرة المسلمة، وإنجاب الذرية الصالحة، مما لا ينشئ مجتمعاً متماسك الأواصر مليئاً بالفضائل ويحقق التكافل الاجتماعي والأخلاقي. وبناء عليه يعد هذا الزواج زواجاً باطلاً لاختلال أركانه ولا يترتب على هذا العقد أي أثر، ويجب التفريق بين الزوجين في الحال وإلا فرق القضاء بينهما، ولا يجوز الدخول بالمرأة فيعد الدخول بها بمنزلة الزنا، ووجب الحد عند الأئمة الثلاثة وأبي يوسف ومحمد. (الهم، ٢٠١٣).

- لبس الثوب الأبيض للعروس يوم زفافها :

درجت في مجتمعاتنا لبس العروس للثوب الأبيض في يوم زفافها وهذه العادة أخذت من النصارى فليس لها أصل في الشرع. واعتبر ابن عثيمين هذا الشيء جائزاً شرعاً بشرط أن لا يكون على تفصيل ثياب الرجل، وأما كونه تشبهاً بالكفار فقد زال الآن هذا التشبه، لكون كل المسلمات إذا أردن الزواج يلبسنه، والحكم يدور مع علته وجوداً وعدماً. فإذا زال التشبه وصار هذا شاملاً للمسلمين والكفار زال الحكم، إلا أن يكون شيئاً محرماً لذاته لا للتشبه. (ابن عثيمين، ١٤٢٢).

- لبس الخاتم للعروسين :

الخاتم من الحلية والتي هي زينة لجوارح الإنسان، فإذا لبسها زانه ذلك وحلاه، فصار ذلك العضو أحلى في أعين الناظرين، ولذا سمى حلية، لأنه تحلى تلك الجوارح في أعين الناظرين وفي قلوبهم قال الله تعالى: "وتستخرجون منه حلية تلبسونها" (النحل ١٤). وهي اللؤلؤ فما كان من ذهب ففلا تلبس ويحرم على الذكور، وما كان من فضة فمطلق للرجال والنساء و قد لبس ﷺ خاتماً اتخذته من فضة وفصه منه"

وأورد الحكيم الترمذي في نوادر الأصول : عَنْ عَائِشَةَ أُمِّ الْمُؤْمِنِينَ ، قَالَتْ : أَهْدَى النَّجَاشِيُّ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَلِيَةً فِيهَا خَاتَمٌ مِنْ ذَهَبٍ فِيهِ فَصٌّ حَبَشِيٌّ ، فَأَخَذَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِغُودٍ وَإِنَّهُ لَمُعْرِضٌ عَنْهُ ، أَوْ بِيْعُضِ أَصَابِعِهِ ، وَإِنَّهُ لَمُعْرِضٌ عَنْهُ ، ثُمَّ دَعَا ابْنَةَ ابْنَتِهِ أُمَامَةَ بِنْتَ أَبِي الْعَاصِ ، فَقَالَ : تَحَلِّي بِهَذَا يَا بَنِيَّةُ . " (الشيبياني، د.ت) وهذا يدل على جواز التحلي بالذهب ، أما ما ورد من نهى عن لباس الحرير وتختم الذهب إنما قصد به إلى الرجال دون النساء. (ابن حجر، ١٣٧٩).

وأوضح ابن عثيمين حكم لبس الدبلة على قسمين، القسم الأول أن يكون مصحوباً بعقيدة، مثل أن يعتقد كل من الزوجين أن بقاء الدبلة في أصبعه سبباً لدوام الزوجية بينهما ومن هنا يكتب الرجل اسم زوجته في الدبلة التي يلبسها، والمرأة تكتب اسم زوجها في الدبلة التي تلبسها، وهذا القسم لا شك أنه حرام ولا يجوز لأنه نوع من التولية، وهي نوع من الشرك الأصغر، أما القسم الثاني كأن يلبس الدبلة للإشعار بأنه خاطب أو بأنها مخطوبة أو بأنه قد دخل بزوجه وقد دخل بها زوجها وهذا عند ابن عثيمين محل توقف، لأن بعض أهل العلم قال إن هذه العادة مأخوذة عن النصارى وأن أصلها من شعائهم، ولا شك أن الاحتياط للمسلم في البعد عنها، والتجنب لها لنلا يقع في قلبه أنه تابع لهؤلاء النصارى، الذين سنوها أولاً فيهلك، وأما ما يرسل إلى المخطوبة عند الخطبة من أنواع الحلي فإن هذا لا بأس به لأنه عبارة عن هدية يقصد بها تحقيق رغبة الزوج لمخطوبته. (ابن عثيمين، ٢٠٠٤). وخلاصة الأمر أن لبس الخاتم للمرأة أو الرجل لا شيء فيه، بشرط ألا يقترن ذلك بعقد الزواج، واجتناب المحاذير السابقة.

- الفحص الطبي قبل الزواج

لجأت بعض الدول إلى إلزام الخاطبين بإجراء فحص طبي قبل إجراء العقد للتأكد من سلامة كلا الزوجين وصلاحيتهما لبناء بيت الزوجية على أساس سليم، وهو إجراء وقائي للحد من الأمراض الوراثية والمعدية والخطرة، ولضمان إنجاب أطفال أصحاء سليمين عقلياً وجسدياً، وللحد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن الأمراض وتكاليف العلاج، ولضمان عدم تضرر صحة كل من الخاطبين نتيجة معايشة الآخر جنسياً... إلخ.

وحكم الفحص الطبي شرعاً هو الجواز، وهو الرأي الراجح، فقد أثبت الطب قدرته على اكتشاف العديد من الأمراض المعدية والوراثية، وإمكانية علاجها قبل أن تؤثر على الزوجين والذرية، والفحص الطبي لا يمنع المتقدمين للزواج من إتمامه، بعد معرفتهما لعيوب موجودة فيهما، فلهم حرية وخيار إتمام الزواج. (الأشقر، ٢٠٠٠، ٨٥).

- الزواج عبر وسائل الاتصال الحديثة

في ظل انتشار وسائل الاتصال الحديثة، ظهرت دعوات تطالب بقبول الزواج عبر هذه الوسائل، على اعتبار أن هذه الوسائل توفر إمكانية سماع ورؤية كل من الطرفين للآخر. وقد أقر النووي محقق المذهب الشافعي من عقد البيع بين متناדיين سواء شاهده أو لا، فقال: لو تناديا وهما متباعدان وتبايعا صح البيع.

ويشترط في عقد الزواج التلفظ بالإيجاب والقبول وسماع كل من العاقدين للآخر والموالة بين الإيجاب والقبول، وسماع الشهود للإيجاب والقبول، مما توفره وسائل الاتصال الحديثة. مما دعا جمعا من الفقهاء المعاصرين إلى إجازته أمثال مصطفى الزرقا، ووهبه الزحيلي، ويدران أبو العينين، لكنهم أوجبوا لجواز العقد الإشهاد، وضرورة أن تكون الوسيلة مسموعة للإيجاب والقبول من كلا الطرفين. أما من منع ذلك العقد، من المعاصرين أمثال اللجنة الدائمة للإفتاء بالمملكة العربية السعودية، فكان منهم لهذا العقد كثرة التغير والخداع هذه الأيام، والمهارة في تقليد الأصوات، ومن حرصهم الشديد على حفظ الفروج والأعراض. وبعضهم أجاز التعاقد بين الغائبين في كل العقود إلا عقد النكاح.

وهناك من أيد مبدأ التحوط في عقد النكاح والوقاية من التغير والخداع، هذا لو كان الاتصال عبر مكالمات هاتفية، أما الوسائل الحديثة هذه الأيام تمكن كلا العاقدين من رؤية بعضهما البعض، والحديث معاً وكأنهما في مكان واحد، وإمكانية رؤية الشاهدين وسماعهما ومشاركتها الحديث، وإظهار وسائل الإثبات بكل منهما، فيجيزون مثل هذه العقود، وهناك مقترح جميل يتمثل بتبني الدول لهذه الطريقة وتوفير إمكانية إجراء هذه العقود عبر وسائل الاتصال الحديثة، فتجري هذه الاتصالات في قاعات المحاكم لإضفاء الصفة الرسمية عليها. (الأشقر، ٢٠٠٠، ص ١١١).

- التلقيح الصناعي وأطفال الأنابيب:

من القضايا الفقهية المعاصرة التي يلزم المرأة المسلمة التعرف عليها التلقيح الصناعي وأطفال الأنابيب، وهناك صور عديدة للتلقيح الصناعي منها ما هو جائز ومنها ما هو محرم، فإذا كان التلقيح الطبي عبارة عن تلقيح بويضة المرأة بماء زوجها وزراعتها هذه البويضة في رحم المرأة نفسها.. هذه الصورة جائزة.

أما تلقيح بويضة المرأة من ماء رجل غير زوجها، فهذا غير جائز شرعا لأنه بمعنى الزنا، ووضع ماء رجل أجنبي في حث ليس بينه وبينه عقد زواج شرعي. وعندما تكون الزوجة غير قادرة على الحمل لسبب في رحمها، لكن مبيضها سليم منتج فتؤخذ منها البويضة، ويؤخذ ماء زوجها فتلقح به البويضة، وتزرع في رحم امرأة أخرى تتطوع بحملها، أو مقابل أجر يدفع لها، فينمو الجنين ويكبر في رحمها وتلد وتعطيه للزوجين. وهذه الصورة محرمة أيضا، وهناك صورة

أن تكون الزوجة قادرة على الحمل، لكن مبيضاها غير منتج، فيتم التلقيح الطبي بماء الزوج لبويضة امرأة أخرى وتزرع في رحم زوجته، وهذه الحالة أيضا فيها معنى الزنا. (الخشت، ١٩٩٤) من هنا يظهر بجلاء جواز التلقيح في الحالة الأولى وتحريم الحالات الأخرى، وهذا التحريم له أساس في الشرع لحفظ الأنساب واكتمال السعادة والحرص على استقرار الأسرة.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت تحليل مقررات التربية الإسلامية منها:

دراسة حمد (٢٠١١) التي هدفت إلى التحقق من مدى تضمن محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقضايا فقه الواقع ومثل عينة الدراسة كتب الفقه للمرحلة الثانوية للصفوف الحادي عشر والثاني عشر، بالإضافة إلى (٧٢) من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من محافظات رفح وخانيونس والوسطى، أما منهج الدراسة المستخدم فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وبالنسبة لأدوات الدراسة: فتمثلت بقائمة قضايا فقه الواقع الواجب تضمينها محتوى التربية الإسلامية من إعدادها، وبطاقة تحليل المحتوى بالإضافة إلى استبانة استهدفت التعرف على آراء المعلمين حول أهمية دراسة الطلبة لقضايا فقه الواقع. أما الأساليب الإحصائية فقد استخدمت (حمد) النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط. وكانت أهم نتائج دراستها: خلو معظم محتويات كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من قضايا فقه الواقع الواردة في القائمة، كما أن الكثير من القضايا تم تناولها بصورة عابرة. ودراسة عبد العال (٢٠١١) التي تهدف التعرف على مدى تضمن احتواء كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي.

واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هذا الهدف، وقد تكون مجتمع الدراسة من: كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، ومعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. واستخدمت عبد العال أداتين هما بطاقة تحليل محتوى. واستبانة استهدفت التعرف على آراء المعلمين حول أهمية دراسة الطلبة لموضوعات التربية الجنسية التي طرحتها الباحثة. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة: بيان أهمية مرحلة المراهقة، وضرورة مساعدتها وتوجيهها في موضوع التربية الجنسية، وبيان أن منهاج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بحاجة إلى إثراء مضمون لموضوعات التربية الجنسية.

- هدفت دراسة القحطاني (٢٠٠٩) إلى بناء قائمة بالقضايا الفقهية المعاصرة التي ينبغي أن تتضمنها كتب الفقه في المرحلة المتوسطة، وقام بتحليل كتب الفقه بالصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة لتعرف مدى تناولها القضايا الفقهية المعاصرة، والتعرف على الفروق بين اتجاهات الطلاب تجاه دراسة القضايا الفقهية المعاصرة، تبعا للصف الدراسي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في تحليل المحتوى، ومقياس الاتجاه، قد تكون مجتمع الدراسة من:

جميع موضوعات كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة، وطلاب المرحلة المتوسطة وعددهم 595 طالباً.

أما أدوات هذه الدراسة: فقد استخدم الباحث عدة أدوات هي: بطاقة تحليل المحتوى، والتي استهدفت الحكم على مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة. ومقياس الاتجاه للتعرف على اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو دراسة القضايا الفقهية المعاصرة. وقائمة القضايا الفقهية المعاصرة اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة معتمداً في اختيار

القضايا على التقسيم الوارد في كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة ومن ثم تحكيم تلك القضايا.

وكانت أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة هي: ضعف تناول القضايا الفقهية المعاصرة في مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة، واتجاهات الطلاب نحو دراسة القضايا الفقهية المعاصرة إيجابية حيث بلغت نسبة الذين يرغبون بدراسة القضايا الفقهية المعاصرة 82.2 %.

- أما دراسة المالكي (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة. ولتحقيق هذا الهدف بنى قائمة بأهم المستجدات الفقهية التي ينبغي تضمينها في مقررات الفقه لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وقام بتحليل محتوى هذه المقررات وبنى تصورا مقترحا لتطويرها في ضوء هذه المستجدات.

ومن النتائج التي توصل إليها المالكي افتقار هذه المناهج لمعظم المستجدات الفقهية الواردة في القائمة، وتم بناء تصور مقترح لتضمين هذه المستجدات في محتوى كتب الفقه للصفوف الثلاثة لطلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة سالم، والعتيبي (٢٠٠٦) إلى تعرف القضايا الفقهية المعاصرة التي تتضمنها مقررات الفقه للصف الثالث الثانوي من خلال تحليلها، وتقديم تصور مقترح لتطوير هذه المقررات. وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداتين هما:

استبانة للمعلمين والطلاب بهدف تعرف آرائهم تجاه تضمين القضايا الفقهية المعاصرة الواردة والقضايا الفقهية التي لم ترد في القائمة فيرون أهمية تضمينها. أما الأداة الثانية فهي عبارة عن بطاقة لتحليل المحتوى، والتي تعد ذات أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: إن أكثر القضايا الفقهية المعاصرة المقترحة تكراراً والتي لم ترد في الاستبانة هي: القنوات الفضائية، والانترنت، وقيادة المرأة للسيارة.

إن القضايا الاجتماعية الأكثر أهمية هي الجرائم الجنسية، وتعاطي المخدرات، والجهاد، والولاء والبراء، والأمراض الخبيثة، والإرهاب، والتدخين، والتطرف، والفحص الطبي قبل الزواج، والبطالة. بالإضافة إلى إن مدى تضمن محتوى مقررات الفقه للمرحلة الثانوية للقضايا الفقهية المعاصرة ضعيف.

-أما دراسة الجغيمان (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة

الثانوية

في ضوء القضايا المعاصرة. حيث تم استخدام استبياناً مفتوحاً لتحقيق أهداف الدراسة، كذلك تم تصميم بطاقة لتحليل المحتوى في ضوء القائمة المهمة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد تم تحليل كتابي الحديث والثقافة الإسلامية وكتاب الفقه في المرحلة الثانوية.

ومن نتائج هذه الدراسة تضمن كتاب الفقه اثنتي عشرة قضية، و من القضايا التي ظهرت بشكل ضمني: التدخين، ومحو الأمية، والتسول، والزواج العرفي، والمجاعة، والموسيقى، والأغاني. أما القضايا التي ظهرت بشكل صريح ومباشر فهي تنظيم الأسرة، والطلاق، والإجهاض، والخلع. لم تظهر بقية القضايا التي وردت في بطاقة التحليل بصورة مباشرة أو ضمنية.

-دراسة البوسعيد (٢٠٠٣) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية

بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض القضايا المعاصرة، وقد تم استخدام أداة الدراسة وهي قائمة

بالقضايا المعاصرة، بعد تحليل كتب التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية للتحقق من مدى توافر هذه القضايا فيها. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة البوسعيد: بناء قائمة بأهم القضايا المعاصرة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان وتناولت عدة مجالات:

المجال الاقتصادي والمجال الطبي، وكانت أبرز النتائج أنه لم يتم تضمين أي من هذه القضايا في المجالات السابقة في كتب التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان.

- أما بريخ (٢٠٠٣) فهدفت دراسته إلى معرفة تأثير برنامج لتطوير منهج التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الثانوية في محافظات غزة على تنمية التحصيل وفهم القضايا المعاصرة.

وقد تم إعداد عدة أدوات لتحقيق أهداف الدراسة بطاقة ملاحظة لمدرسي التربية الإسلامية من حيث التخطيط للدرس والمادة العلمية وطرائق التدريس ووسائل الاتصال التعليمية، وأساليب التقويم، ومنهج مقترح لتعليم التربية الإسلامية بتجريب وحدة دراسية واختبار تحصيلي وتطبيقه على مجموعة من طلبة الصف الحادي عشر لمعرفة تأثيرها على تنمية التحصيل وفهم القضايا المعاصرة. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن القضايا المعاصرة حصلت على نسبة متدنية وملفئة للنظر في الكتابين الحادي عشر والثاني عشر. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلبة مجموعة البحث التجريبية في الاختبار القبلي، ومتوسط درجاتهم التي يحصلون عليها في الاختبار البعدي في تنمية التحصيل وفهم القضايا المعاصرة وذلك لصالح الاختبار البعدي.

- أما دراسة هاشم (١٩٩٩) فقد قام بدراسة هدفت التعرف إلى القضايا الدينية المعاصرة التي ينبغي أن تتضمنها كتب التربية الإسلامية في التعليم الفني الثانوي، والتعرف على التساؤلات الدينية التي يحتاج الطلاب لمعرفتها، والوقوف على واقع هذه القضايا والتساؤلات في كتب التربية الدينية في التعليم الفني، وتحقيقاً لأهداف الدراسة فقد قام الباحث ببناء أدوات لها تكونت من عدة استبانات، واختبار، واستمارة تحليل محتوى، وقد توصلت الدراسة لنتائج كان أبرزها:

قائمة بأهم القضايا الدينية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالتعليم الفني وقد تنوعت هذه القضايا في الزكاة والمعاملات والتلقيح الصناعي في الطب، وقضايا الإنجاب، والإدمان، والفنون، وجراحات التجميل، وتحويل الجنس، والأطعمة، إضافة إلى قضايا أخرى متنوعة.

-وهدفنا دراسة فرج (١٩٩٣) إلى تطوير محتوى الفقه بالمرحلة الثانوية الأزهرية في ضوء المستجدات المعاصرة ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد أعدت قائمة بالقضايا الفقهية المعاصرة، التي تم تناولها في محتوى كتب الفقه بالمرحلة الثانوية الأزهرية بصفوفها الأربعة. ومن النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة: اتضح أهمية تدريس القضايا المعاصرة المتضمنة في القائمة من وجهة نظر المتخصصين في الفقه الإسلامي، حيث لم يحظ المستوى الثالث - غير مهم - بأية درجة تذكر. وارتفاع نسبة رغبات الطلاب في دراسة القضايا الفقهية المعاصرة المعروضة عليهم، وذلك لموافقة هذه القضايا لميول واهتمامات ورغبات الطلاب.

تعقيب على الدراسات السابقة

جميع هذه الدراسات بحثت في مجال التربية الإسلامية، وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في كونها تتناول محتوى كتب التربية الإسلامية بالتحليل، في ضوء فقه الواقع والقضايا الفقهية المعاصرة، كما تتفق مع بعضها في تناولها للمرحلة الثانوية، كدراسة (حمد، ٢٠١١) المالكي (٢٠٠٨)، ودراسة سالم، والعتيبي، (٢٠٠٦)، ودراسة الجغيمان (٢٠٠٥)، ودراسة البوسعيد (٢٠٠٣)، وبريخ (٢٠٠٣)، ودراسة فرج (١٩٩٣)، ودراسة هاشم (١٩٩٩)، كما تتفق في بحثها لقضايا فقهية معاصرة، كدراسة المالكي (٢٠٠٨)، ودراسة سالم، والعتيبي، (٢٠٠٦)، ودراسة الجغيمان (٢٠٠٥)، ودراسة البوسعيد (٢٠٠٣)، وبريخ (٢٠٠٣)، ودراسة فرج (١٩٩٣)، ودراسة هاشم (١٩٩٩)، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء بطاقة التحليل حيث تم وضع قائمة بالقضايا الفقهية الحديثة، واختيار ما يخص الفتاة المسلمة. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة جميعها، بأنها تقصت مدى تضمن كتب الفقه في المرحلة الثانوية لقضايا فقه النساء، والقضايا الفقهية الحديثة التي تحتاجها الفتاة المسلمة في واقعها ويلزمها معرفة الحكم الشرعي فيها.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، سوف يتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لإجراءات البحث الحالي من خلال القيام بتحليل محتوى كتاب الفقه للتعرف على

مدى تضمنه من لقضايا فقه النساء، ومقارنتها بقائمة القضايا التي أعدتها الباحثة وترى ضرورة تعرف الطالبات في هذه المرحلة عليها.

مجتمع الدراسة:

عينة الدراسة الحالية تتكون من:

أ - محتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي، المقررة على طالبات المرحلة الثانوية، طباعة وزارة التربية والتعليم _المملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة بقضايا فقه النساء اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية والتي ينبغي تضمينها منهاج التربية الإسلامية لهذه المرحلة، من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية والمصادر والمراجع التي تناولت قضايا فقه النساء. وبعد تحكيمها للقائمة قامت ببناء بطاقة التحليل.

بطاقة تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة التحليل، ومن ثم البدء بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ - تحديد الهدف من التحليل:

يهدف تحليل محتوى كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من تحديد مدى تضمنها لقضايا فقه النساء التي ينبغي على طالبات المرحلة الثانوية الإلمام بها، على اعتبار أن هذه القضايا متجددة ويلزم الطالبة التعرف عليها والوصول إلى حكمها الشرعي للتزود بالمعرفة اللازمة لئلا تقع في المحذور.

ب - تحديد فئات التحليل: وهي العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، ويتم على أساسها تصنيف المحتوى، ووضع كل وحدة من وحدات التحليل، في الفئة المناسبة لها، وهي فئات عامة، يندرج تحتها فئات فرعية، وينبغي أن تكون متصلة بموضوع التحليل، وشاملة لمختلف جوانب المحتوى، وفي هذه الدراسة تم تقسيم البطاقة إلى خمس فئات رئيسية يندرج تحتها ٤٠ فئة فرعية موزعة على الفئات الرئيسة.

ج- تحديد أداة التحليل: ويقصد بها بطاقة التحليل التي تم بناؤها لجمع البيانات بصورة كمية برصد معدل تكرار القضايا التي تضمنها البطاقة، ضمن الفئات المقسمة فيها، تمهيدا لإجراء العمليات الحسابية المناسبة.

وقد استخدمت بهذه الدراسة الفكرة أو الموضوع، وهذه الأداة عبارة عن جملة تدور حول مفهوم معين.

د- تحديد عينة التحليل:

تمثلت عينة التحليل في كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي.

هـ- توصيف عينة التحليل:

تكون الكتاب من سبعة مواضيع، كالآتي:

الموضوع الأول: مقدمة في الفقه تم فيه تعريف الفقه ونشأته ومدارس، أسباب ظهور المدارس الفقهية، أسباب خلاف العلماء.

الموضوع الثاني: بعنوان أحكام الأسرة: تناول الحديث عن النكاح، تأخر النكاح، أركان النكاح، شروط النكاح، المحرمات في النكاح، الشروط في النكاح، الأنكحة المنهي عنها، اختيار الزوجة والنظر إلى المخطوبة.

الموضوع الثالث: الحقوق المترتبة على عقد النكاح وتشتمل على: الصداق، الوليمة، العشرة الزوجية وحقوق الزوجين، تحديد النسل وتنظيمه والإجهاض، النشوز. الوحدة الرابعة: بعنوان المحظورات في النكاح، وتناولت الحديث عن: الإيلاء، والظهار.

الوحدة الخامسة: بعنوان فرق النكاح وآثارها، وتناولت الحديث عن الطلاق، والخلع، والعدد، الإحداد، الرجعة، اللعان.

الوحدة السادسة: بعنوان حقوق الأولاد وتناولت الحديث عن الرضاع، والنفقات، الحضانة.

الوحدة السابعة: بعنوان عمل المرأة والدماء الطبيعية وتناولت الحديث عن عمل المرأة، الدماء الطبيعية.

و- خطوات تحليل المحتوى:

تم تحليل الكتب- عينة التحليل - وفقا للخطوات التالية:

- اعتبار كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي (أدبي، علمي) وحدة واحدة، ومحاولة كشف مدى تضمنه لقضايا فقه النساء.
- اعتماد الفقرة الفكرة وحدة للتحليل.
- تصميم بطاقة للتحليل، وتم تضمينها قضايا فقه النساء التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- اعتبار كل قيمة من القيم المتضمنة في بطاقة التحليل وحدة للعد.
- تحليل محتوى الكتاب، حيث أعدت قائمة تتضمن القضايا التي ترى الباحثة أهمية وجودها بالكتاب، ثم استقصاء مدى تضمنها فيه. من خلال بطاقة أعدت فيشار إلى وجود الفكرة أو عدم وجودها.
- تفرغ نتائج التحليل في جدول خاص، ثم إجراء العمليات الحسابية التي توصلت لها البطاقة.

صدق الاداة :

تم عرض بطاقة التحليل على عدة محكمين والمختصين في المناهج وطرق التدريس، ومشرفين تربويين في التربية الإسلامية، ومعلمات في تخصص التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، لإبداء ملاحظاتهم حولها، وبيان مدى تحقيقها لأهداف هذه الدراسة، والأخذ بملاحظاتهم والاستفادة منها لتعديل البطاقة، والوصول إلى صورة مرضية وتجعلها صالحة للخروج إلى حيز التطبيق والتنفيذ. والصدق هنا أن تقيس البطاقة ما وضعت لقياسه، ولذا تم الأخذ بملاحظات المحكمين، فتكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٦٦) فقرة، وبعد عرضها على المحكمين لإبداء ملاحظاتهم عليها، تم الأخذ بتوجيهاتهم فحذفت منها ست فقرات لعدم حاجة البطاقة إليها بحسب المحكمين، على اعتبار أنها ليست جديدة، في حين أبقوا على أخرى رغم أنها ليست جديدة، واعتبروها مهمة، ولا بأس من تضمينها في المنهج، فأصبحت البطاقة بصورتها النهائية تتكون من (٦٠) فقرة فقط.

ثبات المقياس :

أكد كيد وادسورث أن الثبات من أهم القضايا التي لا بد أن يتم اختبارها في دراسات تحليل المحتوى، حيث يقصد بها في دراسات تحليل المحتوى مدى توافق نتائج تحليل محتوى ما لعدد من المحكمين باستخدام أداة قياس واحدة. (kaid@wadsworth,1989)

وبناء عليه تم إعداد بطاقة الملاحظة والتأكد من صدقها، ثم تم تطبيقها على مجموعة خارج عينة الدراسة، لمعرفة ثباتها، حيث تم إيجاد الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الثبات الكلي للبطاقة يساوي (0.80)، وتعد هذه القيمة كافية ومناسبة لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية للبحث.

لاختبار فرضيات البحث تم معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية والتربوية (SPSS) وتحديدًا المعالجات الإحصائية المتعلقة بالتكرارات والنسب المئوية.

النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

1-ما قضايا فقه النساء الواجب توافرها في محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية ؟
وقد أجابت الباحثة عن هذا السؤال بإعداد قائمة بقضايا فقه النساء، وهي القضايا الفقهية المعاصرة التي ترى الباحثة حاجة طالبات المرحلة الثانوية إلى معرفتها والوقوف على حكمها الشرعي، وقد استندت الباحثة في إعدادها للقائمة على الأدب التربوي وكتابات المتخصصين في الفقه ومناهج التربية الإسلامية والاطلاع على الدراسات السابقة ، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد بنود القائمة، حيث تم تصنيفها إلى خمسة مجالات تنقسم إلى مجالات فرعية تندرج تحتها قضايا فقه النساء اللازم توافرها، والمحاور، هي كالآتي:

المحور الأول: أركان الإسلام، ويشتمل على سبعة بنود هي: (الحيض وأحكامه الاستحاضة وأحكامها النفاس وأحكامه استعمال دواء لتأخير الحيض في رمضان الصلاة خلف الإمام عبر التلفاز أو المذياع الصلاة بالسيارة أو الطائرة الصلاة أمام الرجال الزكاة على الذهب المعد للإدخار الزكاة على الذهب والمجوهرات المعدة للزينة الصدقة والزكاة على الأبناء الزكاة على الزوج استخدام البخاخ أثناء الصيام).

المحور الثاني: الزواج العرفي، زواج المسير، الزواج المبكر، الفحص الطبي قبل الزواج، إجراء عقود الزواج بالوسائل الحديثة (الانترنت والجوال)، إجراء عقود الطلاق بالوسائل الحديثة (الانترنت والجوال)، غلاء المهور، الزواج بغير المسلمات، عمل المرأة، العمالة المنزلية.

المحور الثالث: الحمل والطب ويشتمل على استعمال أدوية للتحكم في جنس الجنين، التصوير لمعرفة جنس الجنين، إجهاض الجنين المشوه أو المعاق، التلقيح الصناعي، أطفال الأنابيب، تأجير الرحم، بنك الحليب، التبrec بالبويضة، جراحات تحويل الجنس، علاج المرأة عند الطبيب الرجل، عمليات رتق غشاء البكارة، تحديد النسل تنظيم النسل.

المحور الرابع: مجال اللباس ويشتمل على، لباس ثوب الزفاف الأبيض، لباس خاتم الزواج، لباس البنطال والقميص، لبس الحذاء المرتفع، وضع الخلخال بالقدم، صفات العباءة الشرعية، عورة المرأة المسلمة بالنسبة للمرأة المسلمة، عورة المرأة بالنسبة للرجل K عورة المرأة المسلمة بالنسبة للمرأة غير المسلمة.

المحور الخامس: مجال الزينة ويشتمل رسم الحاجبين العدسات اللاصقة عمليات زراعة الأسنان عمليات تقويم الأسنان جراحات التجميل زراعة الشعر صباغة الشعر والميش والتلميس قص الشعر لبس الباروكة ازالة الشعر غير المرغوب فيه بالليزر عمليات شفط الدهون توصيل الشعر تركيب الأظافر رفع الشعر لمنتصف الرأس عمليات نفخ الشفاه والخدين. وقد تم تحكيم هذه القائمة من قبل متخصصين في المناهج وطرق التدريس ومشرفي تربية إسلامية ومعلمات تخصص تربية إسلامية.

وللإجابة على السؤال الثاني ، الذي ينص على: ما مدى تضمن محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية لقضايا فقه النساء؟

قبل البدء بإجابة السؤال، فقد تم تحليل كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي (أدبي، وعلمي)، للكشف عن مدى تضمنه لقضايا فقه النساء وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (١) بطاقة تحليل المحتوى

كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في ضوء قضايا فقه النساء

التسلسل	مستحدثات قضايا فقه النساء	موجودة	غير موجودة
أولاً: أركان الإسلام			
١	١ الحيض وأحكامه	√	
٢	٢ الاستحاضة وأحكامها	√	
٣	٣ النفاس وأحكامه	√	
٤	٤ استعمال دواء لتأخير الحيض في رمضان		√
٥	٥ الصلاة خلف الإمام عبر التلفاز أو المذياع		√
٦	٦ الصلاة بالسيارة أو الطائرة		√
٧	٧ الصلاة أمام الرجال		√
٨	٨ الزكاة على الذهب المعد للإبخار		√
٩	٩ الزكاة على الذهب والمجوهرات المعدة للزينة		√
١٠	١٠ الصدقة والزكاة على الأبناء	√	
١١	١١ الزكاة على الزوج		√
١٢	١٢ حج المرأة بدون محرم	√	
١٣	١٣ استخدام البخاخ أثناء الصيام		√
ثانياً: نظام الأسرة			
١٤	١ الزواج العرفي		√
١٥	٢ زواج المسير		√
١٦	٣ الزواج المبكر		√
١٧	٤ الفحص الطبي قبل الزواج	√	
١٨	٥ إجراء عقود الزواج والطلاق بالوسائل الحديثة (الانترنت والجوال)	√	
١٩	٦ إجراء عقود الطلاق بالوسائل الحديثة (الانترنت والجوال)		√
٢٠	٧ غلاء المهور	√	
٢١	٩ الزواج بغير المسلمات	√	
٢٢	١١ عمل المرأة	√	
٢٣	١٢ العمالة المنزلية		√
ثالثاً: الحمل والطب			
٢٤	١ استعمال أدوية للتحكم في جنس الجنين		√

٢٥	٢	التصوير لمعرفة جنس الجنين	✓
٢٦	٣	إجهاض الجنين المشوه أو المعاق	✓
٢٧	٤	التلقيح الصناعي	✓
٢٨	٥	أطفال الأنابيب	✓
٢٩	٦	تأجير الرحم	✓
٣٠		بنك الحليب	✓
٣١	٧	التبرع بالبويضة	✓
٣٢	٨	جراحات تحويل الجنس	✓
٣٣	٩	علاج المرأة عند الطبيب الرجل	✓
٣٤	١٠	عمليات رتق غشاء البكارة	✓
٣٥	١١	تحديد النسل	✓
٣٦	١٢	تنظيم النسل	✓
رابعاً: مجال اللباس			
٣٧	١	لباس ثوب الزفاف الأبيض	✓
٣٨	٢	لباس خاتم الزواج	✓
٣٩	٣	لباس البنطال والقميص	✓
٤٠	٤	لبس الحذاء المرتفع	✓
٤١	٥	وضع الخلخال بالقدم	✓
٤٢	٦	صفات العبادة الشرعية	✓
٤٣	٧	عورة المرأة المسلمة بالنسبة للمرأة المسلمة .	✓
٤٤	٨	عورة المرأة بالنسبة للرجل وأحكامها	✓
٤٥	٩	عورة المرأة المسلمة بالنسبة للمرأة الأجنبية	✓
خامساً: الزينة			
٤٦	١	رسم الحاجبين	✓
٤٧	٢	العديسات اللاصقة	✓
٤٨	٣	عمليات زراعة الأسنان	✓
٤٩	٤	عمليات تقويم الأسنان	✓
٥٠	٥	جراحات التجميل	✓
٥١	٦	زراعة الشعر	✓
٥٢	٧	صبغة الشعر والميش والتمليس	✓

٥٣	٨	قص الشعر	√
٥٤	٩	لبس الباروكة	√
٥٥	١٠	إزالة الشعر غير المرغوب فيه بالليزر	√
٥٦	١١	عمليات شفط الدهون	√
٥٧	١٢	توصيل الشعر	√
٥٨	١٣	تركيب الأظافر	√
٥٩	١٤	رفع الشعر لمنتصف الرأس	√
٦٠	١٥	عمليات نفخ الشفاه والخدين	√

يتضح من الجدول رقم (١) أن قضايا فقه النساء الواردة بمجال أركان الإسلام وعددها ثلاث عشر قضية ، وردت ستة منها فقط بالكتاب المدرسي وهي (الحيض وأحكامه، الاستحاضة وأحكامها، النفاس وأحكامه، الصدقة والزكاة على الأبناء، حج المرأة بدون محرم) وثماني قضايا لم ترد في بطاقة التحليل (استعمال دواء لتأخير الحيض في رمضان، الصلاة خلف الإمام عبر التلفاز أو المذياع ، الصلاة بالسيارة أو الطائرة، الصلاة أمام الرجال، الزكاة على الذهب المعد للإدخار، الزكاة على الذهب والمجوهرات المعدة للزينة، الزكاة على الزوج، استخدام البخاخ أثناء الصيام)، وهذا يدل على عدم اهتمام واضعي المناهج بتزويد الطالبات بهذه القضايا الفقهية التي تختص بالطالبات.

أما بالنسبة لمجال نظام الأسرة فقد حظي بنسبة كبيرة من القضايا التي اشتملتها بطاقة التحليل حيث اشتملت على عشر قضايا تهم الطالبات، تضمن المنهج خمس قضايا منها فقط هي: (الفحص الطبي قبل الزواج، وإجراء عقود الزواج عبر وسائل الاتصال الحديثة، غلاء المهور، الزواج بغير المسلمات، عمل المرأة). بينما لم يتطرق الكتاب لخمس قضايا أخرى في هذا المجال وهي: (الزواج العرفي، زواج المسيار، الزواج المبكر، إجراء عقود الطلاق عبر وسائل الاتصال الحديثة، العمالة المنزلية)، مع أن هذه القضايا المهمة الخاصة بالطالبات، في الأوساط الجامعية، خاصة أن الطالبات المقصودات بالمنهاج مقبلات على الزواج وينبغي توعيتهن القضايا المستجدة خوفاً من وقوعهن فيه.

أما بالنسبة للمحور الثالث الحمل والطب والذي تكون من ثلاث عشرة بنداً، ترى الباحثة ضرورة وعي الطالبات بها تضمن المنهج أربعاً منها، هي: (التصوير لمعرفة جنس الجنين، إجهاض الجنين المشوه أو المعاق، تحديد النسل، تنظيم النسل) وتعرفهن للأحكام

الخاصة بها فكانت النتيجة غير مرضية لعدم اشتمال الكتاب على معرفة مناسبة للطالبات بهذا المجال وتضمن الكتاب تسع قضايا من قضايا فقه النساء الواردة ببطاقة التحليل وهي: استعمال أدوية للتحكم في جنس الجنين، التلقيح الصناعي، أطفال الأنابيب، تأجير الرحم، بنك الحليب، التبرع بالبويضة، جراحات تحويل الجنس، علاج المرأة عند الطبيب الرجل، عمليات رتق غشاء البكارة)، أما القضايا التي اختفت من المنهاج وترى الباحثة ضرورة تضمينها المنهاج هي (التصوير لمعرفة جنس الجنين، التلقيح الصناعي وأطفال الأنابيب، تأجير الرحم، التبرع بالبويضة، جراحات تحويل الجنس، علاج المرأة عند الطبيب الذكر، عمليات رتق غشاء البكارة) وافتقار المنهج لهذه الموضوعات التي تهم الفتاة يجعلها تتعرض للفهم المغلو لها وكان الأجدر تقديمها لها بصورة واضحة.

أما بالنسبة للمحور الرابع والذي هو اللباس فقد ورد ببطاقة التحليل تسع قضايا، حيث خلا المنهج منها جميعا وهي (لباس ثوب الزفاف الأبيض، لباس خاتم الزواج، لباس البنطال والقميص، لبس الحذاء المرتفع، وضع الخلخال بالقدم، صفات العباءة الشرعية، عورة المرأة المسلمة بالنسبة للمرأة المسلمة، عورة المرأة بالنسبة للرجل وأحكامها، عورة المرأة المسلمة بالنسبة للمرأة الأجنبية) وهذه قضايا حديثة ينبغي تضمينها المنهاج لتتزوّد الفتاة بالمعرفة اللازمة، وعلى مخطط المنهاج الرجوع إلى المجامع الفقهية والتعرف على حكم القضايا الجديدة وتضمينها المنهاج.

أما المحور الخامس والأخير في البطاقة وهو الزينة والذي تكون من خمسة عشرة بنداً، فقد فلم يتضمن المنهج أي بند منها، وهذه البنود هي (رسم الحاجبين، العدسات اللاصقة، عمليات زراعة الشعر، عمليات تقويم الأسنان، عمليات زراعة الأسنان، جراحات التجميل، صباغة الشعر والميش والتلميس، قص الشعر، لبس الباروكة، إزالة الشعر غير المرغوب فيه بالليزر، عمليات شفط الدهون، توصيل الشعر، تركيب الأظافر، رفع الشعر لمنتصف الرأس، عمليات نفخ الشفاه والخدين). ولا يخفى على ذي لب أهمية الزينة عند النساء، وهذه القضايا يجل حكمها الكثيرات، فينبغي على واضعي المناهج الرجوع لمثل هذه القضايا وتضمينها في المنهاج.

من هنا يتضح لنا مقدار تضمن المنهاج لقضايا فقه النساء الواردة ببطاقة التحليل أورثها شعورا بانفصال المنهاج عن واقع الطالبات في وقت انفتاح الجميع بما فيهم الطالبات

العالم وغزو وسائل الإعلام لكل بيت ، فطرح مثل هذه القضايا في مناهج التربية الإسلامية وخاصة كتاب الفقه يعد حاجة ملحة لتحسين الطالبات بالمعرفة المتبصرة وإبعادهن عن شبح الوقوع بالحرام.

وللإجابة عن السؤال السابق والذي ينص على: ما مدى تضمن محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية لقضايا فقه النساء؟ تم تحليل الكتاب وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات بطاقة التحليل، فكانت النتائج كما في جدول (٢).

جدول (٢)

مدى تضمن كتب الفقه لقضايا فقه النساء

الرقم	المجال	الموجود	النسبة المئوية	غير الموجود	النسب المئوية
١	أركان الإسلام	٥	٣٦%	٨	١٧%
٢	نظام الأسرة	٥	٣٦%	٦	١٣%
٣	الحمل والطب	٤	٢٨%	٨	١٧%
٤	اللباس	٠	٠	٩	٢٠%
٥	الزينة	٠	٠	١٥	٣٣%
المجموع	مجموع المجالات	١٤	١٠٠%	٤٦	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أكثر قضايا فقه النساء الواردة ببطاقة التحليل تضمنها بالكتاب المدرسي هما في مجالي: أركان الإسلام ونظام الإسلام، حيث مثلاً نسبة ٣٦% في كل مجال، أما مجال الحمل والطب فكان بالمرتبة الثانية وخلا المنهج من قضايا تخص الطالبات في مجال اللباس والزينة، حيث إن مجموع الفقرات لهذين المجالين بلغت أربعاً وعشرين بنداً، ونسبها بالنسبة لباقي البنود ٤٠%، أكثر من ثلث الفقرات التي تمثل قضايا فقه النساء، فلم يحظيان بالتمثيل بالمناهج، علماً أن هذين المجالين لا لهما اهتماماً خاصاً لدى الطالبات في هذه المرحلة العمرية، ولا يخفى أهمية وعيهن بالحلال والحرام في القضايا المضمنة ببطاقة التحليل، خاصة أنها قضايا حديثة يجدر الرجوع إليها ومعرفة حكمها من خلال المجامع الفقهية ودور الإفتاء المنتشرة في أنحاء المملكة، لتعرف أحكامها وتضمنها المنهج.

وفيما يلي ترتيب المجالات حسب ورودها بالكتاب كما في جدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

المجالات بحسب ترتيب ورود قضايا فقه النساء الواردة ببطاقة التحليل في الكتاب المدرسي:

الرقم	المجال	المعد الفقرات	النسبة المئوية	الترتيب
١	أركان الإسلام	١٣	٢٢%	١
٢	نظام الأسرة	١١	١٨%	١
٣	الحمل والطب	١٢	٢٠%	٢
٤	اللباس	٩	١٥%	٣
٥	الزينة	١٥	٢٥%	٣
المجموع	مجموع المجالات	٦٠	١٠٠%	

حيث تصدر مجالي أركان الإسلام ونظام الأسرة، القائمة، وذلك كون الموضوعات التي يتناولها هذان المجالان من الموضوعات القديمة الجديدة، (الحيض وأحكامه، الاستحاضة وأحكامها، النفاس وأحكامه، الصدقة والزكاة على الأبناء، حج المرأة بدون محرم، والفحص الطبي قبل الزواج، وإجراء عقود الزواج عبر وسائل الاتصال الحديثة، غلاء المهور، الزواج بغير المسلمات، عمل المرأة). لأن العبادات ركيزة هامة في هذا الدين، ولا يمكن الاستغناء عنها للطالبات، كان من الضروري تعريفهن بهذه العبادات على الوجه الشرعي السليم، أما قضايا نظام الأسرة التي حظيت بالمرتبة الأولى، تم تضمين قضايا فقه النساء للمنهاج، لذا فطن واضعي ومخططي المناهج لتضمين المنهاج هذه القضايا، حيث إن هناك عدد كبير من الطالبات يتزوجن، بعد إنهاء هذه المرحلة، ويلزمها معرفة هذه الأحكام قبل خوض هذه التجربة. وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك قضايا مستحدثة يلزم أيضا تضمينها للمنهاج حتى نصل لدرجة أكبر من الوعي لدى الطالبات. وعلى هذا فإن هناك ضعفا في تضمين قضايا فقه النساء للكتاب المدرسي، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التي تناولت القضايا الفقهية المعاصرة للطلبة حيث كان تمثيل القضايا الجديدة قليلا بالمنهاج، كما ظهر بدراسة (حمد، ٢٠١١) (المالكي، ٢٠٠٨)، ودراسة (سالم، والعتيبي، ٢٠٠٦)، ودراسة (الجغيمان، ٢٠٠٥)، ودراسة (البوسعيدي، ٢٠٠٣)، ودراسة (بريخ، ٢٠٠٣)، ودراسة (فرج، ١٩٩٣)، ودراسة (هاشم، ١٩٩٩).



التوصيات:

توصي هذه الدراسة بما يلي:

- ضرورة تضمين منهاج التربية الإسلامية في كل مرحلة تعليمية للقضايا الفقهية الحديثة، في ضوء قضايا فقه الواقع، وقياس فعاليته التدريسية. من أجل لمس الواقع وما يعايشه الطلبة من حاجات وليقدم لهم من خلال المنهج كل ما يحتاجونه.
- الاستعانة بالفتاوى الصادرة عن المجامع الفقهية المتخصصة في عرض هذه القضايا والاطلاع على كل ما يستجد حول قضايا العصر والفقه المعاصر.
- إعداد تصور مقترح لتدريس محتوى كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء قضايا فقه الواقع وقياس فعاليته التدريسية.

المراجع

- إسماعيل سهير فؤاد (د.ت). الحيض وأحكامه دراسة مقارنة بين الشريعة والطب، بحث منشور في المجلة العلمية بكلية الشريعة بطنطا، العدد ١٢.
- الأشقر، أسامة عمر، (٢٠٠٠). مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق، الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- أكرم، أكرم (٢٠٠١). تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في دولة قطر، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
- بربخ، أشرف عمر (٢٠٠٣). تأثير برنامج لتطوير منهج التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الثانوية في محافظات غزة على تنمية التحصيل و فهم القضايا الفقهية المعاصرة " رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٢). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه=صحيح البخاري، المحقق: زهير بن ناصر الناصر، دمشق: دار طوق النجاة، رقم الحديث (٣٥٩٥)، باب علامات النبوة في الإسلام، ج ٤، ص ١٩٧.
- البعداني، عادل أحمد، (٢٠١٤). الاصطلاحات المعاصرة المتعلقة بعقد الزواج، الكويت: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- البوسعيد، قيس بن المرداس بن أحمد. (٢٠٠٣). تقويم كتب التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء بعض القضايا "رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- الجعيان، محمد. (٢٠٠٥). تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء القضايا المعاصرة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ابن حجر، أحمد بن علي، (١٣٧٩) فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت: دار المعرفة.
- حمد، هيام أحمد. (٢٠١١). مدى تضمن محتوى التربية الإسلامية لقضايا فقه الواقع للمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة- جامعة النجاح.
- الخشت، محمد. (١٩٩٤). فقه النساء في ضوء المذاهب الأربعة والاجتهادات الفقهية المعاصرة، القاهرة: دار الأدب الإسلامي.
- الخالدة ناصر؛ أبو يحيى. (٢٠٠٣). طرائق تدريس التربية الإسلامية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الزرقا، مصطفى. (١٩٩٨). المدخل الفقهي العام، دمشق: دار القلم. الجزء الأول.

- زيدان، عبد الكريم (١٩٩٣). **الفصل في أحكام المرأة**، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- السبكي، تقي الدين أبو الحسن (1416)، **الإبهاج في شرح المنهاج منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البياضوي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ج ١، ص ٢٨.
- سابق، سيد، (١٣٦٥هـ) **فقه السنة**، القاهرة: فتح للإعلام العربي، المجلد الأول.
- سالم، محمد محمد؛ العتيبي، صالح بن سعود (١٤٢٧) **"تطوير مقررات الفقه للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض القضايا الفقهية المعاصرة"**، إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض المملكة العربية السعودية.
- السياني، مجد الدين محمد بن محمد (د.ت)، **جامع الأصول في أحاديث الرسول**، تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، مصر: مكتبة الحلواني، باب فيما يجوز منه، الجزء ٤، رقم الحديث، ٢٨٣١، ص ٧١٩.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤)، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخدامه**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، خضرة؛ الشيخ، بسيوني (٢٠١٢)، **مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية**، الدمام: مكتبة المتنبي.
- العبري، محمد سالم (٢٠٠٩)، **تحليل المحتوى، دورية التطوير التربوي في سلطنة عمان**، العدد (٤٨)، ص (٣٨).
- عثمان، محمد رأفت (2010). **فقه النساء في الخطبة والزواج**، دار الاعتصام، القاهرة.
- ابن عثيمين، محمد بن صالح. (١٤٢٢هـ)، **الشرح الممتع على زاد المستقنع**، المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي، ج ٤، ص ٣٠٠.
- عطية، محسن؛ الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٩). **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، عمان: دار صفاء.
- عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب.
- فرج، محمود. (1993). **"تطوير محتوى الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية"** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- الفيروزآبادي، مجد الدين (د.ت) **القاموس المحيط**. القاهرة: مؤسسة حلبي للنشر والتوزيع. باب الهاء. فصل الفاء، ج ٤، ص ٢٢٥.

- القحطاني، ثابت بن سعيد.(٢٠٠٩) " مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها " رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- المالكي، عدنان بن بخيت.(٢٠٠٨)"تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة " رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- مصطفى، ابراهيم؛ عبد القادر، حامد؛ الزيات أحمد؛ المجار، محمد(د.ت). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مصر: دار الدعوة.
- المقدم ، محمد (2005). المرأة بين تكريم الإسلام وإهانة الجاهلية ، القاهرة: دار ابن الجوزي.
- ابن منظور، محمد(2003) لسان العرب. القاهرة: دار الحديث، مادة فقه. ج ٧، ص ١٤٥.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج(د.ت) المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، المحقق فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، باب سفر المرأة المسلمة مع محرم، رقم الحديث(١٣٤١) الجزء ٢، ص ٩٧٨.
- هاشم، مراد محمد " (1999) تقويم كتاب التربية الإسلامية في التعليم الثانوي الفني في ضوء بعض القضايا الفقهية المعاصرة وتساولات الطلاب الدينية " رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ عطية، محسن(٢٠١١). "تحليل مضمون المناهج الدراسية"، عمان: دار صفاء.
- الهم، عبد الباقي محمد.(٢٠١٣).الحكم الشرعي للزواج العرفي، مجلة جامعة بخت الرضا. العدد التاسع.ص ١٧-٣٤.
- ياسين، صلاح (٢٠٠٩). تقويم المناهج مساهمة في النقاش الجاري حول المناهج الفلسطينية . مجلة رؤى تربوية، رام الله، عدد(٣٠)، (١٣٩ - ١٣١).

المراجع الإنجليزية:

- Kaid,L.L.and Wadsworth,A.J.(1989)content Analysis. Measurement of communication Behavior,edsp. Philip Emmertand Larry Barker(p.p 197-217). New York: Long man.
- Nicholas, A (1978) Developing a Curriculum: A Practical guide. George Allen, Billing.

مواقع الإنترنت

- أرشيف ملتقى أهل الحديث ، (٧-٩-٢٠٠٨)
<http://www.ahlalheeth.com>
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام،(٢٠٠٦). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة.
www.mans.edu.facse/arabic/moktamar/first/09.pdf
- الموقع الرسمي للشيخ ابن عثيمين،(٢٠٠٤)، مكتبة الفتاوى : فتاوى نور على الدرب نصية:(النكاح)
http://www.ibnothaimeen.com/all/noor/article_6946.shtml

د. رابعة الرفاعي:

جامعة الطائف ١ جوال ٠٠٩٦٦٥٦١٨٧٠٠٧٦

الإيميل: rabeaanati@yahoo.com

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية للمرأة السعودية (جامعة تبوك أنموذجاً)

إعداد

د. خالد محمود الزيود
جامعة اليرموك - كلية التربية الرياضية

د. حسن بن عبدالله القرني
جامعة تبوك - كلية التربية والآداب
قسم التربية وعلم النفس

المجلة التربوية - العدد الثالث والأربعون - يناير 2016م

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن المعوقات الاجتماعية والشخصية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية للمرأة السعودية في جامعة تبوك ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات اجتماعية وشخصية لجمع المرأة السعودية بين الأدوار التربوية والقيادية بدرجة تقييم متوسط، ووجود فروق إحصائية في المعوقات الشخصية والاجتماعية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة في اتجاه الوظيفة الأكاديمية ، وبينت الدراسة كذلك وجود فروق إحصائية في المعوقات الاجتماعية والشخصية لتولي المرأة السعودية مناصب قيادية عليا في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس في اتجاه الذكور وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الوعي الثقافي للمجتمع نحو إبراز قدرات المرأة على الجمع بين أدوارها التربوية والقيادية .

الكلمات المفتاحية :- معوقات ، الأدوار التربوية ، الأدوار القيادية ، المرأة السعودية .

The Obstacles of Combining Educational and Leadership Roles by the Saudi Woman (University of Tabuk as an Example) **Abstract.**

The study aimed at revealing the social and personal obstacles of combining educational and leadership roles for the Saudi woman at the University of Tabuk. The researcher has used the descriptive method with survey because it suits the nature and objectives of the study

The study proved the existence of social and personal obstacles for combining educational and leadership roles by Saudi woman with evaluation of average, and the existence of statistically significant differences in the personal and social obstacles for combining educational and leadership roles by the Saudi woman at the University of Tabuk according to the job variable in favor of the academic jobs. The study also showed the existence of statistically significant differences in the social and personal obstacles of woman assuming higher leadership jobs at the University of Tabuk according to sex in favor of males. The study recommended the importance of strengthening the cultural awareness of the society towards highlighting the capabilities of woman in combining educational and leadership roles.

Keywords:Obstacles, educational roles, leadership roles, Saudi woman.

المقدمة

من أكثر ما اشتغل به البشر من قضايا المجتمع في الماضي والحاضر وما سيشغلهم ربما في المستقبل قضايا المرأة، إذ أنهم يتخبطون في معالجاتها بعيداً عن شرع الله، فجاءت أحكامهم مشوبة بالظلم مغلفة بهوى النفس، وكانت المرأة ضحية لتلك الاجتهادات البشرية. وإذا عدنا إلى نصوص الكتاب والسنة نجد أن للمرأة نصيبها في بناء المجتمع المسلم كما بين رسول الله صلى الله عليه وسلم "إنما النساء شقائق الرجال" (الألباني: 1415 هـ، 860/6). وقد أورد (مؤنس: 1408 هـ، 17-32) مجموعة من الأدلة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم على أدوار المرأة تجاه البناء الاجتماعي الإسلامي.

وتعد القيادة من المسائل المهمة في مجال الإدارة بصفه عامة، وتوجد القيادة حيثما وجدت الجماعة أو ظهرت الحاجة إلى العمل الجماعي، والقيادة تعني ذلك الإنسان الذي يقود مجموعة العاملين ويوجههم ويحفزهم نحو تحقيق أهداف الإدارة العامة، وإن ضخامة حجم التنظيم وتعدد المناصب الإدارية يتطلب ضرورة توافر مهارات قيادية للرؤساء الإداريين حتى يستطيعون بث روح العمل والتعاون الاجتماعي في ذلك الجهاز وتظهر أهميه القيادة أيضاً في القرارات المتخذة والتي تتطلب قدرًا عاليًا في إيصال المعلومات إلى المرؤوسين والحصول على المعلومات منهم أيضاً خصوصاً أنه كلما زاد حجم التنظيم بعدت المسافة بين الرؤساء والمرؤوسين، لذلك فهي تمثل إحدى وظائف المدير الفعال والتي تميزه عن غيره ولذلك تعتبر القيادة من متطلبات الإدارة الناجحة (مالكية: 2013م، 27).

والتنمية الشاملة في أي بلد تتطلب مشاركة فعالة من قبل كافة الموارد البشرية، ولما كانت المرأة تشكل نصف المجتمع كان عليها أن تشارك الرجل في عملية التنمية، إذ تؤكد (الرقب، 2009 م) إن المرأة نصف المجتمع من حيث الكم والعدد ولكنها في الواقع وفي التأثير أكثر من النصف، لأن للمرأة تأثيراً في زوجها وتأثيراً في أبنائها، لهذا كانت العناية بالمرأة أمراً واجباً، فبالإضافة إلى أدوار المرأة التربوية تتبوأ المرأة المسلمة أدواراً عملية وقيادية والأدلة على ذلك كثيرة منها ما أورده (دروزة، 1417هـ، 137، 138) شارحاً قول الله سبحانه و تعالى في سورة الليل (3) "وما خلق الذكر والأنثى" إذ قال: في جمع الذكر بالأنثى قرينة على نظرة الله تعالى لمبدأ التكليف للذكر والأنثى على السواء، تكليفاً متساوياً بكل ما يتصل

بشؤون الدنيا والدين، ولمبدأ ترتيب نتائج سعي كل منهما، وفقاً للعمل الذي يصدر عن كل منهما، وقد شاركه بهذا الرأي (غاوجي، 1395هـ، 29) و (شليبي، 1407هـ، 64-65).

ويعتبر حمود (1994م: ص 50) و (alzyoud، 2008 p:159) التعليم جزءاً مهماً في عملية التنمية الشاملة، فالتعليم عامة، والتعليم العالي خاصة يلعب دوراً أساسياً في إعداد القيادات الفكرية والعلمية والفنية اللازمة للتنمية الاقتصادية، والاجتماعية الشاملة، خاصة وأننا نعيش في عصر المعلومات، عصر تتحول فيه المعرفة إلى قوة، ويوظف فيه العلم توظيفاً اجتماعياً واقتصادياً وعسكرياً، وبالتالي تبرز وتتأكد الأهمية المتزايدة للتعليم وقد حظيت المرأة في العقد الأخير بالتعليم الأساسي والثانوي ودخلت مضمار التعليم العالي الجامعي كطالبة ومدرسة وإدارية.

ويذكر السوداني وباشراحيل (2003 م) وكذلك الرقب (2009 م) إن الرجال يعتقدون أن المرأة لا تتوافر فيها السمات القيادية اللازمة لأداء الأدوار القيادية، إذ أن للمرأة طبيعتها الخاصة والتي ميزها الله تعالى بها عن الرجل، وتشير الدراسات الحديثة إلى مجموعة من الصفات، والتي تستطيع المرأة الاستفادة منها لتمارس القيادة في الأجواء المناسبة لها ومن بين هذه الصفات: المشاركة، التعاطف، الإبداع، تفهم حاجات النساء، التفويض وإعطاء الصلاحيات، بعد النظر، الاتصال، تكوين علاقات مع الآخرين.

وتشير Bleundeil (2004: p203) إلى وجود صعوبات تواجه المرأة عموماً سواء في عملها داخل المؤسسة أو في المجتمع الكلي، وما يمكن أن يمارسه أفرادها من ضغوطات يمكن أن تعرقل عملها أو تشله نهائياً، وهذا انطلاقاً من القنوات والاتجاهات التي يحملها الأفراد داخل المؤسسة أو المجتمع نحو عمل المرأة واحتلالها منصب القيادة بصفة خاصة. ويدعم بهذا الخصوص (الزيود، 2013، 17) حيث يرى أن وضع المرأة في الدول العربية والإسلامية، فعلى الرغم من الإرادة السياسية الواضحة، والمجهودات المبذولة لتكريس مبادئ العدالة والمساواة بين الرجل والمرأة، فإن وضع المرأة الحالي لم يرتق بعد إلى مستوى التشريعات والقوانين المتطورة. فالنضرة الاجتماعية للمرأة ما زالت تستمد مقوماتها من رواسب الموروث الثقافي السائد، والذي لا يعترف بأي دور للمرأة خارج دائرة الأمومة والأسرة والبيت، أي خارج نطاق المنظومة الثقافية التقليدية، كما أن اهتمام المرأة لعدد من المجالات المهنية، وللحياة العامة رافقته نظرة ازدرائية مشحونة بالأحكام المسبقة.

مشكلة الدراسة

بالرغم من مناشدة المنظمات والهيئات الإسلامية بضرورة إعطاء المرأة فرصها القيادية- وفق ضوابط الشريعة الإسلامية - ومحاولات المرأة لإثبات مكانتها في المجتمع، متسلحة بالعلم والمعرفة، وبرغم الحاجة الأكاديمية الماسة إلى قيادات أكاديمية خصوصاً مع كثرة تزايد أعداد الطالبات في الجامعات إذ تبلغ نسبة العاملات (أعضاء هيئة تدريس وإداريات من الإناث) في جامعة تبوك 48.02% بينما تبلغ نسبة الإناث اللواتي يعملن في مراكز قيادية في الجامعة ما نسبته 32.17% للعام الجامعي 1435/1436هـ، إلا أن المرأة ما زالت تعاني من عدم قدرتها على اخذ مكانتها القيادية، إذ ما زالت أسيرة المعوقات والصعوبات التي تضع المرأة في مكانة أقل من مكانة الرجل سواء في الحقوق والواجبات أو في أدوارها واتخاذها القرار (غيث، 2013).

وما يزال يرى بعض أفراد المجتمع أن وظيفة المرأة تنحصر في الأدوار التربوية من الأعمال المنزلية وإنجاب الأطفال والقيام على شؤونهم العلمية، هذه النظرة للمرأة وغيرها من المعوقات ساهمت في تأخر نجاح القيادات الأكاديمية النسائية في جامعة تبوك، فأصبحت متأخرة في اكتساب مكانتها القيادية في المؤسسات التعليمية، وعزز ذلك أيضاً فكرة عدم ثققتها بنفسها لتولي مراكز قيادية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (الحارثي، 1425هـ، 72). وعليه رأى الباحثان من خلال هذه الدراسة ضرورة التعرف على أهم المعوقات الاجتماعية والشخصية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك.

أسئلة الدراسة

- ما معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك؟
- هل هناك فروق إحصائية في معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي، إداري)؟
- هل هناك فروق إحصائية لمعوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك.
- معرفة معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي، إداري).
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في محاولة للكشف عن المعوقات الاجتماعية والشخصية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك، ويرى الباحثان أن هذه الدراسة ستسهم في إلقاء الضوء على مجموعة من السلوكيات التصرفات والأفعال، تحد بطبيعتها من طموحات المرأة من تبوئها لمناصب قيادية ولا تؤثر على دورها التربوي، وبالتالي تمكن أصحاب القرار في الجامعات السعودية والعربية من تشكيل نظرة شاملة عن العراقيين التي تواجه القيادات النسائية، ومحاولة التوعية التي قد تساعد المسؤولين الأكاديميين ومختلف شرائح المجتمع بالحاجة إلى إفساح المجال أمام المرأة لتولي مراكز قيادية نسائية وفق استعداداتها وقدراتها.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: المعوقات الشخصية والاجتماعية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك.
- المجال الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1435هـ/1436هـ.
- المجال المكاني: كليات ومرافق جامعة تبوك.

مصطلحات الدراسة

- المعوقات: الصعوبات والعراقيل التي تمنع المرأة من الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية.
- الأدوار: مجموعة الأنشطة والمهام التي يمارسها الإنسان من أجل الارتقاء بعمله (الصرايرة، 2012م، 414) وهو العمل المتوقع القيام به من فرد معين لأنه يشغل منصباً أو مكانة معينة، يكشف من خلاله عن مدى قدراته وإمكاناته في تحقيق الأهداف المنشودة (حسن، 2013م، 33) وهذا المصطلح يتفق مع الدراسة الحالية وسوف تأخذ به.
- التربية: تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه (الحازمي، 2005م، 19)، وقد شاع مصطلح التربية وتعددت معانيه فتارة يقصد بها العلم وتارة يقصد بها التعليم وتارة تعني التأديب والتهذيب، وتارة يقصد بها التدريس وتارة يقصد بها رعاية الأطفال وتنشئتهم (زيادة وآخرون، 2006م، 26). ويقصد الباحثان بالأدوار التربوية في هذه الدراسة المهام التربوية التي تقوم بها القيادية السعودية خارج الجامعة من تعليم أطفالها ومتابعة نموهم جسدياً ونفسياً واجتماعياً وعقلياً وتأديبهم وتهذيبهم وداخل الجامعة من تعليم الطالبات ومتابعتهم.
- القيادة: تأثير متبادل بين القائد ومروسيه في موقف معين لتحقيق جملة من الأهداف بكفاءة عالية (بن دهيش، 2006م، 101)، وهي القدرة على التأثير في سلوك الآخرين وحفزهم على العمل لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها (يوسف، 2010م، 53). ويقصد الباحثان بالأدوار القيادية في هذه الدراسة المهام والمسؤوليات القيادية التي تشغلها المرأة السعودية في جامعة تبوك في المستويات القيادية الثلاثة العليا والمتوسطة والدنيا لتحقيق أهداف جامعة تبوك.

دراسات سابقة

قام اليعقوبي وآخرين (2012) بدراسة هدفت التعرف على معوقات عمل المرأة في القيادة الإدارية العليا للجامعات العراقية (جامعة كربلاء أنموذجاً) هدفت إلى التحقق من الصعوبات التي تعيق ارتقاء المرأة للمناصب الإدارية العليا في الجامعات العراقية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي الذي طبق على عينة البحث البالغ (185). وقد اعد الباحثون أداة للكشف عن معوقات القيادة الإدارية التي تكونت من (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: (معوقات أسرية، معوقات اجتماعية، معوقات متعلقة بالخبرة الإدارية، معوقات العلاقات الاجتماعية والأكاديمية) وقد توصل الباحثون إلى وجود نسبة عالية من المعوقات الإدارية بالنسبة للمرأة لتولي القيادة العليا في جامعة كربلاء وهذا ما بينته النسبة الإحصائية البالغة (0.001). لا يوجد فرق بين الأقسام الإنسانية والعلمية في نوع المعوقات التي تعاني منها المرأة العراقية في جامعة كربلاء.

وأجرت الرقب (2009) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أكثر المعوقات شيوعاً والتي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمة لموضوع الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (301) عامل وعاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على (3) مجالات: (المعوقات الاجتماعية، المعوقات السياسية، المعوقات الشخصية)، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي عبر عنها أفراد عينة الدراسة هي مجال (المعوقات الاجتماعية) وبدرجة توافر كبيرة، وتلاه مجال (المعوقات السياسية) وبدرجة توافر كبيرة، وتلاه مجال (المعوقات الشخصية) وبدرجة توافر متوسطة. وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة للمعوقات التي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في تلك المؤسسات تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجامعة، التصنيف الوظيفي، سنوات الخدمة). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة للمعوقات التي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في تلك المؤسسات تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، وأوصت الدراسة بعقد برامج تدريبية لتنمية وتطوير

المهارات الإدارية والقيادية للمرأة، بهدف رفع كفاءتها العلمية والمهنية التي تؤهلها لإشغال مواقع قيادية، والتركيز على أهمية استمرارية الدور الذي تلعبه القيادات السياسية العليا في دعم حصول المرأة على حقوقها لما له من أثر على التغيير المجتمعي، حيث أن هذه القيادات تمثل قوة دافعة باتجاه تطوير المرأة وتحسين أوضاعها وظروفها وتعزيز مكانتها ودورها في المجتمع.

وأجرى الحسين دراسة (2004) "تجربة المرأة الأردنية في المراكز القيادية في وزارة التربية والتعليم - مدرسة حالة: هدفت الدراسة التعرف إلى تجربة المرأة الأردنية في المراكز الإدارية القيادية في وزارة التربية والتعليم، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي للبحث، وقد تكونت عينة الدراسة من (55) فردا (27 امرأة قيادية، 7 رؤساء، 21 ممرضين) والتي هي عبارة عن مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثة لجمع المعلومات أساليب المقابلة والملاحظة ومراجعة الوثائق الرسمية للتعرف إلى الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والسياسية للمرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ودرجة تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الرجل والمرأة في الوصول إلى المراكز القيادية، والمعوقات التي تواجه المرأة للوصول إلى المراكز القيادية وتواجهها في مركزها، كذلك التعرف على السمات القيادية والمهارات الإدارية التي تتميز بها المرأة القيادية ومستوى فاعليتها كقيادية في وزاره التربية والتعليم، وقد تم تحليل المعلومات حسب الفقرات والمفاهيم الواردة في الأسئلة. وتوصلت الباحثة إلى إن الحالة الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة) لا تعتبر عائقا أمام وصول المرأة إلى مركز قيادي، وتنتمي المرأة القيادية لأسر مستواها الاقتصادي فوق المتوسط، ولا توجد علاقة بين المؤهل العلمي أو الخبرة أو الدورات التدريبية أو الشكل الخارجي وبين وصول المرأة إلى مركز قيادي.

وأجرى (Richman.R.c& all 2001) دراسة استهدفت النهوض بالمرأة وسد فجوة القيادة (القيادة التنفيذية) في تجربة برنامج أكاديمية الطب (إيلام) حيث انطلقت الدراسة من إن المرأة ما برحت ممثلة تمثيلا ناقصا في نيل المستويات الإدارية العليا الأكاديمية في وقت أصبحت المرأة تمثل عددا كبيرا من الخريجات من كلية الطب. إن هذه الدراسة جاءت لملاحظة عدم المساواة بين الجنسين في الكليات الطبية. ومن ذلك افترضت الدراسة استراتيجيات قيادية من أجل تنفيذها داخل المؤسسات الأكاديمية وعلى نطاق واسع لتحقيق

واستمرارية النهوض بالقيادة الجامعية للمرأة لنيلها المناصب العليا. وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك العيد من الصعوبات التي تحول دون هذه الاستراتيجيات مما أوصت إلى تضافر الجهود المضنية لوضع المزيد من البرامج والأنشطة لمعالجة العقبات التي تقف في طريق النهوض بالمرأة.

وقام كذلك (Wallace Michelle 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف عن تطوير المرأة في سن الخدمة المتوسطة على الإدارة الجامعية من اجل العمل على التوازن بين الجنسين (الذكور والإناث) في القيادة الجامعية. وقد قدمت الدراسة استبانة فيها مجموعة من الأسئلة مفادها هل يفترض على المرأة الاسترالية في الأكاديمية الجامعية أن تملك مؤهلات الخبرة والمهارة اللازمة للقيادة الجامعية العليا وكانت هذه الاستبانة تحمل عنوان (التنمية الوطنية الديمغرافية) على عينة متكونة من (343) عاملة في الجامعات الاسترالية وأعربت النتائج من أن (46%) من الاستجابات إن النساء اللواتي يملكن خبرة (من 5 - 10 سنوات) في الجامعة هن ما زلن أصحاب الخبرة القليلة من اجل تقديم فرص التنمية الجامعية من قبلهن كما أن (60%) هن أقل انضباطاً على أساس المؤهلات التي لها علاقة بإدارة القيادة الجامعية العليا.

وكشفت دراسة اوزكانلي ووايت (Ozkanli & White, 2008) عن أنماط القيادة والمساواة بين الجنسين في التعليم العالي عن طريق دراسة تمثيل الأساتذة الإناث في الجامعات الاسترالية والتركية وتحديد الحواجز التي تعترض تحقيق نظام الأقدمية في التعيين والترقية لهن. كما تهدف الدراسة إلى إيجاد العوامل بما فيها أنماط القيادة والتي تفسر ارتفاع نسبة الأساتذة الإناث في الجامعات التركية وانخفاضها في استراليا بالرغم من الأثر التشريعية واستراتيجيات التعيين. كما تكشف المعوقات التي تعترض المرأة الاسترالية في التقدم الوظيفي ومنها اختلاف الثقافات الإدارية وانخفاض الروح المعنوية والعمليات غير الرسمية في التعيين والترقية وقلة التدريب على الإدارة. ومن أهم المعوقات التي تعترض المرأة التركية في التقدم الوظيفي هو عدم القدرة على التنسيق بين عملها داخل وخارج المنزل. وتوصي الدراسة بأهمية وضع استراتيجيات لتكافؤ فرص العمل للجنسين في التعليم في الجامعات.

وفي دراسة كابارووبوش (Kaparou & Bush: 2007) هدفت إلى دراسة التقدم الوظيفي للعاملات في المدارس الثانوية للبنات في اليونان، كما هدفت إلى دراسة واقع تمثيل المرأة في المواقع الإدارية، واستخدم الباحثان المنهج النوعي، واستخدما أداة المقابلة حيث تم مقابلة ستة رؤساء للمرأة في أثينا، لدراسة العوامل التي تؤثر على مشاركة المرأة في إدارة المدارس، بينت النتائج أن المرأة ممثلة تمثيل اضئلاً إلى حد كبير في المدارس الثانوية في وظائف الإدارة، وأن العوامل الرئيسية لهذه النتيجة هي العوامل الشخصية، والتمييز بين الجنسين.

وبينت دراسة ليو (Liu, 2007) أن عدد الرئيسات في كليات المجتمع في لوس انجلوس يتزايد ففي عام 1991 كانت نسبة الإناث القياديات 11% بينما أصبحت في عام 2001 ما يقارب من 28%. كما بينت الباحثة أن عدد القياديات في المراكز الرئاسية في كليات المجتمع أعلى منها في مؤسسات أخرى في التعليم العالي حيث قامت بدراسة الخصائص والأنماط القيادية وعملات صنع القرار التي يتبعنها وتبين أن لديهن كفاءة كبيرة في إدارة كليات المجتمع. كما هدفت هذه الدراسة إلى توضيح دور المرأة في تحديد ثقافة كليات المجتمع وقدرتها على الاتصال والقيادة وصفاتها الشخصية تساهم في النجاح في رئاسة كلية المجتمع.

التعليق العام على الدراسات السابقة :

سار الباحثان في تعليقهما على الدراسات السابقة وفق المحاور التالية :

(أ) المجالات التي غطتها الدراسات السابقة :

هناك دراسات تناولت عمل المرأة في الإدارة العليا كدراسة اليعقوبي وآخرون (2012م)، والتي تناولت المعوقات الأسرية والاجتماعية والخبرة الإدارية والعلاقات الاجتماعية والأكاديمية لعمل المرأة في القيادة العليا في الجامعات العراقية، وكذلك دراسة الرقب (2009م) التي تناولت المعوقات الشائعة التي تحول دون ممارسة المرأة الفلسطينية للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي، دراسة اوزكانلي ووايت (Ozkanli & White, 2008) التي تناولت المعوقات التي تعترض تقدم القيادات الأكاديمية في الاسترالية والتركية. وهناك دراسات تناولت تجارب قيادية نسائية كتجربة المرأة الأردنية القيادية في دراسة (حسين، 2004م) وتجربة المرأة اليونانية في دراسة (Kaparou & Bush: 2007). التي

درست واقع تمثيل المرأة في المواقع الإدارية للعاملات في المدارس الثانوية للبنات 'ودراسة ليو (Liu, 2007) التي تناولت تجربة رئيسات كليات المجتمع في لوس انجلوس. ونوع ثالث من الدراسات تناولت النهوض بالمرأة قيادياً وسدّ فجوة القيادة النسائية كدراسة (Richman.R.C 8 all 2001) التي استهدفت تكوين قيادات أكاديمية طيبة، ودراسة (Wallace Michelle 2009) التي استهدفت التوازن بين الجنسين في القيادات الجامعية. من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أنه لا توجد دراسة على حد علم الباحثين - تناولت الموضوع في مجتمع الدراسة ولا تناولت نفس المعوقات التي تناولها الباحثان لاختلاف البيئة والعينة .

(ب) أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة :

أكدت بعض الدراسات وجود معوقات تواجه عمل المرأة القيادي والجمع بينه وبين أدوارها التربوية كدراسة (اليعقوبي وآخرون، 2012م) ودراسة (الرقب، 2009م).

(ج) أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات الحالية والدراسات السابقة :

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع معوقات جمع المرأة بين أدوارها التربوية وأدوارها القيادية. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاور هذه المعوقات، وكذلك في زمان ومكان الدراسة وعينتها وأسلوب الطرح النظري لتناول القضية بما يناسب المجتمع السعودي.

(د) مدى إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري والمعالجة الإحصائية، وبناء الأدوات وغيرها.

الإطار النظري للدراسة :

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة، مقدمة تبرز الواقع الاجتماعي والثقافي للمرأة السعودية ، والأدوار التربوية للمرأة، والأدوار القيادية للمرأة، والصعوبات في الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية للمرأة السعودية.

مقدمة :

لقد امنت المملكة العربية السعودية منذ وقت طويل بأن تنمية الموارد البشرية عنصر رئيس في مسيرة التقدم لكل أمة. وقد تخرج من المؤسسات التعليمية في المملكة كثير من المتخصصين في مهن مختلفة؛ ذكوراً وإناثاً يشغلون عدداً من المناصب في كثير من الميادين. وكان من بين أهداف التنمية السعودية، إفساح المجال للمرأة لتلعب دور مهم ومؤثر في صناعة التنمية، وذلك من خلال زيادة مشاركتهن في التعليم العالي والوظائف المهمة؛ حتى يصبحن أعضاء فاعلات وناشطات في المجتمع؛ حيث حُدِّتَ لهن أدوات للإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع. وازداد عدد الإناث بين طلبة البكالوريوس ثلاثة أضعاف في المدة من (1995 م) إلى (2009 م)؛ حيث وصل العدد إلى (893 412) طالبة (وزارة التعليم العالي السعودي، 2010).

واتجهت الخطط التنموية في المملكة إلى رفع كفاءة القوى البشرية السعودية ، وزيادة مشاركتها وفعاليتها في القطاعين العام والخاص فيما أُصطلح على تسميته بالسعودة ، فأصبح للسعودة مفهوم عملي تسعى الدولة لتطبيقه، ولم يقتصر ذلك الأمر على الذكور فقط، بل أن حظ الإناث منه كان كبيراً، والزيادة المستمرة في أعداد النساء العاملات عاماً بعد عام، خير دليل على ذلك، إلى إن بلغت نسبة النساء العاملات 5.8% من نسبة النساء اللواتي في سن العمل، والتي تبلغ (49%) من مجموع السكان، (72%) منهن في قطاع تعليم البنات (وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية، خطة التنمية السادسة ، 184).

وعلى الرغم من التوجه نحو توظيف المزيد من النساء المؤهلات، إلا أن مشاركة المرأة في القوى العاملة ما زالت محدودة أو تعاني من بعض المعوقات والصعوبات. على الرغم من أن الخطط التنموية أكدت على توفير فرص التوظيف للمرأة العاملة فيما يتفق مع الدين الإسلامي، وتأسيس وحدات لشؤون المرأة في المجالات التي توجد بها حاجة لتوظيفها، لتصبح المرأة السعودية قوة فاعلة ومؤثرة، ولعل أحد المعوقات والصعوبات المؤدية لذلك، ثقافة المجتمع السعودي الذي يعد مجتمع محافظ له عاداته وتقاليده التي يحافظ عليها، فهو يمنع الاختلاط بين الجنسين في العمل (السبيعي، 2010، 131).

وقد التحقت المرأة السعودية بالوظائف التي تناسب قيم المجتمع وعاداته وتقاليده كالتطبيب والتمريض والتدريس وهي رغبة في ممارسة المزيد من الوظائف التي لا زالت بعيدة

المنال، وقد أحدث ذلك تحولات في مكانة المرأة الاقتصادية فأصبحت تمارس الاستقلال الاقتصادي وتتمتع بشخصية سيادية وربما أصبحت تشارك الزوج الإنفاق على البيت الأسري (وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية، خطة التنمية السادسة ، 188).

وفي هذا الوقت لم تعد تنظر المرأة لنفسها على أنها ربة بيت فحسب، بل ترى أن لها مكانة ودور فعال، فهي تنظر إلى أدوارها الاجتماعية والثقافية والإدارية، وإلى تطمح لتبوأ مناصب ومهام قيادية مختلفة، فهي تسعى لإثبات ذاتها وقدراتها وإظهار كفاءاتها بلا تردد في كافة المجالات الاجتماعية والثقافية والتعليمية والسياسية... الخ، ويتجلى ذلك من خلال إصرارها على مشاطرة الرجل لأدواره في مختلف الحقول والمجالات ومنافسته. فالمرأة اليوم أصبحت تمتلك شخصية قوية ومستقلة بأفكارها وشخصيتها ومؤهلاتها العلمية، وخرجت من ثوب المتلقي للوامر المهمش، بل أصبحت تعترض وتناقش وتداول وتنتقد، ومن التحولات الاجتماعية التي حدثت في مكانة المرأة هي اشتراط غالبية الفتيات لشروط شائعة عند الزواج منها إكمال الدراسة الجامعية وعدم ممانعة الزوج في التحاقها بالوظيفة كما تشترط سkena خاصا، وهذه الشروط لم تكن متاحة للزوجة سابقا، وذلك لبساطة الأعراف المتبعة في ذلك الوقت ومن التحولات المشهودة أيضا تحول رغبة الشباب إلى الاقتران بزوجة موظفة خلافاً لما كان سائداً في السابق ، حيث أصبحت وظيفة الزوجة في سلم الأولويات (الصالح، 1994، 201).

أولاً : الأدوار التربوية للمرأة

يبدو أن من أكثر القضايا التي تثار إعلامياً قضية المساواة بين الجنسين، ويقف الكتاب حيالها بين مبالغ في حقوق المرأة وبين هاضم لحقوقها، وتكثر المؤتمرات العالمية التي تثير هذه القضية (العبد : 2006م، 68 - 69)، والحقيقة أن المساواة المطلقة التي تلغي كل الفوارق بين الرجل والمرأة غير مقبولة علمياً وعملياً، إذ أن للمرأة سماتها الجسمية والعاطفية، وكذلك الإقصاء الذكوري للمرأة غير مقبول علمياً وعملياً، والحل هو التوسط بإعطاء المرأة أدوارها في ضوء قدراتها وإمكاناتها واستعداداتها، ولا شك أن لها في التربية مكانة كبيرة بين أبنائها وطالباتها ويظهر ذلك من خلال الآتي :

1- الدور التربوي الاحتوائي: إذ تشكل المرأة في الأسرة مصدراً للعواطف والمشاعر التي تفيض على الجميع، حيث أن مميزات المرأة التضحيات ونكران الذات بالإضافة إلى

تحملها ، وعادة تحرص المرأة على أن تحقق ذاتها من خلال عنايتها بأبنائها (أبو ليلة، 2014م، 118).

2- الدور التربوي البنائي: إذ أن للمرأة دورها البارز مع أبنائها ومع طالباتها في التنشئة الاجتماعية وما تتطلبه هذه التنشئة من غرس القيم والمبادئ والعادات واللغة والمهارات وبناء شخصية المتربي وعقله ووازعه الديني والأخلاقي، والمرأة أقدر من الرجل على الدور التربوي البنائي لما تمتلكه من مقومات تجعل المتربي يرتبط بها بأوثق العلاقات وأعماقها وأحبها إلى نفسه، والأم تكون أكثر تأثيراً في مرحلة الطفولة إذ أن الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر مطاوعة للتشكيل.

3- الدور التربوي التثقيفي : يولد المتربي . خصوصاً في عصرنا الحاضر . بين ركام من الثقافات ويكون الدور التربوي يتركز في :

- اختيار الثقافة المناسبة للمتربي.

- تفسير الثقافة

- تقييم الثقافة المنقولة للمتربي (زيادة وآخرون، 2006م، 129).

4- الدور التربوي الخدمي: إذ أن المرأة تقوم بتوفير الحاجات لأطفالها، ولمن تقوم بتربيتهم في المدرسة أو الجامعة إذ أن المتربين لهم احتياجات من أطعمة وأشربة وعلاج ونظافة تعدها المرأة أو تشرف عليها.

5- الدور التربوي الاقتصادي: عن طريق تدريب المتربين على العمل وقيمه وإتقانه، وتعليم طرق الكسب والإنفاق والاستهلاك، وترشيد الإنفاق.

6- الدور التربوي الترويحي: إذ أن من أدوار المرأة التربوية الترويحي عن طريق اختيار الأوقات المناسبة للرحلات الأسرية وتحديد أوقات اللعب وكيفية.

ثانياً : الأدوار القيادية للمرأة :

اتفق فقهاء الإسلام جميعاً . على اختلاف مذاهبهم . على عدم جواز تولي المرأة لمنصب الإمامة العظمى أو الولاية العامة، وأن الذكورة شرط فيمن يتولى هذا المنصب، ذكر ذلك البغوي في شرح السنة المجلد العاشر ص77، وابن قدامة في المغني المجلد التاسع ص39، والنووي في المجموع المجلد التاسع عشر ص192، والقرطبي في بداية المجتهد المجلد الثاني ص460، وابن الفراء في الأحكام السلطانية ص83، وابن حجر في فتح الباري

المجلد الثامن ص128، وفي حاشية ابن عابدين المجلد الخامس ص440، والشوكاني في نيل الأوطار المجلد الثامن ص273 (العيد، 2006م، 515)، وجميع أهل القبلة ليس منهم أحد يجيز إمامة المرأة الإمامة العظمى (ابن حزم، 1402، 179/4)، ودليل هؤلاء الفقهاء قوله تعالى "الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم" (النساء، 34)، ولما بلغ رسول الله صلى الله عليه وسلم أن أهل فارس ملكوا عليهم بنت كسرى قال "لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة" (البخاري، 1407هـ، 1610/4).

أما الولايات العامة، والإدارات على النساء، والقيادة التربوية للطالبات والإدارية فضرورة خصوصاً مع كثرة الطالبات في المملكة العربية السعودية إذ يبلغ عددهن (3234270) في جميع مراحل التعليم، وتزايد أعداد الملمات والأكاديميات (287833) فيحتجن إلى من يقودهن من النساء، والذي يراه الباحثان أن من مقومات نجاح المرأة في القيادة أن يأذن لها وليها وألا يصرفها عملها القيادي عن الزواج والإنجاب والأدوار التربوية وأن تكون قيادتها تتفق مع طبيعتها وأنوثتها وخصائصها البدنية والجسدية بعيداً عن الخلوة مع الرجال، وعلى هذا يمكن حصر القيادات الأكاديمية النسائية على وكالة العمادات شطر الطالبات، وعمادة كلية الاقتصاد المنزلي إذ أنه لا يوجد بها رجال، والإشراف على الأقسام الأكاديمية والإدارية النسائية كما هو الحال في جامعة تبوك، ومهما يكن فالأدوار القيادية النسائية لا تختلف عن الأدوار القيادية الرجالية ومنها :

- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمرووسين.
- مشاركة المرووسين وحفزهم وتشجيعهم.
- التأثير والسيطرة على الأتباع.
- التواصل مع المرووسين والجماهير.
- غرس الثقة في الآخرين.
- تفويض السلطات حسب ظروف العمل.
- تشخيص المشكلات المتعلقة بالأعمال الواقعة تحت الإدارة وحلها.
- تنظيم العمل وتقسيمه.
- التخطيط وتوفير الاستمرارية.
- المحافظة على الانضباط في الجامعة.

- تفعيل الطاقات والإمكانات المتاحة (الخزاعلة وآخرون، 2011م، 258)
- ويلخص بعض التربويين القيادة الأكثر فاعلية في ثلاثة محاور:
- تحقيق نمو مهني للعاملين من خلال توفير فرص تدريبية ملائمة لتعزيز المهارات وحل المشكلات.
- توفير قاعدة معلومات ملائمة لاتخاذ قرارات عقلانية.
- تطوير نظام تحفيز مناسب يعترف بتحسين الأداء من جميع الجهات المساهمة في عملية التطبيق (آل الشيخ، 2010م، 39).
- ولكي تقوم القائدة بالأدوار القيادية الأكاديمية تحتاج إلى مهارات فنية وتنظيمية وإنسانية وفكرية، فهناك ملامح قيادية وهي ملامح شخصية تتمثل في القوة والأمانة والقُدوة وحسن الأخلاق، ومهارات القدرة على الإقناع وحسن المظهر، ولامح مهنية تتمثل في تحديد الأهداف، والاعتماد على الشورى في اتخاذ القرارات، والموضوعية في التعامل، والقدرة على تحمل المسؤولية والتركيز وإتقان العمل، والقدرة على تجسير العلاقات الإنسانية وتعميقها، ونشر ثقافة الرقابة الذاتية.

ثالثاً : صعوبات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة :

للمحافظة على بقاء المجتمع واستمرار وجوده يتحتم على المرأة القيام بأدوارها التربوية مع أدوارها القيادية حتى ينجح المجتمع علمياً وعملياً وتربوياً واقتصادياً، وفي شواهد التاريخ أدوار كبيرة لنجاح نساء يؤيد قيادة المرأة لمجتمعها الأكاديمي في إطار العفة والرشاد بشرط عدم خروجها عن حدود الإسلام السامية، والحفاظ على رسالتها التربوية نحو زوجها وأطفالها، من أجل ذلك وضع المجتمع السعودي ضوابط لقيادة المرأة تنبثق من الشرع الحنيف وعلى الرغم من ذلك لا يخلو عمل المرأة القيادي الأكاديمي من المعوقات الأسرية، والاجتماعية والإدارية والعلاقات الاجتماعية الأكاديمية كما أشار (اليقوبي وآخرون، 2012م)، أما (الرقب، 2009م) فقد صنفت المعوقات إلى معوقات اجتماعية وسياسية وشخصية، ويبدو أن التصنيفان مرتبطان بظروف الدولتين ويرى لمبكين (Lumpkin, 1984, 41) أن الاتجاهات والمعايير والقيم الاجتماعية وأنظمة وقوانين المؤسسات، وسياسات التعيين، عوامل تؤثر في فرص قبول المرأة لتولي مراكز قيادية. لذا فقد رأى الباحثان بعد القراءات والاستشارات تصنيف المعوقات إلى معوقات شخصية واجتماعية لكثرة

انتشارهما واندراج المعوقات الأخرى تحت هذين المجالين، إذ أن للمرأة من الناحية الشخصية سمات جسمية وبيولوجية تختلف عن الرجل في الكروموسومات واختلاف الهرمونات والبنية الجسدية (الراشد، 2006م، 25-28) وكذلك عاطفية المرأة وعلاقاتها مع الآخرين وضعفها الجبلي والفرق بين الجنسين ثابت بنص القرآن (وليس الذكر كالأنثى) (آل عمران، 36).

أما المعوقات الاجتماعية فتبرز من خلال مؤشرات عديدة منها النظرة الدونية للمرأة وغبنها فقد أثبتت بعض الدراسات أن المجتمع العربي لا يزال يحصر دور المرأة داخل البيت ويتجاهل أدوارها العلمية والأدبية والسياسية، وغلبة النمط الذكوري في المناهج الدراسية العربية (جرباوي، السعافين، 2004م، 302-303). مما حدا ببعض المفكرين إلى إعلان المساواة المطلقة والمشاركة بقوة في الأدوار دون ضوابط مما أدى إلى تفكك وانحيار كانت له آثار سلبية على استقرار المجتمع (أبو ليلة، 2014م، 324)، ومهما يكن الأمر فقد حاول الباحثان حصر المعوقات الاجتماعية والشخصية لجمع المرأة بين أدوارها التربوية والقيادية، في الخطوات الميدانية الآتية.

طريقة وإجراءات الدراسة الميدانية :

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمة طبيعة وأهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة من العاملين جامعة تبوك والبالغ عددهم (2672) عضو هيئة تدريس وأداري.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (175) موظف وموظفة في جامعة تبوك تم اختيارهم

بطريقة عشوائية بنسبة بلغت (6.5%) من مجتمع الدراسة الأصلي، جدول (1)

يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية (ن=175)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	102	58.3
	أنثى	73	41.7
	المجموع	175	100.0
المسمى الوظيفي	أكاديمي	49	28.0
	إداري	126	72.0
	المجموع	175	100.0

أداة الدراسة: بالاعتماد على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والتي قام الباحثان بإعدادها بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها وبيئتها ومع الاستفادة من استبانة دراسة (الرقب، 2009م) ، وبعد أن قام الباحثان بتحكيما لمعرفة آراء (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في هذا المجال من أقسام التربية والإدارة التربوية وعلم الاجتماع بجامعة تبوك واليرموك ، لمعرفة مدى ملائمتها ومناسبة تطبيقها، وقد أظهر المحكمون اتفاقهم على استخدام المقياس، وتكون المقياس من (39) فقرة موزعة على مجالين وهما: (معوقات اجتماعية، معوقات شخصية).

ثبات الأداء: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع فقرات مجالات الدراسة والأداة ككل، جدول (2) يوضح معاملات الثبات للمجالات والأداة ككل.

جدول (2)

معاملات الثبات لمجالات الدراسة والأداة ككل (ن=175)

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المعوقات الاجتماعية	16	0.92
المعوقات الشخصية	23	0.95
الأداة ككل	39	0.95

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات لمجال "المعوقات الاجتماعية" بلغ (0.92)، وبلغ معامل الثبات مجال "المعوقات الشخصية" (0.95)، وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.95)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على "معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك"، وسيتم عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها.

السؤال الأول: ما معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات مجالات الدراسة، جداول (3-4) توضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات مجال المعوقات الاجتماعية مرتبة تنازلياً (ن=175)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	5	الموظفون لا يقبلون أن تقودهم امرأة.	3.90	1.07	مرتفعة
2	16	قلة انخراط المرأة في العمل التطوعي مثل (الجمعيات الخيرية ، والأندية الأدبية)	3.74	1.09	مرتفعة
3	4	ضعف الحوافز التشجيعية المعنوية للقيادات.	3.67	1.05	متوسطة
4	15	سيطرة الرجل المهنية تحول دون التقدم الإداري للمرأة السعودية في سلم المناصب العليا.	3.54	1.13	متوسطة
5	13	التنشئة الاجتماعية للمرأة السعودية التي تميز بين الرجل والمرأة في المجال القيادي.	3.46	1.11	متوسطة
6	1	نظرة المجتمع السعودي لدور المرأة كمربية فقط.	3.43	1.24	متوسطة
7	8	قلة الفرص التي يوفرها المجتمع السعودي لتطور المرأة في غير المجال التربوي.	3.41	0.98	متوسطة
8	6	وجود تفاوت في المكانة الاجتماعية بين الرجل والمرأة.	3.35	1.19	متوسطة
8	10	رفض الرجل لنجاح المرأة وتقلدها المناصب القيادية .	3.35	1.21	متوسطة
10	2	عدم تقبل المجتمع لترشيح المرأة لمناصب إدارية رفيعة.	3.31	0.95	متوسطة
10	9	الفهم الخاطئ للدين، والمعتقدات التي تحد من قدرة المرأة على الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية .	3.31	1.17	متوسطة
12	7	العادات والتقاليد غير مشجعة لقيادة المرأة السعودية .	3.30	1.27	متوسطة
13	14	قلة تشجيع المجتمع للمرأة على الابتكار والإبداع في العمل الإداري.	3.29	1.02	متوسطة
14	11	معارضة الأهل أو الزوج لتولي المرأة مناصب قيادية.	3.12	1.35	متوسطة
15	12	محدودية مجالات عمل المرأة السعودية .	3.03	1.27	متوسطة
16	3	ضعف ثقة المسؤولين بأداء المرأة العاملة.	3.00	1.07	متوسطة
		مجال المعوقات الاجتماعية ككل	3.39	0.77	متوسطة

يظهر من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المعوقات الاجتماعية تراوحت بين (3.00-3.91) حيث كان أعلاها للفقرة (5) "الموظفون لا يقبلون أن تقودهم امرأة" بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة (3) " ضعف ثقة المسؤولين بأداء المرأة العاملة" بدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المعوقات الاجتماعية ككل (3.39) بدرجة تقييم متوسطة.

ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى عادات وتقاليد المجتمع السعودي التي لا زالت ترى قيادة المرأة للرجل يعد أهانه له، ولا يجوز للرجل إن يكون تابعاً للمرأة، وقد يعود لفتناعات الرجل السعودي، بأن القيادة بحاجة لصفات تنسم بقوة الشخصية والابتعاد عن العاطفة والمجاملة، وهذه الصفات لا تمتلكها المرأة السعودية خصوصاً في قيادتها للرجال. إما فيما يتعلق بثقة المسؤولين بقيادة المرأة فيرى الباحثان أن ذلك يعود إلى طبيعة المرأة وسيطرة العاطفة على قراراتها مقارنة بالرجل ، ولذلك فهم يجدوا دور المرأة مرتبط بالأعمال التربوية وما شابه ذلك وليس في المراكز القيادية. واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج كل من الرقب (2009) وكذلك (Wallace Michelle 2009) التي أظهرت أن العوامل الاجتماعية تعد من أهم المعوقات لتولي المرأة مراكز قيادية.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات مجال المعوقات الشخصية مرتبة تنازلياً (ن=175)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	التأثيرات النفسية والتغييرات الجسدية للحمل والولادة.	3.78	1.01	مرتفعة
2	6	تعرض المرأة لصراع الأدوار (ابنه /زوجة /أم/ موظفة) وانعكاساته النفسية السلبية.	3.73	0.99	مرتفعة
3	1	احتكام المرأة للعاطفة أكثر من العقل في التعامل مع القضايا الإدارية.	3.59	0.97	متوسطة
4	4	ضعف مقاومة المرأة للضغط النفسي.	3.45	1.12	متوسطة
5	10	ضعف قدرة المرأة على تحمل مسؤولية العمل القيادي.	3.36	1.21	متوسطة
6	8	قلة متابعة المرأة لتعليمها العالي.	3.28	1.04	متوسطة
7	13	ضعف الحزم الإداري للمرأة.	3.27	1.11	متوسطة
8	16	قلة مشاركة المرأة العاملة في البرامج التدريبية أثناء الخدمة.	3.25	0.97	متوسطة
9	3	ضعف ثقة المرأة بقدرتها على اتخاذ القرارات الرشيدة.	3.24	1.20	متوسطة
10	12	ضعف الدافع والرغبة لدى المرأة في تبوء مواقع قيادية.	3.21	0.95	متوسطة
11	2	ضعف الموضوعية لدى المرأة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل.	3.19	1.03	متوسطة
11	5	ضعف قدرة المرأة على المواجهة والتحدي.	3.19	1.26	متوسطة
13	9	ضعف الثقافة الإدارية لدى المرأة.	3.17	1.04	متوسطة
13	23	العلاقة المتوترة بين المرأة العاملة وزميلاتها.	3.17	1.23	متوسطة
15	21	ضعف قدرة المرأة على المطالبة بحقوقها.	3.15	1.13	متوسطة
16	15	كثرة تآمر المرأة من أعباء العمل.	3.11	1.17	متوسطة
17	17	قلة مشاركة المرأة في دورات إدارية متخصصة لفترة طويلة.	3.07	0.99	متوسطة
18	11	عقدة الخوف الدائم من الفشل في التقدم والتطور لدى المرأة.	3.02	1.04	متوسطة
19	19	ضعف إدراك المرأة لدورها وأهميتها في المجتمع.	2.94	1.21	متوسطة
20	18	اعتذار المرأة عن قبول الفرص المتاحة لها.	2.93	1.02	متوسطة
21	14	ضعف قدرة المرأة على أداء الأعمال التي تتطلب مهارة ذهنية.	2.90	1.06	متوسطة
22	22	ضعف الخبرة الإدارية للمرأة.	2.84	1.07	متوسطة
23	20	قصور النظرة الشمولية لدى المرأة وتركيزها على الجزئيات.	2.83	1.10	متوسطة
		مجال المعوقات الشخصية ككل	3.20	0.76	متوسطة

يظهر من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المعوقات الشخصية تراوحت بين (2.83-3.78) حيث كان أعلاها للفقرة (7) "التأثيرات النفسية والتغيرات الجسدية للحمل والولادة" بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة (20) " قصور النظرة الشمولية لدى المرأة وتركيزها على الجزئيات " بدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المعوقات الشخصية ككل (3.20) بدرجة تقييم متوسطة.

يرى الباحثان أن السبب في ذلك قد يعود لطبيعة حياة المرأة وتركيبتها الجبلية ، وما يتخلل حياتها من أدوار تربوية من حمل وإنجاب وتربية للأبناء، وزيادة اهتماماتها بأسرتها بشكل عام، وما يرافق ذلك من تأثيرات نفسية وكذلك جسدية على حياتها، شكل عاملاً مهماً في عدم قدرتها على التوفيق بين مسؤولياتها الأسرية ومتطلبات عملها وبالتالي هذه العوامل تعد معوقات لتوليها مراكز قيادية التي تختلف عن الأعمال الوظيفية التربوية من حيث ساعات العمل والسفر والتواجد أحياناً للعمل في أيام العطل الرسمية وتحمل المسؤولية. وفيما يتعلق بتركيزها على الجزئيات وقصور النظر لدى المرأة، فإن الباحث يرى أن سيطرة مفهوم أن مكانه المرأة هي المنزل وتنشئة الأبناء، وعدم تقبل خروج المرأة للعمل، يعد سبباً رئيساً في ذلك، وقد يكون السبب محاولة حصر تبوء المراكز العليا بين الرجال دون الإناث، لا سيما أن المرأة السعودية بقدراتها استطاعت أن تنافس الرجال في مناصب قيادية مرموقة وأن تتواجد على قمة الهرم التنظيمي لبعض المؤسسات الحكومية والخاصة، نتيجة تسليحها بالعلم والمعرفة مما ساهم في تكوين هذه النظرة والتي أدت بدورها لعرقلة تبوء المرأة لمراكز عليا. ومع هذه النتيجة نجد إن نتائج دراسة كل من اليعقوبي (2012) و (Richman.R.c& all 2001) وكذلك (2007:كاباروويوش Kaparou& Bush)، اتفقت مع ما خلصت إليه الدراسة الحالية.

السؤال الثاني: هل هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي، إداري) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة، جدول (5) يوضح ذلك.
جدول (5)

المجال	الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدالة الإحصائية
المعوقات الاجتماعية	أكاديمي	3.95	0.64	6.66	0.00
	إداري	3.17	0.71		
المعوقات الشخصية	أكاديمي	3.56	0.70	4.07	0.00
	إداري	3.06	0.74		

يظهر من الجدول السابق ما يلي:

1. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الاجتماعية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة (T) (6.66) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الوظيفة (أكاديمي) بمتوسط حسابي (3.95)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لوظيفة (إداري) (3.17).
 2. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الشخصية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة (T) (4.07) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الوظيفة (أكاديمي) بمتوسط حسابي (3.56)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لوظيفة (إداري) (3.06).
- ويرى الباحثان أن المجال الأكاديمي يمكن المرأة من الإبداع ومواكبة تطورات العصر من خلال الأبحاث والندوات، وكذلك التأقلم مع متطلبات المجتمع الذي يرى بأن عمل المرأة في المجال الأكاديمي يبعدها عن الاختلاط مع الرجال، وكذلك يعد أكثر مرونة في التوافق بين متطلبات العمل ومتطلبات الأسرة، ويعزو كذلك الباحثان أن المرأة ليست بمنأى عن متطلبات الحياة وضغوطها، وخصوصاً تلك المتعلقة بتربية الأبناء والاهتمام بالزوج ومتطلبات البيت التي من شأنها أن تشكل عبءاً لتوليها مراكز قيادية في الجامعة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الرقب (2009) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة للمعوقات التي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في تلك المؤسسات تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجامعة، التصنيف الوظيفي، سنوات الخدمة).

السؤال الثالث: هل هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمعوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (ن=175)

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
المعوقات الاجتماعية	ذكر	3.49	0.78	2.07	0.03
	أنثى	3.25	0.74		
المعوقات الشخصية	ذكر	3.40	0.73	4.18	0.00
	أنثى	2.93	0.72		

يظهر من الجدول السابق ما يلي:

1. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الاجتماعية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (2.07) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح للذكور بمتوسط حسابي (3.49)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.25).
2. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الشخصية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (4.18) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح للذكور بمتوسط حسابي (3.40)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.93).

وقد يعود السبب من وجهة نظر الباحثين أن المرأة السعودية ما زالت تدور في فلك مجتمع ذكوري غير متقبل لفكرة خروج المرأة لسوق العمل و تبوئها مراكز متقدمة، وكذلك بأن دور المرأة محصور في تربية الأبناء والاهتمام بالزوج والبيت، ونلاحظ كذلك أن تقبل المجتمع لخروج المرأة للعمل عائد لظروف اقتصادية بحتة والتي أصبحت تثقل كاهل الزوج، وعمل المرأة إلى جانب الرجل يعد وسيلة للمساندة في تحمل ظروف الحياة مع الرجل، وعلى فإن رضوخ المجتمع لعمل المرأة أصبح امراً واقعياً، إلا إن توليها لمناصب قيادية ما زال يتطلب الكثير ومن أهمها ثقة المرأة بإمكاناتها وقدراتها من جهة، والتفهم الاجتماعي لهذه القدرات والإمكانات من جهة ثانية، ومع هذه النتائج اتفقت نتائج دراسة الرقب (2009) ونتائج

دراسة كابارووبوش (2007: Kaparou & Bush) والتي أظهرت وجود فروق بين الجنسين لتولي المرأة مراكز قيادية.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- 1- هناك معوقات اجتماعية ومعوقات شخصية، تقلل من فرص المرأة السعودية لتولي مناصب قيادية.
- 2- تفضل المرأة السعودية العمل بوظيفة أكاديمية لمناسبة هذه الوظيفة لمكانة المرأة السعودية ومراعاتها لعادات وتقاليد وتمكنها من أداء أدوارها التربوية .
- 3- يتفق أفراد عينة الدراسة (الذكور) على وجود معوقات اجتماعية لتولي المرأة السعودية لمناصب قيادية في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس.

التوصيات

- بناء على نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصيان بما يلي:
- ضرورة الاهتمام بشؤون المرأة والنهوض بواقعها، وتذليل الصعوبات التي تواجه ارتقاء المرأة اجتماعياً ومهنياً تعليمياً.
 - ضرورة تعزيز الوعي الثقافي للمجتمع (خصوصاً الرجال) نحو عمل المرأة وقدراتها بتبوء مناصب قيادية في حدود فطرتها وقدراتها ، وذلك من خلال استثمار وسائل إعلام وعقد الندوات والمؤتمرات التي من شأنها غرس القيم والمفاهيم الإيجابية نحو تنشئة المرأة ودورها في الحياة الاجتماعية والعملية.
 - ضرورة العمل على بث الثقة بقدرات وإمكانات المرأة من خلال تسليط الضوء على التجارب الناجحة للقيادات الإدارية النسائية المختلفة في العالم العربي.

دراسات مقترحة

- معوقات جمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية وعملها في المجال الطبي.
- معوقات جمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية وعملها في المجال التطوعي.

المراجع

- القرآن الكريم
- ابن حزم، أبو محمد علي (1402هـ)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، مكتبة عكاظ للنشر والتوزيع، الرياض.
- ابن دهيش، خالد بن عبدالله وآخرون (2006)، الإدارة والتخطيط التربوي أسس نظرية وتطبيقات عملية، الرياض، مكتبة الرشد، ط3.
- أبو ليلة، علي محمود (2014م)، الأسرة والمجتمع صراع الهوية والتغريب، قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض.
- آل الشيخ، عبدالمحسن عبدالعزيز (2010)، قيادة مدرسة المستقبل، مكتبة الرشد، الرياض.
- الألباني، محمد ناصر الدين (1415هـ): سلسلة الأحاديث الصحيحة، مكتبة المعارف، الرياض.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (1407هـ): صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى أديب: دار ابن كثير، بيروت: ط3.
- جرباوي، تفيدة، السعافين، ناصر (2004م)، النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية الفلسطينية، في ((مستقبل التربية العربية))، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، العدد (34)، المجلد العاشر.
- الحازمي، خالد بن حامد (2005م): أصول التربية الإسلامية، دار الزمان، المدينة المنورة.
- حسن، ماهر محمد صالح (2013)، دور القيادة التحولية لتطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة إربد، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الرياض، عدد (35)، المجلد الأول.
- الحسين، إيمان بشير (2004) تجربة المرأة الأردنية في المراكز القيادية في وزارة التربية والتعليم - دراسة حالة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- حمود، رفيقة سليم (1994) دور المرأة العربية في إدارة التعليم العالي في المنطقة العربية، المجلة العربية للتربية، المجلد 14، العدد 2، ص- 51 ص 84 .
- الخزاعلة، محمد سليمان فياض وآخرون (2011م)، نظريات في التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الراشد، صلاح صالح (2006م)، الفرق بين الجنسين، مركز الراشد، الكويت، ط4.
- الزيود، خالد (2013). "تقييم دور الإعلام الرياضي في رفع مستوى الثقافة الرياضية للمرأة الأردنية". ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني لمركز البحوث والاستشارات الاجتماعية - لندن - حول موضوع العلوم الاجتماعية والإنسانية في

العالم الإسلامي، للفترة 25-27- فبراير 2013 المنعقد في دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي

- السبيعي ، هدى (2010) المشكلات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في بيئة العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية الدراسات الاجتماعية.

- الرقب، مؤمنة صالح (2009) معوقات ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.

- زيادة، مصطفى عبدالقادر، وآخرون (2006): فصول في اجتماعيات التربية، مكتبة الرشد، الرياض.

- السويديان، طارق وياشراحيل، فيصل (2003) صناعة القائد، ط2 ،دار ابن حزم، لبنان.

- شلبي، عبدالودود (1407هـ): في محكمة التاريخ، دار الشروق، بيروت.

- الصرايرة، حسين يوسف صالح (2012)، دور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن وسبل تفعيله، مجلة الطفولة والتربية، القاهرة، عدد (9)، مجلد (4).

- الصالحي، سوزان، (1994): المعوقات الاجتماعية لمشاركة المرأة الأردنية في مجال العمل السياسي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

- وزارة التعليم العالي (2010) المرة والتعليم العالي السعودي، مبادرات وانجازات، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء.

- غيات بوفليجة (2013) نظرة النساء القياديات للاتجاهات الاجتماعية نحوهن: الندوة الإقليمية حول: المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرار بالبلدان العربية، الكويت 10-11 مارس 2013.

- الحارثي، نداء (1425هـ) إستراتيجية عمل المرأة في القطاع الخاص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، كلية الاقتصاد والإدارة. المملكة العربية السعودية.

- العبد، موال بنت عبدالعزيز (2006م)، حقوق المرأة في ضوء السنة النبوية، جائزة نايف بن عبدالعزيز للسنة النبوية والدراسات المعاصرة، المدينة المنورة.

- غاو جي، وهبي سليمان (1395هـ): المرأة المسلمة، دار القلم، دمشق.

- مالكيه، يوسف غسان (2013) الأنماط القيادية السائدة لدى مسئولتي دائرة حكام كرة القدم ، من وجهة نظر الحكام، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

- مؤنس، حسين (1408هـ): المرأة من منظور الإسلام، دار الصحوة، القاهرة.
 - اليعقوبي، حسن وآخرين (2012) معوقات عمل المرأة في القيادة الإدارية العليا للجامعات العراقية (جامعة كربلاء أنموذجاً) **مجلة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 20** 2\ ص ص 327-349
 - يوسف، صلاح عبد الباقي (2010)، أساسيات الإدارة والتخطيط التعليمي (المفاهيم، الأساليب، التعليمات)، مكتبة الرشد، الرياض.
 - Alzyoud .K (2008) "**The Impact of Customs and Traditions on Women's Sport in Jordan**". Unpublished PhD Thesis، Bandios University، Athens.
 - Blundell، S. (2004). **Women in Ancient Greece: The Status of Women in Art، society، religion and the family** (translation:-diligence Chatzifoti L.)، Athens: Greek Letters.
 - Kaparou، M.& Bush، T.(2007): The Career Progress of Women econdary School Principals in Greece، **A Journal of Comparative ducation، v37، n2، p221-237**
 - Richman .R.c، Morahan P.S ، Cohen D.W ، Mcdade S.A. (2001): Advancing Women and Closing the Leadership gap: The Executive Leadership Academic Medicine (ELAM) Program Experience .**Journal of Women s Health &Gender-Basedmedicice. Apr 10(3) (38 ref) p7-271**
 - Wallace Michelle (2009): **Developing female middle-managers in Australian universities .p 797-781**
- Lumpkin, A. (1984): Historical perspectives of female participation in youth sport. paper presented at **the Annual convention of the American alliance for health, physical education, recreation, and dance, CA. USA**
- Liu, A. (2007): UCLA Community College Bibliography: Women Community College Presidents. **Community college journal of research and practice, V 31, n10 p. 833-840. (Eric Document No. EJ777339).**
- Quader, S.; Oplatka, I. (2008): The Power of femininity: exploring the gender and ethnic experiences of Muslim women who accessed supervisory roles in a Bedouin society. **Journal of educational administration V46 n3 p. 396-415. (Eric Document No. EJ796591).**

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

” الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان و الزرقاء ”

إعداد

د. انشراح سالم المغاربة د. عمر فندي الحميدان

دكتوراه تربية خاصة

المركز السعودي لتأهيل وتدريب الكفايات في الاردن باحث في مجال التربية الخاصة

المجلة التربوية - العدد الثالث والأربعون - يناير 2016م

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في محافظتي عمان و الزرقاء . وقد أستخدم الباحثان الأدوات الخاصة في الدراسة , وهي : إستبانة تم تطويرها من قبل الباحثان بالرجوع الى الأدبيات السابقة والمقابلات مع العاملين مع ذوي الإعاقة البصرية مكونة من (31) فقرة وتم تحكيمها من قبل عدد من المحكمين .أما عينة الدراسة فقد تكونت من (60) معلما ومعلمة , من المؤسسات الحكومية التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها والبالغ عددهم (100) معلم ومعلمة . وبغية تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها , فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك على النحو التالي : (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية , واختبار (ت) , واختبار تحليل التباين الأحادي , ومعادلة كرونباخ الفا , واختبار شيفيه للمقارنات البعدية) .

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تصدر الفقرة السابعة من الاستبانة وهي " أحتاج لمعرفة برامج التدخل المبكر للمعاقين بصريا مثل برنامج AVISI الترتيب الاول من الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية , بينما احتلت الفقرة العاشرة من الاستبانة وهي " احتاج التدريب على القراءة والكتابة بطريقة برايل " المرتبة الاخيرة . و كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية) , كما أنه توجد فروق ذات دلالة تبعا لمتغير خصائص المعلم. وأشارت نتائج الدراسة ايضا إلى ان هنالك اختلاف كما ونوعا في تحديد الاحتياجات التدريبية تبعا لخصائص المعلم, وبينت ان هنالك فروق ذات دلالة بين المعلم الكفيف والمعلم المبصر بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح المعلم المبصر , كما ان هنالك فروق ذات دلالة بين المعلم الكفيف وضعيف البصر بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح المعلم ضعيف البصر .

المقدمة :

المعوقين هم فئة من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة وفي النمو كالعاديين , لذا فإن اهتمام المجتمعات بفئات المعوقين يرتبط بتغيير النظرة المجتمعية إلى هؤلاء الأفراد , والتحول من اعتبارهم عالة اقتصادية على مجتمعاتهم إلى النظر إليهم كجزء من الثروة البشرية مما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها أقصى حد ممكن .

وبما أن الإنسان يعتمد على حواسه الخمس: السمع, البصر, اللمس, الذوق, الشم في الحصول على المعلومات والتعرف على البيئة المحيطة, فإن حاسة البصر تعد من أهم الحواس في عملية التعلم حيث تساهم بنسبة 83% في العملية التعليمية .(عزيز:1985)

ومما لا شك فيه أن حاسة البصر من إحدى وسائل الاتصال الرئيسية لدى الفرد , التي من خلالها يتعرف الفرد على العالم المحيط , فالفرد الذي يفقد بصره مع العالم لأي سبب من الأسباب المختلفة , فإنه يكون قد فقد أهم قناة من قنوات الاتصال مع العالم من حوله . والإعاقة البصرية مستويات متفاوتة في الشدة والتأثير على النمو الإنساني , فقد تتمثل الإعاقة في ضعف البصر بشكل ملحوظ وقد تعنى فقدان البصر وليس مجرد ضعفه , وفي كلتا الحالتين فإن الأداء التربوي يتأثر سلباً بشكل ملحوظ , مما يعني أن تعليم الطالب في الصف العادي دون خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة سيكون أمر بالغ الصعوبة .(الخطيب, الصمادي, الروسان, الحديدي , يحيى, الناطور , الزريقات, السرور :2009).

وبوجه عام هنالك فئتان من ذوي الإعاقة البصرية هما :فئة المكفوفين وفئة ضعاف البصر أو المبصرين جزئياً .ومن ناحية تربوية يحتاج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية سواء كانوا مكفوفين أو ضعاف بصر الى تعديلات في أساليب التدريس والمناهج والوسائل التعليمية تلبي احتياجاتهم الفردية الخاصة في مجالات مختلفة كالقراءة والكتابة , والتعرف والتنقل , وتنمية الحواس المختلفة.

ويرى الخطيب والحديدي (1994) إن الإعاقة يمكن أن تحد من قدرة الطفل على التعلم من خلال طرائق التدريس العادية مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة . فقد تحول الإعاقة دون قدرة الطالب على الوصول إلى غرفة الصف العادية أو التنقل فيها أو في المدرسة بشكل عام بسبب وجود

عوائق تأسيسية غير مقصودة في البناء , عندها لا بد من تصميم بيئة مدرسية وصفية خاصة خالية من العوائق .

ولا نغفل دور معلم التربية الخاصة فهو حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة , ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة حيث تتطلب هذه المهنة توافر صفات وخصائص شخصية ومهنية متميزة .

وكذلك يتعامل المعلم مع طلبة لهم حاجات خاصة بهم وعلى أساس فهم لخصائصهم السلوكية والنفسية وحاجاتهم وميولهم وعليه أن يقوم المعلم بما يتناسب مع احتياجاتهم وهذا يترتب عليه مسؤولية كبرى تتمثل في برمجة التعليم وتكييف المنهج والمنهاج بما يناسب قدراتهم.

ويشير (بطرس:2010) إلى مجموعة من الخصائص التي يجب توافرها في معلم التربية الخاصة حيث يجب أن تكون نابعة من ذاته , ويجب أن تظهر على أنماط السلوك في عمله ومن صفات المعلم , أن يدرك مواطن القدرة والضعف لديه , وأن يثق بقدرته على النجاح , ويتقبل الأفكار والمفاهيم والخبرات الجديدة , ويتقبل كل طفل مع احترامه لحاجات هذا الطفل التربوية .

وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى وجود اتفاق عام على أهمية تطوير نظم تدريب معلمي التربية الخاصة في الدولة المتقدمة والنامية على حد سواء , استناداً للتطورات العالمية المعاصرة بجوانبها العلمية والاجتماعية والثقافية , وحتى يكون معلمو التربية الخاصة قادرين على تناول الخبرات العالمية في هذا المجال كمصدر هام في تطوير النظم التعليمية والتكيف معها ورسم سياستها (Crow&Venuto :2001) , ومن جانب آخر , هناك تزايد متسارع في الاهتمامات العالمية بتحقيق أقصى رعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعليمهم وتدريب معلمهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد (CEC:2000) .

وعلى خلفية الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة , ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات التربية الخاصة فرضت تحدياتها على أعداد المعلم وتدريبه حول العالم , بصفة عامة , مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في الأردن , وعليه فإن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب برامج تدريبية أثناء الخدمة برامج عصرية -تناسب

ومتطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه , وأصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمران حتميان لتجديد خبراتهم , وزيادة فعاليتهم , ويمكن القول إن موضوع تنمية مهارات وكفاءات المعلم أثناء الخدمة -خاصة في مجال التربية الخاصة - أخطر بكثير من أعداده قبل الخدمة (الفرا: 1990).

ويشير (الزريقات :2006) إلى ازدياد الاهتمام في الآونة الأخيرة في إعداد معلم التربية الخاصة وإكسابه المهارات الأساسية اللازمة لتعليم الطلبة المعاقين بشكل عام . ولأن الإعاقة البصرية تمتاز بخصوصية خاصة من حيث تأثيرها على الطفل المصاب بها . فقد حظيت هذه في الآونة الأخيرة باهتمام خاص تتمثل في إعداد البرامج الخاصة بها والتي من أهمها إعداد معلمين مدربين مهنيين لتعليم الطلبة المعاقين بصريا , ويشمل أعداد معلم الطلبة المعاقين بصريا على إكسابه مهارات ومعرفة متخصصة , فبعض المهارات التي يحتاج إليها المعاقين بصريا تعلم فقط من خلال متخصصين مدربين ومعدنين في مجالات محددة .

مشكلة الدراسة :

نتيجة التغيرات المتواصلة التي يشهدها ميدان التربية الخاصة فقد حظي التدريب أثناء الخدمة باهتمام بالغ في السنوات الماضية . فهذا النوع من التدريب يشكل وسيلة عول عليها الكثير لتنمية وتطوير المهارات التدريسية للمعلمين ولإبقائهم على اطلاع ومعرفة بالتجديدات والتطورات التربوية . فهو عنصر مهم في إعداد معلمي التربية الخاصة مما جعل التشريعات الخاصة بالمعوقين في عدد من الدول تلزم القائمين على إدارة برامج التربية الخاصة بتطوير خطط شاملة لتدريب جميع العاملين في الميدان . (الخطيب , الحديدي :1994). وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث أن هناك تقصير في البرامج والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين بصفة عامة , ولمعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة من حيث أنها دورات تقليدية نظرية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية وتنفذ في مدة زمنية قصيرة , وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب (علي , نصر :2001) .

وضعف العلاقة بين مؤسسات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وبين الواقع التعليمي مما أدى إلى انعزالها وعجزه عن القيام بدورها في تلبية احتياجات المعلم والمدرسة , وأن الجانب التطبيقي لم يأخذ مكانه في التنمية المهنية , وأن كثيرا من البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة يوفر لها الإمكانيات المادية ولا تستثمر بصورة جيدة في تحقيق

أهدافها مما يجعل الأنفاق هدرا تعليميا وليس استثمارا تدريبيا دون عائد ومنتج فعال , بالإضافة إلى غياب إطار فلسفي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وإشباعها (محمد عبد العليم , 2003).

ومن هنا برزت الحاجة الملحة في أبراز قضية معلم التربية الخاصة -بشكل عام - ومعلم التربية الخاصة للمعاقين بصريا بشكل خاص - وتأهيله وتدريبه لمهنة التعليم لذوي الإعاقة , وإيماننا بالنظرة الإنسانية والمبادئ الأخلاقية لضمان حق الطلاب ذوي الإعاقة في توفير البيئة التعليمية المناسبة والملائمة التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم .إن تقديم الخدمات التربوية الخاصة الفعالة والمناسبة لذوي الإعاقة البصرية يتطلب كوادرا مدربة ومؤهلة جيدا تعي أحدث التطورات في الميدان .

أسئلة الدراسة

1. ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ؟
2. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير العاملين لاحتياجاتهم تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة, المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم, خصائص المعلم)؟
3. هل الاحتياجات التدريبية تختلف كما ونوعا تبعا لخصائص المعلمين (كيفية ضعف بصري -مبصر)؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان و الزرقاء, ومعرفة أثر المتغيرات (الجنس , المؤهل العلمي , الخبرة , المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم , وخصائص المعلم) على تحديد احتياجاتهم للعمل مع الطلبة .

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تكون نتائج هذه الدراسة عوناً للأدريين والجهات المعنية في برامج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية , و تنبع أهمية الدراسة كونها :

1. تأخذ بعين الاعتبار تطوير الجانبين النظري والعملي وتؤكد على أهميتهما , ويجب إن يسيران في خط متوازي من أجل رفع كفاءة المعلم وبالتالي تحقيق الغاية من تعليم ذوي الإعاقة .

2. قد تساهم في تطوير الأداء وتوفير أفضل المتطلبات لاحتياجاتهم وتوفير بيئة تعليمية مناسبة

3. توفير معلومات عن الاحتياجات المعرفية والتدريبية للمعلمين .

4. تأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر المعلمين حول الصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية على اعتبار أنهم اقرب للواقع والأقدر على تشخيصه والمساهمة في تطويره .

5. قد تفيد هذه الدراسة في تطوير برامج تدريبية لأعداد وتأهيل العاملين مع هذه الفئة وذلك ضمن احتياجاتهم .

مصطلحات الدراسة :

- الاحتياجات (التعريف اصطلاحا) : هو افتقاد الفرد إلى شي ما يترتب عليه توتر وقلق يدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين لإشباع هذه الحاجة مما يؤدي إلى خفض هذا التوتر (شنودة, 2002).

- الاحتياجات (التعريف إجرائيا) : مجموعة التغيرات المطلوبة إحداثها في معلومات العاملين ومهاراتهم وسلوكهم واتجاهاتهم لرفع كفاءاتهم للعمل مع أطلبه ذوي الاعاقه البصرية .

- المعلمون (التعريف اصطلاحيا) : هم معلمون ومدرسون متخصصون ومدربون ويمتلكون مهارات معرفية ونفسية وعملية ولديهم قدرة ومعرفة في استراتيجيات تعليم وتنمية الاستماع والمهارة الحركية لدى الطلبة , وقدرة في استخدام تكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقة البصرية , وقدرة على تنظيم البيئة المحيطة بالطالب , ومعرفة في تنظيم مهارات التدريس وتعليم الطلاب التفكير العلمي في حل المشكلات وتنمية مهارات الاستماع والإصغاء لديهم . (A.F.B)

- المعلمون (التعريف إجرائيا) : هم المعلمون الذين يشكلون عينة الدراسة في المدارس التي تم تطبيق لاستبانها فيها .

- ذوي الإعاقة البصرية (التعريف اصطلاحيا) وتقسم إلى فئتين : المكفوفين هم أولئك الأفراد الذين حده الإبصار لديهم تبلغ 20\200 او 6\60 وقل في العين الأحسن مع أفضل

أساليب التصحيح الممكنة اوحده إبصار تزيد على 20\200 اذا كان المجال البصري ضيقا بحيث يصل إلى زوايه إبصار لا تتعدى 20 درجة او ما يطلق عليهم القارئ بطريقه برايل (حبيب ,ب ت:23).

- ضعاف البصر (التعريف اصطلاحا): هم أولئك الافراد الذين يمتلكون حده ابصار تتراوح من 20\70 الى 20\200 في العين الافضل بعد التصحيح الممكن او ما يطلق قارئ المطبوعات المكبرة (الزريقات :2006).

-ذوي الاعاقة البصرية (التعريف أجرائيا) : هم أولئك الأفراد (الطلاب)المسجلين في المدارس المعنية التي طبقت اداة الدراسة فيها سواء كانوا مكفوفين أو ضعاف بصر .

محددات الدراسة :

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى موضوعية افراد الدراسة في الاستجابة على أداة الدراسة .

- نتائج هذه الدراسة تقتصر على عينة من معلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في المدارس الحكومية والخيرية التابعة لمحافظة عمان ، والزرقاء ، للفصل الدراسي الثاني 2010/2011م.

-أقتصرت هذه الدراسة على بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين وهي (الجنس ، المؤهل العلمي , سنوات الخبرة ، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم ، خصائص المعلم) .

الأطار النظري والدراسات السابقة

الأطار النظري :

تعريف الإعاقة البصرية :

هي حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره (العين)بفعالية وكفاية وأقتدار الأمر الذي يؤثر سلبا في نموه وأداءه وتشمل هذه الاعاقة ضعفا أو عجزا في الوظائف البصرية وهي البصر المركزي والمحيطي قد يكون ناتجا عن تشوه تشريحي أو الاصابة بالامراض أو جروح في العين بحيث يكون بحاجة الى مساعدة لبرامج وخدمات تربوية في مجال هذه الاعاقة لا يحتاجها الناس صحيحي البصر (العزة,2000).

التعريف التربوي يصنف الاطفال المعوقين بصريا الى فئتين :

الفئة الاولى : فئة المكفوفين وهم أولئك الافراد الذين فقدوا قدرتهم البصرية بالكامل فيعتمدوا على حواسهم الاخرى للتعلم , فيتعلم المكفوف القراءة والكتابة عادة عن طريق برايل ويطلق عليهم اسم قارئ برايل (Braille Readers) .

الفئة الثانية: فئة ضعاف البصر وهم أولئك الأفراد الذين يستطيعون قراءة المادة المطبوعة على الرغم مما تتطلبه المادة من بعض أشكال التعديل (مثل استخدام عدسات مكبرة أو الكتب ذات الأحرف المكبرة) .

أما التعريف القانوني الطبي :

يعرف المعاق بصريا هو ذلك الفرد الذي لديه مشكلات في حدة البصر , والمقصود بحدة البصر هو القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة على أبعاد معينة (مثل قراءة أحرف أو أرقام أو رموز أخرى) , وحدة البصر للشخص العادية هي 20/20 أو 6/6 وذلك يعنى أن الفرد يستطيع قراءة الأحرف على لوحة سنلن على بعد 20 قدماً أو 6 أمتار , فإذا كانت حدة الأبصار لدى الفرد 20/200 أو دون ذلك فهو مكفوف طبيا . (الحديدي , 2009) .

أسباب الإعاقات البصرية :

تعود أسباب الإعاقة البصرية إلى عوامل عديدة ومختلفة بعضها يعود لمرحلة مقابل الولادة واثناؤها وبعضها بعد الولادة وهذه تسمى بالأسباب المكتسبة , أما العوامل الوراثية فيكون دورها في سبب الإعاقة هذه قبل الولادة مع أن أعراض هذه العوامل الوراثية قد تتأخر في الظهور الى مرحلة المراهقة أو سن الرشد ومن هذه الأسباب ما يعود للأمراض أو حدوث جروح في حاسة البصر (العين) أو الأجهزة العصبية ذات العلاقة بها ومن هذه الاسباب ما يلي:

- حدوث ثقب في شبكية العين الذي يؤدي الى انفصال الشبكية والذي يسمح للسائل الامر الذي يؤدي الى انفصال الشبكية عن الاجزاء التي تتصل بها ومن أهم الاعراض في هذه الحالة الضعف في مجال الرؤية والالام الشديدة والضوء الومضي الخاطف ويعود سبب الانفصال ايضا الى أصابات في الرأس وقصر النظر والسكري (العزة : 2000).

- التهاب العصب البصري أو ضمور العصب البصري، الماء الأبيض (الكتركت)، الجلوكوما (الماء الازرق)، التليف خلف العدسة، التهاب الشبكية الصباغي، البهاق، القرنية

المخروطية، رَأَاة العين،مرض كولوبوما،الحصبة الالمانية،الاعطاء الانكسارية : (طول النظر، قصر النظر،حالة اللابؤرية .(العزة :2000).

معلم الطفل ذو الاعاقة البصرية :

أن المشاكل الناتجة عن القصور في الخبرات التعليمية غير المباشرة يحتم على المعلم أن يكون فعالا وخلاقا , بما يجعل الخبرات في متناول يد الطفل وأن يجعلها في دائرة اهتمامه , وأن يدرك أنه يعمل على أعداد اطفال المجتمع المبصرين , وأن يساعده على أن يقبل ويتحمل مسؤولية المواطنة وأن يدفع الطفل ليتمكن من تحقيق ذاته وسط الجماعة التي يعيش فيها , كما يجب عليه أن يعرض ويوضح مشاكل ذوي الاعاقة البصرية للآخرين ليضمن تكيفهم دون عوائق.

يتطلب دور معلم الطلبة المعاقين بصريا وعيا من قبل المدراء, وكذلك فإن مقدار التعليم والاستشارة تتنوع وفقا لحاجات الطلبة الفردية ومن اسبوع الى آخر, وفي بعض الحالات فإن المعلم يكون دوره رئيسيا مع الاطفال الرضع والاطفال الصغار والشباب المعاقين بصريا , بينما في حالات اخرى يتطلب منه أن يكون متعاوناً ومستشاراً لاعضاء آخرين في فريق العمل. وفي كلا الحالات. فإن معلم الطلبة المعاقين بصريا يقوم بتنفيذ الأنشطة الخاصة التالية :

اولا :التقييم :

1- المشاركة في فريق التقييم المتعدد التخصصات لتقييم الاطفال الرضع والأطفال والشباب

المعاقين بصريا ,وتكون مسؤوليته الاولى هي :

- انتاج وتفسير تقييمات البصر الوظيفي .

- تفسير نتائج الاختبارات البصرية الوظيفية وتطبيقاتها في البيئة المدرسية والمنزلية .

- مساعدة الاهل في تقييم جوانب قوتها وحاجاتها الناتجة عن الاطفال المعاقين بصريا .

ثانيا :الاستراتيجيات التربوية والتعليمية :البيئة التعليمية :

يعتبر معلم الطلبة المعاقين بصريا وسيط أوليا للبيئة التعليمية للأطفال المعاقين

بصريا ولتحقيق ذلك فإن على المعلم أن يسلك على النحو التالي :

- التأكد من ان الطالب المعاق بصريا لديه كافة الادوات التربوية المناسبة .

- التوصية بالتعديلات البيئية المناسبة لتحقيق افضل استقبال للمعلومات البصرية وتسهيل

الانتقل .

-تقديم تعليم مباشر مستند الى حاجات الطلبة المعاقين بصريا .

ثانثا :الاستراتيجيات التربوية والتعليمية :تعديل المنهاج :

يحتاج الطلبة المعاقين بصريا الى نفس الحاجات التعليمية كما هي لدى المبصرين
الا أن فقدانهم البصري ادى الى محدودية خبراتهم .وبالتالي فأن المعلم الطلبة المعاقين
بصريا مسؤول عن تقديم تعليم مباشر في المجالات التالية :

- القراءة والكتابة باستخدام بريل وتشتمل على الاستعداد لاستخدام بريل وتعليم القراءة
والكتابة بطريقة بريل .

- الكفاءة البصرية ,ولدى ضعاف البصر فأن المعلم يعلمهم كيفية الاستفادة من المعلومات
البصرية وتفسيرها تحت ظروف بصرية خاصة .

- استعمال التكنولوجيا ,فمعلم الطلبة المعاقين بصريا مسؤول عن التعاون مع معلم
التكنولوجيا لمساعدة الطلبة المعاقين بصريا في الوصول الى الادوات التكنولوجية
واستخدامها .

- إكساب الطلبة المعاقين بصريا مهارات الدراسة الخاصة بهم .(الزريقات :2006) .

مسؤوليات المعلم المبصر والمعلم الكفيف نحو الطلبة ذوي الاعاقة البصرية :

1-بناء علاقة ايجابية وقوية مع الطالب المعاق بصريا ,والهدف من ذلك تقوية شعور
الطالب بالامن والثقة بالنفس .

2- مساعدة المعاق بصريا على تطوير اتجاهات واقعية نحو نفسه .

3- تزويد الطالب المعاق بصريا بمهارات التعرف الى البيئة والتنقل باستقلالية فيها .

4-توفير المناخ النفسي الملائم للطالب المعاق بصريا من خلال تشكيل خبرات ناجحة
وتحاشي احراج الطالب إذا كان أدائه أقل من مستوى الصف.(عبيد :2000).

المعايير المستندة الى الاداء لبرنامج تدريب معلمين الطلبة المعاقين بصريا :

تأتى المعايير على النحو التالى حسب مجلس الاطفال غير العاديين الامريكي الذى طور هذا
البرنامج.

- فهم الاسس البيولوجية المرتبطة بالجهاز البصري وتاريخ تعليم المكفوفين

- اثر كف البصر أو الاعاقات الاخرى على المظاهر النمائية البيولوجية والقيم الاجتماعية .

- فهم تأثير كف البصر على التعلم والفروق الفردية .

- استراتيجيات التعليم وتشتمل على استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة باستخدام بريل ومهارات الحياة اليومية وأساليب تعديل المواد التعليمية وطرق اشباع حاجات الاطفال المعاقين بصريا .

- الالتزام بالممارسات المهنية والأخلاقية .

- التعاون مع الاسر والأخصائيين الاخرين .

- تقييم الاساليب الخاصة للطلبة المعاقين بصريا .(frieman,2004).

الكفايات العامة الضرورية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة :

1-القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الطالب في المواقف الصفية المختلفة .

2-القدرة على العمل كعضو فاعل في الفريق متعدد التخصصات الذي يصمم وينفذ البرامج.

3- التمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وأسبابها وإبعادها.

4-معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة .

5- معرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية .

6-القدرة على تفسير اهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية والتربوية حول

الاطفال

7- القدرة على تكيف المنهاج عند الحاجة .(بطرس :2010).

الدراسات السابقة :

لا يوجد الكثير من الدراسات حسب علم الباحثان التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة بشكل عام و الإعاقة البصرية بشكل خاص . و من خلال المسح للأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ، تم التوصل إلى عدد قليل من الدراسات التي بحثت بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة ، وفيما يلي استعراضا لبعض الدراسات السابقة التي تناولت جانبا أو أكثر من موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة .

ففي دراسة أجراها الروسان (1985) هدفت إلى تعرف على برامج أعداد وتدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة في الدول العربية ومنها الأردن ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مبررات الحاجة إلى تدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة ، والبرامج

المقترحة لإعداد وتدريب العاملين في مراكز التربية الخاصة في الدول العربية ، والاقتراحات بإنشاء برامج أكاديمية لمواجهة نقص الكوادر الفنية المؤهلة في التربية الخاصة .

دراسة الغرير (1991) هدفت الى تعرف الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا، وقد اشتملت عينة الدراسة على معلمى الأطفال المعاقين عقليا في مراكز التربية الخاصة في الاردن للعام الدراسي 1990/1991 . حيث قام الباحث بتطبيق قائمة تحتوى على (50) فقرة موزعة في خمسة أبعاد وهي ، الكفايات الشخصية للمعلم ، وكفايات التقييم والتشخيص ، وكفايات محتوى البرنامج التعليمي ، وكفايات تنفيذ البرنامج التعليمي ، وكفايات الاتصال بالأهل ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات التربوية المتضمنة بالقائمة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين المؤهلين في التربية الخاصة وغير المؤهلين في التربية الخاصة في تقديرهم لأهمية الكفايات التربوية وضرورتها . (الروسان :2000) .

دراسة مرار (1995) هدفت الى تعرف على الكفايات لمعلمي الطلبة الموهوبين وذلك من خلال الكفايات الضرورية التي يحتاج إليها المعلمون في تربية وتعليم هؤلاء الطلبة ،وقد اشتملت عينة الدراسة على معلمى الطلبة الموهوبين في مدارس الأردن للعام الدراسي 1993/1994 والذين بلغ عددهم (128) معلما ومعلمة .وقد قامت الباحثين بتطبيق قائمة تحتوى على (50) فقرة موزعة في خمسة أبعاد رئيسة من بينها الكفايات الشخصية للمعلم . وقد أشارت النتائج إلى اختلاف كفايات معلمي الموهوبين باختلاف خبراتهم . (الروسان :2000).

دراسة تجريبية قام بها جين (Jean, 2000) حيث قام بتدريب (4) من العاملين من تخصصات مختلفة للعمل مع أسر أطفال معرضين للخطر ، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي قد أكسبهم المهارات اللازمة للتفاعل مع الأسرة مما انعكس على تحسن علاقة الطفل بأسرته .

دراسة قام بها القثامي (2001) هدفت إلى تعرف على الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا بمدينة الطائف في السعودية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (65) معلما من معلمي مراكز التربية الفكرية ومعلمي الصفوف الخاصة بالمدارس العادية بمدينة الطائف للعام (2001/2002) . وقد قام الباحث بتطبيق قائمة بالكفايات التربوية تكونت من

(75) فقرة موزعة على أبعاد متعددة من بينها كفايات التقييم والتشخيص . وقد أشارت النتائج إلى أن كفايات التقييم والتشخيص ضرورية بدرجة كبيرة بالنسبة لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا .(السريع :2011) .

دراسة القمش (2003) لتطوير برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الأطفال المعاقين عقليا والعاملين في مراكز ومدارس الإعاقة العقلية في مدينة عمان، وقد بلغت العينة (40) معلماً ومعلمةً ، ولغايات إعداد البرنامج تم تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال طرق التدريب والتدريس الفعال، حيث أشارت الدراسة إلى أن المعلمين تنقصهم المهارات التدريسية لتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة (Grosser,2005) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات اللازمة للعاملين الذين يقدمون خدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من صغار السن والذين يعانون من اضطرابات نمائية من عمر الولادة وحتى ثلاث سنوات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلا أن العاملين لديهم احتياجات معرفية وتدريبية كالتالي: الحاجة لمعرفة الإجراءات الصحية اللازمة لكل طفل، والحاجة لمعرفة طرق التدخل، وبرامج تدريبية في تقييم المشكلات النمائية للأطفال دون الثالثة من العمر، بالإضافة إلى التدريب على كيفية تطوير الخطة الفردية الأسرية.

الطريقة والإجراءات:

يقدم هذا الجزء وصفاً لأفراد الدراسة وأداة الدراسة ، وإجراءات التطبيق التي اتبعتها الباحثة والمعالجة الإحصائية للبيانات.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد هذه الدراسة من عينة من المعلمين العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الحكومية والتطوعية في محافظتي عمان و الزرقاء ، إذ بلغ عدد المدارس (3) مدارس ، وقد بلغ عدد العاملين(70) معلماً ومعلمة.

وقد تم استبعاد (10) استبانات لعدم اكتمال إجاباتها من أصل (70) استبانة ، وزعت على جميع عينة الدراسة و التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة ، وبذلك يصبح عدد الأفراد المستجيبين في هذه الدراسة (60) من المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات التخصص والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية وخصائص المعلم .

جدول رقم (1)

توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية :

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	19	31.67
	انثى	41	68.33
المجموع			
المؤهل	دبلوم	14	23.33
	بكالوريوس	37	61.67
	دراساتعليا	9	15.00
المجموع			
الخبرة	من 1 الى 3 سنوات	15	25.00
	من 4 الى 6 سنوات	16	26.67
	اكثر من 6 سنوات	29	48.33
المجموع			
المرحلة	اساسي	41	68.33
	ثانوي	19	31.67
المجموع			
الخصائص	مبصر	30	50.00
	ضعفبصر	9	15.00
	كفيف	21	35.00
المجموع			

أداة الدراسة :

للإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحثين بتطوير استبانة , بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي الاعاقة البصرية , وقد تم تطوير أداة الدراسة وفق الخطوات التالية :

1- الاطلاع على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية من أجل اشتقاق الفقرات

المعبرة عن الاحتياجات , وذلك من خلال :

- مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالاحتياجات الخاصة بشكل عام
- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة باحتياجات العاملين للعمل مع هذه الفئة , كدراسة (Grosser,2005) .
- تم استطلاع آراء مجموعة من العاملين في ميدان الاعاقة البصرية حول أهم الاحتياجات من خلال المقابلات.
- تحليل ما جمع من آراء ومعلومات ذات صلة بموضوع الدراسة.

2- بناءً على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة , تمكن الباحثين من تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة .

3- قام الباحثين باقتراح (45) فقرة تمثل الاحتياجات المختلفة للعاملين , وتم عرضها على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي لإبداء رأيهم في مدى ملائمة هذه الفقرات، وقد أوصى المحكمون بحذف جزء كبير من هذه الفقرات، وقد تم حذف الفقرات التي اتفق عليها 80% من المحكمين. بذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية من هذا الجزء من الاستبانة والتي تضمنت بصورتها النهائية (31) فقرة تمثل أهم الاحتياجات للأفراد العاملين ، وتتضمن سلم الإجابة على هذه الفقرات أربعة مستويات هي (حاجة كبيرة، حاجة متوسطة، حاجة قليلة، عدم الحاجة).

صدق وثبات الأداة :

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة العلوم الإسلامية العالمية . كما تم التوصل لدلالات ثبات الأداة من خلال استخراج قيم الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت معدلات الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (2) .

جدول رقم(2)
معامل الثبات للمقياس

المتغير التابع	قيمة كرونباخ ألفا
الاحتياجات	0.953

وهي تعبر عن قيمة ثبات عالية .

إجراءات تطبيق الدراسة :

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة بصورتها النهائية , قام الباحثان بتوجيه خطاب

رسمي توضح الغرض من الدراسة وهدفها للحصول على الموافقة الرسمية , ثم قاما بالإجراءات التالية :

- تم حصر المؤسسات الحكومية والتطوعية وذلك بعد الاتصال هاتفياً للتأكد من استقبالهم لأطفال ضمن هذه الفئة العمرية وعدد العاملين في كل منها.

- قام الباحثان بزيارة المراكز والمؤسسات والاجتماع بالمسؤول لشرح هدف الدراسة وتحديد المستهدفين من العاملين للإجابة عليها ، وكذلك توضيح كيفية تعبئة الاستبانة، من ثم تحديد موعد لتسلم الاستبانة .
- تم توزيع (70) استبانة على المؤسسات التي شملتها الدراسة واستغرق توزيعها على مدار ثلاثة أيام متتالية.
- استرجاع الاستبانات بعد 10من توزيعها ، وفي حالات النقص في عدد الاستبانات ، قام الباحثان بالاتصال بالمؤسسة المعنية لإكمال الاستبانات وأخذ موعداً آخر لاستلامها، وبذلك استغرقت عملية توزيع وجمع الأداة اسبوعين .
- تم جمع البيانات وعددها (70) استبانة ، وتم استبعاد (10) استبانات لعدم اكتمال إجاباتها , ليصبح عددها (60) إستبانة .
- تم إدخال البيانات والإجابات في الحاسب الآلي لإجراء التحليل الإحصائي اللازم واستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي :-

- الجنس وله مستويان (ذكر , أنثى) .
- المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات (دبلوم , بكالوريوس , دراسات عليا) .
- الخبرة وله ثلاث مستويات (1- 3سنة , 4-6 سنوات , أكثر من 6 سنوات) .
- المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم ولها مستويين (المرحلة الأساسية , المرحلة الثانوية) .
- خصائص المعلم وله ثلاث مستويات (مبصر , ضعف بصري , كفيف) .

ثانياً: المتغيرات التابعة :-

احتياجات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان و الزرقاء .

منهجية الدراسة والمعالجة الإحصائية :

الدراسة الحالية هي دراسة مسحية ، حيث تعتمد على المنهج الوصفي لاحتياجات العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان والزرقاء.

وللإجابة على سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بعد من الأبعاد ، ولكل فقرة من فقرات الأداة. وللإجابة على سؤال الدراسة الثاني ، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين للمتغيرات (الجنس ، والتخصص ، المؤهل العلمي ، والمرحلة التعليمية ، وخصائص المعلم).

وللإجابة على سؤال الدراسة الثالث ، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية .

نتائج الدراسة :

المعالجة الإحصائية :

بعد جمع البيانات من عينة الدراسة المختارة قام الباحثان بفرز الاستبانات وإدخالها على برنامج SPSS الإحصائي حيث توصل للباحثان إلى أهم النتائج التالية ، كما استخدم الباحثان المقياس التالي في تصنيف قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الاحتياجات التدريبية

ضعيف	2.33 فما دون
متوسطة	3.66 – 2.34
عالية	3.67 فما فوق

جدول رقم (3)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للأحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية
(مرتبة ترتيبيا تنازليا) ن=60

الترتيب في المجال	التصنيف	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
1	متوسطة	87.92	1.37	3.52	Q7 أحتاج لمعرفة برامج التدخل المبكر للمعاقين بصريا (مثل برنامج AVISI).
2	متوسطة	86.67	1.26	3.47	Q29 أحتاج معرفة طرق تدريب الأسرة حول كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية
3	متوسطة	83.33	1.47	3.33	Q24 أحتاج التدريب على البرامج التكنولوجية المساعدة في تعليم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية .
4	متوسطة	79.17	1.33	3.17	Q26 أحتاج إلى تبادل المعلومات والمهارات اللازمة حول مصلحة الطالب ذو الإعاقة البصرية .
5	متوسطة	78.75	1.52	3.15	Q23 أحتاج التدريب على استخدام الحاسوب لأعداد المواد التعليمية المناسبة .
6	متوسطة	78.33	1.52	3.13	Q5 أحتاج التدريب على أساليب التقييم الرسمي وغير الرسمي (مثل التقييم المعتمد على المنهاج) لتحديد مستوى الأداء التربوي للطلاب ذو الإعاقة البصرية
7	متوسطة	77.92	1.28	3.12	Q22 أحتاج التدريب على استراتيجيات تعديل السلوك .
8	متوسطة	77.92	1.26	3.12	Q30 أحتاج لمعرفة طرق تقديم الدعم النفسي لأسرة الطالب المعاق بصريا
9	متوسطة	76.67	1.23	3.07	Q31 أحتاج للمساعدة في تقييم الحاجات الحقيقية للأسرة فيما يتعلق بتعليم الطالب ذوي الإعاقة البصرية
10	متوسطة	75.00	1.21	3.00	Q27 أحتاج لمعلومات عن الخدمات المتوفرة للطلاب ذو الإعاقة البصرية وأسرته
11	متوسطة	74.58	1.36	2.98	Q3 أحتاج لمعرفة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية (النفسية ، التربوية ، الاجتماعية، الحركية ... الخ
12	متوسطة	74.17	1.21	2.97	Q28 أحتاج لمعرفة الأدوار التي تلعبها الأسرة في البرنامج التربوي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية
13	متوسطة	73.75	1.24	2.95	Q20 أحتاج التدريب على استراتيجيات التفكير العلمي في حل المشكلات وتنمية مهارات الإدراك لديهم
14	متوسطة	72.08	1.38	2.88	Q1 أحتاج لمعرفة التعريف التربوي والقانوني للإعاقة البصرية .
15	متوسطة	72.08	1.35	2.88	Q21 أحتاج التدريب على استراتيجيات التعليم في تنمية مهارات الاستماع والانتباه لديهم .
16	متوسطة	72.08	1.61	2.88	Q25 أحتاج التدريب على كيفية تعليم الطالب استغلال البقايا البصرية لديه
17	متوسطة	71.25	1.38	2.85	Q4 أحتاج لمعرفة المراحل النمائية الطبيعية وغير الطبيعية للطلاب ذو الإعاقة البصرية
18	متوسطة	70.42	1.37	2.82	Q6 أحتاج لمعرفة حاجات الطلاب ذو الإعاقة البصرية .
19	متوسطة	69.17	1.45	2.77	Q8 أحتاج التدريب على أساليب تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية .
20	متوسطة	68.75	1.41	2.75	Q9 أحتاج التدريب على طرق تكيف المنهاج بما يتناسب مع حاجات الطالب الفردية .
21	متوسطة	65.42	1.53	2.62	Q2 أحتاج لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى إعاقة بصرية .
22	متوسطة	63.75	1.58	2.55	Q18 أحتاج التدريب على تعليم الطلاب مهارة فن التوجه والتنقل باستخدام المرشد المبصر .
23	متوسطة	63.33	1.50	2.53	Q14 أحتاج التدريب على طرق توظيف اللعب في تعليم الطالب ذوي الإعاقة البصرية داخل الصف.
24	متوسطة	61.25	1.32	2.45	Q16 أحتاج التدريب على كيفية وضع خطط انتقالية للطلاب ذو الإعاقة البصرية
25	متوسطة	60.42	1.23	2.42	Q13 أحتاج لمعرفة طرق تنظيم البيئة التعليمية المناسبة للطلاب ذو الإعاقة البصرية
26	متوسطة	60.00	1.56	2.40	Q19 أحتاج التدريب على تعليم الطلاب مهارة فن التوجه والتنقل باستخدام العصا البيضاء .
27	متوسطة	59.58	1.44	2.38	Q12 أحتاج التدريب على أعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب
28	متوسطة	58.75	1.40	2.35	Q17 أحتاج التدريب على كيفية تعليم مهارات الحياة اليومية للطلاب المعاق بصريا
29	متوسطة	57.92	1.46	2.32	Q11 أحتاج التدريب على تعليم الطلاب الحساب بواسطة الأبيكس
30	متوسطة	56.67	1.34	2.27	Q15 أحتاج التدريب على كيفية أعداد التقارير اليومية حول أداء الطالب ذوي الإعاقة البصرية
31	متوسطة	51.67	1.41	2.07	Q10 أحتاج التدريب على تعليم الطلاب القراءة والكتابة بطريقة برايل .
	متوسطة	70.28	0.90	2.81	الكلية

يبين الجدول رقم (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وباستعراض قيم النسب المئوية نجد ان الفقرة السابعة والتي تنص على "احتاج لمعرفة برامج التدخل المبكر للمعاقين بصريا (مثل برنامج A VISI) "قد احتلت الترتيب الأول بين فقرات المجال بمتوسط حسابي 3.52 والذي يمثل نسبة مئوية قدرها 87.92%. بينما احتلت الفقرة العاشرة والتي تنص على "احتاج التدريب على تعليم الطلاب القراءة والكتابة بطريقة برايل" المرتبة الأخيرة في المجال بمتوسط حسابي 2.07 والذي يمثل مانسبته 51.67%. ويلاحظ أن جميع قيم المتوسطات الحسابية قد جاءت بدرجة متوسطة ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدراسة بشكل عام 2.81 ويمثل هذا المتوسط نسبة مئوية قدرها 70.28% وتعتبر هذا القيمة عن احتياجات بدرجة متوسطة وفقا لمقياس التصنيف المستخدم

جدول رقم (4)

ملخصة للفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية وخصائص المعلم

المتغير	الاختبار المستخدم	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	اختبار ت	0.43	0.673	غير دال
المؤهل العلمي	تحليل التباين (ف)	2.46	0.094	غير دال
الخبرة	تحليل التباين (ف)	0.85	0.434	غير دال
المرحلة التعليمية	اختبار ت	0.99	0.322	غير دال
خصائص المعلم	تحليل التباين (ف)	6.37	0.003*	دال

يبين الجدول (4) نتائج ملخصة للفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية وخصائص المعلم . و من خلال نتائج الجدول يتبين ان قيمة ت المحسوبة للاحتياجات حسب الجنس (0.43) بمستوى دلالة (0.673) ، كما بلغت قيمة ف المحسوبة للاحتياجات حسب متغير المؤهل العلمي (2.46) بمستوى دلالة (0.094) . و متغير الخبرة (0.85) بمستوى دلالة (0.434) ولمتغير المرحلة التعليمية فقد بلغت قيمة ت المحسوبة (0.99) بمستوى دلالة (0.322) . وتعد جميع قيم مستوى الدلالة السابقة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من 0.05. اما بالنسبة لقيمة ف المحسوبة للاحتياجات التدريبية حسب متغير خصائص المعلم فقد بلغت (6.37) بمستوى دلالة (0.003) وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً لأنها أقل من

0.05 وبهدف تحديد الفروق في الاحتياجات تبعاً لمتغير خصائص المعلم فقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية الموضحة نتائجها في الجدول رقم (5) .
جدول رقم (5)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير خصائص المعلم

المتوسط الحسابي	خصائص المعلم	ضعف بصر	كفيف
3.06	مبصر	0.13-	* 0.76
3.19	ضعف بصر		* 0.89
2.30	كفيف		

يبين الجدول رقم (5) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير خصائص المعلم وباستعراض قيم فروق المتوسطات الحسابية بين كل خاصيتين من خصائص المعلم والمشار إليها بالرمز (*) يتبين أن الفروق كانت بين الكفيف والمبصر بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح المبصر الذي كان متوسطه الحسابي هو الأكبر (3.06) ، كما كانت الفروق بين الكفيف وضعيف البصر بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح ضعيف البصر الذي كان متوسطه الحسابي هو الأكبر (3.19).

وفيما يلي الجداول البيانية التفصيلية لمتغيرات الدراسة حسب (الجنس - الخبرة - المؤهل العلمي - خصائص المعلم - المرحلة التعليمية) .
جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة

البصرية تبعاً لمتغير الجنس (ن=60)

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكلية	ذكر	19	2.74	0.54	0.43	0.673
	أنثى	41	2.85	1.03		

يبين الجدول رقم (6) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حيث أظهرت نتائج المتوسط الحسابي لمتغير الجنس (ذكر) قد بلغ (2.74) و بانحراف معياري (0.54). كما أظهرت النتائج لمتغير الجنس (أنثى) فقد بلغت المتوسط الحسابي (2.85) و بانحراف معياري (1.03). وقيمة ت المحسوبة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي

الإعاقة البصرية تبعا لمتغير الجنس وعند مقارنة قيمة مستوى الدلالة المرافقة لقيمة ت المحسوبة والبالغ (0.673) بالقيمة بالقيمة 0.05 يتبين ان قيم مستوى الدلالة كانت اكبر من 0.05 مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلية	دبلوم	2.61	0.97
	بكالوريوس	3.00	0.90
	دراسات عليا	2.35	0.53

يبين الجدول رقم (7) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث أظهرت نتائج المتوسط الحسابي للدبلوم (2.61) بانحراف معياري (0.97) ، كما أظهرت نتائج المتوسط الحسابي للبكالوريوس (3.00) بانحراف معياري (0.90) ، وأظهرت نتائج المتوسط الحسابي للدراسات العليا (2.35) بانحراف معياري (0.53) .

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلية	بين المجموعات	3.77	2	1.89	2.46	0.094
	داخل المجموعات	43.70	57	0.77		
	الكلية	47.48	59			

يبين الجدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعا لمتغير المؤهل العلمي وعند مقارنة قيمة مستوى الدلالة المرافقة لقيمة ف المحسوبة والبالغ (0.093) بالقيمة 0.05 يتبين أن قيم مستوى الدلالة كانت اكبر من 0.05 مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

جدول رقم (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير الخبرة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخبرة	المجال
2.97	0.73	من 1 إلى 3 سنوات	الكلّي
2.95	1.11	من 4 إلى 6 سنوات	
2.66	0.85	أكثر من 6 سنوات	

يبين جدول رقم (9) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير الخبرة حيث أظهرت نتائج المتوسط الحسابي من 1 إلى 3 سنوات (2.97) بانحراف معياري (0.73) ، كما أظهرت نتائج المتوسط الحسابي من 4 إلى 6 سنوات (2.95) بانحراف معياري (1.11) ، وأظهرت النتائج متوسط الحسابي لأكثر من 6 سنوات (2.66) بانحراف معياري (0.85) .

جدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلّي	بين المجموعات	1.37	2	0.69	0.85	0.434
	داخل المجموعات	46.11	57	0.81		
	الكلّي	47.48	59			

يبين الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير الخبرة وعند مقارنة قيمة مستوى الدلالة المرافقة لقيمة ف المحسوبة والبالغ (0.434) بالقيمة 0.05 يتبين ان قيم مستوى الدلالة كانت اكبر من 0.05 مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير الخبرة

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة

البصرية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية (ن=60)

المتغيرات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكلّي	اساسي	41	2.73	0.91	0.99	0.32 2
	ثانوي	19	2.98	0.88		

يبين الجدول رقم (11) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت المحسوبة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية وعند مقارنة قيمة مستوى الدلالة المرافقة لقيمة ت المحسوبة والبالغ (0.322) بالقيمة بالقيمة 0.05 يتبين ان قيم مستوى الدلالة كانت اكبر من 0.05 مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدراسة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية .

جدول رقم (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير خصائص المعلم

المجال	خصائص المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلية	مبصر	3.06	1.07
	ضعفبصر	3.19	0.50
	كفيف	2.30	0.44

يبين الجدول رقم (12) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت المحسوبة للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير خصائص المعلم ، حيث أظهرت نتائج المتوسط الحسابي لمبصر (3.06) بانحراف معياري (1.07) ، كما أشار الجدول الى ان نتائج المتوسط الحسابي لضعف البصر (3.19) بانحراف معياري (0.50) ، وأظهرت نتائج المتوسط الحسابي لكفيف البصر (2.30) بانحراف معياري (0.44) .

جدول رقم (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير خصائص المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	8.68	2	4.34	6.37	*0.003
داخل المجموعات	38.80	57	0.68		
الكلية	47.48	59			

يبين الجدول رقم (13) نتائج تحليل التباين الأحادي للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعا لمتغير خصائص المعلم وعند مقارنة قيمة مستوى الدلالة المرافقة لقيمة ف المحسوبة والبالغ (0.003) بالقيمة 0.05 يتبين ان قيم مستوى الدلالة

كانت اقل من 0.05 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير خصائص المعلم.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان و الزرقاء ، ومعرفة أثر المتغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، الخبرة ، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم ، وخصائص المعلم) على تحديد احتياجاتهم للعمل مع الطلبة . وعلى ضوء مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية قام الباحثان بتقديم عدداً من التوصيات.

السؤال الأول : ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ؟

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة على السؤال الأول أن جميع فقرات أداة الدراسة (الإستبانة) و التي تمثل الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية قد جاءت جميعها بدرجة متوسطة ، وهذا دليل يؤكد أن جميع الاحتياجات التي تضمنتها فقرات الإستبانة تمثل الاحتياجات الحقيقية للمعلمين (من وجهة نظرهم) جاءت إجابات المعلمين حسب أهمية الاحتياجات بأن الفقرة رقم (7) في المرتبة الأولى و التي تنص على "أحتاج لمعرفة برامج التدخل المبكر للطلبة المعاقين بصريا مثل برنامج "AVISI" "بنسبة مئوية (87.92) ، و جاءت الفقرة رقم (29) وهي " أحتاج معرفة طرق تدريب الأسرة حول كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية " في المرتبة الثانية من حيث الأهمية بنسبة مئوية (86.67) ، و جاءت الفقرة رقم (24) وهي " أحتاج التدريب على البرامج التكنولوجية المساعدة في تعليم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية " بالمرتبة الثالثة من حيث الأهمية ويدل ذلك على أهمية التكنولوجيا المساندة في حياة المعلم ذوي الإعاقة البصرية . وجاءت الفقرة رقم (10) في المرتبة الأخيرة و التي تنص على "أحتاج التدريب على القراءة والكتابة بطريقة برايل " بنسبة مئوية (51.67) و يدل ذلك على أن تعليم الطلاب القراءة والكتابة بطريقة برايل أصبحت قديمه ويجب البحث عن الطرق الحديثة باستخدام التكنولوجيا الحديثة المساندة . ولقد توزعت النسب متفاوتة على بقية الفقرات ويلاحظ أن جميع قيم المتوسطات الحسابية قد جاءت بدرجة متوسطة وهذا دليل آخر على تلمس فقرات الاستبانة للاحتياجات الميدانية .وقد اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة (Grosser,2005)

التي توصلت إلى نتائج من أهمها أن العاملين لديهم احتياجات معرفية وتدريبية ، أبرزها الحاجة لمعرفة طرق التدخل وبرامج تقييم المشكلات النمائية للأطفال دون سن الثالثة من العمر .

السؤال الثاني : هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، خصائص المعلم) ؟

أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية، كما دلت نتائج متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير خصائص المعلم (كفيف - ضعف بصر - مبصر) . حيث أظهرت قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث أظهرت نتائج المتوسط الحسابي للدبلوم (2.61) بانحراف معياري (0.97) ، ونتائج المتوسط الحسابي للبكالوريوس (3.00) بانحراف معياري (0.90) ، و نتائج المتوسط الحسابي للدراسات العليا (2.35) بانحراف معياري (0.53) بدلالة احصائية بلغت (0.094) ويدل ذلك على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ويمكن تفسير ذلك إلى أن الظروف والجو السائد يكاد يكون واحدا لدى كافة المعلمين مع ذوي الاعاقة البصرية . كما أشارت قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعاً لمتغير الخبرة حيث أظهرت نتائج المتوسط الحسابي من 1 إلى 3 سنوات (2.97) بانحراف معياري (0.73) ، و نتائج المتوسط الحسابي من 4 الى 6 سنوات (2.95) بانحراف معياري (1.11) ، و النتائج المتوسط الحسابي لأكثر من 6 سنوات (2.66) بانحراف معياري (0.85) بدلالة احصائية (0.434) وهذا يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية تبعاً لمتغير الخبرة ويفسر ذلك الباحثان إلى أنه الجو العام الموجود بين معلمي ذوي الاعاقة البصرية واحد فلا يوجد اي اختلافات في الظروف بين المعلمين .

كما يشير الباحثان إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير خصائص المعلم، حيث أظهرت نتائج المتوسط الحسابي لمبصر (3.06) بانحراف معياري (1.07)، و نتائج المتوسط الحسابي لضعيف البصر (3.19) بانحراف معياري (0.50)، و نتائج المتوسط الحسابي لكفيف البصر (2.30) بانحراف معياري (0.44) . بدلالة احصائية (0.003) . و قد يكون المبرر عدم امتلاك جميع المعلمين العاملين مع الطلبة ذوى الإعاقة البصرية المهارات و الكفايات التربوية والمهنية والشخصية كما هي عند معلمين المكفوفين وضعاف البصر كونهم يشكلون الفئة المستهدفة من التعليم . فهم يمتلكون خصائص طلابهم وبحكم أعاقاتهم فهم ليسوا بحاجة مثلاً إلى التدريب على طريقة برايل أو إجراء العمليات الحسابية بواسطة التيلر أو معرفة أسباب الإعاقة ، بعكس المعلمين المبصرين الذين لا يشكلون الفئة وهم مجموعة تختلف عن طلابهم ويمتلكون خصائص لا تتشابه مع الفئة المستهدفة من التعليم لذلك هم بحاجة أكثر من غيرهم لمثل هذه الاحتياجات، و قد لا يعرف المعلم كيف يقرأ بطريقة برايل ويكتب ولا يعلم كيف تتم عملية فن التوجه والتنقل وما هي أسباب الإعاقة .

السؤال الثالث : هل الاحتياجات التدريبية تختلف كما ونوعاً تبعاً لخصائص المعلمين (كفيف -ضعف بصري -مبصر) ؟

لقد أظهرت النتائج عند الإجابة على هذا السؤال أن الفروق كانت بين الكفيف والمبصر بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح المبصر الذي كان متوسطه الحسابي هو الأكبر (3.06) كما كانت الفروق بين الكفيف وضعيف البصر بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح ضعيف البصر الذي كان متوسطه الحسابي هو الأكبر (3.19) . بدلالة احصائية بلغت () ويبرر الباحثان إجابة هذا السؤال على أن بالرغم من أن المعلمين وضعاف البصر والمعلمين المكفوفين كلاهما يمثل الإعاقة البصرية إلا أن احتياجاتهم تختلف كما ونوعاً على فرضية أن المعلم ضعيف البصر يمتلك بقايا بصرية أكبر ويعمل على استغلالها بشكل جيد أثناء العملية التعليمية ويستطيع إدارة البيئة الصفية وإداء الكثير من الواجبات والاعمال المطلوبة منه بدقة واتقان أكثر من المعلم الكفيف الذي لا يمتلك بقايا بصرية ، وبذلك قد يحتاج المعلم الكفيف إلى مهارات تدريبية أكثر حال المعلم المبصر كونه يختلف في بعض الجزيئات والخصوصية عن المعلم ضعيف البصر .

التوصيات :

يقترح الباحثان مجموعة من التوصيات التي تمس الواقع الميداني لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية :

- 1- تطوير الأنظمة التربوية من خلال وضع شروط ومعايير يجتازها معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وعدم قبول أي معلم قبل التأكد من امتلاكه مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل ، ومعرفة جيدة في كيفية تدريب الطالب على فن التوجه والتنقل ، وكيفية استخدام التكنولوجيا المساندة لهؤلاء الطلبة مثل السطر الالكتروني والبرنامج الناطق وجهاز الدائرة التلفزيونية المغلقة وغيرها .
- 2- الربط بين الجانب النظري والعملية حيث يغلب على الدورات التدريبية الطابع النظري ولا يعالج المشكلات التي تواجه المعلمين على أرض الواقع مما يشعرهم بأنه لا استفادة من ألقاقهم في تلك الدورات .
- 3- جعل البرامج التدريبية عملية مشوقة وممتعة لكلا الطرفين من خلال التنوع في الأساليب وطريقة العرض واستخدام لتكنولوجيا الحديثة في طرح المواضيع وجعل هنالك مزج مابين الكلام والصورة والمشهد والصوت وعرض تجارب دول أخرى نجحت في التعامل مع هذه الفئات .
- 4- متابعة تنفيذ أهداف برنامج التدريب بعد الانتهاء على أرض الواقع والتأكد من أنه أحدث تغيير جوهري في العملية التعليمية .
- 5- ضرورة إلحاق مدراء المراكز والمؤسسات بالبرامج التدريبية وليس مجرد الحضور تشريفيا فهم مسؤولون أيضا عن متابعة وتقييم التطورات التعليمية والتغيرات الايجابية في مجالات الطفل المعاق وهم شكااء رئيسيين في تلك العملية .

المراجع

- بطرس , بطرس , (2010) , تكيف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة , ط1 , عمان , الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- جلال , عبد الفتاح , البيجاوي , فتحية , " أعداد وتدريب المعلمين " , المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية , القاهرة , 1997 .
- حبيب , زينب , المرجع في رعاية وتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة , (ب.ت).
- الحديدي , منى , (2009) , مقدمة في الإعاقة البصرية , ط3, عمان , الأردن : دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الحديدي , منى , الخطيب , منى , (1994) , مناهج وأساليب في التربية الخاصة , عمان , الاردن : دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الحديدي , منى , (1998) , مقدمة في الإعاقة البصرية , ط 1 , عمان , الاردن : دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الخطيب , جمال , الصمادي , جميل , الروسان , فاروق , الحديدي , منى , يحيى , خولة , الناطور , ميادة , الزريقات , إبراهيم , العمارة , موسى , السرور , ناديا , مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة , ط2 , عمان , الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الخطيب , جمال , الحديدي , منى , (2009) , مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة , ط1 , عمان , الأردن : دار الفكر ناشرون وموزعون .
- خليل , عزيز , (1985) , أصول وتقنيات التدريس والتدريب , العراق : دار بغداد للنشر .
- خليفة , احمد , سلامة , ربيع , (2011) , المدخل الحديث في التربية الخاصة , ط 1 , الاسكندرية , مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
- الداهري , صالح , (2008) , سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم , ط1 , عمان , الأردن : دار الصفاء للنشر والتوزيع .

- الروسان ,فاروق , (2001) ,سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة) ط5, عمان ,الأردن :دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الروسان ,فاروق , (2005) , مقدمة في الإعاقة العقلية , عمان ,الأردن ,دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الروسان , فاروق , (1998) , قضايا ومشكلات في التربية الخاصة , عمان ,الأردن : دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الروسان ,فاروق , (2000) , دراسات وأبحاث في التربية الخاصة , ط1 , عمان ,الأردن : دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الزريقات , إبراهيم , (2006) , الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية , ط1, عمان ,الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- سالم ,كمال , (1997) , المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم , القاهرة ,مصر :دار المصرية اللبنانية .
- السعيد ,رضا ,الحسينى ,هويدا , (2007) , استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين ط1 ,الأسكندرية ,مصر :مركز الأسكندرية للكتاب .
- السريع ,أحسان , (2011) , " فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن في ضوء نتائج تقييم الحاجات للمستفيدين من الخدمات" , جامعة عمان العربية للدراسات العليا , رسالة دكتوراة غير منشورة .
- شنودة , أجالل , (2002) , برنامج التأهيل الأسري :خبرات من تجربة تمكين الأسر في مصر ' مجلة الطفولة والتنمية .
- الظاهر ,قحطان , (2008) , مدخل الى التربية الخاصة ط2, عمان ,الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع .
- عامر ,طارق , (2008) , الأعاقة البصرية , ط1 , القاهرة ,مصر :مؤسسة طبية للنشر والتوزيع .

-عبد الخالق بنعمات , (1994) , الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالقبول والرفض الوالدي,دراسة مقارنة بين المبصر والكفيف ,جامعة الأزهر , المجلد الثالث , العدد الأول .

- عبد الرحيم ,فتحي , (1983) ,قضايا ومشكلات في سيكولوجية الأعاقة ورعاية المعوقين(النظرية والتطبيق) , الكويت :دار القلم .

عبيد , ماجدة , (2000), المبصرون بأذانهم (المعاقون بصريا) , ط1 , عمان , الأردن :دار الصفاء للنشر والتوزيع .

- العزة سعيد , (2000) , الإعاقة البصرية , ط1, عمان ,الأردن :الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

- علي , أمينة , (2000) , " دراسة تقييمية للسياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر " , رسالة ماجستير , بنها , جامعة الزقازيق .

- الغرير , أحمد, عودة , بلال , (2009), تطبيقات عملية في التربية الخاصة , ط1, عمان , الاردن :دار الشروق للنشر والتوزيع .

- الفرا ,جمدى , " نموذج مقترح لبرامج التدريب في ضوء بعض الدراسات التقييمية لهذه البرامج " في : المؤتمر العلمي الثاني : أعداد المعلم التراكمات والتحديات , الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ,المجلد الاول , 1990.

- القريوتي , يوسف ,السرطاوي ,عبد العزيز ,الصمادي ,جميل , (1995) ,المدخل الى التربية الخاصة ,دبي ,الأمارات :دار القلم .

- القمش , مصطفى , (2003) , أعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الاطفالالمعوقين عقليا في مجال أساليب التدريس وتقييم فاعليته , أطروحة دكتوراة غير منشورة , الجامعة الاردنية .

- المجلس الأعلى لشؤون الاشخاص المعوقين , (2007) , الأستراتيجية الوطنية للأشخاص ذويالاعاقات .

-موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة . (<http://gulfkids.com/ar>)

-محمد , صالح , عبد العليم , عبد العليم , " فاعلية التقويم الذاتي لمهارات التدريس اللازمة لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية " , مجلة التربية , جامعة الأزهر , العدد 115 , يناير 2003 .

- نصر , نوال , " ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة (دراسة تحليلية) " , مجلة مستقبل التربية العربية , المركز العربي للتعليم والتنمية , القاهرة , المجلد السابع , العدد 21 , أبريل 2001 .

المراجع الأجنبية :

- Crow,E.&venuto,L.,(2001) teacher Recruitment and Training in Afer schoolprograms, PaPer available on line <http://www.ed.gov/PuPs>.

- Freman,B.(2004) state Braille standards For teacher s of students who are blind or visually impaired :Anational survey the Braille monitor janyary.American Foundation For the Blind(A.F.B)

-Gorsser.(2005) .Rtional and methodology for young children with evlopmental disabilities infat and young children . **Interdisciplinary Journal of Special Practices.**

- Jean , K .(2000) , Training personnel promote quality parent – child interaction families who are homeless. **Topics In Early Childhood Special Education.**

- Russotti ,J ,. Spungin,s.& shaw,R (2004) when you have avisually impaired student in your class room :Aguide ForParaed ucators .New york: American Foundation For the Blind.

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

معوقات واقع أداء معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي

إعداد

أ. حسن محمد سبيعي

ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم
الشرعية

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

د. خالد إبراهيم المطرودي

الأستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق
التدريس

جامعة الملك سعود - كلية التربية

المجلة التربوية - العدد الثالث والأربعون - يناير 2016م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي داخل الصف الدراسي، ولتحقيق هذه الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وأداة "بطاقة ملاحظة" لملاحظة أداء معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي، وتكونت بطاقة الملاحظة من (46) مهارة فرعية موزعة على مهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع) التي تم تحديدها كمهارات لازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية، وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (40) معلماً. وكذلك بناء "استبانة" وزعت على مشرفي العلوم الشرعية والبالغ عددهم (45) مشرفاً. وكان من أبرز النتائج ما يأتي:

1. المشرفون التربويون موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه بدرجة (أحياناً)، أما من خلال ملاحظة المعلمين فأتضح أنهم يمارسون مهارات الانتباه بدرجة (أحياناً).
2. المشرفون التربويون موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع بدرجة (أحياناً)، ومن خلال ملاحظة المعلمين اتضح أنهم يمارسون تلك المهارات بدرجة (دائماً).
3. المشرفون التربويون موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع بدرجة (أحياناً)، ومن خلال ملاحظة المعلمين اتضح أنهم يمارسون تلك المهارات بدرجة (دائماً).
4. المشرفون التربويون موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون بدرجة (إطلاقاً)، ومن خلال ملاحظة المعلمين اتضح أنهم يمارسون تلك المهارات بدرجة (أحياناً).
5. المشرفون التربويون موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي بدرجة (إطلاقاً)، ومن خلال ملاحظة المعلمين اتضح أنهم يمارسون تلك المهارات بدرجة (دائماً).

6. المشرفون التربويون موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية بدرجة (أحياناً)، ومن خلال ملاحظة المعلمين اتضح أنهم يمارسون تلك المهارات بدرجة (دائماً).

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان من أبرزها:

1. إعداد المعلمين إعداداً أكاديمياً و تطبيقياً يهتم بكيفية العناية بتطبيق المهارات وتدريبها، والعمل على تنمية قدرات الطلاب على مهارات الاتصال الشفهي.
2. عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من قبل الجهات المسؤولة، والعمل على تنمية مهارات الاتصال الشفهي (الاستماع، التحدث) التي أوردتها الباحثان في الدراسة الحالية.
3. إعداد أدلة للمعلمين في كافة التخصصات تشمل توضيح لمهارات الاتصال الشفهي ومهارات استخدامها مدعمة بالأمثلة الوافية، مع بيان أهميتها، وكيفية الاستفادة منها.

مدخل الدراسة

مقدمة:

ظَهَرَتْ حاجة الإنسان للاتصال منذ أن وجد على سطح الأرض، ويعد الاتصال من أهم المهارات التي عرفها الإنسان منذ أقدم العصور، وقد تمكن الرسل من تبليغ رسالة الله بصورة صحيحة واضحة إلى أقوامهم بإتقانهم لمهارات الاتصال.

والاتصال في العملية التعليمية هو عملية نقل الأفكار والمعلومات من المعلم إلى الطالب، أو بالعكس، وذلك عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي مما يؤدي إلى وحدة الجهود لتحقيق الأهداف التعليمية.

ولو تأملنا قوله تعالى: [وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ] [الأعراف: ٢٠٤] لوجدناه أمراً صريحاً وتوجيهاً مباشراً إلى أهمية مهارات الاتصال الفعال، وخاصة الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع) وقد أكد القرآن الكريم على ضرورة الاهتمام بالكلام الذي نتفوه به لخطورة آثاره حيث يقول المولى عز وجل: [مَا يَلْفُظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ] [ق: ١٨].

وكذلك يؤكد على أهمية الاستماع الجيد حيث قال: [الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ] [الزمر: ١٨].

وللاستماع أهمية قصوى في عملية التعليم، والكلمة المنطوقة وسيلة لنقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر، كما يُعد التحدث من أكثر الوسائل استعمالاً في العملية التعليمية، إذ أن أكثر ما يجري من أساليب التعليم في حجرة الصف هو التحدث (عطية، 2008).

ولأهمية الاستماع والتحدث في العملية التعليمية فقد أُجريت بحوث كثيرة في هذا المجال ومن ذلك بحث استطلع رأي المعلمين في نسبة الوقت الذي يتعلم الطلاب فيه عن طريق الاستماع والتحدث، وانتهى إلى: أن الطلاب كما يعتقد المعلمون يتعلمون عن طريق الحديث ما نسبته (30%)، ويتعلمون عن طريق الاستماع ما نسبته (45%) من هذا الوقت المخصص (عطية 2008).

وتشكل مهارات الاتصال الشفهي (التحدث - الاستماع) طرفي عملية الاتصال الشفهي، فالعلاقة بينهما علاقة تكامل وترابط، إذ لا يمكن أن تتم عملية الاتصال الشفهي في غياب أحد الطرفين.

ولأهمية مهارات الاتصال نصت وثيقة العلوم الشرعية في أهدافها العامة على: أن يكتسب الطلاب مهارات الاتصال والتفكير العلمي المناسب لسنهم (وزارة التعليم، 1427: 69).

ولكي يكتسب الطالب هذه المهارات لابد من وجود معلم يمتلك مهارات الاتصال بعامة ومهارات الاتصال الشفهي بخاصة؛ لتطوير وتحسين الأداء في مجال الاتصال بينه وبين طلابه عن طريق توظيف القدرات العقلية والفكرية بشكل أكثر فاعلية. وقد أكدت دراسة الزهيري (1429)، ودراسة الدوسري (1427)، ودراسة عبد الرحيم والشباطات (2003) على أهمية مهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع) في عملية التدريس وضرورة أن يعمد المعلم إلى التركيز على الاتصال الشفهي لأهميته في عملية التواصل والتفاعل داخل الصف.

كما أكدت بعض الدراسات التربوية كدراسة الصوافي (2001)، ودراسة الأحدي (2003)، ودراسة أحمد (2004)، ودراسة البخاري (1429) ودراسة أبو ديه (2009) أن الاتصال الفعال يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم وذكائه الاجتماعي، فالاتصال عملية اجتماعية تفاعلية لا تتوقف عند حدود التعليم فقط، وإنما تتخطاها إلى مجالات تربوية أخرى.

ويتطلب تحقيق الاتصال الجيد أن يتمتع المعلم بمجموعة من مهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع) التي تساعد على إدارة المناقشات وتبادل الآراء وحسن صياغة الأسئلة وطرحها.

مشكلة الدراسة :

على الرغم من الأهمية القصوى للعلوم الشرعية في المرحلة الثانوية إلا أن الواقع يؤكد أن تدريسها لا يزال يعاني من مجموعة من الصعوبات يتعلق بعضها بالمعلم والبعض الآخر بالمتعلم (سعيد، 2004).

وينعكس أثر تلك الصعوبات على التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، ومن المشاكل التي يعاني منها تعليم العلوم الشرعية ما يتعلق بقصور أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات الاتصال بشكل خاص فهم لا يجيدون اختيار الكلمات والعبارات وتوظيفها في الشرح، وطرح الأسئلة، والتقويم، كما أكدت ذلك دراسة العتيبي (2008) وآل حيدان (1429) والعلي (2007) وعبد الرحيم والشباطات (2003) والعريفي (1432) وقد أشارت دراسة التونسي (2001) إلى وجود تدن في مستوى تلميذات المرحلة الابتدائية في مهارات الاتصال الشفهي (التحدث، والاستماع).

ومن خلال تتبع الباحثين للدراسات والأبحاث التي تناولت مهارات الاتصال الشفهي فيما يتعلق بتدريس العلوم الشرعية توصلنا إلى التالي:

إن الدراسات في مجال تدريس العلوم الشرعية لم تتناول واقع ممارسة العلوم الشرعية لمهارات الاتصال الشفهي (التحدث، والاستماع) في المرحلة الثانوية، مما دعا إلى القيام بهذه الدراسة؛ مما قد يسهم في تحسين أداء المعلمين، وبالتالي ينعكس هذا على مستوى الطلاب الدراسي. ومن هنا فقد حددت مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي (التحدث، والاستماع)؟

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. أهمية مهارات الاتصال الشفهي وتطبيقها في تدريس مواد العلوم الشرعية.

2. الكشف عن واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع).
3. توجيه فكر المهتمين من الباحثين التربويين إلى كشف المشكلات ذات العلاقة بمهارات الاتصال الشفهي.
4. توجيه معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لأهمية الدورات التدريبية وورش العمل المرتبطة بمهارات الاتصال الشفهي وخاصة فيما يتضح مدى حاجتهم إلى تنميته.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي (الاستماع، التحدث).
2. التعرف على الفروقات بين آراء المشرفين التربويين وأداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي.
3. التعرف على الفروقات بين آراء المشرفين التربويين في مدى تمكن المعلمين من مهارات الاتصال الشفهي والتي تعود لعامل (الدورات التدريبية).
4. التعرف على الفروقات بين أداء المعلمين لمهارات الاتصال الشفهي والتي تعود لعامل (الدورات التدريبية).

أسئلة الدراسة:

- تتحدد أسئلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع)؟
ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:
1. ما واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي والتحدث؟
 2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين وأداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي.

3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المشرفين التربويين في مدى تمكن المعلمين من مهارات الاتصال الشفهي تعود لعامل (الدورات التدريبية).
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين لمهارات الاتصال الشفهي تعود لعامل (الدورات التدريبية).

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على رصد بعض مهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع)، والمهارات الفرعية التي انبثقت عن هاتين المهارتين، والأكثر ارتباطاً بمعلم العلوم الشرعية.

2- الحدود المكانية:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية بالتعليم العام للبنين في مدينة الرياض.

3- الحدود الزمانية:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام 1435 - 1436هـ

مصطلحات الدراسة:

الاتصال الشفهي:

جاء في لسان العرب أن: "وصل: وصلت الشيء وصلّاً وصلّةً، والوصل خلاف الفصل، ووصله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إياه... والاتصال: ما اتصل بالشيء" (ابن منظور، د.ت: 701).

جاء في لسان العرب أن المشافهة: "المخاطبة من فيك إلى فيه" (ابن منظور، د.ت: 508).

وعرفته التونسي (44:2001) بأنه: "القضايا التي يثيرها الاتصال، بين المرسل والمستقبل بواسطة اللغة المنطوقة".

ويعرف تركستاني (59:1429) الاتصال الشفهي بأنه: "تبادل اللغة الكلامية من خلال الحديث والمشافهة بين أطراف الاتصال: وذلك لإيصال أكبر قدر من معنى الرسالة".

ويقصد بالاتصال الشفهي في هذه الدراسة: الاتصال الذي يتم عبر الكلمات المنطوقة داخل الصف، وأثناء تنفيذ التدريس في كافة مراحله واستراتيجياته، بحيث يتم نقل الرسالة الصوتية من فم معلمي العلوم الشرعية، إلى آذان الطلاب أو (طالب بعينه) تحدثاً، يستقبل المعلم حديثهم سماعاً، أو إنصاتاً أثناء تبادل الأفكار والمعلومات لتحقيق التفاعل بين المعلم والطالب داخل حجرة الصف من خلال التواصل المباشر (العريفي، 1432).

مهارة الاستماع:

جاء في المعجم الوسيط "سمع لفلان، أو إليه، أو إلى حديثه سمعاً، وسماعاً: أصغى وأنصت" (مدكور وآخرون، 1980:449).

عرفها الطحان (2003:15) بأنها: "إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها".

أما الفیصل وجمل (2004:85) فقد عرفها بأنها: "فهم معنى الرموز وتفسيرها، والتفاعل معها وتقويمها ونقدها وربطها بالخبرات السابقة".

ويقصد بها في هذه الدراسة: قدرة المعلم على فهم المعنى الوارد في الرسائل اللفظة المرسله من قبل المرسل (الطلاب) في حجرة الصف، والاستجابة لها وتقويمها.

مهارة التحدث:

جاء في المعجم الوسيط بأنها "كل ما يتحدث به من كلام وخبر، وفي اصطلاح المحدثين: "قول أو فعل أو تقرير نسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم" ويطلق الحديث ويراد به الجديد، ويقال: حديث عهد بكذا، قريب عهد به" (مدكور وآخرون، 1980:159).

عرف الشنطي (194:1424) مهارة التحدث بأنها: "مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء".

ويقصد بها في هذه الدراسة: أداء المعلم اللفظي، الذي يمكن بواسطته أن يترجم ما يدور في ذهنه من آراء وأفكار ومعلومات، ويقتنع بها المستقبل "الطالب".

المرحلة الثانوية:

يقصد بالمرحلة الثانوية في هذه الدراسة: السنة العاشرة والحادية عشر والثانية عشر من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وهي التي تلي المرحلة المتوسطة.

الدراسات السابقة

يهدف هذا الجزء إلى استعراض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وهي:

دراسة التونسي (2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي في اللغة العربية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي باختلاف مستوياتهم الدراسية، وحددت الباحثة مهارات الاستماع والتحدث اللازمة للطلّابات، ومجالات الاتصال المناسبة لهن من خلال استبانة طبقت على عينة تضم (43) من المختصين في اللغة العربية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح على عينة من فصلين يضمن (40) طالبة موزعات عشوائياً على مجموعتين: مجموعة ضابطة درست مقرر التعبير وأخرى تجريبية درست البرنامج المقترح. ولقياس أثر البرنامج أعد اختباراً تحصيلياً لمهارات الاستماع واختباراً في الأداء الشفهي لمهارات التحدث، وقد جاء من أهم نتائج الدراسة:

1. أن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغيري طريقة التدريس

والمستوى الدراسي العام في تنمية مهارات الاتصال لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2. أن هناك تأثيراً دالاً للبرنامج في تنمية مهارات الاستماع والتحدث بشكل عام.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إيجاد برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاتصال

الشفهي في اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

دراسة الصوافي (2001):

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع المناسبة لهم، والوقوف على مدى اختلاف أداء تلاميذ في الصف الثالث في هذه المهارات باختلاف المنهجين (القديم والمطور)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث قامت ببناء اختبار لتقويم أداء تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مهارات الاستماع المناسبة لهم، ثم تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (200) تلميذ وتلميذة في الصف الثالث، وتوصلت الدراسة إلى:

1- حصول جميع التلاميذ على مستوى ضعيف في المهارات الرئيسية، ما عدا المهارة الأولى

" مهارة التمييز السمعي " حيث بلغ النسبة فيها (3,50%) من عدد التلاميذ.

وأوصت الباحثة في دراستها بضرورة تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع في الأردن.

دراسة أبو صواوين (2005):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفهي (الاستماع، التحدث) لدى طالبات الإعلام التربوي بجامعة الأقصى بغزة، وقياس فعاليتها، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، والوصفي، وقام الباحث بتصميم قائمة بمهارات التواصل الشفهي (الاستماع، والتحدث) وإعداد اختبار لقياس مهارات الاستماع، وإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم مهارات التحدث والاستماع في ضوء القائمة، ثم قام بإعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفهي التي تم التوصل إليها، وطبقه على طالبات الإعلام التربوي (المستوى الرفيع) وبلغ عددهم أربعين طالبة، واستغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع، بواقع محاضرتين في الأسبوع قد تصل إلى ثلاث محاضرات، ثم أجرى القياس البعدي لاختبارات مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، لاستخلاص النتائج وتحليلها إحصائياً. وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها:

1. التوصل إلى قائمة بمهارات التواصل الشفهي المناسبة لطلاب الإعلام التربوي، بلغت ثلاثة وعشرين مهارة، منها ست مهارات خاصة بالاستماع، وسبعة عشر مهارة خاصة بالتحدث، وهي المهارات التي حازت على نسبة أكثر من (80 %) في استطلاع رأي المحكمين، وطلاب الإعلام التربوي والتي منها مهارات تقديم الحديث، وجودة الأفكار، والأداء وختم الحديث.

2. فعالية البرنامج المقترح القائم على طريقة المناقشة وتمثيل الأدوار والتدريس المصغر في تنمية كافة مهارات التواصل الشفهي (الاستماع، والتحدث)، وتبين ذلك من خلال وجود فرق دال إحصائياً بين مستوى الأداء القبلي، ومستوى الأداء البعدي للطلاب عينة الدراسة لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (0.01).

وأوصى الباحث بعدة توصيات منها:

1. اعتماد أسلوب التعليم المصغر في إعداد الطالب المعلم، وذلك قبل التحاقه بالتربية العملية.

2. ضرورة وضع خطة واضحة المعالم يتم تنفيذها بدقة فيما يخص التربية العملية من حيث طول مدتها وتنظيمها على ثلاث فترات على النحو التالي: فترة المشاهدة، وفترة المشاركة الجزئية، وفترة المشاركة الكلية.

3. 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 والتقنيات الحديثة في مجال العملية التربوية.

4. الاهتمام بوضع نظام فعال لمتابعة التربية العملية من قبل إدارة كلية التربية، بحيث يشمل متابعة المشرف والطالب المعلم.

دراسة الدوسري (1427):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية واقع تطبيق مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد العينة فيما يتعلق بأهمية الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية، وواقع تطبيقها، واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء أداة البحث وهي استبانة لاستطلاع الآراء حول أهمية مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية، والتعرف على واقع تطبيقها، وطبقت على عينة مكونة من (134) معلماً و (24) مشرفاً و (75) مديراً، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها:

1. أهمية مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر أفراد العينة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة الأهمية (4,22).
2. أن واقع تطبيق مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية (متوسط) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة التطبيق (3,14).
3. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق مهارات التحدث في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بين المعلمين والمشرفين التربويين لصالح المعلمين.

وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها:

1. العمل على تطبيق مهارات الاتصال (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) التي أورها الباحث في هذه الدراسة؛ وذلك لأن أفراد العينة يرون أنها مهمة جداً في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
2. إعداد المعلمين إعداداً أكاديمياً مهنيّاً تطبيقياً يهتم بكيفية العناية بتطبيق المهارات وتدريسها، ومن هذه المهارات (مهارات الاتصال).
3. وضع مهارات مهمة مختارة في نهاية كل وحدة من وحدات المقرر الدراسي بحيث يتم التركيز عليها وتعليمها للطلاب، وهذا يتطلب العناية بإعداد كتب الدراسات الاجتماعية لما لها من أثر في المساهمة في تطبيق مهارات الاتصال.

دراسة القاضي (2007):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لعلاج بعض الصعوبات التي تواجه طلبة قسم اللغة الإنجليزية في مهارات الاتصال الشفوي في الجامعة الإسلامية بغزة والأسباب التي تكمن وراءها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي، حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الاتصال الشفوي الواجب توافرها لدى طلبة قسم اللغة الإنجليزية واللازمة للتفاعل الشفوي خارج البيئة الصفية، وبلغ عدد المهارات (13) مهارة رئيسة، واستخدمت الباحثة هذه القائمة في عرض استبيان يتضمن إعداد الاختبار الشفوي التشخيصي لقياس مدى امتلاك الطلبة لتلك المهارات، وذلك بعد مهارات الاتصال الشفوي الرئيسة والفرعية الواجب امتلاكها لدى خريجي قسم اللغة الإنجليزية، وتم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (130) طالباً وطالبة من المستوى الرابع آداب وتربية في الجامعة الإسلامية، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها:

1. وجود صعوبات في امتلاك مهارات الاتصال الشفوي.
 2. وجود أسباب تكمن وراء هذه الصعوبات تتعلق بكل من: الطالب، المعلم، المساقات التعليمية، نظام الجامعة.
- وقد أوصت الدراسة بضرورة إيجاد برنامج مقترح لعلاج بعض الصعوبات التي تواجه طلبة قسم اللغة الإنجليزية في مهارات الاتصال الشفوي في الجامعة الإسلامية بغزة.

دراسة البخاري (1429):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر مشرفات ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، كما هدفت إلى التعرف على الاختلاف بين وجهات نظر عينة الدراسة حول أهمية الاستخدام تبعاً للمتغيرات التالية: متغير العمر، المستوى التعليمي، الوظيفة، سنوات الخبرة، عدد الدورات التي التحقن بها، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ثم تم تصميم استبانة موجهة إلى عينة من المعلمات والمشرفات لمادة اللغة الإنجليزية؛ للتعرف على آرائهن حول أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث، وشملت الاستبانة (28) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، ثم وزعت الاستبانات على عينة البحث المكونة من (390) معلمة و (33) مشرفة تربوية، وجاء من ضمن نتائج الدراسة:

1. أن أفراد عينة الدراسة كانت لهم استجابات إيجابية ذات دلالة إحصائية نحو أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارات الاستماع ومهارات التحدث.

2. أن أفراد عينة الدراسة كانت لهم استجابات إيجابية ذات دلالة إحصائية نحو درجة إقبال الطالبات على استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية عبر شبكة الإنترنت.

وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث في المرحلة الثانوية، والاستفادة من التقنية.

دراسة الزهيري (1429):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي المتمثلة في مهارات (الاستماع والتحدث) في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وصممت بطاقة ملاحظة صفية اشتملت على مهارات الاستماع والتحدث وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (62) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وكان من أهم نتائج الدراسة:

1. أن واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة قد حصل على مستوى (متدنٍ)، حيث بلغ المتوسط العام لتدريس وإكساب

الطالبات لتلك المهارات (2,11)، وبلغ المتوسط العام لمهارات التحدث (2,14) كما بلغ المتوسط العام لتدريس مهارات الاستماع (2,07).

2. ضعف الكفايات اللغوية لبعض المعلمات وعدم تلقينهن التدريب الكافي لتدريس تلك المهارات.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الانجليزية في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

دراسة زهير (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التعاوني على تطوير بعض مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب المستوى الثاني بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية في جامعة صنعاء، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وقام بإعداد قائمة بمهارات الاتصال الشفهي، واختباراً لمهارات الاتصال الشفهي وأساليب التعلم التعاوني، ثم صمم برنامجاً يُدرس لطلاب المستوى الثاني بقسم اللغة الإنجليزية، وأعد كتاباً للمعلم، وكتاباً للطلاب طبق على عينة الدراسة وهي (30) طالباً، ومن أهم نتائج الدراسة:

1. أن البرنامج المقترح من قبل الباحث كان له أثر كبير على تحسين مهارات التواصل الشفهي لدى مجموعة الدراسة.

2. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي سواء في الاختبار بشكل عام أو في كل مهارة من المهارات الخمس المحددة في الاختبار.

وقد جاء من ضمن توصيات الدراسة ما يأتي:

1. ينبغي استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس مهارات التحدث باللغة الإنجليزية وذلك في كل مراحل التعليم؛ من أجل تطوير مهارات التواصل الشفهي لدى المتعلمين.

2. أثناء تدريس مهارات التواصل الشفهي ينبغي أن يحصل الطلاب على البيئة المناسبة التي تنمي التفاعل والحوار لتطوير مهارات التواصل الشفهي.

دراسة أبوديه (2009):

هدفت الدراسة إلى بناء وتجريب برنامج محسوب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة،

واستخدمت الباحثة المنهج البنائي والتجريبي؛ لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها، وتم بناء البرنامج المحوسب، وأداة الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة، والتي تحتوي على (16) فقرة موزعة على ثلاث مهارات، وطبقت أداة الدراسة على العينة المكونة من (19) طالبةً من طالبات قسم العلوم التربوية قبل تنفيذ البرنامج المحوسب وبعده، وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج من أهمها:

1. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مهارات التمهيد، ومهارات تنويع المثريات، قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق لدى (الطالبات - المعلمات)، تعزي إلى التطبيق البعدي.

2. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مهارات الغلق في تدريس الاستماع قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق لدى (الطالبات - المعلمات) لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الباحثة في دراستها بضرورة إيجاد برنامج محسوب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. دراسة العنزي (2009):

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الاتصال اللفظي التي يحتاجها معلمو الرياضيات في المرحلة الابتدائية، داخل الفصل الدراسي، والوقوف على مدى تمكن المعلمين منها كما يرون بأنفسهم، ومدى توافرها لديهم من وجهة نظر المعلمين، ومديري مدارسهم، والمشرفين التربويين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت الاستبانة من (10) محاور و (90) عبارة طبقت على عينة البحث المكونة من (73) معلماً و(26) مديراً، وقد جاء من ضمن نتائج هذه الدراسة:

1. كانت درجة الاستجابة لمحور مهارات الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللغوي، (متوسطة) للمديرين، والمشرفين، ودرجة (عالية) لمعلمي الرياضيات.

2. كانت درجة الاستجابة لمحاور: الاتصال اللفظي، ومهام المعلم داخل الفصل، والاتصال اللفظي، والأسئلة الصفية، والفروق الفردية بين الطلاب، (عالية) لكل فئات المجتمع. وأوصى الباحث بضرورة تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر من مهارات الاتصال اللفظي.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحث عدة ملاحظات قد تفيد هذه الدراسة:

1. تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من: أبو صواوين (2005)، والدوسري (1427)، والقاضي (2007)، والزهيري (1429)، والبخاري (1429) في استخدام المنهج الوصفي.

2. تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من: الدوسري (1427)، والبخاري (1429)، والغزوي (2009) في استخدام المعلمين والمشرفين كعينة للدراسة.

3. تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من: التونسي (2001)، والدوسري (1427)، والزهيري (1429)، والبخاري (1429)، والغزوي (2009) في بيئة التطبيق المملكة العربية السعودية.

4. تختلف الدراسة الحالية عن دراسة التونسي (2001)، وأبو صواوين (2005)، وزهير (2008)، والصوافي (2001) لكون العينة المستهدفة الطلاب أو الطالبات، بينما كانت عينة هذه الدراسة من المشرفين والمعلمين.

5. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الاستعانة بأداتي بحث هما: الاستبانة وبطاقة الملاحظة.

6. انفردت هذه الدراسة في أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية - حسب علم الباحثين - والتي تبحث في واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع).

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات التي أُتبعت؛ للتعرف على واقع أداء معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي، من خلال توضيح منهج الدراسة، ومجتمعها، واختيار عينتها، يلي ذلك عرض لإجراءات بناء أداتي الدراسة، ومن ثم التأكد من صدقهما، وثباتهما، وكيفية تطبيقهما، والأساليب الإحصائية التي أُستخدمت في معالجة بياناتهما. وذلك على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي " يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً" (عبيدات وآخرون، 2004: 191). حيث إن الهدف من أداتي الدراسة (الاستبانة، بطاقة الملاحظة)؛ معرفة واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع)؛ والتعرف على جوانب القوة والضعف في أدائهم من أجل تحسين مستوى الأداء لديهم للوصول به إلى مستوى الجودة؛ وتمكين المعلم من أداء رسالته.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة " جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (عبيدات وآخرون، 2004: 132).

وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية -التعليم العام (بنين) بمدينة الرياض للعام الدراسي (1435-1436هـ)، والبالغ عددهم (610) معلماً، كما بلغ عدد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين للعلوم الشرعية في مدينة الرياض (45) مشرفاً. حسب إحصائية إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض لعام 1435هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار جميع مجتمع المشرفين التربويين لتطبيق أداة الاستبانة عليهم، وعينة عشوائية بسيطة من المعلمين وعددهم (40) معلماً يمثلون (6%) من مجتمع الدراسة، لتطبيق بطاقة الملاحظة عليهم. وتمثل هذه العينة مجتمع الدراسة الأصلي، بحيث يكون لكل فرد فيها الفرصة لأن يتم اختياره من ضمن العينة، من خلال استخدام القرعة (عبيدات وآخرون، 2004: 98).

رابعاً: أدوات الدراسة:

اعتمد نجاح البحوث العلمية على الأدوات التي تستخدمها؛ ذلك أن الأداة تساعد الباحث علي جمع المعلومات والبيانات التي تتطلبها دراسته؛ وتمكنه من الخروج بالنتائج والتوصيات اللازمة.

ولأن الدراسة الحالية تهدف إلى بيان واقع أداء معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي في مدينة الرياض. فقد تم استخدام ما يأتي:

1- الاستبانة:

والتي تم استخدامها لجمع البيانات اللازمة من المشرفين التربويين حول مدى تمكن المعلمين من مهارات الاتصال الشفهي وهي "ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وتكون على شكل عدد من الأسئلة المفتوحة والمقفلة يطلب الإجابة عليها من قبل أفراد عينة البحث" (عبيدات وآخرون، 2004:203).

2- بطاقة الملاحظة:

وهي أداة تهدف إلى التعرف على واقع أداء معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي: (الاستماع، التحدث)، وذلك تبعاً للمهارات الفرعية التي تم صياغتها في صورة سلوكية.

وتعد بطاقة الملاحظة الأداة الأكثر مناسبة، للملاحظة المباشرة لأداء المعلمين داخل الفصل الدراسي في ظروف طبيعية، مما يزيد من دقة المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال الملاحظة (عبيدات وآخرون، 2004). وقد عرفها العساف (2006:406) بأنها: "أداة من أدوات البحث تجمع بواسطتها المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار فروضه، فهي تعني الانتباه المقصود الموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين؛ بقصد متابعة ورصد تغيراته؛ ليتمكن الباحث بذلك من وصف السلوك فقط، أو وصفه وتحليله، أو وصفه وتقويمه".

ب- خطوات تصميم أداتي الدراسة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة):

أعد الباحثان الاستبانة وبطاقة الملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وبنيت الاستبانة وبطاقة الملاحظة بعد القيام بالإجراءات التالية:

1- تحديد هدف الاستبانة وبطاقة الملاحظة:

تهدف الاستبانة وبطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية إلى:

التعرف على واقع أداء معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي: (الاستماع، التحدث).

2- تحديد مصادر الاستبانة وبطاقة الملاحظة:

بنيت الاستبانة وبطاقة الملاحظة اعتماداً على المصادر التالية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاتصال الشفهي (التحدث، الاستماع).
- الاطلاع على الكتب العلمية التي تناولت مهارات الاتصال الشفهي.
- الرجوع إلى المستويات المعيارية للغة ومهارات الاتصال الشفهي.
- الاستفادة من الطرق التي اتبعتها بعض الدراسات المشابهة، والتي كانت الاستبانة وبطاقة الملاحظة أداة لها.

صدق أداتي الدراسة:

1- الصدق الظاهري للأداتين:

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة في قياس ما وضعنا لقياسه تم عرضهما على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص، وعلى ضوء آراء وملاحظة المحكمين الذين بلغ عددهم (15) محكماً، تم تعديل بعض فقرات الأداتين بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وقد بلغ عدد فقرات كل أداة في صورتها النهائية (43) عبارة.

2- صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة:

أ- صدق الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الاستبانة قام الباحثان بتطبيقها تجريبياً على عينة من مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (1)

معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور (الاستبانة)

المحور الأول (مهارات الاستماع)		المحور الثاني (مهارات التحدث)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
أ - مجال الانتباه		أ - مجال المضمون	
1	**0.755	1	**0.795
2	**0.755	2	**0.828
3	**0.700	3	**0.842
4	**0.615	4	**0.886
5	**0.738	5	**0.816
6	**0.778	6	**0.821
7	**0.744	7	**0.736
ب - مجال فهم المعنى المسموع		8	**0.744
1	**0.479	9	**0.597
2	**0.728	10	**0.722
3	**0.740	11	**0.707
4	**0.611	ب - المجال الصوتي	
5	**0.633	1	**0.856
6	**0.732	2	**0.783
7	**0.614	3	**0.870
ج - مجال تفويم المسموع		4	**0.837
1	**0.489	5	**0.779
2	**0.752	6	**0.693
3	**0.816	7	**0.744
4	**0.728	ج - مجال الشخصية	
5	**0.683	1	**0.644
6	**0.649	2	**0.755
		3	**0.464
		4	**0.748
		5	**0.733

** دال عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ب- صدق الاتساق الداخلي لأداة الملاحظة:

قام الباحثان بتطبيق بطاقة الملاحظة تجريبياً على عينة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لبطاقة الملاحظة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (2)

معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور (بطاقة الملاحظة)

المحور الأول (مهارات الاستماع)		المحور الثاني (مهارات التحدث)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
أ - مجال الانتباه		أ - مجال المضمون	
1	**0.631	1	**0.717
2	**0.458	2	**0.768
3	**0.782	3	**0.762
4	**0.787	4	**0.767
5	**0.760	5	**0.780
6	**0.693	6	**0.832
7	**0.779	7	**0.859
ب - مجال فهم المعنى المسموع		8	**0.749
1	**0.520	9	**0.681
2	**0.495	10	**0.753
3	**0.714	11	**0.575
4	**0.681	ب - المجال الصوتي	
5	**0.644	1	**0.696
6	**0.544	2	**0.797
7	**0.586	3	**0.801
ج - مجال تقويم المسموع		4	**0.861
1	**0.609	5	**0.815
2	**0.750	6	**0.836
3	**0.871	7	**0.814
4	**0.912	ج - مجال الشخصية	
5	**0.827	1	**0.804
6	**0.805	2	**0.857
		3	*0.396
		4	*0.380
		5	**0.472

** دال عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل * دال عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل

ينتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها

موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل في كل فقرات بطاقة الملاحظة ما

عدا الفقرتين (3،4) في مجال الشخصية فقد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على صدق اتساق العبارات مع محاورها.

2 - ثبات أداتي الدراسة :

أ - ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (a)) والجدول (3) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

نيتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام (0.94) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ب - ثبات أداة الدراسة (الملاحظة) :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الملاحظة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (a)) والجدول (4) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (4)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة)

المجال	عدد العبارات	الثبات
مجال الانتباه	7	0.82
مجال فهم المعنى المسموع	7	0.70
مجال تقويم المسموع	6	0.88
مجال المضمون	11	0.92
المجال الصوتي	7	0.91
مجال الشخصية	5	0.69
الثبات العام	43	0.86

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام (0.86) وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

سادساً: إجراءات تطبيق أداتي الدراسة :

بعد الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث من إدارة التخطيط والتطوير بمنطقة الرياض، تم توزيع الاستبيانات على أفراد الدراسة، وقد استغرق توزيعها وجمعها ثلاثة أسابيع تقريباً، وقد تم الحصول على (36) استبانة صالحة للتحليل، كما تم وفي ذات الفترة

تطبيق أداة الملاحظة على عينة عشوائية بسيطة من المعلمين وعددهم (40) معلماً يمثلون (6%) من مجتمع الدراسة.

وبعد ذلك تم إدخال البيانات، ومعالجتها إحصائياً بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (spss) ومن ثم قام الباحثان بتحليل البيانات واستخراج النتائج.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى ($3-1=2$)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي ($0.67 = 3/2$) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.67 يمثل الدرجة (إطلاقاً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.68 إلى 2.34 يمثل الدرجة (أحياناً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.35 إلى 3.00 يمثل الدرجة (دائماً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

3. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

4. تم استخدام اختبار "Independent Sample T-test"؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء المشرفين التربويين وأداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي.

5. تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات آراء المشرفين التربويين أو أداء المعلمين في مدى تمكن المعلمين من مهارات الاتصال الشفهي تعود لعامل (الدورات التدريبية).

6. تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)؛ لتحديد صالح الفروق التي بينها اختبار "تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

وصف أفراد عينة الدراسة:

جدول (5)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية

المعلمون		المشرفون		الدورات التدريبية في مجال مهارات الاتصال
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
27.5	11	19.4	7	لا يوجد دورات
40.0	16	19.4	7	دورة واحدة
30.0	12	47.2	17	دورتان
2.5	1	13.9	5	ثلاث دورات فأكثر
%100	40	%100	36	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (17) من المشرفين التربويين يمثلون ما نسبته (47.2%) من إجمالي المشرفين التربويين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال

دورتان وهم الفئة الأكثر من المشرفين التربويين، بينما (7) منهم يمثلون ما نسبته (19.4%) من إجمالي المشرفين التربويين لم يتلقوا دورات تدريبية في مجال مهارات الاتصال، و (7) منهم يمثلون ما نسبته (19.4%) من إجمالي المشرفين التربويين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورة واحدة، و(5) منهم يمثلون ما نسبته (13.9%) من إجمالي المشرفين التربويين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال ثلاث دورات فأكثر.

كما يتضح من الجدول السابق أن (16) من أفراد عينة المعلمين يمثلون ما نسبته (40.0%) عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورة واحدة وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة المعلمين، بينما (12) منهم يمثلون ما نسبته (30.0%) عدد دوراتهم التدريبية دورتان، و (11) منهم يمثلون ما نسبته (27.5%) لم يتلقوا دورات تدريبية، و(1) منهم يمثل ما نسبته (2.5%) لديه ثلاث دورات فأكثر.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: ما واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاستماع والتحدث ؟

أولاً: واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاستماع:

أ/ مجال الانتباه:

1/ من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية:

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال الانتباه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6)

استجابات أفراد المشرفين التربويين على عبارات مجال الانتباه مرتبة تنازلياً حسب متوسطات أداء المعلمين

رقم العبارة	العبارة	التكرار	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
3	يولي اهتماماً بإجابة الطالب	ك	4	30	2	2.06	0.410	1
		%	11.1	83.3	5.6			
2	لا يقاطع الطالب أثناء حديثه	ك	1	35	–	2.03	0.167	2
		%	2.8	97.2	–			
1	يجعل الطالب مرسلاً للمعلومة لا مستقبلاً لها فقط	ك	1	35	–	2.03	0.167	3
		%	2.8	97.2	–			
4	مطالبة المتحدث (الطالب) بإعادة الصياغة	ك	2	33	1	2.03	0.291	4
		%	5.6	91.7	2.8			
5	يتابع الآراء المطروحة ويتفاعل معها	ك	2	32	2	2.00	0.338	5
		%	5.6	88.9	5.6			
6	يستخدم لغة الجسد ويتفاعل معها من خلال الإيماء بالرأس	ك	2	30	4	1.94	0.410	6
		%	5.6	83.3	11.1			
7	يستخدم التعزيز من خلال الابتساماة ونحوها	ك	1	29	6	1.86	0.424	7
		%	2.8	80.6	16.7			
المتوسط العام						1.99		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.99 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة بدرجة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.86 إلى 2.06) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي

والتي تشير إلى الممارسة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه حيث أوضحت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لجميع مهارات الانتباه بدرجة (أحياناً) تتمثل في العبارات رقم (3، 2، 1، 4، 5، 6، 7) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي " يولي اهتماماً بإجابة الطالب " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.06 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (2) وهي " لا يقاطع الطالب أثناء حديثه " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.03 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (1) وهي " يجعل الطالب مرسلاً للمعلومة لا مستقبلاً لها فقط " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.03 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه -حسب آراء مشرفي التربية الإسلامية- تتمثل في أن المعلم يولي اهتماماً بإجابة الطالب، ولا يقاطعه أثناء حديثه، ويدربه على التحدث، لا أن يكون مستقبلاً للحديث فقط، فعلى المعلم تشجيع الطلاب على الكلام، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداؤه طيباً، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله، كما أن على المعلم ألا يقاطع الطالب أثناء الكلام، لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الحديث، ويشتت أفكاره، وأن لا يجعل الطالب مستقبلاً بشكل ثابت مع استمرار الموقف التعليمي، بل هو عنصر ديناميكي متفاعل طوال الوقت يتغير دوره من مستقبل إلى مرسل من آن لآخر وفق طبيعة الرسالة التعليمية المقدمة ومدى استيعابه لها.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الكساسبة (2003) والتي بينت أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المجالات مجتمعة التي شملتها الدراسة كان (مقبولاً) موازنة بالمقياس المتبنى كما تتفق مع نتيجة دراسة العلي (2007) والتي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمات

العلوم الشرعية (متوسط) في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي)، كما تختلف هذه النتائج مع نتيجة دراسة آل حيدان (1429) والتي بينت أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلبة) جاء بنسبة (85%).

2/ نتائج ملاحظة أداء المعلمين في مجال الانتباه (بطاقة الملاحظة):

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الملاحظة على عبارات مجال الانتباه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7)

نتائج ملاحظة أداء المعلمين (بطاقة الملاحظة) في مجال الانتباه مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
3	يولي اهتماماً بإجابة الطالب	ك %	12 30.0	28 70.0	—	2.30	0.464	1
5	يتابع الآراء المطروحة ويتفاعل معها	ك %	11 27.5	29 72.5	—	2.27	0.452	2
7	يستخدم التعزيز من خلال الابتسامه ونحوها	ك %	11 27.5	28 70.0	1 2.5	2.25	0.494	3
1	يجعل الطالب مرسلًا للمعلومة لا مستقبلًا لها فقط	ك %	7 17.5	33 82.5	—	2.18	0.385	4
6	يستخدم لغة الجسد ويتفاعل معها من خلال الإيماء بالرأس	ك %	7 17.5	33 82.5	—	2.17	0.385	5
4	مطالبة المتحدث (الطالب) بإعادة الصياغة	ك %	7 17.5	33 82.5	—	2.17	0.385	6
2	لا يقاطع الطالب أثناء حديثه	ك %	6 15.0	30 75.0	4 10.0	2.05	0.504	7
المتوسط العام			2.20					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارات الانتباه بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.20 من 3) وهو

متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة بدرجة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه حيث تراوحت متوسطات ممارستهم ما بين (2.05 إلى 2.30) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التجانس في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه، حيث أوضحت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون جميع مهارات الانتباه بدرجة (أحياناً) تتمثل في العبارات رقم (3، 5، 7، 1، 6، 4، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة أفراد عينة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي " يولي اهتماماً بإجابة الطالب " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة أفراد عينة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.30 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي " يتابع الآراء المطروحة ويتفاعل معها " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة أفراد عينة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.27 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (7) وهي " يستخدم التعزيز من خلال الابتسامه ونحوها " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة أفراد عينة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.25 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الانتباه تتمثل في أن المعلم يولي اهتماماً بإجابة الطالب، ويتابع آراء طلابه ويتفاعل معها، ويستخدم التعزيز بشتى أنواعه، وهذا يشعر الطلاب بأهميتهم وما يؤدونه من دور، ويجعل موقفهم أكثر فاعلية من مجرد متلقي للدرس، ويساعد على توثيق الصلة بين المعلم وطلابه.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة آل حيدان (1429) والتي بينت أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلبة) جاء بنسبة (85 %).

ب/ مجال فهم المعنى المسموع:

1/ من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية:

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارة فهم المعنى المسموع تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال فهم المعنى المسموع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (8)

استجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال فهم المعنى المسموع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الممارسة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
7	يلخص ما يسمعه من الطالب (من الأفكار والشواهد)	ك	2	30	4	1.94	0.410	1
		%	5.6	83.3	11.1			
6	يناقش الطلاب في الأفكار المطروحة ويأخذ الآراء حولها	ك	4	23	9	1.86	0.593	2
		%	11.1	63.9	25.0			
5	يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بتعبير الوجه	ك	–	27	9	1.75	0.439	3
		%	–	75.0	25.0			
1	يطرح أسئلة لتحديد مستوى فهم الطلاب للمادة المسموعة	ك	2	23	11	1.75	0.554	4
		%	5.6	63.9	30.6			
4	يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بالإشارة	ك	–	25	11	1.69	0.467	5
		%	–	69.4	30.6			
2	يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	ك	2	21	13	1.69	0.577	6
		%	5.6	58.3	36.1			
3	يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بالإيماء	ك	1	20	15	1.61	0.549	7
		%	2.8	55.6	41.7			
المتوسط العام			1.76					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع بدرجة

(أحياناً) وبمتوسط (1.76 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.61 إلى 1.94) وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى والثانية من فئات المقياس الثلاثي واللذان تشيران إلى (عدم الممارسة إطلاقاً - الممارسة أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع، حيث أوضحت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لست مهارات من مهارات فهم المعنى المسموع أحياناً تتمثل في العبارات رقم (7، 6، 5، 1، 2، 4) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي " يلخص ما يسمعه من الطالب (من الأفكار والشواهد)" بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.94 من 3).

2. جاءت العبارة رقم (6) وهي " يناقش الطلاب في الأفكار المطروحة ويأخذ الآراء حولها " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.86 من 3).

3. جاءت العبارة رقم (5) وهي " يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بتعبير الوجه " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.75 من 3).

كما أظهرت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على عدم ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارة واحدة من مهارات فهم المعنى المسموع (إطلاقاً) تتمثل في العبارة رقم (3) وهي " يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بالإيماء " بمتوسط (1.61 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع -حسب آراء

مشرفي التربية الإسلامية- تتمثل في أن المعلم يلخص ما يسمعه من الطالب (من الأفكار والشواهد)، ويناقد طلابه في أفكارهم، ويأخذ الآراء حولها، ويفسر الرموز غير اللفظية بتعبير الوجه، فالتلخيص تقرير موجز واضح يقدمه المعلم لما تم نقاشه مع ضرورة الحرص على استيفاء الفكرة، وهو مهارة تحتاج للموضوعية، والقدرة على الاستيعاب، والتحليل والتركيب، وثروة لغوية يمتلكها المعلم ويحسن توظيفها، وقدرة على التركيز فيما يسمع، وذاكرة مدربة على الانتقاء والحفظ، كما أن مناقشة الطلاب في أفكارهم تجعلهم نشيطين وإيجابيين ومشاركين بوعي في الوصول إلى المعرفة، كما أنها عامل مهم لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومن المهم أنه إذا ما كان لدى الطالب أفكار يحولها إلى رموز ويصوغها في رسالة، ثم يرسلها للمعلم فلا بد من توفر القدرة لدى المعلم على استقبالها، وفك الرموز ويفسرها حتى يفهمها، وبناء على فهمه للرسالة يقوم بالرد عليها، وهكذا يتم تبادل الأدوار، وتبقى عملية الاتصال مستمرة .

وهذه النتائج تتفق مع نتيجة دراسة الدوسري (1427) والتي بينت أن واقع تطبيق مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية (متوسط) بينما تختلف مع نتيجة دراسة الزهيري (1429) والتي بينت أن واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة كان بمستوى متدنٍ.

2/ نتائج ملاحظة أداء المعلمين في مجال فهم المعنى المسموع (بطاقة الملاحظة):

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الملاحظة على عبارات مجال فهم المعنى المسموع وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (9)

نتائج ملاحظة أداء المعلمين (بطاقة الملاحظة) في مجال فهم المعنى المسموع مرتبة تنازلياً

رقم العبرة	العبرة	التكرار	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
6	يناقش الطلاب في الأفكار المطروحة ويأخذ الآراء حولها	ك	22	16	2	2.50	0.599	1
		%	55.0	40.0	5.0			
4	يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بالإشارة	ك	23	14	3	2.50	0.641	2
		%	57.5	35.0	7.5			
3	يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بالإيماء	ك	21	17	2	2.48	0.599	3
		%	52.5	42.5	5.0			
5	يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بتعبير الوجه	ك	23	13	4	2.47	0.679	4
		%	57.5	32.5	10.0			
2	يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	ك	17	23	–	2.42	0.501	5
		%	42.5	57.5	–			
7	يلخص ما يسمعه من الطالب (من الأفكار والشواهد)	ك	19	19	2	2.42	0.594	6
		%	47.5	47.5	5.0			
1	يطرح أسئلة لتحديد مستوى فهم الطلاب للمادة المسموعة	ك	15	21	4	2.28	0.640	7
		%	37.5	52.5	10.0			
المتوسط العام						2.44		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارات فهم المعنى المسموع بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.44 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.35 إلى 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة (دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع حيث تراوحت متوسطات ممارستهم ما بين (2.28 إلى 2.50) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان

تشيران إلى الممارسة (أحياناً - دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع، حيث أوضحت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون ست مهارات من مهارات فهم المعنى المسموع بدرجة (دائماً) تتمثل في العبارات رقم (6، 4، 3، 5، 2، 7) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة أفراد عينة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (6) وهي " يناقش الطلاب في الأفكار المطروحة ويأخذ الآراء حولها " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.50 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (4) وهي " يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بالإشارة " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.50 من 3).

3. جاءت العبارة رقم (3) وهي " يفسر الرموز غير اللفظية المتحدث (الطالب) في المواقف التعليمية بالإيماء " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.48 من 3).

كما أظهرت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارة واحدة من مهارات فهم المعنى المسموع أحياناً تتمثل في العبارة رقم (1) وهي " يطرح أسئلة لتحديد مستوى فهم الطلاب للمادة المسموعة " بمتوسط (2.28 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات فهم المعنى المسموع، تتمثل في أن المعلم لديه القدرة على مناقشة الطلاب في الأفكار المطروحة، وأخذ الآراء حولها، وتفسير الرموز غير اللفظية في المواقف التعليمية بالإشارة أو بالإيماء، ويمتاز الاتصال الجيد بأنه لا يتوقف عند استخدام اللغة اللفظية الشفهية أو التحريرية فقط بل يتم أيضاً من خلال استخدام اللغة غير اللفظية، كالإشارات والإيماءات.

ج/ مجال تقويم المسموع:

1/ من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية:

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والترتب لاستجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال تقويم المسموع وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (10)

استجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال تقويم المسموع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الممارسة

الترتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			التكرار	العبارة	رقم العبارة
			إطلاقاً	أحياناً	دائماً	النسبة		
1	0.506	1.97	5	27	4	ك	يقوم الحديث المسموع من حيث الأسلوب	3
			13.9	75.0	11.1	%		
2	0.500	1.92	6	27	3	ك	يقوم الحديث المسموع من حيث دقة المعلومة	4
			16.7	75.0	8.3	%		
3	0.575	1.89	8	24	4	ك	يميز بين الرأي والحقيقة في حديث الطالب	2
			22.2	66.7	11.1	%		
4	0.523	1.89	7	26	3	ك	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث مناسبتها لموضوع الدرس	6
			19.4	72.2	8.3	%		
5	0.604	1.75	12	21	3	ك	يقوم أفكار المتحدث (الطالب) بعد استماعه إليه بإبداء الرأي أو إصدار حكم ما	1
			33.3	58.3	8.3	%		
6	0.454	1.72	10	26	–	ك	يقوم الحديث المسموع من حيث مستوى الإلقاء	5
			27.8	72.2	–	%		
1.86			المتوسط العام					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.86 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.72 إلى 1.97) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع، حيث أوضحت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لجميع مهارات تقويم المسموع بدرجة (أحياناً) تتمثل في العبارات رقم (3، 4، 2، 6، 1، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي " يقوم الحديث المسموع من حيث الأسلوب " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.97 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (4) وهي " يقوم الحديث المسموع من حيث دقة المعلومة " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.92 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (2) وهي " يميز بين الرأي والحقيقة في حديث الطالب " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.89 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع -حسب آراء مشرفي التربية الإسلامية- تتمثل في أن المعلم يقوم الحديث المسموع من حيث الأسلوب، ودقة المعلومات، والتمييز بين الرأي والحقيقة في حديث الطالب، ولا شك بأن هذه المهارات تتجاوز استقبال الرسالة إلى الحكم على صحة جميع ما يسمعه من طلابه، وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين بحاجة إلى رفع مستواهم في المهارات المرتبطة بتقويم المسموع، على اعتبار هذا الجانب من أبرز جوانب عملية التعلم، وإكمال شخصيات طلابهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة العنزي (2009) والتي بينت أن الاستجابة لمحور مهارات الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللغوي، كانت بدرجة (متوسطة).

2/ نتائج ملاحظة أداء المعلمين في مجال تقويم المسموع (بطاقة الملاحظة):

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الملاحظة على عبارات مجال تقويم المسموع وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (11)

نتائج ملاحظة أداء المعلمين (بطاقة الملاحظة) في مجال تقويم المسموع مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
3	يقوم الحديث المسموع من حيث الأسلوب	ك	24	16	–	2.60	0.496	1
		%	60.0	40.0	–			
6	يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث مناسبتها لموضوع الدرس	ك	23	17	–	2.58	0.501	2
		%	57.5	42.5	–			
4	يقوم الحديث المسموع من حيث دقة المعلومة	ك	23	17	–	2.58	0.501	3
		%	57.5	42.5	–			
5	يقوم الحديث المسموع من حيث مستوى الإلقاء	ك	22	18	–	2.55	0.504	4
		%	55.0	45.0	–			
2	يميز بين الرأي والحقيقة في حديث الطالب	ك	20	20	–	2.50	0.506	5
		%	50.0	50.0	–			
1	يقوم أفكار المتحدث (الطالب) بعد استماعه إليه بإبداء الرأي أو إصدار حكم ما	ك	19	21	–	2.47	0.506	6
		%	47.5	52.5	–			
المتوسط العام			2.55					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارات تقويم المسموع بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.55 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.35 إلى 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة (دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع حيث تراوحت متوسطات ممارستهم ما بين (2.47 إلى

2.60) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة؛ مما يوضح التجانس في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع، حيث أوضحت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون جميع مهارات تقويم المسموع (دائماً) تتمثل في العبارات رقم (3، 6، 4، 5، 2، 1) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي " يقوم الحديث المسموع من حيث الأسلوب " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.60 من 3).
 2. جاءت العبارة رقم (6) وهي " يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع من حيث مناسبتها لموضوع الدرس " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.58 من 3).
 3. جاءت العبارة رقم (4) وهي " يقوم الحديث المسموع من حيث دقة المعلومة " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.58 من 3).
- من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات تقويم المسموع تتمثل في أن المعلم لديه القدرة على تقويم الحديث المسموع من حيث الأسلوب، والحكم على مناسبة الأدلة المتضمنة لموضوع الدرس، وتقويم ما يسمعه من حيث دقة المعلومات، وتفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يحرصون على تقويم أسلوب حديث طلابهم باعتبار هذا الجانب من أبرز جوانب عملية التعلم، وإكمال شخصيات طلابهم.
- وهذه النتائج تختلف مع نتيجة دراسة الدوسري (1427) والتي بينت أن واقع تطبيق مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية كان بدرجة (متوسط) كما تختلف مع نتيجة دراسة الزهيري (1429) والتي بينت أن واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة قد حصل على مستوى متدنٍ.

ثانياً: واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات التحدث:

أ/ مجال المضمون:

1/ من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية:

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال المضمون وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (12)

استجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال المضمون مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الممارسة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
10	يحرص على انتقاء الألفاظ المناسبة في الموقف التعليمي للرد على إجابات الطلاب	ك %	1 2.8	18 50.0	17 47.2	1.56	0.558	1
9	يستخدم التراكم اللغوي بشكل سليم	ك %	1 2.8	16 44.4	19 52.8	1.50	0.561	2
8	يغير أسلوب الحديث في ضوء التغذية الراجعة بحيث تكون المعلومة أدعى لفهم الطلاب	ك %	1 2.8	15 41.7	20 55.6	1.47	0.560	3
7	يضمن موضوع الحديث - أمثلة. تفصيلات مناسبة	ك %	2 5.6	12 33.3	22 61.1	1.44	0.607	4
4	يدعم الفكرة أثناء الحديث بالأدلة والشواهد المناسبة من: القرآن الكريم - الحديث الشريف - آراء الفقهاء والعلماء من أهل السنة	ك %	3 8.3	9 25.0	24 66.7	1.42	0.649	5
5	يعيد ترتيب الأفكار الواردة في الدرس بما ييسر على الطلاب متابعتها	ك %	2 5.6	9 25.0	25 69.4	1.36	0.593	6
6	يوازن بين عدد الأفكار المطروحة في الدرس والوقت المحدد للحصة	ك %	3 8.3	7 19.4	26 72.2	1.36	0.639	7
3	يختار الأفكار الملائمة للموضوع، وللمرحلة العمرية للطلاب	ك %	2 5.6	7 19.4	27 75.0	1.31	0.577	8
11	يحرص أثناء حديثه مع الطلاب على عدم استخدام اللهجات العامية	ك %	1 2.8	7 19.4	28 77.8	1.25	0.500	9
1	يراعي التنوع في الحديث من حيث السرعة والبطيء حسب الموقف التعليمي	ك %	2 5.6	5 13.9	29 80.6	1.25	0.554	10
2	يوازن بين التحدث مع:- الطلاب ككل - طلاب بعينهم مع الحرص على مخاطبتهم بأسمائهم	ك %	2 5.6	4 11.1	30 83.3	1.22	0.540	11
المتوسط العام						1.38		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.38 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 1 إلى 1.67) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة " إطلاقاً " بالنسبة لأداة الدراسة. كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.22 إلى 1.56) وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (إطلاقاً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون حيث أوضحت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لجميع مهارات المضمون (إطلاقاً) تتمثل في العبارات رقم (10، 9، 8، 7، 4، 5، 6، 11، 3، 1، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (10) وهي " يحرص على انتقاء الألفاظ المناسبة في الموقف التعليمي للرد على إجابات الطلاب " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.56 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (9) وهي " يستخدم التراكيب اللغوية بشكل سليم " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.50 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (8) وهي " يغير أسلوب الحديث في ضوء التغذية الراجعة بحيث تكون المعلومة أدعى لفهم الطلاب " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.47 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون -حسب آراء مشرفي التربية الإسلامية- تتمثل في أن المعلمين بحاجة إلى رفع مستواهم في مهارات المضمون، ومنها: الحرص على انتقاء الألفاظ المناسبة للرد على إجابات الطلاب، واستخدام التراكيب اللغوية بشكل سليم، وتغيير أسلوب الحديث في ضوء التغذية الراجعة. فالحوار هو محور المواقف

التعليمية؛ لذا كان لا بد من انتقاء العبارات المناسبة للمواقف المختلفة مع مراعاة أطراف الحوار، وموضوعه، وهدفه، كما أن من المهم اتصاف المعلم بالطلاقة التعبيرية: وهي التي تشير الى القدرة على صياغة التراكيب اللغوية بشكل سليم، والاستفادة من التعديلات على حديث المعلم من خلال إعادة الأداء بتوجيه من التغذية الراجعة.

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة الخماسية (2012) والتي توصلت إلى أن امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل للمهارات الشفوية كان متدنياً حيث بلغ (2,9) أي ما نسبته (58%) وهو متوسط يقل عن المعيار المعتمد في الدراسة، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزهيري (1429) والتي بينت أن واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة قد حصل على مستوى متدنٍ.

2/ نتائج ملاحظة أداء المعلمين في مجال المضمون (بطاقة الملاحظة):

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الملاحظة على عبارات مجال المضمون وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (13)

نتائج ملاحظة أداء المعلمين (بطاقة الملاحظة) في مجال المضمون مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
9	يستخدم التراكيب اللغوية بشكل سليم	ك %	16 40.0	20 50.0	4 10.0	2.30	0.648	1
10	يحرص على انتقاء الألفاظ المناسبة في الموقف التعليمي على إجابات الطلاب	ك %	16 40.0	19 47.5	5 12.5	2.27	0.679	2
11	يحرص أثناء حديثه مع الطلاب على عدم استخدام اللهجات العامية	ك %	17 42.5	17 42.5	6 15.0	2.27	0.716	3
4	يدعم الفكرة أثناء الحديث بالأدلة والشواهد المناسبة من: القرآن الكريم - الحديث الشريف - آراء الفقهاء والعلماء من أهل السنة	ك %	12 30.0	24 60.0	4 10.0	2.20	0.608	4
7	يضمن موضوع الحديث - أمثلة. تفصيلات مناسبة	ك %	14 35.0	20 50.0	6 15.0	2.20	0.687	5
5	يعيد ترتيب الأفكار الواردة في الدرس بما ييسر على الطلاب متابعته	ك %	12 30.0	23 57.5	5 12.5	2.18	0.636	6
3	يختار الأفكار الملائمة للموضوع، وللمرحلة العمرية للطلاب	ك %	10 25.0	26 65.0	4 10.0	2.15	0.580	7
8	يغير أسلوب الحديث في ضوء التغذية الراجعة بحيث تكون المعلومة أدعى لفهم الطلاب	ك %	12 30.0	22 55.0	6 15.0	2.15	0.662	8
6	يوازن بين عدد الأفكار المطروحة في الدرس والوقت المحدد للحصة	ك %	12 30.0	22 55.0	6 15.0	2.15	0.662	9
1	يراعي التنوع في الحديث من حيث السرعة والبطيء حسب الموقف التعليمي	ك %	7 17.5	29 72.5	4 10.0	2.08	0.526	10
2	يوازن بين التحدث مع:- الطلاب ككل - طلاب بعينهم مع الحرص على مخاطبتهم بأسمائهم	ك %	6 15.0	30 75.0	4 10.0	2.05	0.504	11
المتوسط العام						2.18		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارات المضمون (أحياناً) بمتوسط (2.18 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون حيث تراوحت متوسطات ممارستهم ما بين (2.05 إلى 2.30) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (أحياناً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التجانس في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون حيث أوضحت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون جميع مهارات المضمون أحياناً تتمثل في العبارات رقم (2،1،6،8،3، 5، 7، 4، 9،10،11) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي " يستخدم التراكيب اللغوية بشكل سليم " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.30 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (10) وهي " يحرص على انتقاء الألفاظ المناسبة في الموقف التعليمي للرد على إجابات الطلاب " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.27 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (11) وهي " يحرص أثناء حديثه مع الطلاب على عدم استخدام اللهجات العامية " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.27 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المضمون تتمثل في أن المعلمين بحاجة لرفع مستوياتهم في مهارات المضمون، وقد اتفقت آراء المشرفين التربويين، والممارسة الفعلية للمعلمين على تصدر المهارتين (9،10) لمهارات المضمون من حيث الاستخدام مع اختلاف الدرجة، فدرجة استخدامها من وجهة نظر المشرفين كانت (إطلاقاً) بينما استخدمها المعلمون بدرجة (أحياناً)، كما الضروري جداً أن يتقن المعلم لغة الطلاب التي يخاطبهم بها؛

ليستطيع إيصال المعلومة إليهم بشكل صحيح، ويلون لهم في أساليب الخطاب، ويورد المترادفات عند عدم فهم الطلاب لبعض المفردات، وإلا فلا يمكن أن يحدث التفاعل والإقناع المطلوبين في العملية التعليمية، وعلى المعلم أن يلتزم الفُصْحَى، ويبتعد عن التفاسيح واختيار المفردات الصعبة والمهجورة، بل يختار منها الواضح المتداول، ليفهم الطلبة كلامه، أما التحدث بالعامية واللهجات الدارجة فينبغي على المعلم أن يبتعد عنهما قدر الإمكان.

وهذه النتائج تتفق مع نتيجة دراسة الدوسري (1427) والتي بينت أن واقع تطبيق مهارات التحدث في تدريس الدراسات الاجتماعية (متوسط) بينما تختلف مع نتيجة دراسة الزهيري (1429) والتي بينت أن واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة قد حصل على مستوى متدنٍ.

ب/ المجال الصوتي:

1/ من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية:

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المشرفين التربويين على عبارات المجال الصوتي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (14)

استجابات المشرفين التربويين على عبارات المجال الصوتي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الممارسة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
3	يراعي وضوح الصوت أثناء تحدثه في الحصة	ك %	3 8.3	17 47.2	16 44.4	1.64	0.639	1
4	يحسن مهارة الطلاقة أثناء حديثه	ك %	2 5.6	16 44.4	18 50.0	1.56	0.607	2
2	ينوع نبرات الصوت وفقاً للأفكار المطروحة والمعاني الذي يتحدث عنها دون تكلف	ك %	2 5.6	13 36.1	21 58.3	1.47	0.609	3
5	يحسن مهارة الطلاقة أثناء قراءته	ك %	2 5.6	11 30.6	23 63.9	1.42	0.604	4
7	يحسن مهارة الوقف والابتداء أثناء قراءته	ك %	2 5.6	10 27.8	24 66.7	1.39	0.599	5
1	يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة	ك %	3 8.3	6 16.7	27 75.0	1.33	0.632	6
6	يحسن مهارة الوقوف والابتداء أثناء حديثه	ك %	1 2.8	9 25.0	26 72.2	1.31	0.525	7
المتوسط العام						1.44		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.44 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 1 إلى 1.67) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة "إطلاقاً" بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.31 إلى 1.64) وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (إطلاقاً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي، حيث أوضحت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لجميع مهارات المجال الصوتي بدرجة (إطلاقاً) تتمثل في العبارات رقم (3، 4، 5، 2، 7، 1، 6) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي " يراعي وضوح الصوت أثناء تحدثه في الحصة " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.64 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (4) وهي " يحسن مهارة الطلاقة أثناء حديثه " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.56 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (2) وهي " ينوع نبرات الصوت وفقاً للأفكار المطروحة والمعاني الذي يتحدث عنها دون تكلف " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (إطلاقاً) وبمتوسط (1.47 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي -حسب آراء مشرفي التربية الإسلامية- تتمثل في أن المعلمين بحاجة إلى مراعاة مهارات المجال الصوتي ومنها: وضوح صوت المعلم، ومما لا شك فيه أن انخفاض صوت المعلم، وعدم وضوح نبرات صوته يترتب عليه فشل عملية الاتصال بينه وبين طلابه، كما أن من الضروري أن تتوفر لدى

المعلم القدرة على سرعة وسهولة توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين، وهذا جوهر تذكر واستدعاء المعلومات أو الخبرات أو المفاهيم، و إنتاج أكبر عدد من الأفكار في وقت قصير نسبياً. فالمعلم المبدع لديه درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار، وسهولة توليدها، وانسيابها بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، كما أن التنوع في نبرة صوت المعلم من المهارات المهمة، فهي الطريقة التي يستخدم بها المعلم صوته لخلق الاهتمام والإثارة، ومشاركة الطلاب لمشاعره، ويتحقق هذا التنوع من خلال اختلاف نبرة وحجم الصوت والتوقيت.

وهذه النتائج تختلف مع نتيجة دراسة الدوسري (1427) والتي بينت أن واقع تطبيق مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية متوسط بينما تتفق مع نتيجة دراسة الزهيري (1429) والتي بينت أن واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة قد حصل على مستوى متدنٍ، كما تتفق مع ما وتوصلت إليه دراسة العشوان (1413) من أن معظم أفراد العينة يرون أن الجانب التطبيقي للمهارات الشفهية لا يحظى بدرجة عالية من التطبيق.

2/ نتائج ملاحظة أداء المعلمين في المجال الصوتي (بطاقة الملاحظة):
للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الملاحظة على عبارات المجال الصوتي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (15)
نتائج ملاحظة أداء المعلمين (بطاقة الملاحظة) في المجال الصوتي مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
6	يحسن مهارة الوقوف والابتداء أثناء حديثه	ك %	19 47.5	18 45.0	3 7.5	2.40	0.632	1
7	يحسن مهارة الوقوف والابتداء أثناء قراءته	ك %	18 45.0	19 47.5	3 7.5	2.38	0.628	2
2	ينوع نبرات الصوت وفقاً للأفكار المطروحة والمعاني الذي يتحدث عنها دون تكلف	ك %	19 47.5	17 42.5	4 10.0	2.38	0.667	3
1	يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة	ك %	20 50.0	15 37.5	5 12.5	2.37	0.705	4
4	يحسن مهارة الطلاقة أثناء حديثه	ك %	18 45.0	18 45.0	4 10.0	2.35	0.662	5
3	يراعي وضوح الصوت أثناء تحدثه في الحصة	ك %	17 42.5	19 47.5	4 10.0	2.32	0.656	6
5	يحسن مهارة الطلاقة أثناء قراءته	ك %	16 40.0	20 50.0	4 10.0	2.30	0.648	7
المتوسط العام			2.36					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارات المجال الصوتي بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.36 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.35 إلى 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة (دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي حيث تراوحت متوسطات ممارستهم ما بين (2.30 إلى 2.40) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللذان تشيران إلى الممارسة (أحياناً - دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي حيث أوضحت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون خمسة مهارات من مهارات المجال الصوتي بدرجة (دائماً) تتمثل في العبارات رقم (6، 7، 2، 1، 4) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة أفراد عينة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (6) وهي " يحسن مهارة الوقوف والابتداء أثناء حديثه " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.40 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (7) وهي " يحسن مهارة الوقف والابتداء أثناء قراءته " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.38 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (2) وهي " ينوع نبرات الصوت وفقاً للأفكار المطروحة والمعاني الذي يتحدث عنها دون تكلف " بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.38 من 3).

وأظهرت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارتين من مهارات المجال الصوتي (أحياناً) تتمثلان في العبارتين رقم (3، 5) واللّتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لهما وهما:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي " يراعي وضوح الصوت أثناء تحدثه في الحصة " بالمرتبة السادسة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.32 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي " يحسن مهارة الطلاقة أثناء قراءته " بالمرتبة السابعة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.30 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات المجال الصوتي تتمثل في أن المعلمين يملكون بعض مهارات المجال الصوتي ومن أهمها: أنهم يحسنون مهارة الوقوف والابتداء أثناء حديثهم وقراءتهم، ولا شك بأن حسن الوقوف في موطن الوقوف والبدء في موقع البدء من أهم مهارات المجال الصوتي، فلا يحسن بالمعلم أن يتوقف في وسط الجملة التي لم تتم، فحسن الوقوف والابتداء يدل على فصاحة المعلم وفهمه لما يلقي، كما أنه مما يساعد في تمثيل المعنى بشكل صحيح في أذهان الطلاب، كما أن وضوح نبرات صوت المعلم أثناء توجيه الحديث لطلابه يترتب عليه نجاح عملية الاتصال بينه وبين طلابه.

ج/ مجال الشخصية:

1/ من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية:

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال الشخصية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (16)

استجابات المشرفين التربويين على عبارات مجال الشخصية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الممارسة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
3	يستهل الحديث بتحية الإسلام (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته)	ك	31	4	1	2.83	0.447	1
		%	86.1	11.1	2.8			
4	يجذب انتباه الطلاب إليه أثناء تحدثه	ك	14	20	2	2.33	0.586	2
		%	38.9	55.6	5.6			
5	يشجع الطلاب على المناقشة والحوار وأبداء الرأي	ك	9	25	2	2.19	0.525	3
		%	25.0	69.4	5.6			
2	يستخدم الرموز غير اللفظية (الحركات والإشارات بما يتناسب مع المعاني الذي يتحدث عنه دون تكلف)	ك	8	13	15	1.81	0.786	4
		%	22.2	36.1	41.7			
1	ينطلق في الحديث من غير تلثم أو توقف ينبنى عن عجز (الطلاقة اللغوية)	ك	3	11	22	1.47	0.654	5
		%	8.3	30.6	61.1			
المتوسط العام			2.13					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية (أحياناً) بمتوسط (2.13 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة " أحياناً " بالنسبة لأداة الدراسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الكساسبة (2003) والتي بينت أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المجالات مجتمعة التي شملتها الدراسة كان (مقبولاً) موازنة بالمقياس المتبنى، كما تتفق مع نتيجة دراسة العلي (2007) والتي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية (متوسط) في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي، التمكن من المادة العلمية، الكفاءة التدريسية) كما تختلف هذه النتائج مع نتيجة دراسة آل حيدان (1429) والتي بينت أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلبة) جاء بنسبة (85 %).

كما أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.47 إلى 2.83) وهي متوسطات تتراوح بين الفئات الأولى والثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (دائماً - أحياناً - مطلقاً) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة المشرفين التربويين على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية، حيث أوضحت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارة واحدة من مهارات الشخصية بدرجة (دائماً) تتمثل في العبارة رقم (3) وهي " يستهل الحديث بتحية الإسلام (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته) " بمتوسط (2.83 من 3). كما أظهرت النتائج أن المشرفين التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لثلاث مهارات من المهارات الشخصية تتمثل بدرجة (أحياناً) في العبارات رقم (4، 5، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وهي:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي " يجذب انتباه الطلاب إليه أثناء تحدثه " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.33 من 3).

2. جاءت العبارة رقم (5) وهي " يشجع الطلاب على المناقشة والحوار وإبداء الرأي " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (2.19 من 3).

3. جاءت العبارة رقم (2) وهي " يستخدم الرموز غير اللفظية (الحركات والإشارات بما يتناسب مع المعاني الذي يتحدث عنه دون تكلف)" بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (أحياناً) وبمتوسط (1.81 من 3).

وبينت النتائج أن المشرفون التربويين موافقون على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارة واحدة من المهارات الشخصية بدرجة (إطلاقاً) تتمثل في العبارة رقم (1) وهي " ينطلق في الحديث من غير تلغثم أو توقف ينبئ عن عجز (الطلاقة اللغوية)" بمتوسط (1.47 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية للمهارات الشخصية تتمثل في أن المعلمين يملكون مهارة استهلال الحديث بتحية الإسلام (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته) وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين يحرصون على تعزيز مبادئ الاسلام ممثلة في تحية الإسلام في نفوس طلابهم.

كما يتضح أن من أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية للمهارات الشخصية تتمثل في أن المعلمين بحاجة لرفع مستوياتهم في بقية المهارات الشخصية ومنها: مهارة جذب انتباه الطلاب أثناء حديثهم كإظهار الحماسة أثناء سير الدرس، والحيوية النشاط، والنظر إلى الطلاب دوماً أثناء التدريس، حتى يتم التلاقي البصري بينهم وبين طلابهم، والتنويع من موقعه في حجرة الفصل، والتنويع من الإشارة والإيماءة الجسدية، وتوظيف الأسئلة بشكل جيد لجذب انتباه الطلاب، كطرح أسئلة فجائية للطلاب غير المنتبه، تنويع الأسئلة المطروحة، وتنويع الأنشطة الصفية، كما أن من المهارات التي ينبغي على المعلمين رفع مستوياتهم فيها: تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار وإبداء الرأي، وأسلوب المناقشة والحوار في التعليم يشجع الطلاب على احترام بعضهم، ويسهم في خلق الدافع لديهم، كما أنه يدرّبهم على الأسلوب الحواري ونمو الذات، ويساعدهم على تعويد

أنفسهم على مواجهة المواقف الحرجة وعدم الخوف من إبداء آرائهم، وينمي فيهم عادة احترام آراء الآخرين، وتقدير مشاعرهم، كما أنه يساعد على تكوين شخصية سوية للطلاب.

2/ نتائج ملاحظة أداء المعلمين في مجال الشخصية (بطاقة الملاحظة):

للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج الملاحظة على عبارات مجال الشخصية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (17)

نتائج ملاحظة أداء المعلمين (بطاقة الملاحظة) في مجال الشخصية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار	مستوى ممارسة المعلم للمهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائماً	أحياناً	إطلاقاً			
4	يجذب انتباه الطلاب إليه أثناء تحدثه	ك	38	2	–	2.95	0.221	1
		%	95.0	5.0	–			
3	يسهل الحديث بتحية الإسلام (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته)	ك	37	3	–	2.93	0.267	2
		%	92.5	7.5	–			
5	يشجع الطلاب على المناقشة والحوار وإبداء الرأي	ك	34	6	–	2.85	0.362	3
		%	85.0	15.0	–			
2	يستخدم الرموز غير اللفظية (الحركات والإشارات بما يتناسب مع المعاني الذي يتحدث عنه دون تكلف)	ك	29	10	1	2.70	0.516	4
		%	72.5	25.0	2.5			
1	ينطلق في الحديث من غير تلغم أو توقف ينبئ عن عجز (الطلاقة اللغوية)	ك	28	10	2	2.65	0.580	5
		%	70.0	25.0	5.0			
المتوسط العام			2.82					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون مهارات الشخصية بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.82 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.35 إلى 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الممارسة بدرجة (دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية حيث تراوحت متوسطات ممارستهم ما بين (2.65 إلى 2.95) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى الممارسة (دائماً) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التجانس في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الشخصية حيث أوضحت النتائج أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يمارسون جميع مهارات الشخصية بدرجة (دائماً) تتمثل في العبارات رقم (4، 3، 5، 2، 1) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب ممارسة المعلمين لها وفي مقدمتها:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي "يجذب انتباه الطلاب إليه أثناء تحدثه" بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.95 من 3).

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي "يستهل الحديث بتحية الإسلام (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته)" بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.93 من 3).

3. جاءت العبارة رقم (5) وهي "يشجع الطلاب على المناقشة والحوار وإبداء الرأي" بالمرتبة الثالثة من حيث ممارسة المعلمين لها بدرجة (دائماً) وبمتوسط (2.85 من 3).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية للمهارات الشخصية تتمثل في أن المعلمين يملكون تلك المهارات، ويلاحظ اتفاق آراء المشرفين وملاحظة الممارسة الفعلية لأداء المعلمين في حصول المهارات الثلاث الأولى على أعلى الرتب، مع اختلافهم في درجة مهارتين منها وهما: "يجذب انتباه الطلاب إليه أثناء تحدثه"، و"يشجع الطلاب على المناقشة والحوار وإبداء الرأي" فقد حصلتا على درجة (أحياناً) من وجهة نظر المشرفين، بينما حصلت على درجة (دائماً) من خلال الممارسة الفعلية للمعلمين.

وتختلف هذه النتائج مع نتيجة دراسة الكساسبة (2003) والتي بينت أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المجالات مجتمعة التي شملتها الدراسة كان (مقبولاً) موازنة بالمقياس المتبنى، كما تختلف مع نتيجة دراسة العلي (2007) والتي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية (متوسط) في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي، التمكن من المادة العلمية، الكفاءة التدريسية) كما وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة آل حيدان

(1429) والتي بينت أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلبة) جاء بنسبة (85 %).

الإجابة على السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين وأداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين وأداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي تم استخدام اختبار " ت: Independent Sample T-test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (18)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test" للفروق بين آراء المشرفين التربويين وأداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي

المهارات	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
مجال الانتباه	مشرف تربية إسلامية	36	1.99	0.23	3.348-	**0.001
	معلمين	40	2.20	0.30		
مجال فهم المعنى المسموع	مشرف تربية إسلامية	36	1.76	0.34	8.318-	**0.000
	معلمين	40	2.44	0.37		
مجال تقويم المسموع	مشرف تربية إسلامية	36	1.85	0.36	7.960-	**0.000
	معلمين	40	2.55	0.40		
مجال المضمون	مشرف تربية إسلامية	36	1.38	0.45	7.528-	**0.000
	معلمين	40	2.18	0.47		
المجال الصوتي	مشرف تربية إسلامية	36	1.46	0.48	7.686-	**0.000
	معلمين	40	2.36	0.53		
مجال الشخصية	مشرف تربية إسلامية	36	2.12	0.41	8.645-	**0.000
	معلمين	40	2.81	0.25		

** فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل

ينتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين آراء المشرفين التربويين وأداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي، حيث كانت الفروق لصالح أداء معلمي العلوم الشرعية في مدى تمكنهم من مهارات الاتصال الشفهي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين هم الأكثر إدراكاً لواقع أداؤهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدوسري (1427) والتي بينت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق مهارات التحدث في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بين المعلمين والمشرفين التربويين لصالح المعلمين. الإجابة على السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المشرفين التربويين في مدى تمكن المعلمين من مهارات الاتصال الشفهي تعود لعامل (الدورات التدريبية)؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المشرفين التربويين تعود لاختلاف متغير الدورات التدريبية تم استخدام " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (19)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات المشرفين التربويين طبقاً إلى اختلاف الدورات التدريبية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مجال الانتباه	بين المجموعات	265.	3	0.088	1.804	0.166
	داخل المجموعات	1.569	32	0.049		
مجال فهم المعنى المسموع	بين المجموعات	637.	3	0.212	2.075	0.123
	داخل المجموعات	3.274	32	0.102		
مجال تقويم المسموع	بين المجموعات	1.825	3	0.608	7.251	**0.001
	داخل المجموعات	2.684	32	0.084		
مجال المضمون	بين المجموعات	1.777	3	0.592	3.645	*0.023
	داخل المجموعات	5.200	32	0.163		
المجال الصوتي	بين المجموعات	1.456	3	0.485	2.347	0.091
	داخل المجموعات	6.617	32	0.207		
مجال الشخصية	بين المجموعات	933.	3	0.311	2.023	0.130
	داخل المجموعات	4.919	32	0.154		

** فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) فأقل * فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في آراء المشرفين التربويين حول مهارات (الانتباه، وفهم المعنى المسموع، والمجال الصوتي، والشخصية) باختلاف متغير الدورات التدريبية.

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل في آراء المشرفين التربويين حول (مهارات تقويم المسموع) باختلاف متغير الدورات التدريبية.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في آراء المشرفين التربويين حول مهارات (المضمون) باختلاف متغير الدورات التدريبية. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الدورات التدريبية نحو الاتجاه حول هذا المحور تم استخدام اختبار " شيفيه " وهذه النتائج يوضحها الجدول التالي:

الجدول (20)

نتائج اختبار " شيفيه " للفروق بين فئات الدورات التدريبية

المهارة	الدورات التدريبية	ن	المتوسط	لا يوجد دورات	دورة واحدة	دورتان	ثلاث دورات فأكثر
مجال تقويم المسموع	لا يوجد دورات	7	1.50	-			
	دورة واحدة	7	1.69		-		
	دورتان	17	1.98	**	*		
	ثلاث دورات فأكثر	5	2.17	**	**	-	
مجال المضمون	لا يوجد دورات	7	1.17	-			
	دورة واحدة	7	1.14		-		
	دورتان	17	1.42				
	ثلاث دورات فأكثر	5	1.84	**	**	-	

** فروق دالة عند مستوى (0.01) فأقل * فروق دالة عند مستوى (0.05) فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين آراء المشرفين التربويين الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورتان، والمشرفين الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورة واحدة حول (مجال تقويم المسموع) لصالح المشرفين الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورتان.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين آراء المشرفين التربويين أفراد عينة الدراسة الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورتان، والمشرفين الذين لا توجد لديهم دورات تدريبية في مجال مهارات الاتصال حول

(مجال تقويم المسموع) لصالح المشرفين الذين دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورتان.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين آراء المشرفين التربويين الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال ثلاث دورات فأكثر، والمشرفين الذين لا توجد لديهم دورات تدريبية في مجال مهارات الاتصال حول (مجال تقويم المسموع، ومجال المضمون) لصالح المشرفين الذين دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال ثلاث دورات فأكثر.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين آراء المشرفين التربويين الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال ثلاث دورات فأكثر، والمشرفين الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال دورة واحدة حول (مجال تقويم المسموع، ومجال المضمون) لصالح المشرفين الذين عدد دوراتهم التدريبية في مجال مهارات الاتصال ثلاث دورات فأكثر.

وتفسر هذه النتيجة بأن الحصول على الدورات التدريبية في مجال مهارات الاتصال يمنح الفرد قدرة أكبر على تقييم الواقع والتعامل معه بمهنية عالية.

الإجابة على السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين لمهارات الاتصال الشفهي تعود لعامل (الدورات التدريبية)؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين طبقاً إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية تم استخدام " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (21)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في أداء المعلمين طبقاً إلى اختلاف الدورات التدريبية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مجال الانتباه	بين المجموعات	0.229	3	0.076	0.808	0.498
	داخل المجموعات	3.396	36	0.094		
مجال فهم المعنى المسموع	بين المجموعات	0.132	3	0.044	0.311	0.817
	داخل المجموعات	5.068	36	0.141		
مجال تقويم المسموع	بين المجموعات	0.825	3	0.275	1.834	0.158
	داخل المجموعات	5.397	36	0.150		
مجال المضمون	بين المجموعات	0.102	3	0.034	0.144	0.933
	داخل المجموعات	8.510	36	0.236		
المجال الصوتي	بين المجموعات	1.248	3	0.416	1.565	0.215
	داخل المجموعات	9.568	36	0.266		
مجال الشخصية	بين المجموعات	0.177	3	0.059	0.911	0.445
	داخل المجموعات	2.334	36	0.065		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات أداء المعلمين لمهارات الاتصال الشفهي تعزى للدورات التدريبية. التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. إعداد المعلمين إعداداً أكاديمياً و تطبيقياً يهتم بكيفية العناية بتطبيق المهارات وتدريبها، ومن هذه المهارات مهارات الاتصال الشفهي.
2. عقد دورات وورش تدريبية من قبل الجهات المسؤولة للمعلمين، أثناء الخدمة من أجل تطوير مستواهم، خاصة فيما يتعلق بمهارات الاتصال الشفهي وطرق تفعيلها في التدريس.
3. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاتصال الشفهي في برامج إعداد معلم العلوم الشرعية.
4. إعداد أدلة للمعلمين في كافة التخصصات تشمل توضيح لمهارات الاتصال الشفهي ومهارات استخدامها مدعمة بالأمثلة الوافية، مع بيان أهميته، وكيفية الاستفادة منه.

5. تدعيم مناهج العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام بالعديد من الصور، والأشكال التوضيحية، والأمثلة الشارحة، والأسئلة المفتوحة، التي تعمل على تنمية قدرة الطالب على مهارات الاتصال الشفهي.

6. العمل على تطبيق مهارات الاتصال الشفهي (الاستماع، التحدث) التي أوردها الباحثان في الدراسة الحالية في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية من قبل معلمي العلوم الشرعية.

7. البحث في العوامل التي تحد من ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات الاتصال الشفهي ووضع الحلول المناسبة لها.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء دراسات تتناول ما يلي:

1. دراسة تقييمية لواقع أداء معلمي العلوم الشرعية لمهارات الاتصال الشفهي في المرحلة الابتدائية.

2. معوقات الاتصال الشفهي لدى معلمي العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام. دراسة تحليلية.

3. تقييم أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء أساليب الاتصال الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية.

4. أثر استخدام استراتيجيات مختلفة للتدريس كالتعليم التعاوني أو التعليم القائم على المشروع أو حل المشكلات في تنمية مهارات الاتصال الشفهي، في مراحل التعليم المختلفة.

المراجع

القرآن الكريم

- ابن منظور، جمال الدين محمد. (د.ت) ، لسان العرب، بيروت: دار صادر.
- أبو ديه، هنا. (2009 م). برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات الملمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- أبو صواوين، راشد. (2005م) تنمية مهارات التواصل الشفوي: التحدث والاستماع، إيتراك للنشر والتوزيع: القاهرة.
- أحمد، رانيا. (2004 م)، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات الملمات بقسم اللغة العربي في ضوء مدخل التواصل اللغوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس: القاهرة.
- الأحمدي، مريم. (2003 م). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفوي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية - الأقسام الأدبية: جدة.
- أسعيد، محمد. (2004م). فعالية تدريس التربية الدينية الإسلامية بالفريق واثره في تنمية التحصيل والأداء الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (98)، 105-135.
- آل حيدان، رجا. (1429 هـ). واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- البخاري، إيمان. (1429 هـ). أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الانترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر معلمات ومشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- تركستاني، عبد العزيز. (1429هـ). مهارات الاتصال، دار المفردات للنشر والتوزيع: الرياض.
- التونسي، نبيلة. (2001 م). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي في اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز: المدينة المنورة.

الخميسه، إباد. (2012) مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، (20) 1، غزة، 219-242.

الدوسري، محمد. (1427هـ). أهمية مهارات الاتصال في تدريس الدراسات الاجتماعية وواقع تطبيقها حسب رأي المعلمين ومديري المدارس الثانوية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

زهير، خالد. (2008م). أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية، بكلية التربية في جامعة صنعاء، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، جامعة أسبوط: مصر.

الزهيري، ثناء. (1429 هـ). واقع تدريس مهارات الاتصال الشفهي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الشعوان، عبد الرحمن بن محمد (1413) مدى أهمية وتطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الشنطي، محمد (1424هـ). المهارات اللغوية: مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. حائل: دار الأندلس.

الصوافي، نصرة. (2001م). تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

الطحان، طاهر. (2003م). مهارات التحدث والاستماع في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر

عبد الرحيم، أحمد، الشباطات، محمود. (2003م). استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لمهارات الاتصال. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (4) 3، 207-226.

عبيدات، ذوقان، كايد عبد الحق، عبد الرحمن عدس. (2004م). البحث العلمي بمفهومه وأدواته وأساليبه. عمان دار الفكر للطباعة والنشر.

العتيبي، نايف. (2008م). الحاجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة بمدينة الخبر من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية والمشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العريفي، عواطف. (1432هـ). واقع أداء معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات الاتصال الشفهي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العساف، صالح. (2006م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان: الرياض.

عطية، محسن. (2008م). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج: الأردن.

العلي، ريم. (2007م). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

العزي، هلال (2009م) مدى تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر من مهارات الاتصال اللفظي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الفصيل، سمر، جمل، محمد. (2004م). مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي: العين.

القاضي، خيرت. (2007 م). برنامج مقترح لعلاج بعض الصعوبات التي تواجه طلبة قسم اللغة الإنجليزية في مهارات الاتصال الشفوي في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة: مصر.

الكساسبة، محمد. (2003م). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية وبناء أنموذج تدريبي لتطويره. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وأساليب التدريس، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية: الاردن.

مذكور، إبراهيم وآخرون. (1980م) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية: القاهرة.

وزارة التعليم بالمملكة السعودية. (1427هـ). وثيقة مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر: الرياض.

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصريا من وجهة نظر أولياء الأمور

إعداد

د. عماد صالح نجيب العرايضة
جامعة القصيم/ كلية العلوم والآداب
بمحافظة الرس/ قسم التربية الخاصة

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الثالث والأربعون - يناير 2016م

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصريا في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور ، وكذلك التعرف على الاختلافات في الإدراك بين الوالدين في ضوء متغير، المنطقة التعليمية، المرحلة الدراسية للطالب، جنس الطالب، مستوى الدخل للأسرة، جنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (44) ولي أمر طالب.

استخدم في الدراسة الحالية استبانة المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ المعاقين بصريا (من إعداد الباحث).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات التي تتعلق بالمدرسة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.68)، ثم جاءت المشكلات التي تتعلق بالمنهاج وبمستوى مرتفع للبعدين، وجاءت المشكلات التي تتعلق بالأسرة ثالثا ثم المشكلات التي تتعلق بالمعلم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (3.51) وهي بمستوى مرتفع.

أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq p$) تعزى لأثر المنطقة، والجنس في بعد المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمدرسة والمعلم وفي المجالات ككل باستثناء بعد المشكلات التي تتعلق بالمنهاج، وكانت المشكلات التي تتعلق بالمنهاج لصالح منطقة بريدة، ولصالح الإناث.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq p$) تعزى لأثر المرحلة الدراسية، و الدخل الشهري، ومن قام بتعبئة الاستبانة في جميع الأبعاد وفي المشكلات ككل. وقدم الباحث بعض الحلول للمشكلات التعليمية التي تواجه المعوقين بصريا ، كما قدم بعض التوصيات المهمة.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة البصرية، المشكلات التعليمية

مقدمة الدراسة :

يواجه الطلاب المعوقين بصريا العديد من المشكلات التي تؤثر في نموهم السوي من ناحية، وتعوق عملية اندماجهم مع المحيطين بهم من جهة أخرى ، ومن هذه المشكلات بعض المشكلات التعليمية الناتجة عن فقدانهم حاسة البصر. وتصدر عنهم أشكال متعددة من السلوك المختلفة كالخوف والغضب والعدوان والكذب وغيرها، حيث أن الطفل في سن السابعة تقريبا يدرك بأنه مختلف عن المبصرين وأن هناك أشياء لا يستطيع فعلها، تولد عنده الإحساس بعدم الراحة، كما أن القصور الحركي الذي يعاني منه في مواقف كثيرة، والحرمان الذي يشعر به يؤدي إلى الشعور بالقلق، وقد يؤثر هذا الشعور على القدرة على التعلم، أو تكوين بعض السلوكيات التي تكون نتاج لهذا الضغط النفسي الذي يعاني منه؛ مما يؤثر على تعليمه ويسبب له مشكلات تعليمية. كما أن الباحث مهتم بهذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة، ويرغب في مساعدة أولياء الأمور في التغلب على هذه المشكلات، ليسهل اندماج الطلبة وأولياء الأمور مع الأسر الأخرى. ويسهم في تغيير اتجاهات الناس نحو هذه الإعاقة، كما يسهم بمعالجة بعض المشكلات التعليمية التي تواجه المعوقين بصريا، مما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة، للتعرف على تلك المشكلات التي يعاني منها الطلاب المعوقين بصريا؛ والتي تشكل عائقا أمام نموهم السوي من وجهة نظر والديهم، وذلك في ضوء بعض المتغيرات وهي : المنطقة التعليمية (بريدة، عنيزة ، والرس)، المرحلة الدراسية للتلميذ المعوق بصريا (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، جنس الطالب، جنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة (أب، أم)، مستوى الدخل للأسرة، لمعرفة تأثير تلك المتغيرات على إدراك الوالدين لمشكلات الطالب المعوق بصريا كما حددتها القائمة المعدة لذلك. فضلا عما سبق، فإن المتأمل في أدبيات التربية الخاصة ذات العلاقة بالمعاقين بصريا ، يتوقف طويلا أمام النتائج التي تمخضت عنها الدراسات السابقة الواردة في الإطار النظري للبحث فإلى أي مدى تنطبق تلك النتائج على المعاقين بصريا في البيئة العربية خاصة الطلبة في المملكة العربية السعودية؟ وبذلك يمكن القول : إن الدراسة الحالية تعد بمثابة محاولة علمية للكشف عن مشكلات المعاقين بصريا كما يدركها أولياء الأمور في مدارس الإعاقة البصرية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في منطقة القصيم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما أكثر المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ المعاقين بصريا كما يدركها الوالدان؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الوالدين للمشكلات التي تواجه المعاقين بصريا تعزى إلى المنطقة التعليمية؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الوالدين للمشكلات التي تواجه المعاقين بصريا تعزى إلى المرحلة التدريسية للتلميذ؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الوالدين للمشكلات التي تواجه المعاقين بصريا تعزى إلى جنس التلميذ؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الوالدين للمشكلات التي تواجه المعاقين بصريا تعزى إلى مستوى دخل الأسرة ؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الوالدين للمشكلات التي تواجه المعاقين بصريا تعزى إلى معبئ الاستبانة (الأب، الأم)؟

❖ أهمية الدراسة :-

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- 1- كونها من الدراسات الحديثة وقد تكون الأولى في (المملكة العربية السعودية) التي تهتم بالتعرف على أهم المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المعوقين بصريا.
- 2- تبصير المربين والقائمين على رعاية المعوقين بتلك المشكلات لمواجهتها واقتراح الحلول والبرامج والأنشطة للحد منها، وتهيئة الظروف الملائمة للمعاق لتسهيل اندماجه مع أقرانه العاديين.
- 3- التعرف على أهم الاختلافات في إدراك الوالدين لمشكلات المعوقين بصريا.
- 4- كما تكمن أهمية هذه الدراسة بمحاولة إرشاد الوالدين إلى طريقة حل هذه المشكلات.
- 5- إن الحاجة إلى إجراء هذا النوع من الدراسات في الدول العربية واضحة وأكيدة، فتحديد المشكلات من شأنه أن يسهم في تطوير البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لحاجاتهم.
- 6- كما تناولت الدراسة موضوعاً وميداناً يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والدراسة من قبل المسؤولين والباحثين والعاملين في التربية الخاصة.

❖ أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ المعوقين بصريا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور ، وكذلك التعرف على الاختلافات في الإدراك بين الوالدين في ضوء متغير، المنطقة التعليمية (بريدة ، عنيزة، والرس)، والمرحلة الدراسية للتلميذ (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، جنس التلميذ، ومستوى الدخل للأسرة، جنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة (أب، أم) ، ومن ثم محاولة الوصول إلى مقترحات وتوصيات تساعد القائمين على رعاية المعاق بصريا على فهم شخصيته، وتحديد أهم المشكلات التعليمية التي تواجههم والتصدي لها؛ لأنها تعتبر بمثابة مصدر للأمراض النفسية والعقلية لدى هذه الفئة.

مصطلحات الدراسة :

- 1- المعاق بصريا: وهو الشخص الذي لا يستطيع تعلم القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل وبمواد ذات علاقة دون أن يستخدم بصره، ويستخدم اللمس والسمع للتعلم ولا يوجد لديه استعمال وظيفي للإبصار (زريقات، 2006)، وهو من تكون حدة إبصاره في أحسن العينين بعد التصحيح (6/ 60) أو (20/ 200) قدم أو أقل. (الوقفي، 2004)
- ويعرف الكفّ الكلي إجرائيا في الدراسة الحالية: بأنه الطفل الذي لديه كفّ بصري كلي ولا توجد لديه بقايا بصرية وظيفية، ويستخدم حاسة اللمس والسمع في أداء مهمات الحياة اليومية والذي تم تحويله إلى مدارس للمكفوفين بناء على تشخيصه من قبل أخصائي البصر في المركز الوطني لتشخيص الإعاقات المبكرة التابع لوزارة الصحة.
- 2- المشكلات التعليمية: يقصد بها في الدراسة الحالية تلك المشكلات التي يدركها الوالدان والتي تؤثر بشكل أو بآخر في خلق صعوبات نفسية واجتماعية، وتعليمية ، تعوق المعاقين بصريا عن تلبية حاجاتهم ومسايرة أقرانهم العاديين، وتتمثل تلك المشكلات بالأبعاد الأربعة التالية: مشكلات تتعلق بالأسرة، مشكلات تتعلق بالمدرسة، مشكلات تتعلق بالمعلم، ومشكلات تتعلق بالمنهج.

حدود الدراسة :

تحدد هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:

1- اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب المعاقين بصريا من الذكور والإناث ، الملتحقين بصفوف التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الابتدائية والمتوسطة والثانوية في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية وفي المحافظات الثلاث (بريدة، عنيزة، الرس).

2- أداة قياس المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعاقين بصريا، وصدقها، وثباتها، وموضوعية التقدير على فقراتها. (من إعداد الباحث)

3- وتحدد أيضاً بالفترة الزمنية التي سيطبق فيها البرنامج، العام الدراسي (1435-1436 هـ).

4- مكان تطبيق الدراسة : حيث ستطبق في منطقة القصيم في المحافظات الثلاث (بريدة، عنيزة، الرس).

فرضيات الدراسة:

من خلال أسئلة الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية :

1- تختلف مشكلات المعاقين بصريا (حسب شيعوها) كما يدركها الوالدان على قائمة تقدير مشكلات المعاقين بصريا.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq p$) بين متوسطات درجات الوالدين في إدراكهم لمشكلات المعاقين بصريا حسب متغير المستوى الدراسي للطالب (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq p$) بين متوسطات درجات الوالدين في إدراكهم لمشكلات المعاقين بصريا حسب متغير الوضع الاقتصادي للوالدين (متدني، متوسط، ومرتفع).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq p$) بين متوسطات درجات الوالدين في إدراكهم لمشكلات المعاقين بصريا حسب متغير من قام بتعبئة الاستبانة (أب، أم).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq p$) بين متوسطات درجات الوالدين في إدراكهم لمشكلات المعاقين بصريا حسب متغير جنس المعاق (ذكر، أنثى).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري للبحث:

هناك (45) مليون شخص في العالم مصاب بالعمى ، حوالي (1,4) مليون طفل دون سن (16) عاما من العمر، ويعيش (75%) منهم في البلدان النامية (Shrestha; Gnyawali; Upadhyay,2012). ويذكر روجاز وآخرون وهولدن وآخرون (Ruhagaze et al,2013; Holden et al,2008) أن (90%) يقيمون في البلدان المنخفضة الدخل وذات الدخل المتوسط .

وقدّرت منظمة الصحة العالمية عدد المعوقين بصرياً على الصعيد العالمي وذلك بناءً على أحدث الدراسات، بأن هناك نحو (285) مليون نسمة ممن يعانون من الإعاقة البصرية (العمى ، وضعف البصر) في جميع أنحاء العالم، منهم (246) مليون نسمة مصابون بضعف البصر و (39) مليون نسمة مصابون بالعمى. كما وقدّرت بأن إقليم شرق المتوسط يشكّل (12.6%) من نسبة العمى في العالم .

وقد تم افتتاح أول معهد للنور في المملكة العربية السعودية عام (1380هـ). حيث تكللت جهود فردية لبعض المواطنين المكفوفين بالنجاح، و إصدار خادم الحرمين الشريفين الملك فهد عندما كان وزيراً للمعارف (آنذاك) قراره بفتح أول معهد نور للمكفوفين، و كان أول لبنة في التعليم الخاص المنظم، ثم أخذت الوزارة تتوسع تدريجياً، حسب أعداد المكفوفين في المدن ذات الكثافة السكانية في فتح معاهد النور للمكفوفين إلى أن تبنت الإدارة العامة للتربية الخاصة أسلوب دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس وفصول التعليم العام.

وفي عام(1411هـ). تم إلحاق عدد من طلاب المرحلة الثانوية (بمعهد النور بالإحساء) بإحدى المدارس الثانوية بالتعليم العام حيث تمكن أولئك الطلاب من التعليم جنباً إلى جنب مع أقرانهم المبصرين، و نظراً لما حققته هذه التجربة من نجاح فقد تم التوسع فيها لجميع المراحل الدراسية (ابتدائي و متوسط و ثانوي) حتى بلغ عددها في العام الدراسي 1423/22 هـ (42) برنامجاً بعد توفير مقومات تلك البرامج بتجهيزها بغرف المصادر و الأدوات و اللوازم التعليمية، و المعلمين المتخصصين.

والأفراد ذوي الإعاقة البصرية فئة غير متجانسة من حيث الأسباب التي أدت إلى الإعاقة، شدة الإعاقة، ووقت الإصابة بالإعاقة، حيث منهم من ولد مكفواً ومنهم من أصيب بالإعاقة بعد الولادة لأسباب بيئية، مثل: أمراض العين المتعددة، والتقدم في العمر الذي يؤدي إلى ضعف البصر. ومفاهيم الإعاقة البصرية والتعريفات التي يتم استخدامها في هذا المجال متعددة وذلك وفقاً للمنظور الذي يتم من خلاله النظر إليها وتناولها سواء كان لغوياً أو اجتماعياً أو تربوياً أو قانونياً. ويعرف الكفيف من وجهة نظر الأطباء بأنه: ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة إصابته عن (20/200) قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية. أما التعريفات الأخرى فهي التعريفات التربوية التي عرفت الشخص الكفيف بأنه: ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل، وهي لغة خاصة بالمكفوفين تقوم على مبدأ النقاط البارزة (الروسان، 2001).

وتتعدد تصنيفات الإعاقة البصرية تبعاً لتعدد التعريفات؛ فقد أورد العديد من الباحثين تصنيفات الإعاقة البصرية من خلال وجهات نظر مختلفة: فمنهم من صنف المعاقين بصرياً من حيث درجة الإعاقة البصرية، ومنهم من صنفهم من حيث العمر عند حدوث الإعاقة البصرية، ومنهم من صنفهم على حسب درجة الرؤية، ومن أبرز التصنيفات المذكورة في المراجع:

- 1- التصنيف حسب سبب الإصابة : وراثية - نفسية - غير محددة - تشريحية - بيئية.
- 2- التصنيف حسب درجة الإصابة : كف كلي - إبطار جزئي - كف جزئي .
- 3- التصنيف حسب زمن الإصابة : ولادية - إصابة بعد الولادة (مبكرة - متأخرة)
- 4- التصنيف حسب تأثير الإصابة : اقتصادي - مهني - اجتماعي - تربوي .
- 5- التصنيف حسب مستقبل الإصابة : دائمة - مؤقتة. (العزة، 2000)

ويذكر الروسان (2001) أيضاً بأن الإعاقة البصرية تختلف من حيث شدتها ومدى تأثيرها على درجة الإبصار باختلاف الجزء المصاب من العين ، وبدرجة الإصابة ووقتها بالإضافة على مدى قابلية الإصابة للتحسن ، كما يؤكد بأن هناك العديد من التصنيفات للإعاقة البصرية ، ويصنفها إلى نوعين رئيسيين هما:

- أ - إعاقة بصرية كلية : وهي الفئة التي لا تستطيع أن تقرأ وتكتب .
- ب - إعاقة بصرية جزئية : وهي الفئة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارات الطبيعية أو أي وسيلة تكبير (WHO; 2003) (Cássia et al, 2009) .

كما يصنف صديق (2010) المعوقين بصريا إلى فئتين: فئة المكفوفين وهم أولئك الذين يستخدمون أصابعهم للقراءة ويطلق عليهم اسم قارئ برايل، و الفئة الثانية هي: فئة المبصرين جزئياً وهم أولئك الذين يستخدمون عيونهم للقراءة ويطلق عليها اسم قاري الكلمات المكبر.

تكون الصورة الذهنية عن الأشياء وخزنها واستدعائها عند الحاجة تعتبر من أهم مقومات عملية التعلم . والفرد الذي يعاني من مشاكل بصرية تصبح فرصته للتواصل مع البيئة أقل بكثير من إخوانه المبصرين مع أنه في هذه الحال يعوض عن فقدان حاسة البصر بحاستي السمع واللمس لكن التعويض لا يكفي ولا يكون بديلاً تماماً عن حاسة البصر (القمش، 2006).

وتؤدي الإعاقة البصرية إلى تأثيرات سلبية على مفهوم الفرد عن ذاته، وعلى صحته النفسية وتكيفه الشخصي والاجتماعي؛ مما قد يسبب لديه فقدان الشعور بالطمأنينة والأمن؛ مما يسهم في زيادة شعوره بالعجز، والقصور، والاختلاف عن الآخرين. (أبو زيتون و مقدادي، 2012)

ويؤكد ذلك هولدن (Holden, 2007) بقوله تؤدي الإعاقة البصرية إلى تأثيرات سلبية على مفهوم الفرد عن ذاته وعلى صحته النفسية وربما أدت بالكفيف وضعيف البصر إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والاضطراب النفسي نتيجة الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر وفقدان الشعور بالطمأنينة والأمن.

وتؤدي الاتجاهات الاجتماعية السالبة كالإشفاق والحماية الزائدة والتجاهل والإهمال إلى تصاعد شعورهم بالعجز والقصور والاختلاف عن الآخرين، ويعتبر الثبات الانفعالي جوهر الصحة النفسية الإيجابية وعليه يكون الاهتمام بتحسين مستوى الثبات الانفعالي أحد المطالب الهامة التي تعكس الشخصية السوية (عبد المحسن، 2013).

ومن الأمور الخطيرة التي تزيد من مأساة الإعاقة الإهمال من جانب الوالدين أو القائمين على العلاج أو التدريب أو التربية، أو من جانب الدولة وأجهزتها المعنية، وقد يزيد الإهمال نتيجة المفاهيم الخاطئة في عقول بعض الآباء، ومنها: اعتبار الإعاقة نوعاً من العار الذي يجب إخفاؤه أما إهمال القائمين على العلاج أو التدريب أو التربية فيظهر في عدم الدقة الناتج عن التسرع وعدم الصبر الذي يتطلبه تربية وتأهيل المعاقين (عبد المحسن، ٢٠٠٥)

وتلعب الأساليب التي يتبناها المحيطون بالطفل الكفيف دوراً بالغاً في التأثير على شخصيته وخصائصه، وكما تؤثر الأساليب المتطرفة إزاء الطفل المبصر في شخصيته تأثيراً سلبياً فإنها

تؤثر بشكل سلبي أيضًا في شخصية الطفل الكفيف؛ لأن نبذه أو إهماله وعدم تقبله، أو حمايته على نحو مبالغ فيه أو تقديم المساعدة له بأكثر مما ينبغي، يجعله أكثر شعورًا بالعجز عن مواجهة كثير من المواقف، ويضعف من ثقته بنفسه ويؤدي إلى إحباطه، كما يؤثر عكسيًا على علاقاته الاجتماعية نظرًا لما يترتب على مثل هذه الأساليب من نزوعه إلى الانسحاب والانطوائية وربما العدوانية، فتتمو في شخصيته بذور الاضطراب وسوء التوافق، ويعيش في قلق وصراع نفسي، وربما أفضى به ذلك الصراع إلى أنماط سلوكية يغلب عليها إما التعويض الزائد، أو الانسحاب إلى عالمه الضيق مؤثرًا العزلة والانطواء، لكن في حالات كثيرة إذا ما تهيأت للكفيف أساليب الاهتمام والتقبل، والمساندة المسؤولة والمساعدة الموضوعية والحب، فإنه ينمو نموًا نفسيًا سليمًا متوازنًا، وينجح في تحقيق ذاته، وربما أحرز من النجاح في حياته ما لم يحرزه عديد من المبصرين (القريطي، 2001).

إذا افترض الإعاقة البصرية كغيرها من الإعاقات، تأثيرها على الجوانب النمائية للفرد، إلا أن التأثير الذي تفرضه الإعاقة البصرية على الأفراد ليس واحدًا، فالأفراد المعاقون بصريًا كغيرهم من الأشخاص العاديين توجد بينهم فروق كبيرة، وهذه الفروق قد تعود إلى درجة الإعاقة ونوعها والعمر عند الإصابة والدعم الأسري والاجتماعي الذي يتلقاه المعاق بصريًا، بالإضافة إلى نوعية الخدمات التي يتلقاها المعاق من قبل المجتمع. (خضير والبيلاوي، ٢٠٠٤) (McLinden & McCall, 2002)

كما وجد كل من (Tadic, Pring & Dale, 2010) تأثير للإعاقة البصرية على التلاميذ في سن المدرسة، حيث تؤدي الإعاقة إلى انخفاض المهارات اللغوية عند المعاقين بصريًا مقارنة بالمبصرين.

وفي دراسة أجراها كل من بنكارت وبيفير (Pinquart , and Pfeiffer , 2012) وجدوا هناك مشاكل عاطفية ومشاكل مع الأقران يعاني منها المراهقون ذوي الإعاقة البصرية بشكل أكبر من المراهقين المبصرين وهذه تؤثر عليهم بشكل كبير.

وبالنسبة للخصائص النفسية والانفعالية للأفراد المعاقين بصريًا، فإن الإعاقة البصرية قد تحمل مزيدًا من القيود والضغط النفسية نتيجة تأثيرها الكبير على الفرد في كافة المجالات (الحديدي، ٢٠٠٢) (Molloy, and Rowe, 2011). (Alma et al., 2011).

وتختلف أسباب فقدان البصر من بلد إلى آخر حسب الظروف والإمكانات، وحسب الرعاية الصحية المتوفرة، وترجع الإصابة غالبا إلى أربعة أسباب رئيسية: الأمراض المعدية، الحوادث والإصابات، العوامل الوراثية.

وقد أوضحت نتائج الدراسات أن الإعاقة على اختلاف أنواعها ذات تأثير واضح على سلوك الفرد وتصرفاته، وكف البصر إعاقة مثل كل الإعاقات الأخرى، تترك آثارا عديدة على كل من الكفيف وأسرته والمجتمع ككل، حيث يتفق أطباء بالصحة النفسية على أن كف البصر يفسح المجال لظهور سمات شخصية غير سوية في شخصية الكفيف في كثير من الأحيان، كالانطواء والعزلة، والميول الانسحابي (Ganesh; Sumita; Sonia; Amrita; Priyanka,2013) (Cássia et al,2009).

وتعرض فرحات(2014) الآثار والمشكلات التي تفرضها الإصابة بالنسبة للشخص الكفيف كفرد: النقص في الخبرة ، قصور في القدرة على التنقل والحركة، قصور في التحكم في البيئة . ومن أهم المشكلات التي تواجه المعوقين بصريا:

1- المشكلات الاجتماعية

وتتمثل في اضطراب العلاقات مع الأسرة أو الجماعة الأمر الذي يعوق الأداء الاجتماعي السليم، ويؤدي إلى سوء التوافق مع البيئة الاجتماعية.

2- المشكلات التعليمية

وتبرز في عدم القدرة على مسايرة البرامج والمناهج التي صيغت وفق مواصفات المبصرين بالدرجة الأولى.

3- المشكلات النفسية: تتجلى في عدم الاستقرار النفسي الناجم عن القلق والخوف، الذي يؤثر على قدرة الكفيف على الاستثارة والتفاعل الوجداني، وكذا على اتجاهه نحو ذاته والآخرين.

4- المشكلات الطبية: مثل حاجة المعاق إلى الفحوصات والعمليات والرعاية الطبية وبعض الأدوية والأدوات المساعدة.

5- المشكلات الاقتصادية: وتتضح في عدم القدرة على العمل. (إسماعيل، 2009)

والطلاب المعوقون بصريا قد يحتاجون مساعدة من العديد من الأفراد متعددي التخصصات الصحية والاجتماعية بما في ذلك فاحصي البصر ، والعاملين في مجال التأهيل، والمستشارين والأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين وأطباء العيون. (Crossland ,2011)

وتختلف مواقف المكفوفين إزاء الإعاقة وتقبلها ، وفي مقاومة الإحباط الناتج عنها وكذا في تنوع الآليات الدفاعية التي يلجئون إليها، وتختلف استجابات الكفيف حسب طبيعة الإعاقة ومنشئها والظروف المصاحبة لها، والاتجاهات الاجتماعية كما أن الاستجابة تختلف حسب تاريخ الإعاقة وخطورتها، وبنية الشخصية وسماتها، فالإعاقة التي تلحق الفرد منذ الميلاد أو في سن الطفولة المبكرة تكون آثارها أخف وطأة من تلك التي تحدث في سن متأخرة (فرحات، 2014).

كما يؤكد المناحي (2011) عن وجود مشكلات سلوكية وانفعالية ونفسية لدى المعاقين بصريا من المراهقين، منها الخوف والقلق والشك والاعتمادية والعدوان والانطواء والاكتئاب وضعف توكيد الذات.

ولا يختلف المعوقون بصريا ، بوجه عام عن أقرانهم من المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم ، والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب . ولكن يمكن القول أن تعليم الطالب المعوق بصريا يتطلب تعديلا في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة ، تتلاءم مع الحاجات التربوية المميزة للمعوقين بصريا، إذ ما من شك في أن ضعف البصر، أو كفه يحد من قدرة الطالب على التعلم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين.

وتعتبر درجة الإعاقة البصرية ، والسن الذي حدثت فيه ، من العوامل المهمة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى التخطيط للبرنامج التعليمي للمعاقين بصريا . فعلى سبيل المثال ، تختلف احتياجات التلميذ الذي يعاني من ضعف بصر بسيط عن احتياجات زميله الذي يعاني من كف كلي للبصر ، كما أن من أصيب بكف البصر عند عمر (6) سنوات أو أقل قليلا يتوفر لديه صورة ذهنية عن العالم الخارجي ، بعكس الطفل الذي يولد كفيفا أو يصاب بكف البصر في السنتين الأولى والثانية من العمر (سليمان، 2003) .

فالإعاقة البصرية تؤدي إلى تأثيرات سلبية علي مفهوم الفرد عن ذاته ، وعلى صحته النفسية وربما أدت بالكفيف إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي ، والاضطراب النفسي نتيجة الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر ، وفقدان الشعور بالطمأنينة والأمن ، ونتيجة لآثار الاتجاهات الاجتماعية السالبة ، كالإشفاق والحماية الزائدة والتجاهل والإهمال؛ مما يسهم في تضخيم شعورهم بالعجز والقصور والاختلاف عن الآخرين ، و الاضطراب الانفعالي الذي يعاني منه ذوو الإعاقة البصرية تنبع من مصدرين رئيسيين هما:

أ - سوء التوافق الشخصي

ب- سوء التوافق الاجتماعي (الببلاوي، 2001)

أما بالنسبة للتحويل الأكاديمي لدى المعوقين بصريا، فإن حاسة البصر من أهم مصادر الحصول على المعلومات، ومن ثم فإن فقدانها يجعلهم يلجئون إلى الحواس الأخرى للحصول على المعرفة مما قد يؤثر على تحصيلهم (عليوات، 2005).

وتؤكد أدبيات البحث إلى أن التحويل الأكاديمي للمعاقين بصريا أقل منه لدى العاديين إذا ما تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي، وما يؤكد ذلك صعوبة التعبير الكتابي لدى الفرد المعاق بصريا عند أداء الامتحانات (شقيير، 1999).

وتشير الدراسات القليلة التي أجريت حول التحويل إلى وجود ضعف أكاديمي واضح لديهم (Beaty, 1994). ويؤكد كل من لويس وإيسلين (Lewis, Iselin, 2002) واتاسافين وتولين (Atasavun; Tülin, 2012) إن فقدان البصر يهدد القدرة على القيام بمهارات الحياة اليومية، ومهارات الكتابة والقراءة والتفاعل مع الأقران والتواصل والمهارات الاجتماعية ويواجه المعوق بصريا صعوبات في الحياة المنزلية، مثل: الأكل والاستحمام، وارتداء وخلع الملابس... إلخ) وتطوير هذه المهارات يعتمد على عمر الطفل فضلا عن مساهمة الأسرة والمعلمين، واستخدام هذه المهارات أيضا يؤثر على مشاركة الطفل في المجتمع، وبالتالي الرؤية هي مهمة جدا في تطوير وتعلم هذه الأدوار.

واجبات الأسرة نحو أطفالهم المعاقين بصريا:

يمكن أن يلعب الوالدان دوراً هاماً في تربية أبنائهم المعوقين بصريا، وفي التخفيف من المشكلات التي تواجههم عن طريق القيام بما يلي:

- 1- توفير متطلبات التعلم اللازمة للطفل.
- 2- توفير الأدوات اللازمة التي تسهم في تطوير جوانب قوته وتشجيعه على استخدامها بالشكل المناسب
- 3- الذي يعود عليه بالفائدة.
- 4- العمل على إشباع حاجاته المختلفة.
- 5- إحاطته بقدر مناسب من الحماية والبعد عن الحماية الزائدة حتى لا يتعرض للعجز المتعلم.
- 6- تشجيعه على الاستقلال وتنمية مهاراته الاجتماعية.

7- تنمية مفهومه لذاته وتقديره لها.

8- التواصل المستمر مع المدرسة وتحقيق التكامل معها في هذا الإطار.

9- الاهتمام بجوانب قوته والعمل على تنميتها مع محاولة الحد من نواحي ضعفه ، ومساعدته على تقبل وضعه وإعاقته وتدريبه على مساهمة البيئة المحيطة وإعداده لذلك (محمد، 2004)

الدراسات السابقة:

أجرى القريوتي (١٩٨٨) دراسة بعنوان أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية واستخدم الباحث عينة مؤلفة من (98) معاقاً بصرياً (٥١) من الذكور و(٤٧) من الإناث، تتراوح أعمارهم بين (13-22) سنة. وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس القلق الظاهر المعرب من مقياس القلق الظاهر لهاردي، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر يعزى إلى الجنس أو إلى شدة الإعاقة أو إلى نوع المدرسة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر. كما بينت النتائج أن غالبية أفراد الدراسة وبغض النظر عن شدة إعاقته وجنسهم ونوع المدرسة الملحقين بها لا يعانون مستوى شديد من القلق.

كما أجرى جاكوب روبرت (Jackon .R, 1990) دراسة تهدف لدراسة العلاقة بين البيئة الأسرية والضغط النفسية لدى المعوقين بصرياً. وبلغت عينة الدراسة (76) من ذوي الإعاقة البصرية، أجريت دراسة ارتباطية لقياس البيئة الأسرية المدركة والضغط النفسية، وأوضحت الدراسة أن هناك ارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس البيئة الأسرية ودرجات المقياس العام وقائمة الأعراض المختصرة؛ مما يوضح أن سمات البيئة الأسرية يؤثر بقوة على التوافق مع فقدان البصر لدى عينة المعاقين بصرياً. كما وجدت الدراسة أن كلاً من الصراع والتحكم يرتبط سلباً بالتوافق مع فقدان البصر. وتشير الدراسة إلى ارتفاع مستوى التعبير عن العدوان والعدوانية بصورة مقنعة والأدوار الأسرية القاسية ترتبط بارتفاع مستوى الضغط النفسية لدى المعاقين بصرياً، وكذلك فإن زيادة الضغط تعكس قلة التوافق مع فقدان البصر.

وأجرى ستولارسكي (Stolarski,V.S. 1991) دراسة تهدف لدراسة الضغوط النفسية الأسرية بهدف الكشف عن الضغوط التي تواجه أسرة الطفل المعاق بصرياً، سواء كانت تلك

الضغوط ناتجة بسبب إعاقة الطفل أو ناتجة عن الظروف الاجتماعية والمادية الناتجة عن الإعاقة المتعلقة بالابن، وقد تم تطبيق تلك الدراسة على (108) أسرة ممن لديهم أطفال معاقين بصرياً، وتم تطبيق تلك العينة على ذوي الإعاقة الجزيئية والكلية، وتم تطبيق استبيان مصادر الضغوط النفسية الأسرية على الوالدين والأخوة، وأوضحت النتائج أن والدي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الكلية يعانون من ضغوط نفسية أكثر من ذوي الإعاقة الجزيئية كما تبين انعكاس تلك الضغوط وكان واضحاً بشكل أكبر على الأبناء أكثر منه لدى الوالدين والأخوة.

أجرى عبد الحميد (1995) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين متغيرات البيئة المدرسية والتوافق النفسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وطبق على أفراد العينة اختبار أساليب معاملة المعلمين للطلاب ذوي الإعاقة البصرية واختبار العلاقات الاجتماعية بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وكلاهما من إعداد الباحث، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية من إعداد عطية مهنا (1965) واختبار وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين من إعداد لويس كامل مليكة (1986) ومقياس تقدير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية المعدل من إعداد عبد العزيز الشخص حيث استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: معامل الارتباط لبيرسون وقيمة (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات ودلالاتها الإحصائية وتحليل التباين واختبار شففيه لتحديد الفروق بين المجموعات الدالة في تحليل التباين، وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات ذوي الإعاقة البصرية في التوافق النفسي العام والاجتماعي بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات ذوي الإعاقة البصرية في التوافق الشخصي. كما أوضحت النتائج أن هناك فروقا دالة لصالح مجموعة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين يدركون أساليب المعاملة الإيجابية والمعاملة الاجتماعية الإيجابية بينهم وبين زملائهم الذين يدركون أساليب المعاملة السلبية مع معلمهم والمعاملة الاجتماعية السلبية مع زملائهم.

دراسة جاكسون ولاسون (Jackson & Lawson, 1995) العلاقة بين البيئة الأسرية والضغوط النفسية لدى الأشخاص المعوقين بصريا وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين البيئة الأسرية والضغوط النفسية لدى الشباب المعوقين بصرياً. وتكونت عينة الدراسة (76) معاقا بصريا. وأشارت النتائج إلى أن سمات البيئة الأسرية تؤثر بقوة على التوافق مع فقدان

البصر لدى المعاقين بصرياً، كما أشارت النتائج إلى أن الضغط النفسي ارتبط إيجابياً بالصراع والقدرة على السيطرة، وارتبط سلبياً بالتماسك الأسري والاستقلالية.

كما أجرى الحديدي والخطيب (1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الإعاقة على الأسرة في الأردن، وحاولت الدراسة معرفة أثر إعاقة الطفل المعاق على أسرته. وبينت نتائج الدراسة أن ما يزيد على 50% من الآباء والأمهات أشار إلى أن الإعاقة تترك آثاراً على المجالات التالية: العلاقات بين الإخوة، وقبول الإعاقة، والتعايش مع الإعاقة، والعلاقات الاجتماعية.

وقام هويدي (1996) بدراسة الآثار السلبية الناجمة عن وجود حالة إعاقة في الأسرة الإماراتية، إذ اشتملت عينة الدراسة على (40) حالة من مختلف فئات الإعاقة. أظهرت نتائجها أن (77.5%) من أفراد عينة الدراسة أظهروا عدم تقبلهم لحالة الإعاقة و (17.5%) تقبلوها. كما أظهرت النتائج أن (47.5%) من عينة الدراسة لديهم نوع أو أكثر من التوتر النفسي. أما عن الانعزال والانطواء فقد أشارت النتائج إلى أن (87.5%) من أفراد عينة الدراسة قد انعزلوا عن فعاليات المجتمع والاختلاط بالآخرين، كما أظهر (85%) من أفراد عينة الدراسة الخجل من طفلهم المعاق، و(90%) أكدوا قلقهم على مستقبل ولداهم المعاق، وتأثر نشاط (75%) من أفراد عينة الدراسة الاجتماعي.

دراسة ليسر وهينز وكابerman (Leyser, Heinze & Kapperman, 1996) دراسة على الضغط والتكيف في الأسر التي لديها أطفال يعانون من إعاقة بصرية، حيث اهتمت بدراسة الضغوط النفسية الأسرية لدى (78) أسرة لديهم أطفال يعانون من الإعاقة البصرية وتم استخدام مقاييس الضغوط النفسية على هؤلاء الأفراد، وقد كشفت نتائج تلك الدراسة أن الأطفال المعاقين بصرياً يعانون من مشكلات في الضغوط المختلفة مثل الضغوط الانفعالية والضغوط الأسرية والضغوط المستقبلية.

دراسة يحيى (1999) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الناجمة عن الإعاقة، وبلغت عينة الدراسة (90) أسرة في مدينة عمان، وجاء ترتيب المشكلات التي يعاني منها الأطفال موضع الدراسة على النحو الآتي: المشكلات الانفعالية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات الاقتصادية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق معنوية في المشكلات الانفعالية لدى المعوقين، تعزى لنوع الإعاقة، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في المشكلات، تعزى لمتغيري: العمر، والجنس.

كما قام كل من تاينا و آخرون (Taina , et.al,1999) بدراسة للتعرف على الفروق بين المراهقين المعاقين بصرياً والمراهقين المبصرين في احترام الذات وتلقي الدعم الاجتماعي. كما هدفت الدراسة إلى معرفة إذا كان هناك فروق بين المراهقين المعاقين حسب درجة الإعاقة (مكفوفين كلياً، ضعاف بصر). واستخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس ذاتي تضمن فقرات تقيس الصفات الشخصية والإعاقة البصرية والدعم الاجتماعي والخلفية الأسرية واحترام الذات. أما عينة الدراسة فقد تألفت من (٩٤) مراهقاً يعاني من ضعف بصر، و (٢١) مراهقاً يعاني من كف كلي و (٥٨٨) مراهقاً مبصر، وأظهرت النتائج أن المراهقين المعاقين بصرياً لا يختلفون عن المراهقين المبصرين في احترام الذات والصفات الشخصية ونوع الدعم الاجتماعي، كما لم تظهر هناك فروق ذات دلالة بين المراهقين المعاقين بصرياً حسب درجة الإعاقة، وقد أظهرت الدراسة ارتباط الدرجات العالية للذكور المكفوفين جزئياً والإناث المكفوفات كلياً وجزئياً في مقياس الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء مع ارتفاع درجات احترام الذات، بينما تتأثر درجات احترام الذات لدى عينة المكفوفين كلياً بنوع العلاقة مع الوالدين.

وفي دراسة أخرى لكل من شارما وسيفجوس (Sharma and Sigafos,2000) هدفت إلى تقييم المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الذين لديهم إعاقة بصرية، حيث بلغ حجم العينة (200) طالب وتراوحت أعمارهم بين (٦-16) سنة ويدرسون في ثلاث مدارس داخلية في الهند. وقد تم تصنيف الطلبة إلى ثلاث مجموعات هي: مجموعة المكفوفين كلياً، ومجموعة الطلاب الذين لديهم بقايا بصرية تساعدهم في التنقل فقط، و مجموعة تملك بصراً كافياً للتنقل و ممارسة النشاطات اليومية والقراءة بالخط المكبر. و قد استخدمت في الدراسة أداة ماتسون لتقييم المهارات الاجتماعية. وقد أظهرت النتائج أن الأفراد في هذه الدراسة يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية، وبشكل خاص تبين أنهم يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية الملائمة والتوكيد غير الملائم والثقة الزائدة والتهور، هذا ولم ترتبط النتائج السابقة بمتغير شدة الإعاقة.

أجرى إبراهيم (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التلاميذ المكفوفين في الجامعات الأردنية، والتعرف على الفروق في مشكلات الطلبة تبعاً لمتغيرات المستوى التعليمي والتخصص وشدة الإعاقة والجنس. تكونت عينة الدراسة من جميع التلاميذ المكفوفين الملحقين بالجامعة والبالغ عددهم (68) طالباً كفيفاً كلياً وجزئياً في العام الجامعي (1999-2000).

(2000) وجرى تطبيق مقياس مشكلات التلاميذ المكفوفين الذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة والذي تكون من (54) فقرة توزعت على سبعة أبعاد رئيسية هي: (مشكلات في العلاقات مع الأساتذة، ومشكلات في التكيف مع الحياة الجامعية، ومشكلات في العلاقات مع الزملاء، ومشكلات في إجراء الامتحانات، ومشكلات في القراءة ، ومشكلات في إجراء المشاريع وأوراق العمل ، ومشكلات استخدام المكتبة). وأشارت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يواجهون مشكلات في الجامعات الأردنية بدرجة متوسطة، ووجود فروق في مشكلات القراءة وإجراء الامتحانات لصالح المكفوفين تعزى لمتغير شدة الإعاقة، وعدم وجود فروق في مشكلات التلاميذ المكفوفين ضمن كافة الأبعاد تبعا لمتغيرات المستوى العلمي والتخصص والجنس.

كما أجرت معياد(2005) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المعاقون بصريا وفقا لمتغير الجنس(ذكر - أنثى). كما استهدف الكشف عن الحاجات الإرشادية للطلبة المعاقين بصريا في ضوء مشكلاتهم. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لمعرفة نوعية المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المعوقون بصريا، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب والطالبات المعاقين بصريا أعمارهم بين (10-20 سنة) وبلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة يقرؤون بطريقة بريل ، (50 طالبا) و (50 طالبة) . كانت أداة البحث قائمة للمشكلات وقد تأكدت من صدقها وثباتها. وكانت أهم النتائج: يعاني التلاميذ المعاقون بصريا من مشكلات في المجالات النفسية ، والدراسية ، والاجتماعية، والصحية، والاقتصادية ، وأوقات الفراغ، والأسرية بدرجة مرتفعة، توجد فروق في المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المعاقين بصريا وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما توصلت الباحثة إلى مجموعة من الحاجات الإرشادية وفقا لنتائج البحث ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وفي ضوء مشكلات التلاميذ المعاقين بصريا. كما قدمت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

دراسة سمية جميل (2003) التي هدفت إلى التعرف على مشكلات الأطفال المعوقين بصريا مقارنة بمشكلات أقرانهم المعوقين سمعيا، وتألفت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة، وأوضحت الدراسة وجود فروق معنوية بين الأطفال المعوقين سمعيا وبصريا في المشكلات النفسية، لصالح الأطفال المعوقين بصريا ، ووجود فروق معنوية بين الأطفال

المعوقين سمعياً وبصرياً في المشكلات الاجتماعية ، لصالح الأطفال المعوقين سمعياً ، في حين أوضحت الدراسة عدم وجود فروق معنوية بين الأطفال المعوقين سمعياً وبصرياً في كل من مشكلات الصداقة ، والمشكلات التعليمية .

كما وأجرى الفرّح (٢٠٠٦) دراسة بعنوان التوافق الانفعالي لدى المعاقين بصرياً وحركياً وسمعياً وعلاقته بالجنس والعمر وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق الانفعالي لدى عينة الدراسة من الأفراد المعاقين وعلاقته بالجنس والعمر ونوع الإعاقة وكانت أداة الدراسة مقياساً قام الفرّح بتطويره لقياس التوافق الانفعالي وتضمن المقياس بنوداً لقياس درجة القلق ودرجة الاكتئاب ودرجات الشعور بالسعادة وتقدير الذات وضبط الذات والثبات الانفعالي، تألفت عينة الدراسة من (٢١٠) فرداً من المعاقين (105) من الذكور، و (١٠٥) من الإناث، وتوزعت العينة حسب متغير الإعاقة بالتساوي. وقد أخذت العينة من المراكز الخاصة بالمعاقين في مدينة عمان، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: بالنسبة لمتغير الإعاقة ظهر أن المعاقين بصرياً لديهم درجات تكيف انفعالي إيجابي أفضل من المعاقين سمعياً وحركياً. وكذلك كانت هناك فروق دالة بين المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً على درجات القلق لصالح عينة المعاقين سمعياً وأيضاً كانت هناك فروق دالة بين المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً على درجات الاكتئاب لصالح المعاقين حركياً. كما وأظهرت النتائج بالنسبة لمتغير الجنس أن لدى الإناث درجات قلق أعلى منها لدى الذكور كما أن درجات الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.

دراسة شقير (2007) بعنوان "الشعور بالأمن لدى الكفيف"، وهدفت إلى مقارنة الأمن النفسي لدى المكفوفين والمبصرين . وتكونت عينة الدراسة من (60) مكفوفاً، و (60) طالباً مبصرًا من الطلبة الملتحقين بالمدارس الإعدادية والثانوية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-18) سنة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين، ولصالح عينة المبصرين حيث إن الشعور بالأمن كان منخفضاً لدى المكفوفين.

دراسة هشام غراب (2007) التي هدفت إلى معرفة المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين الملتحقين بالمدارس الجامعة بمحافظة غزة ، وتكونت عينة الدراسة من (125) طفلاً معوقاً، منهم (56) طفلاً، و (69) طفلة ، وحصلت مشكلة الخجل على أعلى الأوزان النسبية ، يليها على التوالي : مشكلة القلق ، ومشكلة العزلة الاجتماعية ، ومشكلة عدم الدافعية نحو

الدراسة، ومشكلة العدوانية. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق معنوية في قائمة المشكلات النفسية تبعاً لمتغير العمر ، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق معنوية في مشكلة العدوانية ، تبعاً لمتغير العمر ، لصالح الأطفال الأقل عمراً ، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق معنوية في المشكلات النفسية تبعاً لمتغير الجنس. بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق معنوية في المشكلات النفسية تبعاً لنوع الإعاقة - حركية ، وسمعية ، وبصرية ، ومنغولي - لصالح الأطفال المنغوليين.

كما أجرى أبو زيتون ومقدادي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستويات الشعور بالأمن لدى الطلبة المعاقين بصرياً الملتحقين في مدرسة المكفوفين الثانوية، وإلى التعرف على أثر متغيرات شدة الإعاقة (ضعاف البصر، والمكفوفين) واستخدام التكنولوجيا، والتحصيل، والتفاعل بين شدة الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا، والتفاعل بين شدة الإعاقة، والتحصيل على الشعور بالأمن لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً معاقاً بصرياً من الملتحقين في مدرسة خاصة بالمعاقين بصرياً. حيث حاولت الدراسة الحالية فحص الفرضيتين الرئيسيتين التاليتين: الفرضية الأولى: لا يوجد مستوى مرتفع من الشعور بالأمن لدى الطلبة المعاقين بصرياً.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq p$) في الشعور بالأمن لدى المعاقين بصرياً تعزى لمتغيرات شدة الإعاقة، والتحصيل الأكاديمي، واستخدام التكنولوجيا، والتفاعلات بين هذه المتغيرات. وأشارت النتائج إلى أن درجة الشعور بالأمن كانت متوسطة لدى المعاقين بصرياً وعدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات شدة الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا، والتحصيل، والتفاعل بين شدة الإعاقة، والتحصيل. بينما أشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لمتغير تفاعل شدة الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا . ويقترح الباحثان بأن استخدام التكنولوجيا يمكن أن يزيد الشعور بالأمن لدى المعاقين بصرياً.

أجرت حموش (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المعوقين بصرياً في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومن وجهة نظر التلاميذ أنفسهم، كما هدف البحث إلى دراسة الفروق في مشكلات التلاميذ المكفوفين وضعاف البصر من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الجنس والاختصاص الأكاديمي والعمر عند حدوث الإعاقة ، كذلك دراسة الفروق في مشكلات الطلاب المعوقين بصرياً من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تشرين تبعاً لمتغيرات الجنس والاختصاص الأكاديمي للمدرس. تكونت عينة البحث من جميع الطلاب المقبولين في المفاضلة الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في سورية من العام الدراسي (2007/2008م) ولغاية (2011/2012م) في كلية الآداب /جامعة تشرين ، وقد بلغ عددهم (25) طالباً وطالبة ، منهم (15) طالباً وطالبة مكفوفين ، و(10) طلاب وطالبات ضعيفي بصر. وقد طبق مقياس مشكلات الطلاب المعوقين بصرياً في جامعة تشرين الذي تألف من ثلاثة مقاييس وهي: مقياس المشكلات التي تواجه الطلاب المكفوفين في جامعة تشرين من وجهة نظرهم، مقياس المشكلات التي تواجه الطلاب ضعيفي البصر في جامعة تشرين من وجهة نظرهم، مقياس المشكلات التي تواجه الطلاب المعوقين بصرياً في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. بينت النتائج أن أفراد عينة البحث يواجهون مشكلات في جامعة تشرين بدرجة متوسطة على كافة أبعاد المقياس من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق على بعد العمليات الامتحانية والخدمات التي توفرها الجامعة لصالح المكفوفين، بينما لا يوجد فروق في الأبعاد الأخرى. كما وجدت فروق في مشكلات ضعيفي البصر على بعد الخدمات التي توفرها الجامعة تعود للجنس ولصالح الذكور. بينما لا توجد فروق في الأبعاد الأخرى تبعاً لمتغير الجنس والاختصاص الأكاديمي والعمر عند حدوث الإعاقة. كما أظهرت النتائج وجود فروق في المشكلات التي يواجهها المعوقون بصرياً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس والاختصاص الأكاديمي للمدرس.

دراسة حسن (2014) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية والإعاقة البصرية. و التعرف على العوامل التي تؤدي إلى سوء الصحة النفسية، و إيجاد الحلول التي يمكن أن تحد من سوء الصحة النفسية لدى المعاقين بصرياً. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتمثل مجتمع الدراسة في المعاقين بصرياً بالمعهد القومي لتأهيل المكفوفين وبلغ حجم العينة (100) معاق (50) من الإناث و(50) من الذكور، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة المكونة من (76) عبارة ومن مقياسين: مقياس الصحة النفسية ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تتسم الصحة النفسية بأبعادها المختلفة لدى المعاقين بصرياً بالانخفاض، لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين الصحة النفسية لدى المعاقين بصرياً ومستوى تعليم آبائهم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية لدى المعاقين بصرياً ومستواهم الاجتماعي الاقتصادي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية بين الإناث والذكور المعاقين بصرياً. وعلى ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات من أهمها: ضرورة وجود أخصائي نفسي واجتماعي بالمعاهد والمؤسسات الخاصة برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أوصت وضع مناهج خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة بصرياً بطريقة تتناسب مع قدراتهم الجسمية والعقلية والمعرفية من أجل مساعدتهم في التعلم والتقليل من انعدام الصحة النفسية التي يعانون منها.

أجرت شنيكات (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة وهي: الجنس، الصف الدراسي، مستوى الإعاقة، على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين. تكون أفراد الدراسة من (100) طالب وطالبة، نصفهم من الطلبة المدمجين في المدارس العادية والنصف الآخر من الطلبة المبصرين في المدارس الحكومية في المرحلة الإعدادية. قامت الباحثة ببناء أداة للدراسة تكونت من (62) فقرة موزعة على بعدين: البعد الأول يتعلق بالمعاقين بصرياً ويتكون من شقين: (أ) القبول والتفاعل الاجتماعي للمعاقين بصرياً من وجهة نظر المعاقين بصرياً أنفسهم ويتكون من (22) فقرة. (ب) القبول والتفاعل الاجتماعي للمبصرين مع المعاقين بصرياً من وجهة نظر المعاقين بصرياً ويتكون من (20) فقرة. البعد الثاني ويتعلق بالمبصرين: القبول والتفاعل الاجتماعي للمبصرين مع المكفوفين من وجهة نظر المبصرين ويتكون من (20) فقرة، وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات للأداة. ثم تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة حيث تم تطبيق البعد الأول بشقيه على المعاقين بصرياً. أما البعد الثاني فقد تم تطبيقه على المبصرين، وأظهرت النتائج أن مستوى قبول المعاقين بصرياً والتفاعل الاجتماعي معهم من قبل المبصرين جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (2.82) بينما جاء مستوى قبول المعاقين بصرياً للمبصرين في المرتبة الثانية بمتوسط (2.52). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستويات الإعاقة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس والصف على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

وأجرى هنتر مير ومانفرد (Hintermair, Manfred, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على الوظيفة التنفيذية لدى التلاميذ المكفوفين وضعيفي البصر في سياق المشاكل السلوكية والكفاءة في التواصل. قام المعلمون بتقييم العينة المؤلفة من (226) تلميذا يعاني من الإعاقة البصرية وذلك باستخدام النسخة الألمانية من قائمة تقدير السلوك ومقياس تقدير الكفاءة التواصلية والمشاكل السلوكية النسخة الألمانية. أظهرت النتائج فروق عالية في جميع مجالات الوظيفة التنفيذية بين المبصرين والمعاقين بصريا حيث أظهر الطلاب المعاقون بصريا وجود مشكلات أكبر مستمرة عندهم مقارنة مع المبصرين ، وأوصت الدراسة أن هناك مجموعة واسعة من المجالات الوظيفية التنفيذية تعتبر هامة وبحاجة للتنمية كما أنهم بحاجة إلى تعزيز التواصل وتطوير الوظيفة التنفيذية والمساعدة على الحد من المشاكل السلوكية للتلاميذ.

تعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ الباحث من خلال مراجعته للأدب، والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة وجود تباين في الدراسات ، فبعضها أجريت على المعوقين بصريا فقط مثل دراسة كل من: (Jackson 1990، R)، (Stolarski, V.S. 1991) عبد الحميد (1995)، (Jackson & 1995، Lawson)، (Leyser, Heinze & Kapperman, 1996)، (Sharma and 2000، Sigafos)، (إبراهيم، 2001)، (معياد، 2005)، (أبو زيتون ومقدادي، 2012)، (حموش، 2013)، (حسن، 2014)، ودراسة (Hintermair, Manfred, 2015) ، وبعضها أجري على المعوقين بصريا والعاديين مثل دراسة (Taina, et.al, 1999)، (شقيير، 2007)، (غراب، 2007)، ودراسة (شنيكات، 2014) وبعضها أجري على المعوقين بصريا وفئات إعاقة أخرى مثل دراسة (الحديدي والخطيب، 1996)، (هويدي، 1996)، (يحيى، 1999)، (جميل، 2003)، ودراسة (الفرح، ٢٠٠٦) .

من حيث الهدف: هدفت بعض الدراسات لدراسة الضغوط النفسية الأسرية مثل دراسة (Stolarski, V.S. 1991)، وبعضها هدف إلى التعرف على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية مثل دراسة شنيكات (2014)، وهدف بعضها إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية والإعاقة البصرية مثل دراسة حسن (2014).

من حيث العينة: بعضها أجري على طلاب المدارس المكفوفين وضعاف البصر مثل دراسة (Hintermair, Manfred, 2015)، وشنيكات (2014)، وبعضها على الذكور والإناث مثل دراسة حسن (2014) وبعضها على طلاب الجامعة مثل دراسة حموش (2013) وبعضها على المعوقين بصريا وحركيا وسمعيًا مثل دراسة الفرح (٢٠٠٦)، وبعضها على الأسرة مثل دراسة ستولارسكي (Stolarski, V.S. 1991).

من حيث الأدوات والمقاييس: بعضها استخدم قائمة تقدير السلوك ومقياس تقدير الكفاءة التواصلية والمشاكل السلوكية مثل دراسة هنتر مير ومانفرد (Hintermair, Manfred, 2015)، وبعضها استخدم مقياس الصحة النفسية ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي مثل دراسة حسن (2014)، وبعضها مقياس مشكلات الطلاب المعوقين بصريا مثل دراسة حموش (2013).

من حيث المعالجات الإحصائية: استخدم بعضها معامل الارتباط لبيرسون وقيمة (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات ودلالاتها الإحصائية وتحليل التباين واختبار شففيه لتحديد الفروق بين المجموعات الدالة في تحليل التباين مثل دراسة عبد الحميد (1995). من حيث النتائج: أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن سمات البيئة الأسرية تؤثر بقوة على التوافق مع فقدان البصر لدى المعاقين بصرياً مثل دراسة جاكسون ولاوسون (Jackson & Lawson, 1995)، وأشارت بعضها إلى أن الإعاقة تترك آثاراً على المجالات التالية: العلاقات بين الإخوة، وقبول الإعاقة، والتعايش مع الإعاقة، والعلاقات الاجتماعية كدراسة الحديدي والخطيب (1996) وأن الأطفال المعاقين بصرياً يعانون من مشكلات في الضغوط المختلفة مثل الضغوط الانفعالية والضغوط الأسرية والضغوط المستقبلية كدراسة (Leyser, Heinze & Kapperman, 1996). ويعاني التلاميذ المعاقين بصرياً من مشكلات في المجالات النفسية، والدراسية، والاجتماعية، والصحية، والاقتصادية، وأوقات الفراغ، والأسرية بدرجة مرتفعة وتوجد فروق في المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المعاقين بصرياً وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث كدراسة معياد (2005). وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين، ولصالح عينة المبصرين حيث إن الشعور بالأمن كان منخفضاً لدى المكفوفين كدراسة شقير (2007).

كما أجريت هذه الدراسات على الطلاب في مراحل زمنية مختلفة، وتباينت في النتائج التي توصلت إليها، واختلفت فيما بينها، ولم تهتم هذه الدراسات بالمشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصريا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أولياء الأمور، وهو ما تحاول الدراسة الراهنة بحثه. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إلقاء الضوء على بعض جوانب وأبعاد الإعاقة البصرية؛ مما ساعد الباحث في تحديد وصياغة الإطار النظري وبعض مفاهيم الدراسة خاصة مفهوم الإعاقة البصرية. كذلك استفاد الباحث من الدراسات في صياغة مشكلة البحث وتحديد الأدوات المناسبة.

منهجية البحث Research Methodology

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي القائم على رصد وتحليل واقع مشكلة الدراسة للكشف عن المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ المعاقين بصريا عينة البحث وكذا الحلول المناسبة للحد من تلك المشكلات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلاب المعاقين بصريا الملتحقين بالمدارس العادية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في منطقة القصيم.

والجدول التالي يبين مجتمع البحث

جدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
31.8%	14	بريدة	المنطقة
38.6%	17	عنيزة	
29.5%	13	الرس	
29.5%	13	ابتدائي	المرحلة الدراسية
34.1%	15	متوسط	
36.4%	16	ثانوي	
77.3%	34	ذكر	الجنس
22.7%	10	أنثى	
20.5%	9	أقل من 5 آلاف	الدخل
36.4%	16	من خمسة آلاف إلى عشرة	
43.2%	19	أكثر من عشرة آلاف	
56.8%	25	الأب	معبى الاستبانة
43.2%	19	الأم	
100%	44	المجموع	

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الشاملة، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع أولياء أمور التلاميذ المسجلين في تلك المدارس، وقد أجاب على تلك الاستبانة (47) ولي أمر، تم استبعاد (3) استبيانات غير صالحة للتحليل، وتم تحليل بقية الاستبيانات الصالحة للتحليل وعددها (44) استبانة، منها (14) استبانة لمنطقة بريدة، و(17) استبانة لمنطقة عنيزة، و(13) استبانة لمنطقة الرس، وقد تم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1435-1436هـ (2014-2015م). والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي "استبانة" لغرض جمع المعلومات والإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس وفحص فرضياتها، وذلك عن طريق مراجعة الأدب النظري، وإجراء دراسة استطلاعية على أولياء أمور التلاميذ المعاقين بصريا للإفادة منهم في تحديد أهم المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ المعاقين بصريا. وكذلك من خلال خبرته العلمية والعملية في هذا المجال، تكونت الاستبانة بصورتها الأولية التي تم توزيعها على المحكمين من (30) فقرة لأخذ آراءهم فيها ومناسبتها للأبعاد، وبناء على اقتراحات المحكمين قام الباحث بحذف بعض الفقرات من الاستبانة وتعديل بعضها. وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (24) فقرة، تعكس الإجابة عليها وجود مشكلات تعليمية لدى التلاميذ المعاقين بصريا، موزعة على خمسة أبعاد هي: بعد مشكلات تتعلق بالأسرة وتكون من (5) فقرات، مشكلات تتعلق بالمدرسة وتكون من (7) فقرات، مشكلات تتعلق بالمعلم وتكون من (6) فقرات، ومشكلات تتعلق بالمنهاج وتكون من (6) فقرات. أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطلاب هي (24)، وأعلى درجة (120)، وذلك حسب سلم ليكرت لتدريج الدرجات من (1-5)، (حيث موافق بشدة تعني 5، وموافق 4، ومحاي 3، وغير موافق 2، وغير موافق بشدة 1).

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة فقد تم عرضها على عشرة محكمين من الخبراء في مجال التربية الخاصة وعلم النفس في جامعة القصيم /كلية العلوم والآداب بمحافظة الرس، للتأكد من انتماء الفقرات إلى البعد الذي تقيسه وسلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، وأي ملاحظات

يبيدها المحكمون، والأخذ بآرائهم. ومن ثم تم تعديل الاستبيان وفقاً لآراء السادة المحكمين، وبهذه الطريقة تم التأكد من صدق الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة؛ فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest). بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد شهر ونصف على مجموعة من مجتمع الدراسة مكونة من (20) ولي أمر من أولياء أمور التلاميذ المعاقين بصريا، وتم جمعها وتحليل النتائج، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والأداة ككل. واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية

البعد	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
مشكلات تتعلق بالأسرة	0.86	0.84
مشكلات تتعلق بالمدرسة	0.87	0.85
مشكلات تتعلق بالمعلم	0.89	0.88
مشكلات تتعلق بالمنهاج	0.90	0.86
المشكلات ككل	0.88	0.87

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاستبيان.
- التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- تحليل التباين الأحادي.
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء.

النتائج:

تم استعراض نتائج الدراسة في ضوء أهدافه التي يسعى إليها في تحديد المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ المعاقون بصريا ومجالاتها، ثم المقارنة بين هذه المشكلات تبعاً لعدد من المتغيرات، وذلك وفقاً لما يلي:

السؤال الأول: " ما أكثر المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ المعاقون بصريا كما يدركها الوالدان؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ المعاقون بصريا كما يدركها الوالدان، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ المعاقون بصريا من وجهة نظر الوالدين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	مشكلات تتعلق بالمدرسة	3.68	0.54	مرتفع
2	4	مشكلات تتعلق بالمنهاج	3.51	0.43	مرتفع
3	1	مشكلات تتعلق بالأسرة	3.26	0.72	متوسط
4	3	مشكلات تتعلق بالمعلم	3.03	0.52	متوسط
		المشكلات ككل	3.51	0.43	مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.03-3.68)، حيث جاءت المشكلات التي تتعلق بالمدرسة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.68) وبمستوى مرتفع. بينما جاءت المشكلات التي تتعلق بالمعلم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (3.51) وهي بمستوى مرتفع.

ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية المدرسة للطلاب المعاقين بصريا من وجهة نظر أولياء الأمور وحاجتهم إلى تلقي الدعم والمتابعة من قبل المدرسة للتخفيف عليهم في مواجهة إعاقة طفلهم، كون هذا الطفل فقد حاسة مهمة ويصعب على الأسرة التعامل معها .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة معياد (2005) ودراسة (Hintermair, Manfred, 2015) التي أشارت نتائجهما أن المعاقين بصريا يواجهون مشكلات بدرجة مرتفعة، وتتفق مع دراسة (Jackson, R, 1990) في أن سمات البيئة الأسرية يؤثر بقوة على التوافق مع فقدان البصر لدى عينة المعاقين بصرياً، وتتفق أيضاً مع دراسة (Jackson & Lawson, 1995) إلى أن سمات البيئة الأسرية تؤثر بقوة على التوافق مع فقدان البصر لدى المعاقين بصرياً.

ولا تتفق مع دراسة إبراهيم (2001) حيث أشارت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يواجهون مشكلات بدرجة متوسطة، ولا تتفق مع دراسة أبو زيتون ومقدادي (2012) حيث أشارت نتائج دراستهما أن درجة الشعور بالأمن كانت متوسطة لدى المعاقين بصرياً، ولا تتفق مع دراسة حموش (2013) حيث أشارت النتائج أنهم يواجهون مشكلات بدرجة متوسطة على كافة أبعاد المقياس من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

ولا يوجد تشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في المشكلات التعليمية التي تواجه المعوقين بصريا والتي بحثتها هذه الدراسة. حيث لم تبحث الدراسات السابقة هذه الأبعاد وذلك لنتمكن من مقارنتها في الدراسة الحالية ونتعرف على أي بعد من الأبعاد أو المشكلات التي كانت أكثر تأثيراً على المعوقين بصريا وأيهما كان أقل تأثيراً. وهذه النتيجة مؤشر واضح على أن الطلاب المعوقين بصريا يعانون من مشكلات تعليمية ككل بدرجة مرتفعة، وخاصة في أبعاد تتعلق بالمدرسة والمناهج.

وهذه النتيجة مؤشر واضح على أن المدرسة بوضعها الحالي ليست بيئة تعليمية/ تعليمية مناسبة للطلاب المعوقين بصريا الذين تحتضنهم ولا تلبي حاجاتهم التعليمية/ التعليمية ولا تدعم طموحاتهم من وجهة نظر أولياء الأمور.

ويرجع الباحث ذلك إلى كون المدارس معدة لتدريس التلاميذ العاديين وغير مهياً أو مكيفة لتناسب مع التلاميذ المعاقين بصريا وغير مزودة بالأجهزة والأدوات اللازمة والتي يحتاجها التلاميذ، وقد أخذت عبارة (قصور في الأجهزة اللازمة التي يحتاجها الطلاب المعوقون بصرياً) أكبر نسبة في بعد المشكلات المدرسية مما يدل على هذا الأمر.

كما أن المناهج المناسبة للمعوقين بصريا تساعد على الحد من المشاكل عند المعوقين، حيث تعاني هذه الفئة من نقص في المناهج ومما يدل على ذلك أن فقرة (هناك مشكلة في توفير

المناهج للمعاقين بصرياً) في بعد المشكلات التي تتعلق بالمنهاج قد حصلت على أعلى نسبة في هذا البعد.

وجاءت المشكلات التي تتعلق بالمعلم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبمستوى متوسط ، وقد يرجع ذلك لتوافر عدد كاف من المعلمين القادرين على التعامل مع هذه الفئة ومتخصصين في مجال الإعاقة البصرية، ووجود جامعات سعودية تخرج معلمين في هذا المجال يتم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم في برامج الإعاقة البصرية.

السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq p$) في المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المعوقون بصريا في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور حسب متغيرات المنطقة، والمرحلة الدراسية، وجنس الطالب، والدخل، وجنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المعوقين بصريا في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور حسب متغيرات المنطقة، والمرحلة الدراسية، وجنس الطالب، والدخل، وجنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المعوقون بصريا في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور حسب متغيرات المنطقة، والمرحلة الدراسية، وجنس الطالب، والدخل، وجنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة

مشكلات تتعلق بالأسرة	مشكلات تتعلق بالمدرسة	مشكلات تتعلق بالمعلم	مشكلات تتعلق بالمنهاج	المشكلات ككل			
س	3.19	3.85	3.04	4.42	3.65	المنطقة	بريدة
ع	0.70	0.21	0.41	0.19	0.08		
س	3.27	3.46	3.00	3.54	3.33		عنيزة
ع	0.88	0.55	0.52	0.39	0.34		
س	3.34	3.79	3.05	4.15	3.60		الرس
ع	0.54	0.69	0.65	0.88	0.65		
س	3.42	3.69	2.92	3.96	3.51	المرحلة الدراسية	ابتدائي
ع	0.60	0.59	0.44	0.82	0.53		
س	3.28	3.67	3.07	3.94	3.51		متوسط
ع	0.87	0.34	0.50	0.48	0.26		
س	3.13	3.69	3.07	4.08	3.51		ثانوي
ع	0.67	0.66	0.62	0.69	0.50		
س	3.29	3.61	2.98	3.87	3.45	الجنس	ذكر
ع	0.69	0.58	0.56	0.69	0.48		
س	3.16	3.91	3.18	4.43	3.70		أنثى
ع	0.85	0.24	0.33	0.25	0.06		
س	3.31	3.86	3.06	4.26	3.64	الدخل الشهري	أقل من خمسة آلاف
ع	0.79	0.70	0.48	0.75	0.51		
س	3.49	3.75	3.06	3.79	3.53		من خمسة آلاف إلى عشرة
ع	0.78	0.27	0.47	0.54	0.22		
س	3.05	3.54	2.98	4.05	3.42		أكثر من عشرة آلاف
ع	0.60	0.61	0.60	0.68	0.52		
س	3.09	3.74	3.08	3.97	3.50	من قام بتعبئة الاستبانة	والد الطالب
ع	0.75	0.58	0.66	0.78	0.51		
س	3.49	3.61	2.96	4.04	3.53		والدة الطالب
ع	0.62	0.49	0.24	0.46	0.30		

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المعوقين بصريا في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور بسبب اختلاف فئات متغيرات المنطقة، والمرحلة الدراسية، وجنس الطالب، والدخل، وجنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين

المتعدد على المجالات جدول (5) وتحليل التباين للأداة ككل جدول (6).

جدول (5)

تحليل التباين المتعدد لأثر المنطقة، والمرحلة الدراسية، وجنس الطالب، والدخل، وجنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة على مجالات المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المعوقين بصريا من وجهة نظر أولياء الأمور

مصدر التباين	المجالات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المنطقة	مشكلات تتعلق بالأسرة	بين المجموعات	3.93	2	1.97	0.147	0.086
		داخل المجموعات	547.23	41	13.35		
		المجموع	551.16	43			
	مشكلات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	66.51	2	33.26	2.50	0.94
		داخل المجموعات	545.22	41	13.30		
		المجموع	611.73	43			
	مشكلات تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	0.76	2	0.38	0.037	0.964
		داخل المجموعات	421.13	41	10.27		
		المجموع	421.89	43			
	مشكلات تتعلق بالمنهاج	بين المجموعات	228.52	2	114.26	10.66	*0.00
		داخل المجموعات	439.48	41	10.72		
		المجموع	668	43			
	المشكلات ككل	بين المجموعات	560.01	2	280.01	2.82	0.071
		داخل المجموعات	4065.72	41	99.16		
		المجموع	4625.73	43			
المرحلة الدراسية	مشكلات تتعلق بالأسرة	بين المجموعات	12.397	2	6.199	0.472	0.627
		داخل المجموعات	538.76	41	13.14		
		المجموع	551.16	43			
	مشكلات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	1.06	2	0.53	0.36	0.965
		داخل المجموعات	610.67	41	14.89		
		المجموع	611.73	43			
	مشكلات تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	26.55	2	13.28	1.38	0.264
		داخل المجموعات	395.33	41	9.64		
		المجموع	421.89	43			
	مشكلات	بين	15.22	2	7.61	0.478	0.623

				652.78	المجموعات داخل المجموعات	تتعلق بالمنهاج	
		15.92	41				
			43	668	المجموع		
0.851	0.162	18.08	2	36.17	بين المجموعات	المشكلات ككل	
		111.94	41	4589.56	داخل المجموعات		
			43	4625.73	المجموع		
0.556	0.35	4.59	1	4.59	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالأسرة	الجنس
		13.01	42	546.57	داخل المجموعات		
			43	551.16	المجموع		
0.122	2.50	34.27	1	34.27	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمدرسة	
		13.75	42	577.46	داخل المجموعات		
			43	611.77	المجموع		
0.285	1.17	11.46	1	11.46	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمعلم	
		9.77	42	410.43	داخل المجموعات		
			43	421.89	المجموع		
*0.016	6.33	87.48	1	87.48	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمنهاج	
		13.82	42	580.52	داخل المجموعات		
			43	668	المجموع		
0.114	2.61	270.60	1	270.60	بين المجموعات	المشكلات ككل	
		103.70	42	4355.13	داخل المجموعات		
			43	4625.73	المجموع		
0.218	1.58	19.75	2	39.50	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالأسرة	الدخل الشهري
		12.48	41	511.66	داخل المجموعات		
			43	551.16	المجموع		
0.29	1.27	17.79	2	35.57	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمدرسة	
		14.05	41	576.16	داخل المجموعات		
			43	611.73	المجموع		
0.892	0.12	1.17	2	2.35	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمعلم	
		10.23	41	419.54	داخل المجموعات		

					المجموعات		
			43	421.89	المجموع		
0.212	1.61	24.34	2	48.67	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمنهاج	من قام بتعبئة الاستبانة
		15.11	41	619.33	داخل المجموعات		
			43	668	المجموع		
0.462	0.79	85.41	2	170.82	بين المجموعات	المشكلات ككل	
		108.66	41	4454.91	داخل المجموعات		
			43	4625.73	المجموع		
0.054	3.95	47.34	1	47.34	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالأسرة	
		11.996	42	503.82	داخل المجموعات		
			43	551.16	المجموع		
0.467	0.54	7.76	1	7.76	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمدرسة	
		14.38	42	603.97	داخل المجموعات		
			43	611.73	المجموع		
0.752	0.101	1.02	1	1.02	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمعلم	
		10.02	42	420.87	داخل المجموعات		
			43	421.89	المجموع		
0.546	0.37	5.83	1	5.83	بين المجموعات	مشكلات تتعلق بالمنهاج	
		15.77	42	662.17	داخل المجموعات		
			43	668	المجموع		
0.602	0.277	30.27	1	30.27	بين المجموعات	المشكلات ككل	
		109.42	42	4595.46	داخل المجموعات		
			43	4625.73	المجموع		

يبين من الجدول (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر المنطقة في بعد المشكلات التي تتعلق بالأسرة والمدرسة والمعلم وفي المجالات ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر المنطقة في بعد المشكلات التي تتعلق بالمنهاج، وكانت المشكلات التي تتعلق بالمنهاج لصالح منطقة بريدة.

ولا توجد دراسة من الدراسات السابقة بحثت في المشكلات التعليمية للطلاب المعوقين بصريا في منطقة القصيم أو في هذه الأبعاد. ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين المناطق الثلاث إلى تقارب المدن الثلاث في المستوى الاجتماعي والأسري والتعليمي؛ لذا لم يكن هناك فروق بين تلك المحافظات الثلاث في أبعاد الأسرة والمدرسة والمعلم، كون طبيعة الأسرة واحدة والمدارس متشابهة إلى درجة كبيرة، وأيضا المعلمين من حيث المؤهلات والخبرات، بينما كان هناك فروق في بعد المنهاج وقد جاءت الفروق لصالح مدينتي بريدة والرس. وقد يحتاج هذا إلى مزيد من الدراسات للتعرف على أسباب اختلاف المناطق الثلاث في بعد المنهاج، وقد يكون لصغر حجم العينة تأثير في ذلك..

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع الأبعاد وفي المشكلات ككل.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة يحيى (1999) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في المشكلات، تعزى لمتغيري العمر، وتتفق مع دراسة هشام غراب (2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق معنوية في قائمة المشكلات النفسية تبعا لمتغير العمر، كما تتفق مع دراسة شنيكات (2014).

ويرى الباحث أن المشكلات التعليمية لدى المعوقين بصريا واحدة سواء أكان الطالب في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية. فما يواجه المعوق من صعوبات يؤثر عليه في كافة المراحل، ومشاكلهم الأسرية والمدرسية واحدة؛ ولأنهم غالبا يوضعون في مدارس متشابهة في إمكاناتها وأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريسهم، وفي أغلب الأحيان تدمج بعض المراحل في نفس البرنامج.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر الجنس، في جميع المجالات وفي مجال المشكلات ككل باستثناء مجال المشكلات التي تتعلق بالمنهاج وكانت لصالح الإناث.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القريوتي (١٩٨٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق، ودراسة يحيى (1999) التي أظهرت عدم وجود فروق في المشكلات تعزى لمتغير الجنس، ودراسة إبراهيم (2001)، وحسن (2014)، و شنيكات (2014).

ولا تتفق مع دراسة عبد الحميد (1995) حيث أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات ذوي الإعاقة البصرية في التوافق النفسي العام والاجتماعي، كما لا تتفق مع دراسة معياد (2005) التي أشارت إلى فروق في المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المعاقون بصريا وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما لا تتفق مع دراسة الفرح (٢٠٠٦) التي وجدت أن لدى الإناث درجات قلق أعلى منها لدى الذكور، كما لا تتفق مع دراسة حموش (2013) التي أشارت إلى وجود مشكلات، وهناك فروق تعود للجنس ولصالح الذكور. ويعزو الباحث ذلك لكون متطلبات الإعاقة وتأثيرها على الأسرة واحد سواء أكان المعاق ذكرا أم أنثى.

وهذه النتيجة منطقية حيث أن مشكلات الطلاب المعاقين بصريا واحدة ولا تختلف هذه المشكلات باختلاف الجنس كون البيئة التي تقدم لهم الخدمات متشابهة، وتتشابه برامج الذكور مع برامج الإناث في الخدمات.

أما في مجال المشكلات التي تتعلق بالمنهاج وكانت لصالح الإناث، فيعزو الباحث ذلك إلى عدم توفر التكنولوجيا والمنهاج المناسبة في مدارس الإناث مقارنة مع مدارس الذكور، وقد يكون هذا المجال يحتاج إلى مزيد من الدراسات والمقارنات وعمل مقابلات، ويحتاج إلى معرفة أسباب وجود مشكلة أكبر فيما يتعلق بالمنهاج في مدارس وبرامج الإناث مقارنة ببرامج الذكور.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر الدخل الشهري في جميع المجالات وفي مجال المشكلات ككل.

ولا يوجد دراسة من الدراسات السابقة بحثت في أثر الدخل الشهري وتأثيره على إدراك أهم المشكلات التعليمية التي تواجه المعوقين بصريا. ويرجع الباحث ذلك بأن المشكلات سببها غير مادي ومشكلة الأهل ليست مادية بالدرجة الأولى؛ وذلك لأن المملكة تقدم الخدمات للجميع بشكل مجاني، وتقوم بدعم الأسرة والطالب ويتسلم الطالب راتب شهري من وزارة التربية والتعليم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لأثر من قام بتعبئة الاستبانة في جميع المجالات وفي مجال المشكلات ككل.

وهذا برأي الباحث راجع أن أولياء أمور الطلاب المعوقين بصريا سواء أكان الأب أو الأم يشعرون بوجود مشكلات كبيرة لدى الطفل ويشعرون بحاجته إلى مزيد من الدعم والمساندة من قبل الآخرين سواء أكان في المدرسة أو الأسرة كون هذا الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة .

وقد يرجع عدم وجود اختلاف إلى تفهم كلا الوالدين لمشكلات الطفل وتشارك الوالدين وتعاونهم في تقديم الخدمات للطفل؛ مما يجعلهما على بينة بأهم المشكلات التي تواجه هذا الطفل، ولطبيعة المجتمع السعودي في تقاسم الجهد والتعاون فيما بينهم لتقديم الخدمات، حيث تعتبر الأسرة السعودية أسرة متماسكة متحابية ومتراصة.

جدول (6)

المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر المنطقة على بعد المنهاج

Sig.	متوسط الفرق	
0.464	-1.577	الرس مع بريدة
*0.015	3.688	الرس مع عنيزة
* 0.000	5.265	عنيزة مع بريدة

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الرس وعنيزة، وجاءت الفروق لصالح منطق الرس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين عنيزة وبريدة ، وجاءت الفروق لصالح منطق بريدة.

الحلول المقترحة للتغلب على المشكلات التعليمية :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن القول أن هناك مشكلات تعليمية تواجه الطلاب المعوقين بصريا من وجهة نظر أولياء الأمور، تعوق تعليمهم وتهدد أمنهم النفسي، لذا يستوجب التعرف المستمر على أهم هذه المشكلات والحاجات للطلاب المعوقين بصريا، وتوفير الرعاية النفسية والتوجيه والإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي اللازم حول ذلك لهم ولأولياء أمورهم، من خلال إجابات أولياء أمور الطلبة المعوقين بصريا على الاستبانة، ومن خلال تحليل الاستبانة ورؤية الأبعاد الأكثر تأثيرا على المعوقين بصريا، والأبعاد الأكثر تكرارا، والتي تشكل مشكلة وتؤثر على الطالب والأسرة، ومن خلال أخذ آراء أولياء الأمور حول الأساليب لحل المشكلات التي تواجه أبناءهم المعاقين، فقد خرج الباحث

ببعض الحلول التي طالب بها أولياء الأمور لعلها تساعدهم في التغلب على بعض هذه المشكلات، وقد تم تصنيف أهم المقترحات حسب أبعاد المشكلات الأربع التالية:

في مجال مشكلات الأسرة:

- 1- توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للمعوقين بصريا.
- 2- توفير أدلة إرشادية لأولياء الأمور للتعامل مع طفلهم المعاق بصريا.
- 3- دعم أسر الأفراد ذوي الإعاقة البصرية ماديا ومعنويا.
- 4- ضرورة وجود تعاون وتنسيق بين المدرسة والبيت.
- 5- توفير دورات تدريبية مستمرة للوالدين في مجال الإعاقة البصرية وكيفية التعامل مع طفلهم.

في مجال مشكلات المدرسة:

- 1- توفير الأجهزة والأدوات اللازمة في المدرسة والتي يحتاجها الطلاب المعوقون بصريا، مثل توفير التجهيزات الخاصة لضعاف البصر كالكتب المطبوعة بالخطوط الكبيرة، سبورة، عدسات أو نظارات مكبرة، وأدوات بريل للمكفوفين.
- 2- توفير الوسائل التعليمية المناسبة للطلاب المعوقين بصريا. كتوفير الوسائل التعليمية والأدوات والمجسمات والخرائط البارزة لزيادة فعالية هذه البرامج.
- 3- إعادة تخطيط مباني مدارس التربية البصرية من حيث اختيار الموقع وتصميم المبنى المدرسي.
- 4- توفير عوامل الأمان بالمبنى المدرسي.
- 5- توفير ميزانية مناسبة لممارسة الأنشطة.
- 6- توفير الأنشطة المدرسية التي تنمي القدرات اللغوية كأنشطة الإذاعة المدرسية، والأنشطة التي تنمي القدرات العقلية.

في مجال مشكلات المعلم:

- 1- إتاحة الفرصة لمعلمي الطلاب المعوقين بصريا للالتحاق بالبعثات التدريبية في الخارج لتحسين مهاراتهم في التعامل مع هذه الفئة.
- 2- قيام المعلمين بمتابعة كل ما هو جديد في مجال الإعاقة البصرية وكيفية التعامل مع هذه الفئة.

- 3- توفير دورات تدريبية مستمرة ومتخصصة للمعلم في مجال الإعاقة.
- 4- توفير حوافز مادية للمعلمين المتميزين.
- 5- تعريف المعلم بالاحتياجات التربوية الخاصة بالمعاق وكيفية التعامل معها.
- 6- تدريبه على التخطيط للأنشطة التربوية.

في مجال مشكلات المناهج:

- 1- توفير المناهج المناسبة مع المعوقين بصريا.
- 2- توفير دليل للمعلم لكل مقرر دراسي للطلاب المعوقين بصريا.
- 3- استخدام التكنولوجيا المتطورة في مجال تدريس المعوقين بصريا (برامج قراءة الشاشة لضعاف وفاقد البصر. التي تمكنهم من التعامل مع الكمبيوتر وشبكة المعلومات الدولية ومنها برنامج Ibsar أو Jaws أو Nvda).
- 4- تنوع الأنشطة بما يتناسب مع المعوقين بصريا.

مقترحات وتوصيات الدراسة:

كما يوصي الباحث ببعض الأمور ومنها:

- 1- إجراء حملات توعية لأفراد المجتمع حول الإعاقة البصرية.
- 2- تنظيم دورات تدريبية للآباء لتدريبهم على مساعدة أبنائهم المعوقين على ممارسة أنشطة مماثلة في المنزل ومشاركة المعلم في تنظيم الأنشطة التربوية بالمدرسة.
- 3- توعية المبصرين بكيفية التعامل مع الطلاب المعوقين بصريا.
- 4- تدريب المعلمين في المدارس الحكومية العادية على التواصل مع المكفوفين.
- 5- توصي الدراسة بأهمية دمج هؤلاء الأطفال من المعوقين بصريا في المجتمع.
- 6- الاهتمام بالمشكلات التعليمية الخاصة بالأطفال المعوقين بصريا وضرورة تبني فلسفة جديدة متطورة في تعليم هذه الفئة وذلك من خلال إمكانية وضع مناهج خاصة تتناسب واحتياجات بعض الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث النواحي الجسمية والحسية والعقلية والمعرفية والتعليمية والمهنية.
- 7- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الشعور بالأمن لدى المعوقين بصرياً في البيئة العربية.

- 8- تزويد الطلبة المعوقين بصرياً بالخدمات النفسية والاجتماعية والإرشادية المتخصصة المناسبة، والتي قد تسهم في زيادة الشعور بالأمن لديهم.
- 9- الاهتمام بوضع خطة وطنية تعتمد على الدراسة العلمية وذلك لوضع إستراتيجية متكاملة تتصدى لمشكلات المعوقين بصريا بالاستفادة من التكنولوجيا التي توفر لهم فرص التعلم الذاتي عبر برامج متخصصة (برامج قراءة الشاشة التي يمكنهم من التعامل مع الكمبيوتر وشبكة المعلومات الدولية ومنها برنامج Ibsar أو Jaws أو Nvda).
- 10- تنوع الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدم للطلاب المعوقين بصريا وأن تقدم لهم بأساليب جذابة وشيقة وممتعة .
- 11- يوصي الباحث أيضا بإجراء مزيد من الدراسات حول مشكلات الطلاب المعوقين بصريا، وأسباب هذه المشكلات، وكيفية مواجهتها.
- 12- العمل على إشراك أطفال الفئات الخاصة في تحمل المسؤولية ، وإعطائهم الفرصة للاعتماد على أنفسهم.
- 13- القيام بحملات توعية للآباء وأولياء أمور هؤلاء الطلاب لمعرفة مختلف الأساليب التعليمية والتي يمكن تطبيقها مع الطفل بشكل مبسط وسهل وصحيح وذلك لإكسابهم مختلف المهارات.
- 14- ضرورة توجيه الدعوة لكافة معلمي الطفل غير العادي إلى ضرورة تدريبهم على مختلف الأساليب التعليمية، والتي تتناسب مع خصائص ومتطلبات الفئة التي يتعاملون معها.
- 15- إقامة الدورات التدريبية للذين يعملون بالمراكز والمؤسسات التأهيلية؛ وذلك من أجل زيادة معرفتهم بأساليب رعاية وتأهيل المعوقين، ومعرفة أحدث الوسائل التي توصل إليها العلم بهذا المجال.

المراجع (References)

- إبراهيم ، محمد سعيد(2001). مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- أبو زيتون، جمال ومقدادي، يوسف (2012). الأمن النفسي لدى الطلبة المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق** -المجلد 28، العدد 3.
- إسماعيل، سلوى(2009). تقييم لواقع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق والخدمات المقدمة لهم، قسم السياسات الاجتماعية، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، العراق، أيلول.
- البلاوي، إيهاب (2001). **قلق الكفيف، تشخيصه وعلاجه**، دار الرشاد، القاهرة.
- جميل، سمية طه (2003). دراسة مشكلات الأطفال المعاقين سمعياً وبصرياً وبعض المتغيرات المرتبطة بها، **مجلة الإرشاد النفسي** ، تصدر عن مركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد السادس، السنة الحادية عشرة ، 93-129.
- الحديدي، منى والخطيب، جمال (1996). أثر إعاقة الطفل على الأسرة . **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، 31، 1-23.
- الحديدي، منى (2002). **مقدمة في الإعاقة البصرية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- حسن، تنزيل صلاح الدين(2014). مشكلات الصحة النفسية لدى الطلاب المعاقين بصرياً وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية / دراسة حالة للمركز القومي لتأهيل المكفوفين بحري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،السودان.
- حموش، زينب محمد(2013). المشكلات التي تواجه الطلبة المعوقين بصرياً في الجامعات السورية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعوقين أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- خضير، محمد و البلاوي إيهاب(2004). **الإعاقة البصرية، الرياض، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة**.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2004). **التدخل المبكرة في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر .
- الروسان، فاروق(2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة**، ط5 ، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزريقات، إبراهيم (2006). **الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- سليمان ، عبد الرحمن السيد (2003). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة ، الخصائص والسمات ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.
- شقيير، زينب (2007). الشعور بالأمن لدى الكفيف .المؤتمر العلمي الأول لقسم التربية الخاصة (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول في الفترة من 15- 16 يوليو ، 77-86.
- شنيكات، فريال(2014). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 41 ، العدد2 .
- صديق، نجلاء إبراهيم(2010). الضغوط النفسية لدى المراهقين المعاقين بصرياً بمعهد النور للمكفوفين بحري وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، السودان.
- عبد الحميد ،أشرف (1995). دراسة بعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لذوي الإعاقة البصرية ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، بحوث ودراسات نفسية واجتماعية، المجموعة الثالثة ،مصر.
- عبد المحسن، نهى(2013). أساليب معاملة العاملين بمؤسسات المكفوفين وعلاقتها بالثبات الانفعالي للطفل الكفيف، Alex. J. Agric. Res. ، المجلد 58، العدد 3: 319-341.
- عبد المحسن عبد المقصود سلطان (٢٠٠٥). دور المجتمع نحو أبنائه من ذوي الاحتياجات الخاصة، دار العلم والثقافة، مصر.
- العزة، سعيد حسني، 2000 ، الإعاقة البصرية، عمان : الدار العلمية الدولية للنشر ودار الثقافة للنشر.
- عليوات، شادن (2005). أثر برنامج تدريبي على تحسين فاعلية الرؤية الوظيفية والتحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية عند ضعاف البصر .رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- غراب، هشام أحمد(2007). المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين في المدارس الجامعة من وجهة نظر معلمهم بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد الخامس عشر ، العدد الأول ، يناير ، ص ص: 533-560.
- فرحات، سعاد (2014). أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذوي الإعاقة البصرية، المجلة الجامعة، ع(16)، م (1)، فبراير.
- القريطي، عبد المطلب أمين (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.

- القريوتي، يوسف وآخرون (2001). المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الثانية، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
- القمش، محمد (2006). الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- محمد ، محمد جاسم (2004). النمو والتطور في رياض الأطفال، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- معياد، نجية عبدالله (2005). مشكلات الطلبة المعاقين بصريا وحاجاتهم الإرشادية بمدينة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- المناحي عبد الله عبد العزيز (2011). تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا في ضوء نظرية العلاج العقلاني الانفعالي؛ برنامج إرشادي مقترح ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- الوفاي، راضي (2004). أساسيات التربية الخاصة، عمان: دار جهيئة للنشر والتوزيع.
- يحيى، خوله (1999). المشكلات التي يواجهها ذوو المعوقين عقلياً وسمعيًا وحركيًا الملتحقين بالمراكز الخاصة بهذه الإعاقات، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية ، المجلد 26 ، العدد الأول ، آذار ، 92-108.

Alma, M. A., Van der Mei, S. F., Feitsma, W. N., Groothoff, J. W., Van Tilburg, T. G., & Suurmeijer, T. P. B. M. (2011). Loneliness and self-management abilities in the visually impaired elderly. **Journal of Aging and Health**, 23, 843– 861.

Antoinette , H. (1987). Assessing general psychology in children and youth with visually handicaps. **Australian and New Zealand Journal of Development Disabilities**, 13(4)219-226.

Atasavun Uysal, Songül; Düger, Tülin. Visual perception training on social skills and activity performance in low-vision children. **Scandinavian Journal of Occupational Therapy**. Jan2012, Vol. 19 Issue 1, p33-41. 9p

Beaty, l. a. (1994). Psychological factors and academic success of visually impaired college students. *Review*, 26(3), 131-140.

Chapmann, Elizabeth K.; Stone, Juliet M. (1988) : The Visually Handicapped Child in Your Classroom.

- Crossland, Michael. Visual impairment support. Optometry Today. 2011, Vol. 51 Issue 13, p32-36. EBSCO host No. 63579272
- Ganesh, Suma; Sethi, Sumita; Srivastav, Sonia; Chaudhary, Amrita; Arora, Priyanka (2013). Impact of low vision rehabilitation on functional vision performance of children with visual impairment. **Oman Journal of Ophthalmology**. Oct 2013, Vol. 6. Issue 3, p170-174.
- Heyl Vera ; Hintermair Manfred, (2015) Executive Function and Behavioral Problems in Students with Visual Impairments at Mainstream and Special Schools, **Journal of Visual Impairment & Blindness**. Jul/Aug, Vol. 109 Issue 4, p251-263.
- Holden, B. A., Fricke, T. R., Ho, S. M., Wong, R., Schlenther, G., Cronje, S., et al. (2008). Global vision impairment due to uncorrected presbyopia. **Archives of Ophthalmology**, 126(12), 1731–1739.
- Holden, B. A. (2007). Blindness and poverty: A tragic combination. **Clinical and Experimental Optometry**, 126(6), 401–403.
- Jackson, R. & Lawson, G. (1995). Family Environment and Psychological Distress in Persons Who Are Visually Impaired. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 89 (2), 157-60 .
- Jackson, Robert (1990): The Relationship Between Family Environment and Psychological Distress in Visually Impaired Adults, **Dissertation**, United States, California, P. 144.
- Lewis S, Iselin SA. (2002) A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. **J Visual Impairment & Blindness**; 96:335–44.
- Leyser Y, Heinze A & Kapperman, . (1996): Stress and Adaptation in Families of Children with Visual Disabilities- Families in Society, **Families in Society**. Apr., Vol 77 (4): 240-249.

- McLinden M, McCall S.(2002) **Learning Through Touch: Supporting Children With Visual Impairment and Additional Difficulties.** London: David Fulton Publishers,.
- Molloy Alysha, Rowe Fiona(2011) Manneristic Behaviors of Visually Impaired Children. Strabismus (09273972) **Academic Journal.** Sep, Vol. 19 Issue 3, p77-84.
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2012). Psychological adjustment in adolescents with vision impairment. **International Journal of Disability, Development and Education**, 59, 145–155.
- Ruhagaze, Patrick; Njuguna, Kahaki Kimani Margaret; Kandeke, Lévi; Courtright, Paul .(2013) Blindness and Severe Visual Impairment in Pupils at Schools for the Blind in Burundi. **Middle East African Journal of Ophthalmology.** Jan-Mar2013, Vol. 20 Issue 1, p61-65
- Shrestha, Jyoti Baba; Gnyawali, Subodh; Upadhyay, Madan Prasad(2012). **Ophthalmic Epidemiology.** Causes of Blindness and Visual Impairment among Students in Integrated Schools for the Blind in Nepal. Dec, Vol. 19 Issue 6, p401-406.
- . Stolarski, V.S. (1991): Sociology – Individual and Family Studies, Vol. 52-03 A of Diss – inter. p. 1093.
- Stolarski, Virginia Susan (1991): **Stress Levels Experienced by Family Members of Visually Impaired Children, Dissertation,** United States, New York, Pages 171.
- Tadic', V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 51(6), 696–705.
- World Health Organization. Consultation on development of standards for characterization of visual loss and visual functioning(2003). WHO/PBL/03.91. Geneva: WHO.

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

فعالية كتاب إلكتروني مقترح لقرار تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها في تنمية تحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات دبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل .

إعداد

د/ داليا محمد نبيل توفيق السيد المنهراوي

أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم

مشرفه وحدة التعليم الإلكتروني - وحدة العلاقات العامة - ومنسقة البوابة الإلكترونية

بكلية التربية فرع الطالبات كلية التربية / جامعة حائل. بالمملكة العربية السعودية

المجلة التربوية - العدد الثالث والأربعون - يناير 2016م

مستخلص الدراسة

ان لابد من إيجاد وسيلة يمكن للطلاب استخدامها للحصول على أكبر قدر من المعلومات، وبسرعة تمكنه من ملاحقة التطور وهنا برز دور الحاسوب ولما كان الحاسوب الإلكتروني ليس مرنا للاستخدام الطلابي من حيث سهولة التنقل به ووزنه وحجمه وتكلفته فكان لابد من التفكير في (الكتاب الإلكتروني) بأنه صيغة رقمية لنص مكتوب أو صورة وبدأت فكرة الكتاب الإلكتروني في أوائل التسعينات وأحد المبتكرين هو " بوب ستاين " الذي عقد مقارنة بين القراءة من خلال الشاشة الكمبيوترية والقراءة من الكتاب الورقي فتوصل إلى نتيجة مفادها أن القراءة من جهاز إلكتروني تتميز على القراءة من كتاب تقليدي بمزايا عديدة وأصبح الصراع بين المعلومات الورقية والمعلومات الإلكترونية يذكرنا بالصراع الذي حدث في مرحلة الانتقال من المخطوط إلى المطبوع. فإن الوقت قد حان لكي يشق الكتاب الإلكتروني طريقه إلى مجال النشر وسوق الكتب العالمي وليس المقصود بهذا التحول أن يحل الكتاب الإلكتروني محل الكتاب الورقي وإنما هو يوفر شكلاً إضافياً من أشكال وصول الكتب إلى . وللحقيقة فإن بؤادر نشر الكتاب الإلكتروني تعود إلى بدايات العقد الحالي أي إلى الوقت الذي تنبأ فيه العالم ببل جيتس بقرب أفول نجم الورق أو (الكتاب المطبوع) باعتباره شكلاً من أشكال تكنولوجيا القراءة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لبقاء أثر التعلم في الاختبار المؤجل ؟

Abstract

That has to be finding a way students can use to get as much information, and quickly being able to catch up and here emerged Computer role Since the electronic computer is not flexible student to use in terms of ease of movement by the weight, size and cost was to be thinking about the (e-book) that digital format written text or image and launched the idea of e-book in the early nineties and one of the innovators is "Bob Stein," which is a comparison between reading through the computer and reading the screen of the paper book very fact to the conclusion that the reading of the electronic device is characterized by the reading of a traditional book has many merits and it became a conflict between paper and electronic information information reminds us of the conflict that has occurred in the transition from manuscript to print, the time has come for the e-book makes his way to the publishing market and the world of books and this shift is not intended to replace the e-book replace the paper book, but it provides an additional form of the arrival of the books to the reading public. And the fact that the signs of the deployment of e-book dating back to the beginning of the decade to a time when the world predicted the imminent demise of PayPal Gates star or paper (printed book) as a form of reading technology.

The study determined the problem in answering the following questions:

1. Are there significant differences between the average scores of the experimental group students and the average Degrees of control group students in grades posttest?
2. Are there significant differences between the average scores of the experimental group students and the average Degrees of control group students for the survival of the impact of learning in the delayed test?

مقدمة الدراسة:

وفي إطار تطوير العملية التعليمية بالاعتماد على النظم الآلية يظهر دور التكنولوجيا الحديثة من أجهزة حاسبات ومعدات عرض ونظم اتصالات ونظم شبكات حديثة في خدمة النظام التعليمي لاستشراف المستقبل البالغ التطور والتعقيد في نفس الوقت. وهذا يوضح أهمية استخدام الوسائل التعليمية القائمة على الكمبيوتر في العملية التعليمية وتقييم البيئة التعليمية وتقويمها لتكون صالحة لاستقبال هذه الوسائل والتي تحول العملية التعليمية إلى عملية تعلم قائمة على المتعلم وليس على المعلم الأمر الذي يجب توفره بقوة وفاعلية في المرحلة الجامعية حيث يجب أن يتحول المتعلم من طالب إلى باحث قادر على الوصول إلى المعلومة وتحليلها واستنتاج المعرفة منها.

والتعليم الإلكتروني الذي يعد الكتاب الإلكتروني احد عناصره له أهمية بالغة الأثر في العملية التعليمية وذلك إذا ما تم مراعاة فيها معايير التصميم الفنية والتربوية والتي قامت بتوضيحها الكثير من الأبحاث العالمية، وبعض الأبحاث العربية وقد أوصت العديد من المؤتمرات العلمية والدراسات بأهمية الكتاب الإلكتروني ومنها: إن الكتاب الإلكتروني له دور بارز في العملية التعليمية نظراً لإمكاناته الفائقة التي تيسر عملية التعلم لذا تم تطويعه في مختلف المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية إلى التعليم الجامعي.

والكتب الإلكترونية لا تعني تنزيل مواد القراءة فقط ولكن يوجد بها برمجيات مليئة بأساليب العرض المتطورة وأحدث أنواع التقنيات كما يوجد أجهزة قارئة للكتاب مثل جهاز Sony Reader، وفي المجتمع العربي بالنسبة لهذه التجربة فإن الكتاب الإلكتروني لم يزاحم الكتاب المطبوع حيث يحتاج المجتمع العربي إلى فترة طويلة حتى يمكن أن تحدث هذه المزاحمة بين الكتاب الإلكتروني والكتاب المطبوع وذلك لأن التجربة العربية لا تزال في بداية الطريق ولكنه موجود بالفعل في المجتمع العربي ويحتل مكانة جيدة في أوساط جيل جديد من الشباب. ومن أشهر مواقع المكتبات المجانية التي تنشر الكتب الإلكترونية Gutenberg project .

مشكلة الدراسة:

- 1- ندرة الدراسات والبحوث العربية- في حدود علم الباحثة- التي تناولت الكتاب الإلكتروني وعناصر تصميمه و معاييرهِ.
 - 2- الكتاب الإلكتروني أصبح في الوقت الحالي من الأدوات الهامة التي تستخدمه في بيئة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والتي تجعل من الضروري استخدام تكنولوجيا التعليم لوضع قواعد ومعايير تربوية وتكنولوجية تسهم في تحقيق الهدف التعليمي منه.
- ويمكن تحديد المشكلة في السؤالين التاليين :

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لبقاء أثر التعلم في الاختبار المؤجل ؟

فروض الدراسة:

- في ضوء ما تم عرضه من أسئلة الدراسة تم صياغة الفروض الآتية:
- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0,05) بين تحصيل طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل اللاتي يتعلمون المقرر بالكتاب الإلكتروني و تحصيل الطالبات اللاتي يتعلمونه بالأسلوب الاعتيادي وذلك في التحصيل البعدي.
 - 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجل.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الآتية:

- 1- تحديد أسس لبناء الكتاب الإلكتروني
- 2- إعداد كتاب إلكتروني مقترح في ضوء الأسس السابقة.
- 3- التعرف إلى فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل لدى طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل

4- التعرف إلى دلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة لبقاء أثر التعلم في الاختبار المؤجل.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- 1- قد تسهم هذه الدراسة في توجيه الاهتمام على مستوى الممارسات والتطبيقات في ميدان التعليم إلى أهمية تصميم وتطوير المقررات التعليمية في شكل كتب إلكترونية في ظل تدهور حالة الكتاب الجامعي والدراسي التقليدي والذي يعاني كثيراً من حيث تنظيم تتابعات المحتوى وطرق عرضه وقلة جودة الوسائط التعليمية المستخدمة به .
- 2- توجيه الأساتذة التربويين إلى أهمية استخدام الكتاب الإلكتروني في التدريس.
- 3- إفادة القائمين على إعداد البرامج الخاصة بالدبلومات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- 1- عينة من طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل.
- 2- كتاب إلكتروني مقترح في مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها .
- 3- طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1435/1436هـ.

مصطلحات الدراسة:

الكتاب الإلكتروني:-

هو مصطلح يستخدم لوصف نص مشابه للكتاب في شكل رقمي ليعرض على شاشة الحاسب الآلي (الكمبيوتر) مرتبطاً ارتباطاً تكنولوجياً بالفيديو التفاعلي ويتم استخدامه بإيجابية في نظام التعليم عن بعد ويمكن للأقرص المدمجة (CD) اختزان كميات هائلة من المعلومات والبيانات في شكل نصي وفي صور رقمية ورسوم متحركة وصور ثابتة ومتحركة وكلمات منطوقة وغيرها من الأصوات التي تجذب انتباه الطالب وتعمل على إثارة تفكيره تجاه المشكلات الدراسية وغيرها من المشكلات الحياتية.

خطوات الدراسة:

لتحقق الأهداف المرجوة من الدراسة تم إتباع الخطوات الآتية:

- 1- الإطلاع على الأدب التربوي والبحوث السابقة.
- 2- إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة بالكتاب الإلكتروني المقترح واختبار التحصيل.
- 3- اختيار عينة الدراسة والمتمثلة طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل.
- 4- عقد عدة لقاءات مع طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- 5- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- 6- تطبيق الكتاب الإلكتروني المقترح.
- 7- تسجيل الملاحظات للتأكد من التزام الطالبات بتطبيق الكتاب الإلكتروني والتعرف إلى نقاط القوة والضعف.
- 8- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة. ومن ثم إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية على البرنامج الإحصائي SPSS 9- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري:

الكتاب الإلكتروني هو الكتاب الذي يمكن التعامل معه بأي من الوسائط الإلكترونية. كالأسطوانات الممغنطة والأسطوانات الضوئية، سواء كان ذلك عن طريق نظم مستقلة أو قائمة بذاتها كالحاسبات الشخصية وحاسبات المفكرة، أو عن طريق الشبكات على اختلاف مستوياتها. سواء كان هذا الكتاب ناتجا عن التحويل من المطبوع الى الإلكتروني أو ناشئا بالشكل الإلكتروني في الأساس. ويمكن لهذا الكتاب أن يكون مقتصرا على النص، أو مشتملا على النص مضافا اليه امكانية الصوت والصورة. ولكي يكون جديرا بالوصف فان الكتاب الإلكتروني ينبغي أن تتوافر به بعض أساليب التعامل التي تميزه عن الكتاب المطبوع، كالقدرة على الوصول السريع الدقيق الى عناصر محتوياته، وامكانية الربط بين النصوص، وتعدد أساليب البحث والاسترجاع، فضلا عن المرونة.

الكتاب الإلكتروني ليس بمصطلح جديد فهو معروف منذ بدايات عام 1990 حينما كان يستخدم كطريقة لتخزين الوثائق ونشرها بين المجموعات المهمة. وبصورة مقتضبة يعرف الكتاب الإلكتروني على أنه صيغة رقمية لنص مكتوب. يمكن قراءة محتويات الكتاب الإلكتروني على أجهزة الحاسب أو الأجهزة الكفية أو باستخدام أجهزة مخصصة لذلك مثل قارئ الكتب الرقمية تستخدم الكتب الإلكترونية عدة صيغ لتمثيلها مثل صيغة HTML وبّي دي أف PDF وغيرها. وتتميز بعض الكتب الإلكترونية بإمكانيات متقدمة مثل إمكانية إضافة الملاحظات النصية أو الصوتية و ربط التعليقات و إضافة الوصلات والروابط وأيضا إمكانية دمج خاصية الدردشة مع من لديهم نفس الكتاب.

وعرّف نعيم (2011: 64) الكتاب الإلكتروني بأنه:

“ رؤية جديدة للكتاب الورقي في صورة إلكترونية مع إضافة عناصر الوسائط المتعددة والنصوص الفائقة والبحث، وهو بهذا يجمع بين سمات الكتاب الورقي المطبوع و سمات الوسائط المتعددة مع دمج سمات النص الفائق بالإضافة إلى إمكانيات أخرى للبحث والتعامل مع المعلومات.”

أما بسيوني (2007/ب:9) فقد عرّف الكتاب الإلكتروني بأنه:

“مكافئ إلكتروني أو رقمي للكتاب التقليدي المطبوع على الورق، ويمكن قراءته على الحاسب أو أي جهاز محمول باليد.”

وقد عرّف مارشال وآخرون (Marshall, et al. 2001:41) الكتاب الإلكتروني بأنه:

“جهاز منفصل للقراءة يعتمد على مفهوم وشكل المستند الورقي التقليدي، ويعتمد على التفاعل بالقلم الرقمي، وهو يدعم الأنشطة البحثية من خلال استخدام الحواشي والتعليقات التي يضيفها القراء على الكتاب.”

بينما عرّف العلي (2005: 135) مفهوم الكتاب الإلكتروني بأنه:

“مصطلح يُستخدَم لوصف نص مشابه للكتاب يُعرَض على شاشة الحاسب الآلي (الحاسوب) مرتبطاً ارتباطاً تكنولوجياً بالفيديو التفاعلي، ويتم استخدامه بإيجابية في نظام التعليم عن بعد، ويعتبر الكتاب الإلكتروني مصدراً من مصادر المعلومات الإلكترونية التي يمكن استثمارها في تنفيذ مناهج ومقررات التعليم عن بعد.

مما سبق يتضح أن: الكتاب الإلكتروني يتكون من الوسائط المتعددة المتمثلة في النصوص والصور الثابتة والمتحركة و مقاطع الفيديو الكتب الإلكترونية منها ما هو تفاعلي، ومنها ما هو غير تفاعلي يقتصر على عرض المعلومات دون وجود أي تفاعل وبصورة مشابهة للكتاب الورقي التقليدي.

الكتاب الإلكتروني لا بد من استخدام جهاز الحاسوب المكتبي أو المحمول أو اللوحي، كما يمكن استخدام الهواتف المحمولة الحديثة يمكن نشر الكتب الإلكترونية على شبكة الإنترنت مما يتيح سهولة تداولها وإمكانية استيراد الكتب الإلكترونية من الأماكن البعيدة لا يشترط أن يكون للكتاب الإلكتروني نظير مطبوع على الورق.

1- المعايير التربوية لإنتاج الكتاب الإلكتروني:-

- تنظيم المادة التعليمية في صورة وحدات صغيرة متتابعة.
- صياغة أهداف الكتاب الإلكتروني بطريقة واضحة.
- توجيه الطالب نحو تحقيق الأهداف بدقة باستخدام الإرشادات والتعليمات
- مناسبة محتوى الكتاب الإلكتروني لمستوى المتعلمين.
- التكامل بين المعرفة الحالية والسابقة داخل الكتاب الإلكتروني.
- تحديد مستوى أو معيار التمكن الذي يجب أن يصل إليه المتعلم.
- إعداد أدوات ووسائل التقدير القبلي لتحديد نقطة البداية التي يبدأ منها كل طالب تعلمه.

" تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية اللازمة لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدرسة الثانوية ، (مصطفى جودت ، 1999 ، ص 377 - 405) .

- حرية تقدم المتعلم في دراسته وفقا لقدراته.
- سير المتعلم في تعلمه وفقا لخطوات منطقته متتابعة.
- توفير عدد كافي من الأنشطة والبدائل التعليمية.
- تزويد الطالب بمواد تعلم بديلة.
- التنوع في طرق عرض المعلومات.
- تعدد استراتيجيات التعلم وتشعب المسارات التعليمية داخل الكتاب الإلكتروني.
- إعداد أدوات التقويم التكويني أثناء دراسة وحدات الكتاب.

- توفير تغذية راجعة بعد استجابة الطالب.
- توفير خطة علاجية للطالب الذي أخفق في دراسة جزء من أجزاء الكتاب.
- تقديم خطة إثرائيه للمعلومات للطالب الذي حقق أهداف وحدات المحتوى بمهارة.
- إعداد مرشد أو دليل لدراسة المقرر أو المقرر الدراسي ليوضح مكونات الكتاب الإلكتروني وكيفية السير في عملية التعلم
- الكتاب وكيفية السير في عملية التعلم.
- استخدام التقويم الختامي للكتاب الإلكتروني بتقديم اختبار ختامي للتأكد من تحقيق الطالب للأهداف العامة للكتاب.
- إتاحة وسائل وأدوات الاتصال بين كل من الطالب والمعلم.
- إتاحة وسائل الاتصال بين كل من الطلاب بعضهم البعض.
- وتتمثل تلك المعايير في كيفية تصميم الكتاب الإلكتروني فمنها:- فتح الباب عبد الحليم سيد ، ، 1995 ، ص 53) محمد أحمد الحسيني محمد ، 2005، ص 170 (
- ومن المعايير الفنية للصوت في الكتاب الإلكتروني حيث يعتبر الصوت من وسائل الاتصال القوية والفعالة في انتاج الكتاب الإلكتروني ويستخدم الصوت في الكتاب الإلكتروني في الصور التالية ، Jeff Burger Desk top Multimedia Bible ، "New York , Addison-Wesley Publishing company , 1993, P263"
- مراعاة جودة الصوت في التعليق الصوتي بحيث يكون واضح وقوي.
- تنوع نغمات الصوت في التعليق الصوتي.
- الصوت القائم بالتعليق يجب أن يكون خالي من عيوب النطق وسلامة مخارج الألفاظ والحروف.
- عدم السرعة في نطق الكلمات إلى حد ما أثناء التعليق.
- مراعاة فترات الصمت والحديث للقائم بالتعليق.
- إمكانية غلق مفتاح التعليق الصوتي وإعادة تشغيله.
- عدم التأخر في نطق الكلمات إلى حد ما .

2- المعايير الفنية للمؤثرات الصوتية: (القاضي, زغلول, 2003, ص279)

- استخدام المؤثر الصوتي كصوت بيئي وذلك لإقناع المستخدم بالبيئة البديلة.
- لا يفضل استخدام الصدى مع المؤثرات الصوتية.
- يظهر المؤثر الصوتي ويختفي تدريجيا عندما يكون خلفية.
- يظهر المؤثر بعد ظهور النص إذا صاحبه نص.
- الاقتصاد في المؤثرات الصوتية في التغذية الراجعة.
- يستخدم كنوع من أنواع التغذية الراجعة.
- تثبيت المؤثرات الصوتية في التغذية الراجعة بالنسبة للإجابة الصحيحة والإجابة الخطأ.
- أن يكون بنفس المستوى الذي يتواجد عليه في الواقع وبدون مبالغة، إذا صاحب المؤثر الصوتي تعليق صوتي يجب أن يكون في الخلفية لهذا التعليق أي أقل من حيث شدة الصوت.

3- المعايير الفنية للموسيقى:

- أ- تستخدم الموسيقى في التعزيز وكخلفية للنص.
- ب- الموسيقى المستخدمة كخلفية للنص تستخدم لربط عناصر الموضوع ببعضها.
- ج- يخصص لحن مميز لكل موضوع من الموضوعات.
- د- شدة الموسيقى أقل في حالة التعليق الصوتي.
- هـ- عند ظهور رسالة هامة على الشاشة أة تقديم أسئلة تختفي الموسيقى.
- و- عدم استخدام مقطوعات موسيقية مشهورة منعا لتشتت الطلاب.
- ز- يفضل أن تكون موسيقى الخلفية من النوع MIDI وأن تذكر في تكرارات Loop لأنها قد تستمر في تكرارات طويلة. (المرجع السابق)

4- المعايير الفنية للصورة في الكتاب الإلكتروني:

- عدم استخدام الصور التي تحتوي على تفاصيل كثيرة.
- تستخدم الرسومات الخطية المسلسلة كبديل عن الصور المتحركة أو لقطات الفيديو.
- أن تتوافر للصورة القيمة الاتصالية بمعنى أن تحقق القيمة الاتصالية المراد منها.
- استخدام الرسومات الخطية الملونة.
- الحفاظ على وحدة الشكل في الصورة.

- تستخدم الصور الفوتوغرافية لإكساب النص المزيد من الواقعية.
- الصورة تبرز خصائص الموضوع التعلم.
- توفير إمكانية تكبير الصورة.
- الاتزان في توزيع الصور والرسوم على الشاشة.
- عدم المبالغة في حجم الصورة.
- الجمع بين الصورة الفوتوغرافية والرسومات التعليمية لإيضاح مفهوم جديد.
- استخدام الصور والأشكال المألوفة للمتعلم.
- الصورة أكثر استخداماً من النص.
- يوضع الرسم في وضع أفقي كلما أمكن.
- تستخدم زاوية التصوير الأمامية عندما يكون محتوى الصورة أفقي.
- تستخدم زاوية التصوير الجانبية عندما تحتوي الصورة على مجسمات.
- يقع الشكل الرئيسي للصورة في منتصفها أو أعلى يسار الصورة.
- تتضمن الصورة الثابتة عناصر قليلة لا تزيد عن (5) عناصر.
- تخلو الصورة الثابتة من الانعكاسات الضوئية.
- تستخدم الزاوية المستوية الذاتية عند تصوير مهارة أداء في الصورة.
- مراعاة السعة التخزينية لملفات الصور الثابتة.
- يتم تخزين الصور الثابتة بامتدادات مختلفة مثل Gif, JPG, Bmp
- تكون الصورة الثابتة معبرة ومتصلة بالموضوع.
- تجنب استخدام الصور ذات الدرجات الرمادية.
- تجنب استخدام الفلاش الملونة في الصورة.
- استخدام التعليق المصاحب للصور على نفس الصفحة الخاصة بالصورة حيث أنه هناك قواعد لاستخدام التعليق الصوتي.
- استخدام أساليب تميز الصورة.
- 5- المعايير الفنية لتصميم شاشات الكتاب الإلكتروني :
- سهولة الدخول إلى الكتاب الإلكتروني وكذلك الخروج منه.
- الخروج من فصل أو وحدة من وحدات الكتاب إلى القائمة الرئيسية أو الفهرس بطريقة

سهلة.

- الرجوع إلى الشاشة السابقة أو الصفحة السابقة من أجل مراجعتها.
- التحكم في الانتقال إلى الاختبار النهائي دون المرور على جميع الوحدات.
- تحتوي الشاشة على وسائل وأدوات مساعدة للطالب أو المستخدم.
- التحكم في معدل عرض المعلومات طبقا لسرعة المستخدم.
- التحكم في عرض البدائل للمحتوى حسب رغبة المستخدم.
- تحديد توقيت عرض للشاشات الخاصة بالمحتوى حسب رغبة المستخدم.
- تحديد توقيت لعرض السؤال على شاشة الأسئلة.
- تحقيق الاتزان داخل تصميم الشاشة.
- التركيز على الرسومات أكثر من النصوص في تصميم الشاشات.
- الجمع بين النص والصورة في الصفحة الواحدة.
- استخدام أكثر من تصميم للشاشات الخاصة بالكتاب الإلكتروني مع الحفاظ على الاتساق بين الشاشات التي تؤدي وظيفة واحدة.
- استخدام أكثر من نافذة في نفس الصفحة لإستغلال مساحة الصفحة.
- ملائمة حجم نافذة عرض الفيديو أو الرسوم المتحركة بالنسبة لحجم الشاشة حتى يتحقق وضوح الصورة والتخزين الأقل.
- استخدام أساليب التميز لوضع العنصر المراد في بؤرة اهتمام المتعلم.
- استخدام الصور والأشكال المألوفة .
- الاعتماد على الفأرة أكثر من الاعتماد على لوحة المفاتيح.
- التعبير عن جميع العمليات برموز و أشكال.
- لا يفضل استخدام النوافذ المتداخلة لأداء أكثر من وظيفة في وقت واحد.
- تنسيق العناصر على سطح الشاشة بشكل منطقي ومألوف.
- الوقت المستغرق لفتح الشاشة يكون مناسباً.
- استخدام أسلوب الشاشة المقسمة عند تعلم المفاهيم. (صالح أحمد شاكر ، 2004 ، ص 146 - 147)

- 6- المعايير الفنية اللون في الكتاب الإلكتروني:
- استخدام اللون بطريقة وظيفية داخل الكتاب الإلكتروني.
 - الربط بين العناصر المتشابهة باستخدام لون واحد.
 - استخدام اللون لتمييز عناصر معينة لتركيز الاهتمام عليها.
 - التباين بين الألوان المتجاورة.
 - عدم استخدام الألوان الصارخة.
 - تجنب استخدام الألوان المتعارضة.
 - تجنب استخدام الألوان التي تسبب العمى اللوني في شاشات التفاعل.
 - استخدام الألوان الطبيعية والمتعارف عليها.
 - استخدام اللون في الحركة بطريقة مناسبة.
 - تجنب نقص التباين اللوني.
 - تجنب الزيف اللوني.
- 7- المعايير الفنية للنص داخل الكتاب الإلكتروني: (صلاح بن موسى الضبيان, 1999, ص146)
- احتواء الشاشة على قدر اقل من النصوص.
 - تجنب استخدام الفقرات.
 - استخدام السطور القصيرة.
 - الجمع بين النص والصورة على نفس الإطار.
 - الحرص على وضوح المعنى.
 - جعل العبارات المرتبطة ببعضها البعض متقاربة على الشاشة.
 - استخدام الحروف ذات حواف ملساء.
 - استخدام اللغة العربية في الشاشات الرئيسية.
 - استخدام عناصر المحتوى من القوائم.
 - إمكانية التجول داخل الكتاب.
 - حجم الخط للنص المكتوب (16 بنط للخط Traditional Arabic أو 14 بنط للخط Simplified Arabic) أو ما يناسبها من الخطوط الأخرى. (إيمان صلاح الدين, 1998, ص123)

- التدرج في عرض محتويات الإطار لتتمشى مع إدراك المتعلم.
- استخدام نمط واحد لخط المحتوى طوال الكتاب الإلكتروني.
- استخدام نمط واحد للعناوين طوال الكتاب الإلكتروني.
- يستخدم خط بسيط في الكتابة المصاحبة للرسم (النسخ في اللغة العربية، خط Sans Serif في اللغة الإنجليزية)

- تكتب الكتابة المصحوبة للصور المتحركة باللغة العربية.
- تستخدم خطوط داكنة وعريضة في الكتابة المصاحبة للصور المتحركة.
- تخلو الكتابة من الجمل الاعراضية والمبنية للمجهول والنفي.
- استخدام أساليب تميز النص.
- تميز نقاط الإبحار والوصلات داخل النص.
- استخدام الحركة مع النص لجذب الانتباه.
- التعبير عن المعنى بأقل عدد من الكلمات.
- استخدام رموز Symbols Icons , لتدل على المعنى.
- المسافات بين السطور والفقرات المكتوبة تكون مفرد.

مميزات البرامج الإلكترونية Software التي يتضمنها الكتاب الإلكتروني:-

- إمكانية تفاعل الطالب مع النصوص المبرمجة والتي يتجاوب معها الطالب المشاهد في خصوصية وبدون ملل، مع إمكانية التكرار وفقاً لحاجاته.
- تتيح للطالب القدرة على التحكم في الصوت وحجم البنت الذي يعرض على الشاشة.
- بالضغط على أيقونة معينة يمكن للطالب طلب القراءة بصوت عالٍ، كذلك يمكن طلب شرح بعض المفردات، وأيضاً تقسيم بعض المفردات إلى مقاطع ليسهل نطقها.
- مساعدة الطلاب المعاقين لأنهم يجدون في الكتاب الإلكتروني المسجل على أقراص مليزرة عوناً كبيراً، حيث تتوفر إمكانية القراءة وفقاً لاحتياجاتهم الفردية.
- وضوح الرموز وسهولة اختيارها بالمؤشر وسهولة مراجعة الأوامر (تعليمات البرنامج على شاشة الكمبيوتر).
- عدم وجود مشكلات فنية للبرنامج عند التشغيل ومراعاة وجود وسيلة آلية لإلغاء البرنامج في الكمبيوتر في حالة عدم الحاجة إليه.

تنسيقات الكتاب الإلكتروني:-

- هناك عدة تنسيقات من الممكن الاختيار من بينها منها:-
- تنسيق مايكروسوفت: وهو يظهر النص في صفحة واحدة.
- تنسيق موبى بوكيت: يتميز بخصائص تقلب الصفحات باللمس.
- تنسيق الحاسب المحمول: يتميز بأنه يعرض الكتاب بعدة أنواع من خطوط الكتابة مع تغيير مقاس الخط، ويمكن من خلاله التحكم في كيفية ظهور النص على الشاشة.
- تنسيق جيم ستار: وهو يظهر الكتاب الإلكتروني كما لو كان كتاباً ورقياً ولكن بالخصائص الإلكترونية الإضافية المميزة مثل الفهرس المدمج والبحث عن الكلمات وشاشة لمس
- كتابة الملاحظات وإضافة وتحديد أجزاء النص وعمل إشارات مرجعية.

أشكال تصميم وقراءة الكتاب الإلكتروني:-

من نوعية تصميم وتنسيق الكتاب **formats** وطريقة عرضه شكلين لتصميم الكتاب هما **PDF format** ، **RTF format** وكلا الشكلين صالح للعرض على أي من أجهزة ماکنتوش **Mac** ، **IBM** ، والمتوافقة معه **PC** وفيما يلي عرض لكلا شكلي تصميم الكتب الإلكترونية :-

1- تصميم:- **PDF format**

هذا التصميم مخصص للقراءة على أجهزة الكمبيوتر التقليدية، والكمبيوتر المحمول، وفي هذا الكتاب يكون حجم خط النص كبير ليلتئم جميع القراء، كما أن عدد سطور الصفحة يتراوح ما بين 10:9 أسطر، ويتم عرض الكتاب صفحة - صفحة بالضغط على زري **page up** ، **down** للانتقال المثالي بين صفحات الكتاب، وهذا التصميم يصعب إدخال تعديلات عليه بواسطة القارئ، حيث يتم قراءته كما تم تصميمه.

2- تصميم:- **RTF format**

هو تصميم متعدد الاستخدام من حيث إعادة تصميمه وطرق قراءته، حيث يمكن قراءته بأي من الطرق الآتية:

- أ - قراءته باستخدام برنامج معالج النصوص - وورد - **word** بفتح البرنامج.
- ب - قراءته على شاشة الكمبيوتر كأى برنامج يتم فتحه.

ج- طباعته بأي من الأشكال المختلفة كمجلة أو جور نال أو كتاب وغيرها ثم فراءته كأوراق مطبوعة في أي مكان بدون جهاز كمبيوتر. وفي تصميم RTF format يمكن للقارئ إدخال تعديلات على تصميم الكتاب وتنسيقاً ته من حيث تغيير نوعية الخط وحجمه ولونه وتغيير مساحة الهوامش في الصفحة، وتغيير المسافات بين الأسطر وتقسيم كتابة نص الكتاب إلى عمودين بحيث يشبه المجلة وبالتالي ينخفض عدد أسطر الكتاب، ويمكن طباعته بأي شكل تريد، وبهذا يمكن إدخال أية تعديلات ترغب فيها على الكتاب.

أجهزة قراءة الكتاب الإلكتروني :- E-book Reader

يمكن قراءة الكتاب الإلكتروني باستخدام كمبيوتر المكتب أو المحمول أو كمبيوتر الجيب، إلا أنه قد يرى البعض قراءة الكتاب دون الجلوس أمام الكمبيوتر وشاشته التقليدية، حيث أن الجلوس لساعات أمام الكمبيوتر قد يسبب أرق وألم وعبء نفسي خاصة مع استخدام لوحة المفاتيح والفأرة والجلوس في وضع ثابت أما الجهاز والبحث الدائم عن مكان التوقف أثناء القراءة وغيرها من الأوضاع التي لن يرضى الجميع بها. لهذا قامت عدة شركات بتصنيع أجهزة صغيرة تستخدم لقراءة الكتاب الإلكتروني وتقضي على العديد من الصعوبات السابق ذكرها التي تواجه الطريقة التقليدية لقراءة الكتاب الإلكتروني، وقد أطلقت على الأجهزة

قارئ الكتاب الإلكتروني. E-book Reader

و الكتاب الإلكتروني يمكن تحميل الكتاب إليه مباشرة من الناشر إلى الجهاز، أو يحتاج بعضها تحميل الكتاب الإلكتروني أولاً إلى جهاز الكمبيوتر ومنه يتم تحميل الكتاب إلى قارئ الكتاب الإلكتروني، وبمجرد تحميل الكتاب للجهاز فإنه يمكن قراءته في أي وقت وأي مكان.

الدراسات السابقة:

وخلصت دراستي "كورات وشامر" Korat & Shamir إلى أن استخدام الكتاب الإلكتروني نظراً لخواصه الجاذبة والحيوية وما يحتويه من مؤثرات سمعية بصرية لعرض القصة يساهم في جعل المتعلمين صغار السن قادرين على تذكر عديد من تفاصيل القصة المقدمة لهم، ويدعم تعلمهم وكذلك نموهم اللغوي (Korat, O. & Shamir, A., 2007, pp. 110-124) pp. 248.

كما أوضحت دراسة "شيرا وود" Chera & Wood أن الكتاب الإلكتروني يعتبر طريقة فعالة لتعليم القراءة للأطفال في المراحل الأولى، وهو مصدر تعلم جيد لتحسين الوعي بالتغيرات الصوتية اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، فهو يقدم كلمة كاملة مع وجود تغذية راجعة حيث يعرض النص بشكل ناطق مع وجود الوسائط المتعددة المتمثلة في الرسوم المتحركة والمصورات والرسوم التوضيحية والمؤثرات السمعية التي تدعم هذا النص؛ كما يتضمن صفحات للنشاط تهدف إلى تحسين الوعي بالقراءة، وبالتالي يمكن اعتباره أداة للتقييم الذاتي لدى الأطفال- (Chera, P. & Wood, C. 2003, pp. 33-41).

وقد تناولت عدة دراسات وبحوث تكنولوجيا الكتاب الإلكتروني من زوايا متعددة منها دراسة "هاجي" Hage التي اختبرت العلاقة بين الكفاءة الذاتية، ومستويات الاستخدام وقبول تكنولوجيا الكتاب الإلكتروني من جانب المتعلمين أو المستخدمين سواء في المكتب أو المنزل وذلك وفقاً للعمر والنوع (Hage, E. V., 2005) ،

أما دراسة "كابلوفيتز" Caplovitz فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الكتاب الناطق الإلكتروني في تنمية المهارات الثقافية الضرورية Emergent Literacy Skills لأطفال ما قبل المدرسة (Caplovitz, A. G., 2005) ،

واختبرت دراسة "سو" Su ما تقدمه البحوث والتطبيقات لتطوير أنظمة الكتب التعليمية المتاحة عبر الشبكة، وذلك من خلال تقصي الدراسات السابقة وبحث البرمجيات التكنولوجية المستخدمة في تطوير النص الفائق والوسائط المتعددة (Su, S. F., 2005) ، كما فحصت دراسة "ماينارد وشينين" Maynard & Chenyne أثر استخدام النصوص ضمن الكتب الإلكترونية في تعليم الأطفال، وأكدت النتائج قبول ورضا المتعلمين وزيادة دافعتهم لاستخدامهم الكتب الإلكترونية. (Maynard, S. & Chenyne, E., 2005).

وقد تناولت دراسة "نجلاد قدري مختار" مستويات كثافة عناصر الوسائط المتعددة داخل الكتاب الإلكتروني، حيث هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أنسب عناصر الوسائط المتعددة (مصورات مقابل رسوم متحركة) والتي ينبغي أن توجد في صفحة الكتاب الإلكتروني، ومستويات كثافتها (بسيط مقابل كثيف)، والتي يمكن أن تتناسب مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) للمتعلم، والتفاعل بينهم بدلالة التحصيل

لدارسي تكنولوجيا التعليم وكفاءة تعلمهم، ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم نتيجة للاختلاف في عناصر الوسائط المتعددة المستخدمة، وكثافتها داخل الكتاب الإلكتروني لصالح الرسوم المتحركة، ومستوى الكثافة البسيط، ولصالح الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي (نجلاء قدري مختار، 2009).

ثم هدفت دراسة "شاهيناز محمود أحمد" إلى التعرف على فاعلية توظيف سقالات التعلم "Scaffolds" ببرامج التعلم القائمة على الكمبيوتر في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معلمات اللغة الانجليزية، وقد استخدمت الباحثة مصطلح سقالات التعلم إلا أن الباحثين يفضلان استخدام مصطلح "الدعامات" بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي ومتغيراته. (شاهيناز محمود أحمد، 2007)

كما هدفت دراسة "أحمد إبراهيم عبد الكافي" إلى معرفة أثر استخدام بعض أوجه سقالات التعلم في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد أكدت هذه الدراسات والبحوث المرتبطة بالدعامات البنائية في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على أهمية الدعامات البنائية وأهمية تواجدها في البرامج التعليمية لما لها من تأثير على زيادة الدافعية والنمو المعرفي والفهم لدى المتعلمين فهي عنصر حيوي وفعال في بيئات التعلم القائمة على الكمبيوتر وفي بيئات التعلم الإلكترونية ويجب تصميمها بما يتناسب مع الخصائص المختلفة للمتعلمين. (أحمد إبراهيم عبد الكافي، 2009)

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة : استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ حيث تم دراسة تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة ومن ثم تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الكتاب الإلكتروني المقترح وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة لمعرفة أثر الكتاب الإلكتروني وملاحظة النتائج بعد التجربة. وحيث تهدف الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية متغير مستقل وهو الكتاب الإلكتروني على المتغيرات التابعة له وهي التحصيل وأثر التعلم.

متغيرات الدراسة:

- 1- المتغير المستقل : الكتاب الإلكتروني المقترح.
- 2- المتغيرات التابعة : وهي التحصيل المعرفي، انتقال أثر التعلم.
- 3- نوع التصميم التجريبي : في ضوء طبيعة الدراسة استخدم التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعة الواحدة ذو التطبيقين القبلي والبعدي.
- 4- بناء المجموعات: بناءً على التصميم التجريبي طبقت الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة، مكونة من 28 طالبة

مجتمع الدراسة :

تتكون مجتمع الدراسة من طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل.

عينة الدراسة : تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل ، وقد وقع الاختيار على هذه العينة لتعاون الطالبات والخبرة التي يتمتع بها الطالبات اللاتي كان نسبة كبيرة منهن من خريجات كلية حاسبات ومعلومات مما ساهم مساهمة إيجابية عند تطبيق التجربة، وتوافر الأدوات والإمكانات اللازمة للتطبيق، وقد تكونت عينة الدراسة (28) طالبة موزعة على مجموعتين ، المجموعة التجريبية وتكونت من 14 طالبة ، و المجموعة الضابطة وتكونت من 14 طالبة .

أ- **مادة المعالجة التجريبية:** تمثلت في تصميم الكتاب الإلكتروني في ضوء مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها عن طريق البرامج الإلكترونية Software التي يتضمنها الكتاب الإلكتروني ، وتبنت الدراسة الحالية نموذج المرجعي (ADDIE) في تصميم الكتاب الإلكتروني وفقاً للمراحل الآتية:

1 - مرحلة التحليل :

■ وتم فيها تحديد احتياجات الطالبات مجموعة الدراسة من خلال الدراسة الاستكشافية التي اشتملت على أن استخدام الطالبات للكتاب الورقي في الحصول على المعلومات يهدر كثيراً من الوقت.

■ تحديد محتوى التعلم وتحليله لتحديد الهدف العام، والذي تمثل في تعرف على اهم الأهداف المعرفية لرفع لتنمية تحصيل طالبات دبلوم ادارة مراكز التعلم في مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها .

2- مرحلة التصميم: وفيها قامت الباحثة بكتابة سيناريو الموضوعات التي سيتناولها الكتاب الإلكتروني، وتم فيها تجميع عناصر التعلم من نصوص وصور ورسوم ومقاطع فيديو وتصميم الهيكل العام واشتملت على (صفحة العنوان - المقدمة - العمليات - المصادر - التقييم - الخلاصة - الاختبارات)، واستخدمت برنامج Flipbook Make لتصميم الكتاب الإلكتروني .

3- مرحلة التطوير: في هذه المرحلة تم توليد محتوى الكتاب الإلكتروني ، وتم الاستعانة ببعض البرامج مثل برنامج Ms Word لتحرير ومعالجة النصوص، وبرنامج Adobe photo shop لتصميم ومعالجة الصور واستخدام برنامج Flipbook Make بما يتناسب مع شروط ومعايير تصميم الكتب الإلكترونية .

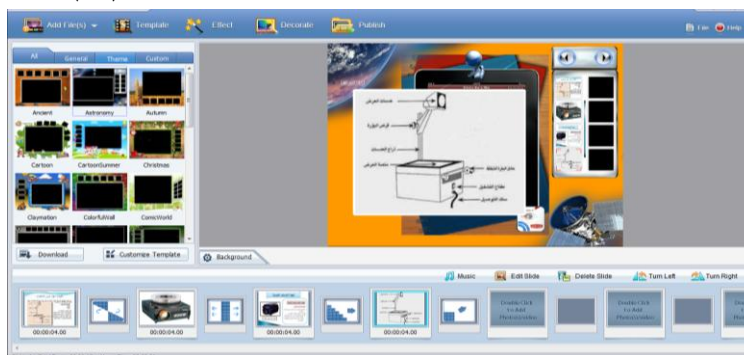
4- مرحلة التنفيذ: تم تدريب الطالبات على آلية العمل بالكتاب الإلكتروني قبل التجربة .

5- مرحلة التقويم: تم تحديد مراحل التقييم على النحو التالي:

- تقييم معرفي: من خلال اختبار للطالبات قبل وبعد تنفيذ الكتاب الإلكتروني.
- تم الاعتماد على التقويم التكويني، والتقويم الختامي كأسلوب للتقويم.



شكل 1- مرحلة من مراحل تصميم صفحات الكتاب الإلكتروني



شكل 2- مرحلة من مراحل تصميم صفحات الكتاب الإلكتروني وتنسيق الصوت



شكل 3- مرحلة من مراحل تصميم صفحات الكتاب الإلكتروني وتنسيق الألوان

فحص التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة ، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي ، وعلامته القصوى (30) واعتبر هذا الاختبار بمثابة القياس القبلي للتحصيل وانتقال أثر التعلم ، ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات ومربع إيتا لإيجاد حجم الأثر ويبين الجدول الآتي هذه النتائج.

الجدول (1)

نتائج اختبار - ت لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة وذلك في التحصيل القبلي ، ومربع إيتا لإيجاد حجم الأثر

المجموعة عدد	الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
الضابطة	14	2.1645	1.15311	000	2.235	عند دال غير مستوى 0.05	000	لا يوجد
التجريبية	14	1.689	1.03765					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة تساوي (000) أصغر من قيمة ت، الجدولية (2.235) وذلك عند درجة حرية $120=122-2$ ، ومستوى الدلالة الإحصائي (0.05) و بحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر ؛ اتضح أن قيمة مربع إيتا 000 وهو أقل من (0.14) مما يشير إلى انعدام حجم التأثير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا ، وعليه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل والذي ينص على أنه " : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0,05) بين تحصيل طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل من المجموعة التجريبية وقرانهم من المجموعة الضابطة في التحصيل القبلي .

وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين، والبعد عن التحيز في الاختيار بين كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك قبل البدء في تطبيق التجربة.
أدوات الدراسة : تمثلت أدوات الدراسة في الآتي:

1- فعالية كتاب إلكتروني مقترح لطالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل.

2- اختبار تحصيلي في مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل.

المعالجة الإحصائية:

للتحقق من صحة الفروض قامت الباحثة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية : (Statistical Package for social Sciences)

1- اختبار -ت (T-Test) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغير مرتبطتين

2- معامل الارتباط لبيرسون للتأكد من صدق الاختبار ومدى ارتباط كل بند من بنود الاختبار بالاختبار ككل

3- معامل سبيرمان براون لحساب ثبات أدوات الدراسة :الاختبار والاستبانة بقانون التجزئة النصفية.

4- قياس قوة تأثير المعالجات للوصول إلى تحديد حجم تأثير المتغير المستقل كميًا باستخدام مربع إيتا.

أسس الكتاب الإلكتروني المقترح:

1- إعداد قائمة أولية بأسس تصميم الكتاب الإلكتروني من خلال المصادر الآتية:
الإطلاع على الأدب التربوي ومسح البحوث ذات العلاقة بالدراسة.

التعرف إلى أهداف مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل

2- عرض قائمة الأسس على مجموعة من المحكمين من الخبراء لاستطلاع آرائهم في مدى مناسبتها وانتمائها ووضوحها وتحقيقها للأهداف المنشودة.

3- في ضوء آراء السادة المحكمين والخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم ، تم إعداد الصورة النهائية لقائمة الكتاب الإلكتروني المقترح؛ حيث اشتملت القائمة على الأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التدريس والأنشطة وأساليب التقويم.

إعداد تصور للكتاب الإلكتروني المقترح:

1- تم وضع إطار عام لأهداف الكتاب الإلكتروني ومحتواه وإستراتيجيات وأنشطة وأساليب تقويمه في ضوء قائمة الأسس.

2- عرض الإطار العام للكتاب الإلكتروني المقترح على مجموعة من الخبراء للتعرف إلى آرائهم في مدى ملائمة عناصر الإطار العام للبرنامج المقترح وارتباطها بقائمة الأسس.

3- إعداد الصورة النهائية للكتاب الإلكتروني المقترح، وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء الخبراء، وبهذا أصبح إطار الكتاب الإلكتروني المقترح في صورته النهائية ويتضمن الآتي:

الأهداف العامة للكتاب الإلكتروني المقترح :حيث صيغت في ضوء الأسس وفي ضوء أهداف تدريس مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل.

محتوى الكتاب الإلكتروني المقترح : وقد اشتمل الكتاب الإلكتروني المقترح على الموضوعات الآتية:-

• قواعد واسس استخدام الأجهزة.

- معايير اختيار الأجهزة التعليمية ومواصفاتها
- ترتيب وتنظيم قاعات العرض
- الشاشات - أماكن الجلوس - وضع الشاشات - وضع الأجهزة
- جهاز عارض الشفافيات - أنواعه - تشغيله - صيانتها - استخداماته
- جهاز عارض الشرائح - أنواعه - تشغيله - صيانتها - استخداماته
- تشغيل أجهزة الراديو - الجهاز التسجيل الصوتي - استخداماتها
- تشغيل أجهزة الأذاعة المدرسية - استخداماتها
- تشغيل أجهزة الفيديو - استخداماتها - صيانتها
- التليفزيون التربوي - برامجه واستخداماته.
- تنظيم وحدة المشاهدة المغلقة - استخداماتها
- جهاز عارض البيانات - أنواعه - تشغيله - صيانتها - استخداماته
- جهاز العارض البصري - أنواعه - تشغيله - صيانتها - استخداماته

إستراتيجيات التدريس: تحديد إستراتيجيات التدريس الآتية:

المناقشة، العصف الذهني ، الرسوم التخطيطية .

الأنشطة المستخدمة: تم استخدام مجموعة من الأنشطة في المقرر، وقد تضمنت الأنشطة الآتي: رسم بعض الصور والأشكال يدويًا عن بعض الأجهزة التعليمية ، فحص الرسوم والأشكال للأجهزة التعليمية لتحديد صورها، حل بعض المشكلات المرتبطة بموضوعات المحتوى وخاصة فيما يتعلق بتشغيل وصيانة الأجهزة التعليمية .

التقويم: تم اعتماد البرنامج على التقويم التكويني، والتقويم الختامي كأسلوب للتقويم وقد تمثل التقويم التكويني في ملاحظة الباحثة المستمرة أثناء التجريب وكذلك في اختبارات قصيرة في نهاية كل فصل من المقرر لتقييم أداء الطالبات ، أما التقويم الختامي فتمثل في الاختبار التحصيلي.

التأكد من فعالية الكتاب الإلكتروني المقترح:

تم التأكد من فعالية الكتاب الإلكتروني المقترح من خلال تجريب الكتاب الإلكتروني المقترح حيث تم اختيار مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم

بجامعة حائل على طالبات المستوى الثاني، وتم إعادة صياغته في ضوء إستراتيجيات تدريس الكتاب الإلكتروني وذلك من خلال إعداد فهرس الكتاب الإلكتروني وأوراق عمل للطالبات ، وكذلك تحديد الخطة الزمنية لتدريس المقرر ، عرض المحتوى وإستراتيجيات تدريسه، الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الأنشطة والتقويم.

إعداد الاختبار التحصيلي:

لقياس مدى تحصيل طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل ، تم إعداد اختبار تحصيلي وذلك من خلال الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من الاختبار : وهو قياس تحصيل الطالبات مجموعة الدراسة في مفاهيم ومهارات المقرر المقترح

2- صياغة مفردات الاختبار : تم وضع أسئلة الاختبار من اختيار من متعدد وكذلك وقد تم مراعاة شروط الصياغة الجيدة وبتعليمات واضحة.

3- بناء جدول للمواصفات وتوزيع البنود الاختبار وفقاً للأوزان النسبية لكل سؤال.

4- صدق الاختبار : وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في المجال.

5- التجربة الاستطلاعية للاختبار : تم تطبيق الصورة الأولية للاختبار على مجموعة غير مجموعة الدراسة بهدف تحديد زمن الاختبار وقد وجد أنه:-

45 دقيقة ومعامل الثبات تم حسابه باستخدام ألفا كرونباخ وقد بلغ (0.83) مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية

6- الصورة النهائية للاختبار : تم ضبط الاختبار ليصبح في صورته النهائية قد تكون من 25 مفردة بمجموع علامات (25) علامة وأصبح صالحاً للتطبيق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج التي نتجت من عملية التحليل الإحصائي للبيانات ومعالجتها وفق أسئلة الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ؟

لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين "T . Test" وقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" وغير مرتبطتين وذلك في التعرف إلى فعالية الكتاب الإلكتروني على تنمية التحصيل لدى طالبات مقرر تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها بدبلوم إدارة مصادر التعلم بجامعة حائل لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك في الاستجابة على بنود الاختبار التحصيلي البعدي وهي كما في الجدول الآتي:

رقم جدول (2)

التجريبية المجموعة طلاب درجات متوسطات بين الفروق دلالة لإيجاد "ت" اختبار نتائج مقارنة بإقرانهم من طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي

المجموعة عدد	الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	14	6.2459	3.74011	3.242	1.980	عند دال غير
التجريبية	14	8.5410	2.08890			مستوى 0.05

ينتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة تساوي 3.242 أكبر من قيمة ت الجدولية 1.980 وذلك عند درجة حرية (122 - 2 = 120) ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي" وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر. والذي يشير إلى الترتيب والتنظيم المنطقي للكتاب الإلكتروني والذي زاد من دافعية الطالبات وأدى إلى زيادة تحصيلهم البعدي.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة لبقاء أثر التعلم في الاختبار المؤجل؟"

لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين "T . Test" وقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" مستقلتين وغير مرتبطتين وذلك في التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط

درجات الطالبات. المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجل . وهي كما في الجدول الآتي :

جدول رقم (3)

نتيجة اختبار " ت " لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبقاء أثر التعلم في الاختبار المؤجل لاكتساب المفاهيم

المجموعة عدد	الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	14	8.9654	3.65138	4.548	1.980	عند دال غير مستوى 0.05
التجريبية	14	12.3214	4.11376			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة تساوي 4.548 أكبر من قيمة ت الجدولية 1.980 وذلك عند درجة حرية (122 - 2 = 120) ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة لبقاء أثر التعلم في الاختبار التحصيلي المؤجل " وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة : من خلال النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- 1- الاستمرار في تطوير التعلم الإلكتروني بما يتناسب وحاجات الطلبة والمجتمع.
- 2- تشكيل لجان تضم التربوي المختص ، والمختص العلمي والمبرمج لإنتاج أفضل الكتب الإلكترونية.
- 3- الاهتمام بتعليم استراتيجيات تقييم صفحات الكتاب الإلكتروني للطالبات وذلك للحكم على مدى ملائمة هذه الكتب لمقرراتهن ام لا ؟
- 4- توفير الأرضية المناسبة لتوظيف التعلم الإلكتروني في التعليم العام والخاص فعلى المسؤولين ومخططي البرامج أن يوفرُوا برامج التأهيل الفعالة لأعضاء هيئة التدريس واستغلال التكنولوجيا المعاصرة في تطوير المقررات الدراسية.
- 5- تشجيع البحوث التي تدرس وتعالج إمكانية استخدام التعلم الإلكتروني في مختلف الاختصاصات.

هيكلية البحوث الخاصة بمتغيرات إنتاج الكتب الالكترونية التعليمية، وبرامج التعليم الإلكتروني لبناء أسس ومعايير فنية مقننة مستمدة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت دراسة أثر بعض متغيرات إنتاج الكتب الالكترونية على نواتج التعلم المختلفة، حتى يمكن الحصول على معرفة قابلة للتعميم يمكن من خلالها الاستفادة منها عند تصميم وإنتاج الكتب الالكترونية التعليمية.

مقترحات ببحوث مستقبلية:

-الإفادة من نتائج البحث الحالي على مستوى تطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.

-إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة بالنسبة للمستوى الجامعي تتناول محتوى تعليمي مختلف تدرسه الطالبات في مقررات أخرى، فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية طبقا لدرجة اهتمام الطالبات وميولهم ودافعتهم نحو الموضوعات المقررة عليهم.

المراجع

- 1- أحمد إبراهيم عبد الكافي (2009). أثر استخدام بعض أوجه سقالات التعلم في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، طنطا: كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- 2- شاهيناز محمود أحمد (2007). فعالية توظيف سقالات التعلم ببرامج التعلم القائمة على الكمبيوتر في تنمية مهارات الكتابة الالكترونية لدى الطالبات معلمات اللغة الانجليزية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس.
- 3 - نجلاء قدرى مختار (2009). أثر التفاعل بين مستويات كثافة عناصر الوسائط المتعددة داخل الكتاب الإلكتروني ونمط الأسلوب المعرفي للمتعلم على مستوى التحصيل الدراسي لدى دراسي تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، طنطا: كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- 4 -محمد عطية خميس،(2000)،المدرسة الإلكترونية . Electronic School نشرة إخبارية غير دورية، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- 5 -محمد عطية خميس،(2001)، معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة/ الفانقة التفاعلية وإنتاجها. مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد(10)، الكتاب الثاني، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم
- 6 -محمد عطية خميس،(2003)، منتجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة : مكتبة دار الحكمة.
- 7 -محمد عطية خميس و فوزية بنت محمد أبا الخيل،(2004)،معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس التربية الفكرية.
- 8- محمد أحمد الحسيني محمد،(2005)، استخدام الكتاب الإلكتروني في التعليم الجامعي وقياس فاعليته في اكتساب مهارة صيانة الحاسب الآلى دراسة تجريبية.
- 9 -محمد محمد الهادي ،(2001)، استخدام تكنولوجيا التعليم، القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
- 10 -محمد محمد الهادي،(2005) التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 11 -محمد عبد الحليم حسب الله ،و الشحات سعد عثمان،(2005) فاعلية النشر الإلكتروني، متوفر علي الموقع <http://WWW.angelfire.Com>
- 12- مصطفى جودت،(1999)، تحديد المعايير التربوية و المتطلبات الفنية لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة حلوان.

- 13- ياسر عبد السيد ندا ،(2006) ،تصميم الكتاب الإلكتروني، رسالة علمية مقدمة لنيل درجة الدكتوراه من كلية الفنون الجميلة جامعة الإسكندرية.
- 14- استيتة، دلال وسرحان، عمر(2008). "التجديدات التربوية". الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- 15-العلي، أحمد عبدالله (2005). "التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي". الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- 16- السيد علي، محمد (2009). "تنظيم محتوى الكتب المدرسية من منظور التعليم الإلكتروني"، المؤتمر العلمي الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- 17- الكميشي، لطفية (1431هـ). "الكتاب الإلكتروني". مجلة المعلوماتية، العدد الثاني والثلاثون. روجع بتاريخ 18-ابريل 2013 من خلال الرابط
<http://www.informatics.gov.sa/articles.php?artid=209>
- 18- بسيوني، عبد الحميد (2007/ب). "الكتاب الإلكتروني". الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- 19- بسيوني، عبد الحميد(2007/أ). "التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال". الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- 20-شليبي، مجدي(2009). "الكتاب الإلكتروني بين المزايا والعيوب". روجع بتاريخ 7 إبريل 2013م من خلال الرابط
<http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2009/03/23/160209.html>
- 21-عزت، محمد فريد (2012). "نشأة الكتاب الإلكتروني وتطوره، ومميزاته، وسلبياته". مجلة التربية 2012، ص ص 271-314.
- 22- دلال، زكريا بن يحيى (2011). "التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً". الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتاب.
- 23-رضا عبده القاضي، خالد محمد أحمد زغلول : الكمبيوتر بين النظرية والتطبيق ، كلمة التربية ، جامعة حلوان ، ص279

المراجع الأجنبية :

- 1-Korat, O. & Shamir, A. (2007). Electronic Books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function social class. J. of computer Assisted Learning, 23, 248-259.

- 2-Korat, O. & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50, 110-124
- 3-Korat, O., & Shamir, A. (2004). Do Hebrew electronic books differ from Dutch electronic books? A Replication of a Dutch content analysis. *J. of Computer Assisted Learning*, 20, 257-268.
- 4- Chera, P. & Wood, C. (2003). Animated Multimedia, Talking Books, Can promote Phonological Awareness in Children Beginning to Read, *Learning and Instruction*, 13, 33-52.
- 5- Hage, E. V. (2005). E-Book Technology: The Relationship Between Self-Efficacy and Usage Levels Across Gender and Age, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- 6- Caplovitz, A. G. (2005). The Effects of Using an Electronic Talking Book on the Emergent Literacy Skills of Preschool Children, Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor Of Philosophy, the University of Texas at Austin, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- 7-Card, S. K. (2004). 3Book: A3D Electronic Smart Book, from <http://www-users.cs.umn.edu/~echi/papers/2004-ACI/2004-AVI-3Book.pdf>.
- 8-Maynard, S. & Chenyne, E. (2005). Can Electronic textbooks help Children to Learn? *The electronic library*, 23(1), 103-115.
[-http://www.al-jazirah.com/digimag/29042007/egov39.htm](http://www.al-jazirah.com/digimag/29042007/egov39.htm) .
[-http://shahnazalmogbel.wordpress.com/2007/12/14/%D8%A7%D](http://shahnazalmogbel.wordpress.com/2007/12/14/%D8%A7%D)
[-http://kenanaonline.com/users/edu-techno/topics/97189](http://kenanaonline.com/users/edu-techno/topics/97189) مميزات وخصائصه
 الكتاب الإلكتروني: السيد سعد الدبيس
 - www.edu-techno.com