٢٧

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السابع والعشرون (جزء ثان) .. يوليو ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ . د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنهـــا.

مدير التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمـــد .. جامعة المنيـــا

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى
- د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنهـــا
- د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصـــل
- د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس
- د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعـــة حلـــوان
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد
- أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشـــد

سكرتيرة التحرير:

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

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٧) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية) ".. إعداد : د/ محمد إسماعيل أبو شعيرة.	١١ - ٣٠
٢)	" اقتصاديات التعليم الإلكتروني: بين المفهوم ومؤشرات القياس".. إعداد : د/ احمد حسين بتال العاني ، د / علي بن صالح بن علي الشايع.	٣١ - ٤٥
٣)	" تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء".. إعداد : د/ أحمد عفت مصطفى قرشم د/ السعيد محمود العراقى ، د/ أحمد بن سالم الثقفى.	٤٧ - ٩٠
٤)	" فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية " .. إعداد : أ. ناديه عبدالله محمد عقباوى أ. د/ زينب محمد حقى ، أ. د/عمر سراج أبو رزيزة.	٩١ - ١١٢
٥)	" مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات ".. إعداد : د / نايف بن عابد الزارع .	١١٣ - ١٣٤
٦)	" إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسياً " .. إعداد : د / حياة رشيد حمزة العمري ، د / حصة محمد بن سعود آل مساعد.	١٣٥ - ١٨٩
٧)	" مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية" .. إعداد : أ / وفاء عبداللطيف ميرة .	١٩١ - ٢٠٩

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

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

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية)** ".. إعداد : د/ محمد إسماعيل أبو شعيرة .

وثانيها بعنوان : " **اقتصاديات التعليم الإلكتروني: بين المفهوم ومؤشرات القياس**".. إعداد : د/ احمد حسين بتال العاني ، د / علي بن صالح بن علي الشايع .

وثالثها بعنوان : " **تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء**".. إعداد : د/ أحمد عفت مصطفى قرشم د/ السعيد محمود العراقي ، د/ أحمد بن سالم الثقفي.

ورابعها بعنوان : " **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية** " .. إعداد : أ. نادية عبدا لله محمد عقباوى، أ. د/ زينب محمد حقي ، أ. د/عمر سراج أبو رزيزة .

وخامسها بعنوان : " **مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات** ".. إعداد : د / نايف بن عابد الزارع .

وسادسها بعنوان : " **إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا** " .. إعداد : د / حياة رشيد حمزة العمري ، د / حصة محمد بن سعود آل مساعد .

وسابعها بعنوان : " **مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية**" .. إعداد : أ / وفاء عبداللطيف ميرة.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية) "

إعداد

د/ محمد إسماعيل أبو شعيرة

obeikandl.com

obeikandl.com

" أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية) "

د/ محمد إسماعيل أبو شعيرة

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أخطاء الكتابة التي يقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة السعودية. ولمعرفة هذه الأخطاء قام الباحث بتصميم اختبار للكتابة، وبعد التحقق من خصائص السيكومترية قام بتطبيقه على ٥١ طالب من الصم (٢٦ ذكور ، ٢٥ اناث) ، وتوزع المشاركون في الدراسة على المراحل التعليمية الثلاث (١١ابتدائي، ٢٣ متوسط، ١٧ ثانوي)، ممن يعانون من مستويات مختلفة من الإعاقة السمعية (١٩ اعاقة سمعية بسيطة ، ٢٩ اعاقة سمعية متوسطة ، ١٢شديدة اعاقة سمعية . كلية). وبعد تطبيق الاختبار على المشاركين، وجمع البيانات، أشارت النتائج إلى وجود عدد من الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع . كما اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء على الاختبار عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغيري المرحلة التعليمية، ودرجة الإعاقة السمعية. كما اشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء على الاختبار يعود إلى متغير الجنس . وفي النهاية قدمت الدراسة عددا من التوصيات.

Writing Mistakes Among Deaf and Hard of Hearing at Jeddah City

Abstract

The study aimed to investigate writing mistakes among deaf and hard of hearing student in Jeddah city. To achieve this goal the researcher developed writing test, and after gettingreliability and validity for the test .He conducted it on 51 student (26 male, 25 female),the sample were distributed on three academic stages (11 elementary, 23 middle , 17 secondary).The hearing disability level of the sample was (19 mild, 29 moderate, 12 sever-profouna).The collected data analysis indicated to writing mistakes among deaf and hard of hearing. There were significant differencesaccording to education level and hearing level, but there were no significant differences according to sex.In the end, the study providesrecommendations.

• **مقدمة** :

يعرف الأصم من الناحية التربوية بانه بانه الشخص الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع في معالجة المعلومات اللغوية سواء باستخدام المعينات السمعية او بدونها . وضعيف السمع هو الشخص الذي لديه بقايا سمعية تمكنه من معالجة المعلومات اللغوية اذا استخدم المعينات السمعية. (Hallahan& Kauffman, 2006). وقد ذكرت الجمعية الأمريكية للنطق و اللغة American Speech-Language-Hearing Association(ASHA) أربعة أبعاد أساسية تتأثر بوجود الإعاقة السمعية. وهي ١- تأخر تطور اللغة الاستقبالية و التعبيرية و مهارات التواصل.٢- المشكلات الأكاديمية و التي تظهر على شكل تأخر في التحصيل . ٣- العزلة الاجتماعية و نقص مفهوم الذات . رابعا : تأثر فرصة الحصول على العمل و الاحتفاظ به سلبيا

(ASHA,2006). وفي البعدين (١ ، ٢) تعتبر الكتابة عنصر أساسي لا يمكن الاستغناء عنه وبالتالي فإن القدرة على الكتابة ستتاثر سلبا.

والكتابة عملية تحويل اللغة المنطوقة (أو أي نوع من اللغات) إلى رموز بصرية (أو لمسية) من أجل تسهيل عمليتي التواصل والتعلم. ومهارات الكتابة في تطور مستمر ، حيث تبدأ مهارات الكتابة بمهارات التآزر البصري الحركي ثم مسك القلم بطريقة صحيحة ولا تنتهي بحد الكتابة الابداعية لان الكتابة الابداعية لا حدود لها. ومع الأهمية الكبيرة لمهارة الكتابة، إلا أن هناك أفرادا يظهرون مستوى أقل من المتوسط في القدرة على الكتابة، منهم بعض الأفرادمن ذوي الإعاقة السمعية. والانخفاض في قدرة الأفراد المعاقين سمعيا على الكتابة يعود إلى: صعوبة التعرف على الاصوات وبالتالي الفشل في كتابة هذه الاصوات فالتعرف على الاصوات مهارة سابقة لمهارة الكتابة . (Susan,Rachel,2001) والأفراد الصم وضعاف السمع الذين يهتمون بلغة الاشارة ويتقنوها يعتبرون الكتابة مهارة ثانوية مما يجعلهم يقللون الجهد المبذول لتعلمها واتقانها. كما ان الأطفال الذين يتلقون خبرات في القراءة والكتابة بشكل مستمر في سن مبكر قبل دخول المدرسة يصلون إلى مستوى تطوير المفردات، ومعرفة أهداف القراءة، ويطورون وعيا بالكلمة المكتوبة عند دخول المدرسة. وهذا لا يتوفر للافراد ذوي الإعاقة السمعية (Lyon, 2001). مما يزيد من احتمالية وقوعهم بأخطاء الكتابة بشكل يفوق اقرانهم السامعين.

ان تعليم الصم وضعاف السمع ما زال يشكل تحدياً كبيراً للمعلمين وأسرهم وللأفراد الصم وضعاف السمع أنفسهم. حيث تشير الدراسات إلى تدني مستوى تحصيل الصم الأكاديمي (ASHA,2006 & Pollack,1997 ؛Akamatsu,Mayer&Farrelly, 2005)وتظهر المشكلات الأكاديمية على شكل تدني في القدرة على القراءة والكتابة والحساب عن متوسط الفئة العمرية التي ينتمون إليها. إن وجود مشكلة في المهارات الأكاديمية عموما ومهارات الكتابة خصوصا يوثر على حياة الفرد الأصم وضعيف السمع بعدة نواح أهمها: تدني التحصيل الأكاديمي في مراحل التعلم المختلفة والمشاركة في الأنشطة الصفية، التواصل مع الآخرين، والحصول على الوظيفة والاحتفاظ بها وعلى قدرة الأفراد الصم وضعاف السمع على استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر وغيرها من المجالات التي تعتبر الكتابة شيئا ضروريا (أبوشعيرة،٢٠٠٧)، (El-Zraigat,2002 ؛ ASHA,2006 & Moats,2000 ؛Sebal& Luckner,2005؛Allen,1986).

إن انخفاض مهارات الكتابة عند الصم وضعاف السمع ما دون المتوسط بالمقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمون إليها (Massone,Baez,2009) يطرح تساؤلا عن مدى فعالية برامج تعليم الصم وضعاف السمعوأماكن تعليمهم خاصة إذا علمنا أن البحوث تشير إلى عدم وجود خلل في القدرات العقلية لدى الصم وضعاف السمع (السيد، ١٩٨٩)؛(العبادي،٢٠٠٤)Fawzy,2006 (Hallahan and Kuffman,1994)، وبالتالي فإن لديهم القدرة على النجاح في مهارات الكتابة (Schirmer, 2000) إذا تعلموا بطرق مناسبة. وقد أشار (Smith,2004) إلى أن تعليم الصم بطرق مناسبة لهم يرفع من قدراتهم على

الكتابة إلى مستوى يوازي أقرانهم في الفئة العمرية (حسونة،٢٠٠٥) (Chall, 1996).

ويمكن تقييم طرق تعلم الصم وضعاف السمع منها بعدة طرق منها : أولا: الاختبارات معيارية(Norm reference test) ويكون تطبيقها صعبا إذا كانت المجموعات غير متجانسة في اللغة والثقافة وتكون التعليمات الشفوية قليلة الفعالية، وقدرة هذه الاختبارات على قياس فعالية المهارة في الحياة اليومية ضعيفة جدا، وبالتالي فإن النتائج في الغالب أقل دقة ، ومن الأمثلة عليها اختبار(سات) للمعاقين سمعيا (SAT-HI) واختبار (تيرا) للصم وضعاف السمع (TERA-D/HH)

ثانياً: الاختبارات المحكية (Criterion reference test): معظمها غير مصمم للطلاب الصم أو ضعاف السمع، وعند تطبيقها يجب أن تتم ترجمة هذه الاختبارات بعناية فائقة بما في ذلك التعديلات التي تجرى للاختبار كما يجب توفير أمثلة بديلة بلغة الإشارةوإعادة صياغة الأسئلة، ومن الأمثلة عليها : قوائم الشطب للقراءة Checklist(Reading)وقوائم الشطب للقراءة في المرحلة المبكرة واختبار تقييم اللغة الواضحة (Cleary Language Assessment).

ثالثاً: التقييم المبني على المنهاج (Curriculum based assessment) وفيه تعتمد دقة وإكمال الإختبارعلى مهارة المفحوص في أداء الإختبار وقد لاتكون النتائج معيارية ومن الأمثلة عليها: اختبار دليل ايداهو للتربية الخاصة (The Idaho Special Education Manual) لوائح التعليم في ولاية ايدياهو (Regulations for the Education of).

رابعاً: التقييم المبني على الأداء الحقيقي (Authentic assessment) ويقوم بناءً على الأداء الحقيقي للطالب حيث يوجد طرق متعددة تقيس أداء الطلاب بصورةأكثر شمولية وأكثر دقة يعتمد على تحليل الكتابة الوظيفية للطالب ومن الأمثلة عليها ملف الطالب وأوراق العمل والمقابلة. (Luckner& Bowen, 2004)

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال استعراض الأدب النظري في موضوع الكتابة عند الصم وما أشارت إليه الأبحاث إلى وجود مشكلات في الكتابة عند الصم وضعاف السمع، ولأن الدراسات لم تشر إلى طبيعة هذه المشكلة بصورة واضحة ومحدد فقد جاءت هذه الدراسة لتتعرف على أخطاء الكتابة بشكل محدد عند الصم ولذا تم صياغة مشكلة الدراسة من خلال الاسئلة البحثية التالية :

- ما هي الأخطاء الشائعة في الكتابة عند الصم وضعاف السمع؟
- هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم تبعا لمتغير الجنس؟
- هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم تبعا لمتغير شدة الإعاقة ؟
- هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم تبعا لمتغير المرحلة الدراسة ؟

- **أهمية الدراسة** :

يدرس الطلاب الصم عموما في أكثر من وضع تعليمي فمثلا هم يدرسون في معاهد (مدارس) دائمة خاصة وتسمى معاهد او مدارس الامل للصم، كما يدرسون في مدارس نهاريةٍ خاصة بهم، ويدرسون في مدارس التعليم العام في صفوف خاصة للصم، لكنهم يشتركون فيها مع زملائهم السامعين في الانشطة اللاصفية، ودرسي التربية الفنية والبدنية ضمن برامج الدمج.

ومع ان الصم يدرسون اثنتي عشرة سنة لكن الدراسات تشير إلى انخفاض واضح في مستواهم الأكاديمي، ويظهر هذا الانخفاض على شكل مشكلات في القراءة والكتابة والحساب وغيرها . وفي هذه الدراسة سنحاول وضع ايدينا على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الصم أثناء الكتابة. حيث ان المتابع لما يكتبه الصم يجد أشكالا متعددة الأخطاء الاملائية التي يقعوا فيها. ولأن هذه الأخطاء لم تحصر ضمن إطار بحثي محدد جاءت هذه الدراسة لتحاول التعرف على أخطاء الكتابة عند الأفراد الصم ، بحيث يتم حصرها بشكل علمي قدر الامكان، مما يساعد على وصف قدرة الأفراد الصم على الكتابة بصورة اكثر دقة . وهذا يسهل عملية بناء برامج تدريبية تزيد من قدرتم على الكتابة بشكل صحيح. كما يمكننا هذا من تكييف مناهج القراءة والكتابة في برامج تعليم الصم سواء مدارس ومعاهد الأفراد الصم أو في برامج الدمج.

- **هدف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أخطاءالكتابة عند الصم وضعاف السمع ونسبة انتشار هذه الأخطاء.

- **محددات الدراسة** :

اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الصم في مدينة جدة كما ان نتائج الدراسة مرتبطة بصدق اداة الدراسة التي أعدها الباحث، والتي توفرت لها ادوات صدق وثبات مقبولة لغايات هذه الدراسة.

- **مصطلحاتالدراسة**:

الأخطاء الكتابية: عرف (عبد الرحيم، ١٩٨٨ ص ١٣٩) الأخطاء الكتابية بأنها : الزيادة في حروف الكلمة المقصودة أو نقصانها واستبدالها بغيرها أو رسمها بصورة غيرصحيحةمما يبطل قراءتها ويسبب تحريف الكلمةأو تعطيل معناها مما يترتب عليه الغموض

التعريف الإجرائي لأخطاء الكتابة: يمكن بناء على ذلك تم تعريف أخطاء الكتابة إجرائيا على أنها : زيادة أو نقصان أو تعديل في الحروف او الكلمات ، أو الجمل، أو استخدام الضمائر، أو تصريف الفعل، أو ترتيب الجملة ، بشكل يؤدي إلى تعطيل القراءة الصحيحة أو الفهم السليم.

- **الدراسات السابقة** :

اجرى الزريقات (٢٠٠٧) دراسة حول مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم في مدارس الأفراد المعاقين سمعيا في الاردن، حيث قارن بين مستويات التعبير الكتابي لدى على عينة من ١٧٢ طالبة وطالبة منهم ٩٧ طالبا ٧٥ طالبة وقد

استخدم الباحث مقياس لمهارات التعبير الكتابي من اعداده وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس وتوصلت الدراسة إلى ان مهارات التعبير الكتابي اجمالا ضعيفة عند الذكور والاناث ذوي الإعاقة السمعية ولكن التعبير الكتابي عند الذين يستخدمون لغة الاشارة منهم افضل ممن يتعلمون من خلال الطريقة الكلية ، كما ان الصم وضعاف السمع في الصف السابع يمتلكون مهارات كتابة افضل من الطلاب في الصفوف الادنى.

وفي دراسة قام بها هل (Hall,2005) قارن بين مهارات القراءة والكتابة عند ١٢ طفل معاق سمعيا اراوحت اعمارهم بين ١٥ و١٦ سنة مع مجموعة من ١٢ طالبا سامعا تراوحت اعمارهم بين ١٣ و١٤ سنة وقد اشارت النتائج إلى ان قدرة الطلاب الصم على التعبير اقل من زملائهم السامعين .

وفي دراسة أجراها (شحاته ،١٩٧٨)هدفت إلى تحديد أخطاء الكتابة التي يقع فيها طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة ،من مرحلة التعليم الابتدائي ،الرابع ،والخامس ،والسادس ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صف دراسي إلى آخر وأسباب وقوع الطلبة في هذه الأخطاء ،واقتراحاته لعلاجها ،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ وجود علاقة بين الأخطاء ومقررات الإملاء ، فقد ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها الدراسة في المرحلة الابتدائية،وهي مصطلحات المواد الدراسية،وقلب الحركات الثلاث،وإبدال الحروف،والحروف الواجب زيادتها اصطلاحا،والكلمات التي توصل بما بعدها والكلمات التي تفصل عما بعدها،الأمر الذي يدعو إلى النظر في مقررات الإملاء في المرحلة الابتدائية بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية ، بل يتسع المجال ليشمل هذه القواعد الجديدة.

تتراوح أسباب أخطاء الكتابة عند الكثير من الطلاب في :

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة.
- عدم معرفة القاعدة الاملائية.
- نسيان القاعدة الإملائية الضابطة أثناء الكتابة .
- عدم الاهتمام بأخطاء الإملائية .
- نقص كفايات بعض المعلمين .

ودرس (حماد والغلبان،٢٠٠٨) الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية المستوى الاول ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف تلك الأخطاء وأسبابها المحتملة وقد تم اختيار كراسات ١٤٦ من كراسات إجابات الطلاب في الإختبارالنهائي وتم حصر الأخطاء الإملائية وتصنيفها وتحليلها فأظهرت النتائج وجود مشكلات في كتابة الهمزة،والتاء المربوطة والألف في نهاية الكلمة . وفي النهاية أوصى الباحثان بإيجاد وحدة دراسية تتخصص في كتابة الهمزة وزيادة ساعات المقرر من ساعتي إلى ثلاث ساعات.

ودرس الشافعي وابراهيم الأخطاء النحوية الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية على عينة مكونة من ٣٢

مدرسةٍ مثلت ١٠٪ من مدارس وخلصت الدراسة إلى وجود سبعة عشر خطأً هجائيا وإملائيا شائعا يقع فيها الطلاب (الشافعي، إبراهيم ،١٤٠٧هـ).

أما دراسةالناقه(١٩٨١) والتي أجريت في مصر وهدفت إلى وضع إجابات عما يأتي:(ما هي الأخطاء النحويةالشائعة في كتابات الطلبة؟ ما نوع الأخطاء النحوية؟، ما أسباب الأخطاء النحوية ، كيف يتم علاجالأخطاء النحوية؟) حدد الباحث عينة بحثه بطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغةالعربية بكلية التربية في جامعة عين شمس تكونت عينة البحث من (٧٠) طالبا وطالبة، أعد الباحث اختبارا تحصيليا أجراه في أخر السنة الدراسية ، وفي نهاية الدراسة تم التوصل إلى مجموعه من النتائج منهاأنَّنسبة الطلبة الذين يخطئون في استخدام قواعد اللغة العربية تصل إلى (٨٤,٣ ٪).

ودرست حسونة (٢٠٠٥) تطوير مهارات التعبير الكتابي و التحصيل الدراسي و مفهوم الذات لدى الطلبة الصم في المرحلة المتوسطة في الأردن من خلال برنامج تدريبي مقترح لتطوير هذه المهارات، على عينة من الطلبة الصم في محافظتي الزرقاء و عمان تكونت من ٤٨طالبا وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية و ضابطة . تكونتٍ المجموعة التجريبية من ٢٤ طالب و طالبة والمجموعة الضابطة ٢٤ طالبا و طالبة، وقد استخدمت في دراستها ثلاث أدوات هي اختبار التعبير الكتابي و مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالإضافة إلى البرنامج المقترح . وقد أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الذات.

في دراسة الشعلان(٢٠٠٨) والتي هدفت لقياس مستوى التحصيل اللغوي لطلاب الصف السادس الابتدائي والأول المتوسط، وأوضحت الدراسة التي شملت عينه من (٣٠٠) طالب أن هناك أخطاء إملائية للطلاب، في الهمزة المتوسطة تصل نسبتها إلى (٨٧٪) من الدراسة، بينما هناك أخطاء إملائية للطلاب في الهمزة المتطرفة تصل إلى (٨٦٪) وهمزة الوصل، والقطع تصل إلى (٧٤٪) والألف المتطرفة تصل إلى (٦١٪) والتاء المربوطة، والمفتوحة تصل إلى (٥٥٪) والحروف التي تكتب ولا تنطق تصل إلى (٥٤٪) . ولذا وجدت الدراسة ضعف ملحوظ في مستوى الطلاب الإملائي، وأرجعت الدراسة الأسباب إلى كثافة الطلاب في الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية، كما وأظهرت نتائج الدراسة أخطاء إملائية جسيمة لدى الطلاب، وسجلت الدراسة تذمر معلمي اللغة العربية ومديري المدارس التي شملتهم الدراسة،

وبين الشعلان أن هذه الدراسة كشفت عدة عوامل أدت إلى الضعف الإملائي من وجهة نظر الطلاب والمعلمون، ومنها أن الطلاب يرون أن الكتاب المدرسي مصاغ بطريقة تقليدية، والأمثلة التي يتضمنها لا تتناسب مع معجمهم اللغوي، وهناك ضعف في الطريقة التي يستخدمها معلموهم أثناء تدريسهم بينما يرى المعلمون أن عدد الحصص الموجهة للطالب في مادة الإملاء قليلة والكتاب المدرسي الذي بين أيديهم لا يركز على الأنشطة والمهارات التي تنمي مهارة التفكير لديهم، وان التقويم الذي يعتمد عليه في تدريسهم يسمح

بانتقالهم للمراحل العليا حاملين معهم أخطائهم الإملائية، وهناك ضعف في تواصل الأهل مع المدرسة، بالإضافة إلى عدم كفاية الوسائل التعليمية لتدريس هذه المادة ولاسيما ان الكتاب المدرسي يخلو من الدليل العلمي لتدريس المادة.

ودرس الموسوي، صبري والغضبان(٢٠٠٦). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلمي المادةومعلماتها، وتكونت عينة البحث من (٨٠) معلماومعلمة إختار الباحثون منها (٤٠) معلما ومعلمة على أنهم عينةإستطلاعية عرضوا عليهم الإستبانة المفتوحة التي أحتوتالسؤال الآتي: ما الأخطاء الإملائية التي تواجة تلاميذ المرحلة الإبتدائية ؟واعتمادا على إجابة الإستبانة المفتوحة تم إعداد الإستبانة الأصلية التي تأكدالباحثون من صدقها وثباتها، وبعد ذلك طبق الباحثونالإستبانة على عينة البحث الأصلية التي تكونت من (٤٠) معلما ومعلمة ، ثم عالجالباحثون البيانات إحصائيا وأوضحت النتائج إلى أنَّ هناك مجموعة من الأخطاءالإملائية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

أما آرما وموست(٢٠١٠) فقد قاما بتقييم مساعدة الأمهات لابنائهن الصم في تعلم الكتابة بشكل صحيح، وقد تم مراقبة امهات ثلاثين طفلا في مرحلة الروضة أثناء تدريبهن لأطفالهم وذلك بواسطة الفيديو وتم تقييم قدرات الاطفال في الكتابة أثناء تواجدهم في الروضة ، وخلصت الدراسة إلى أن عمر الطفل ودرجة فقدان السمع تؤثر بشكل كبير على قدرة الاطفال على الكتابة وقد اشارت مناقشة الدراسة إلى الدور الذي يلعبه التفاعل اثناء الكتابة في تحسين قدرة الطفل على الكتابة(Aram & Most,2010).

ودرس كل من مكوي ميشودوبينينجتون تطور تطبيقات تعليم الكتابة عند الصم في المدارس الثانوية والجامعات الذين يتقنون لغة الاشارة الامريكية باعتبارها اللغة الاولى لهم. وقد تم اخذ عينة من كتابات الصم وتم تحليل أخطاء القواعد وتم وضع الطلاب بناء على النتائج التحليل في دروس خاصةلتعليمهمالكتابة الصحيحة وقد أدى ذلك إلى تحسن مستواهم بشكلكبير (McCoy,Michaud&Pennington,2000)

وقام كل من فابريتيو فولتير وبونتيكورفو (١٩٩٨) بتحليل كتابات عشرة من الصم في أربع مهمات كتابية طلبت منهم وتم تقييم جوانب الإملاء واللغة وقد كان الصم أطفالا لآباء صم وقد تم مقارنتهم مع مجموعتين كل مجموعة مكونة من عشرة أفراد، الأولى مجموعة سامعين لآباء صم والمجموعة الثانية عشرة من السامعين لآباء سامعين وقد بينت نتائج الدراسة أن مشكلات الكتابة مرتبطة بالصمم أكثر من ارتباطها بوقت تعلم لغة الإشارة، وان خلل الكتابة في جوانب القواعد لا يعود إلى نقص في ممارستهم للغة المكتوبة.(Fabbretti, Volterra&Pontecorvo, 1998)

ودرس وليامز (١٩٩٩) التفاعل الاجتماعي أثناء الكتابة الحرة للصم في مرحلة ما قبل المدرسة حيث تم دراسة الأسلوب الذي استخدم فيه خمسة من الأطفال الصم لغة ، للتواصل أثناء الكتابة . وقد وجدت الدراسة أن الأطفال

الخمسة يستخدمون لغة الإشارة والتعبير غير اللفظي والتمثيل من أجل التعرف على المفردات و كتابتها .(Williams,1999)

- **ملاحظات حول الدراسات السابقة** :

لقد بحثت الدراسات العربية في موضوع الأخطاءالإملائية عند الطلاب السامعين في المراحل الدراسية المختلفة .ولم يقع الباحث الا على دراستين باللغة العربية لقياس قدرة الأفراد ذوي الإعاقة السمعية على الكتابة ،وهما دراسة حسونة (٢٠٠٥) ، ودراسة الزريقات (٢٠٠٧).أما في الدراسات الأجنبية فيوجد عدد من الدراسات حول الكتابة عند الصم وضعاف السمع.

لقد اشارت الدراسات إلى وجود مشكلة في موضوع الكتابة عند الطلاب عموماً وعند الصم خصوصا لكن الفرق كان ان الأخطاء الكتابية عند الصم ارتبطت بالقدرة السمعية اكثر من ارتباطها بالمرحلة العمرية (Fabbretti, Volterra& Pontecorvo,1998). وقد اشارت الدراسات إلى أن التدريب المكثف يقلل منالأخطاء الكتابية(Aram, Most,2010)، (McCoy, Michaud & Pennington, 2000).

ولان الصم يعتمدون على لغة الإشارة في التواصل أكثر من الكتابة فإن تركيزهم على تعلم الكتابة بشكل جيد أقل من غيرهم(Williams, 1999).

وقد أشار البعض إلىأن صياغة الكتاب المدرسي والامثلة الموجودة فيه لاتناسب قدرات الصم(الشعلان، ٢٠٠٨) وصعوبة قواعد اللغة تزيد من الأخطاء (الناقه،١٩٨١).

- **الطريقة والإجراءات** :
- **منهجية الدراسة** :

يتبع الباحث المنهج البحث الوصفي في هذ الدراسة من اجل التعرف على أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم ، فبعد بناء الإختباروتحكيمه تم تطبيق الإختبارعلى المشاركين في الدراسة، حيث تم جمع البيانات من خلال تصحيح الاختبار، ثم تم استخراج النتائج من خلال التحليل الاحصائي، ثم تمت مناقشة النتائج كما سيأتي.

- **المشاركون في الدراسة** :

تم اختيار ٥١ طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع في في مدينة جدة وقد كان كان توزيع المشاركين كما يلي :

١- يوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

جدول (١)

	ن	النسبة
ذكر	26	51.0
انثى	25	49.0
المجموع	51	100.0

٢- يوضح الجدول رقم (٢) توزيع العينة حسب متغير درجة الإعاقة.

جدول(٢)

مستوى الإعاقة	ن	النسبة
بسيطة	19	37.3
متوسط	20	39.2
شديدة	12	23.5
المجموع	51	100.0

٣- يوضح الجدول (٣) توزيع العينة حسب متغير المرحلة الدراسية .

جدول(٣)

المرحلة	ن	النسبة
الابتدائي	11	21.6
المتوسط	23	45.1
الثانوي	17	33.3
المجموع	51	100.0

- **أداة الدراسة** :

قام الباحث باعداد اختبار كتابة للطلاب الصم تضمن فقرات لقياس أخطاء الكتابة، وقد تضمن الإختباراثنتين وخمسين فقرة . وقد حساب الصدق والثبات لهذا الإختباركما يلي :

تم استخدام صدق المحكمين من خلال عرض الإختبارعلى خمسة أعضاء من قسم التربية الخاصة كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز وتم اعتماد الفقرات التي اقرها ٤ من ٥ من المحكمين . كما تم حساب معامل الارتباط بين فقرات الإختباروالدرجة الكلية على الإختبارفكان متوسط معامل الارتباط = 0.42

وقد حسب صدق البناء من خلال قدرة الإختبارعلى التمييز بين الطلاب المشاركين في الدراسة بناءً على المراحل الدراسية (ابتدائي ومتوسط وثانوي) حيث بلغ متوسط الأداء على الإختبارحسب المرحلة التعليمية كما في الجدول رقم (٤) الذي يمثل متوسطات الاداء على الاختبار حسب متغير المرحلة الدراسية.

جدول (٤)

المرحلة	المتوسط الاداء على الاختبار
ابتدائي	16.9091
متوسط	32.9130
ثانوي	38.2941
المجموع	31.2549

وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على الاختبار والمرحلة التعليمية ٠.٧٠٣ وهي قيمة دالة احصائيا عند الفا =٠.٠١ كما في الجدول (٥) الذي يمثل معامل الارتباط بين الاداء على الاختبار والمرحلة الدراسية.

جدول (٥)

الدرجةالكلية	Pearson Correlation	1	.703(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	51	51
المرحلة	Pearson Correlation	.703(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	51	51

** *Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailea).*

أما الثبات فقد استخدمت طريقة كرمباخ الفا وكان معامل كرمباخ الفا هي ٠،٨٩٨ . أما بالطريقة النصفية فكان معامل الارتباط = ٠،٨٦٨ وهي معاملات ثبات مقبولة لاغراض الدراسة.

- **النتائج** :

للاجابة على السؤال الأول : ما هي أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع؟ . تم تصحيح الإختبار وحساب نسبة تكرار كل خطأ من أخطاء الكتابة التي غطتها فقرات الإختبار فكانت النتائج كما في الجدول رقم (٦) الذي يبين تكرار أخطاء الكتابة :

جدول(٦)

الفقرة	تكراره لدى العينة	نسبة التكرار٪
.١	٢٦	٥١
.٢	١٠	١٩،٦
.٣	١٥	٢٩،٤
.٤	٧	١٣،٧
.٥	٢١	٤١،٢
.٦	١٧	٣٣،٣
.٧	١٥	٢٩،٤
.٨	٣٠	٥٨،٨
.٩	٣	٥،٩
.١٠	٢١	٤١،٢
.١١	١٩	٣٧،٣
.١٢	٨	١٥،٧
.١٣	١٨	٣٥،٣
.١٤	٢٢	٤٣،١
.١٥	١٦	٣١،٤
.١٦	١١	٢١،٦
.١٧	٢٥	٤٩
.١٨	٢١	٤١،٢
.١٩	٣٠	٥٨،٨
.٢٠	٢٨	٥٤،٩
.٢١	٩	١٧،٦
.٢٢	١٧	٣٣،٣
.٢٣	٣٧	٧٢،٥
.٢٤	٣٠	٥٨،٨
.٢٥	١١	٢١،٦
.٢٦	١٢	٢٣،٥
.٢٧	٣٥	٦٨،٦
.٢٨	٢٣	٤٥،١
.٢٩	٢٤	٤٧،١
.٣٠	٢٦	٥١
.٣١	١٩	٣٧،٣
.٣٢	٢٣	٤٥،١
.٣٣	١١	٢١،٦

.٣٤	١٨	٣٥،٣
.٣٥	٢٠	٧٨،٤
.٣٦	١٦	٣١،٤
.٣٧	٢٥	٤٩
.٣٨	١٥	٢٩،٤
.٣٩	٣٤	٦٦،٧
.٤٠	٣٥	٦٨،٦
.٤١	٢٣	٤٥،١
.٤٢	٢٧	٥٢،٩
.٤٣	٢١	٤١،٢
.٤٤	٢٨	٥٤،٩
.٤٥	١٧	٣٣،٣
.٤٦	٢٣	٤٥،١
.٤٧	١٤	٢٧،١
.٤٨	١٢	٢٣،٥
.٤٩	١٥	٢٧،٥
.٥٠	١٨	٣٥،٣
.٥١	١٩	٣٧،٣
.٥٢	٢٩	٥٦،٩

ويتضح من الجدول السابق أن تكرار الأخطاء الاملائية كان بنسب عالية حيث تكرر اعلى تكرار للخطا ٣٧ مرة وبنسبة ٧٢،٥٪ للفقرة ٢٣ وان اقل تكرار كان ٣ مرات وبنسبة ٩،٥٪ للفقرة ٩ . ولمعرفة مدى دلالة تكرار الخطأ تم اجراء اختبار ت فكانت قيم ت دالة احصائيا لكل الفقرات كما يوضح الجدول (٧)

جدول رقم (٧)

الفقرة	T	df	Sig. (2-tailed)
الفقرة ١	-728.599	50	.000
الفقرة٢	-911.801	50	.000
الفقرة ٣	-796.023	50	.000
الفقرة ٤	-1050.793	50	.000
الفقرة ٥	-738.665	50	.000
الفقرة ٦	-770.000	50	.000
الفقرة ٧	-796.023	50	.000
الفقرة ٨	-741.200	50	.000
الفقرة ٩	-1534.422	50	.000
الفقرة ١٠	-738.665	50	.000
الفقرة ١١	-751.337	50	.000
الفقرة ١٢	-994.672	50	.000
الفقرة ١٣	-759.849	50	.000
الفقرة ١٤	-734.299	50	.000
الفقرة ١٥	-781.978	50	.000
الفقرة ١٦	-880.505	50	.000
الفقرة ١٧	-728.321	50	.000
الفقرة ١٨	-738.665	50	.000
الفقرة ١٩	-741.200	50	.000
الفقرة ٢٠	-732.542	50	.000
الفقرة ٢١	-949.248	50	.000
الفقرة ٢٢	-770.000	50	.000
الفقرة ٢٣	-819.587	50	.000
الفقرة ٢٤	-741.200	50	.000
الفقرة ٢٥	-880.505	50	.000
الفقرة ٢٦	-854.086	50	.000

الفقرة ٢٧	-234.689	50	.000
الفقرة ٢٨	-731.149	50	.000
الفقرة ٢٩	-729.167	50	.000
الفقرة ٣٠	-728.599	50	.000
الفقرة ٣١	-751.337	50	.000
الفقرة ٣٢	-731.149	50	.000
الفقرة ٣٣	-880.505	50	.000
الفقرة ٣٤	-759.849	50	.000
الفقرة ٣٥	-890.281	50	.000
الفقرة ٣٦	-781.978	50	.000
الفقرة ٣٧	-728.321	50	.000
الفقرة ٣٨	-796.023	50	.000
الفقرة ٣٩	-775.000	50	.000
الفقرة ٤٠	-787.656	50	.000
الفقرة ٤١	-731.149	50	.000
الفقرة ٤٢	-730.000	50	.000
الفقرة ٤٣	-738.665	50	.000
الفقرة ٤٤	-732.542	50	.000
الفقرة ٤٥	-770.000	50	.000
الفقرة ٤٦	-731.149	50	.000
الفقرة ٤٧	-812.441	50	.000
الفقرة ٤٨	-854.086	50	.000
الفقرة ٤٩	-812.441	50	.000
الفقرة ٥٠	-759.849	50	.000
الفقرة ٥١	-751.337	50	.000
الفقرة ٥٢	-736.259	50	.000

أما النتائج على ابعاد الإختبار فتظهر من خلال الجدول (٨) :

جدول (٨) أداء المشاركين على الاختبار وفقا لأبعاد الاختبار

البعد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
تشكيلالكلمهمنحروف	2	28.0000	12.72792	162.000
تجزنهالكلمهإلىحروفها	2	17.5000	2.12132	4.500
كتابهاللامالشمسيهوالقمريه	3	13.3333	4.72582	22.333
كتابهالهمزة	3	11.6667	2.88675	8.333
كتابهالتاءالمربوطهوالتاءالمفتوحه	2	21.0000	1.41421	2.000
ترتيبالكلماتفيالجمله	3	38.3333	5.68624	32.333
كتابهضميرالمخاطب	5	35.0000	6.51920	42.500
كتابهضميرالمتكلم	4	34.7500	8.01561	64.250
كتابهضميرالغائب	4	34.5000	5.32291	28.333
كتابهعلاماتالترقيم	4	29.7500	8.22091	67.583
كتابهكلماتزائدةفيالجملهاوانقاصكلما تمنها	2	24.5000	.70711	.500
كتابهجملهمجردة	2	32.5000	9.19239	84.500
كتابهتصريفالفعل	2	42.0000	5.65685	32.000
كتابهالتنوين	3	37.0000	1.73205	3.000
كتابهحروفالجر	5	36.8000	6.87023	47.200
شكلالحرف	5	41.4000	8.76356	76.800
Total	51	31.2549	10.67866	114.034

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الاداء على الابعاد تم اجراؤ تحليل التباين الاحادي ANOVA كما في الجدول رقم (٨) فأشارت النتائج الى ان الفروق بين متوسطات الاداء على ابعاد المقياس دالة احصائيا .

جدول (٩) تحليل التباين الاحادي للفقرق بين متوسطات الاداء على الابعاد)

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
.000	6.173	275.846	15	4137.686	Between Groups
		44.686	35	1564.000	Within Groups
			50	5701.686	Total

وللاجابة على السؤال الثاني : هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير الجنس؟ تم حساب متوسط الأداء على الإختباربناء على متغير الجنس. والجدول (١٠) يوضح هذه النتائج

الجدول رقم (١٠): المتوسطات بناءً على متغير الجنس

	الجنس	ن	المتوسطات	الانحراف المعياري
الدرجةالكلية	ذكر	26	31.5385	11.31806
	انثى	25	30.9600	10.19591

ولمعرفة اذا ما كان الفرق بين المتوسطات بناء على متغير الجنس دال احصائيا تم احساب قيمة ت للعينات المستقلة والتي تظهر في الجدول (١١)

جدول رقم (١١) : قيمة ت للمتوسطات بناء على متغير الجنس

	اختبار ت للمتوسطات		
	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجةالكلية	.192	49	.849
	.192	48.799	.849

ويبين الجدول رقم (١١) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على الإختبارتعود إلى اختلاف الجنس .

وللإجابة على السؤال الثالث : هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير شدة الإعاقة ؟ تم حساب متوسطات الإجابة على الاختبار كما تظهر في الجدول (١٢)

الجدول رقم (١٢) : متوسطات الإجابة على الاختبار تبعا لمتغير شدة الإعاقة

مستوى الإعاقة	المتوسط	ن	الانحراف المعياري
بسيطة	40.0526	19	5.89231
متوسط	31.1500	20	5.73333
شديدة	17.5000	12	8.03967
Total	31.2549	51	10.67866

ولمعرفة فيما اذا كان الفرق بين المتوسطات تبعا لمتغير درجة الإعاقة دال احصائيا تم اجراء تحليل التباين الاحادي ANOVA والجدول (١٣) يوضح نتائج التحليل

جدول (١٣) : تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير درجة الإعاقة .

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
.000	45.799	1870.594	2	3741.189	بين المجموعات

داخل المجموعات	1960.497	48	40.844		
الكلي	5701.686	50			

يوضح الجدول رقم (١٣) ان الفرق بين المتوسطات تبعا لمتغير درجة الإعاقة دال احصائيا . وبناء على المتوسطات في الجدول السابق يتبين ان الأفراد ذوي الإعاقة البسيطة لديهم أخطاء املائية اقل من زملائهم حيث كانت درجاتهم على الاختبار اعلي يليهم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة ثم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة.

وللإجابة على السؤال الرابع : هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم تبعا لمتغير المرحلة الدراسة ؟ تم حساب متوسط الأداء على الإختبار تبعا لمتغير المرحلة الدراسية فكانت المتوسطات كما في الجدول (١٤):

جدول (١٤) يبين متوسطات الأداء على الإختبارتبعا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة	المتوسط	ن	الانحراف المعياري
ابتدائي	16.9091	11	7.77759
متوسط	32.9130	23	7.22944
ثانوي	38.2941	17	6.97105
المجموع	31.2549	51	10.67866

ولمعرفة مدى دلالة الفروق بين المتوسطات تم اجراء تحليل التباين الاحادي الذي يظهر في الجدول (١٥)

جدول (١٥) تحليل التباين الأحادي للفرق بينمتوسطات الأداء على الاختبار بناء على متغير المرحلة الدراسية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة.
بين المجموعات	3169.422	2	1584.711	30.039	.000
داخل المجموعات	2532.265	48	52.756		
الكلي	5701.686	50			

ويلاحظ ان الأداء على الاختبار بناء على متغير المرحلة الدراسية دال احصائيا. وبنا على متوسطات الأداء بناء على متغير المرحلة الدراسية نجد ان افضل اداء كان للطلاب في المرحلة الثانوية ثم الطلاب في المرحلة المتوسطة ثم الطلاب في المرحلة الابتدائية .

- **مناقشة النتائج** :

مما سبق يتبين أن هناك أخطاء في الكتابة واضحة عند الطلاب الصم وضعاف السمع. وهذه الأخطاء تتشابه إلى حد ما في الأخطاء الاتي يقع فيها السامعون لكن الفرق هو في نسبة انتشارها حيث تشير النتائج إلى نسبة انتشار في بعض الأخطاء تصل إلى ٧٨،٤٪ وكانت أخطاء الكتابة التي غطاها الإختبار هي:

تشكيلالكلمةمنحروف، تجزئةالكلمةإلىحروفها، كتابةاللامالشمسيةوالقمرية
كتابةالهمزة، كتابةالتاءالمربوطةوالتاءالمفتوحة، ترتيبالكلماتفيالجملة
كتابةضميرالمخاطب، كتابةضميرالمتكلم، كتابةضميرالغائب، كتابةعلاماتالترقيم،
كتابةكلماتزائدةفيالجملةوانقاصكلماتمنها،كتابةجملةمجردة،
كتابةتصريفالفعل، كتابةالتنوين، كتابةحروفالجر، كتابة شكلالحرف

يمكن تصنيف أخطاء الكتابة هذه إلى ثلاثة اشكال رئيسية

- أولا: أخطاء إملائية شائعة مثل: الأخطاء في كتابة الهمزة وكتابة اللام الشمسية والقمرية ، وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة.
- ثانيا: أخطاء نحوية مثل: الأخطاء في تصريف الافعال وضمائر المفرد والمثنى والجمع بانواعها المختلفة (المتكلم والمخاطب). وهذا يتفق مع دراسةالناقه(١٩٨١)التي اشارت إلى ان أخطاء الكتابة تقع ايضا في الجوانب النحوية واللغوية وليس فقط في الجوانب الإملائية.
- ثالثا: أخطاء مرتبطة باللغة مثل: كتابة الجمل المجردة ، واضافة كلمات زائدة او الحذف كلمات من الجملة مما يغير في المعنى او يشوه تركيبها. وهذا يتفق مع دراسة. وهذا يتفق مع دراسة الزريقات (٢٠٠٧) الذي اشار إلى ضعف مهارات الكتابة عموما لدى الصم وضعاف السمع. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الموسوي، صبري، الغضبان(٢٠٠٦) ودراسة الشعلان (٢٠٠٨)التي اشتركت معها في عدد كبير من الأخطاء الاملائية التي ذكرتها الدراسة مثل كتابة الهمزة وكتابة التاء المفتوحة والمربوطة وغيرها. وقد يعود سبب انتشار أخطاء الكتابة إلى عدم ملائمة المناهج الدراسية (الشعلان ،٢٠٠٨).

وفي اجابة السؤال الثاني بينت النتائج عدم جود فرق في الأخطاء الكتابية عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير الجنس وهذا واضح كون الطلاب من الجنسين يتعلمون ضمن نفس المناهج التعليمية، وبنفس الاساليب والوسائل التعليمية، وينفذون نفس الانشطة التدريبية. كما ان الوقت المخصص للتدريب على الكتابة متساوٍ بين الجنسين.

وفي الاجابة على السؤال الثالث: هل هناك فرق في أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير شدة الإعاقة ؟ اشارت النتائج إلى وجود فرق دال احصائيا تبعا شدة الإعاقة السمعية حيث بينت النتائج ان الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة يرتكبون أخطاء اكثر في الكتابة من زملائهم ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة او البسيطة، وهذا عائد إلى كون الإعاقة السمعية تؤثر على القدرات الاكاديمية، بما فيها القدرة على الكتابة. وهذا يتفق مع ما اشارت اليه(ASHA,2006) . وتتفق النتائج مع الدراسات التي اشارت إلى ان انخفاض مهارات الكتابة عند الصم وضعاف السمع ما دون المتوسط بالمقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمون إليها، وان القدرة على التعبير الكتابي مرتبطة بمتسوى الإعاقة السمعية. (Massone,Baez,2009) ، (الزريقات،٢٠٠٧)

وفي الاجابة على السؤال الرابع : حول وجود فرق في أخطاء الكتابة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية بينت الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسة ظهر من خلال وجود أخطاء اكثر بشكل دال احصائيا في المرحلة الابتدائية يليه الأخطاء في المرحلة المتوسطة وكان اقل معدل للأخطاء في المرحلة الثانوية وهذا مرتبط بفترة التدريب على الكتابة الطويلة نسبيا، كما انه ربما يعود إلى زيادة الحصيلة اللغوية/ حيث ان تحسن اللغة مع التدريب المستمر على الكتابة يحسن القدرة على الكتابة كما اشارت دراسات مثل : (حسونة ،٢٠٠٥؛آرما وموست،٢٠١٠)، (McCoy,Michaud& Pennington, 2000 ؛ وليامز ،١٩٩٩) الذين اشاروا إلى ان التدريب المكثف يمكن ان يحسن قدرات الطلاب على الكتابة .

- **التوصيات** :

بناء على النتائج التي اشارت إلى وجود أخطاء في الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع فان الباحث يوصي بما يلي :

- بضرورة تطوير برامج خاصة لتطوير قدرات الطلاب الصم وضعاف السمع على الكتابة.
- تطوير اساليب التدريس في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع
- اعادة صياغة المناهج بحيث تسمح بقدر اكبر من التدريب على الكتابة وممارستها.
- التدريب على الكتابة الوظيفية .

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

الزريقات ، ابراهيم (٢٠٠٧) . تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع مهارات التعبير الكتابي في الاردن في ضوء عدد من المتغيرات . **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**،مجلد ٣ عدد ٤،٢٠٠٧ ص(٤٣٥- ٤٤٨)

أبو شعيرة، محمد، (٢٠٠٧). **أثر كتابة لغة الإشارة على التحصيل ونمو المفردات عند الطلبة الصم في معهد الأمل للصم في مدينة عمان**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

حماد، شريف،الغلبان،سليمان،(٢٠٠٨).الأخطاءالإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية(١)، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد الرابع عشر، ١٠\٢٠٠٨

حسونة، نائلة ،(٢٠٠٥).**اثر برنامج تدريبي مقترح في تطوير مهارات التعبير الكتابي و مفهوم الذات لدى التلاميذ الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان ، الأردن .

عبد الرحيم ، أحمد حسن،(١٩٨٨).**طرق تعليم اللغة العربية**، ط٢،مديرية مطبعةوزارة التربية، بغداد

شحاتة، حسن ،(١٩٧٨). **الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها**. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس القاهرة.

الشعلان ، راشد ، (٢٠٠٨)، **الأخطاء الإملائية الشائعة أسبابها وعلاجها**
http://http//www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/14.htm.

الموسوي،نجم ،صبري،داود والغضبان، سلام ،(٢٠٠٦).**الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلةالابتدائية منوجهةنظر معلمي المادةومعلماتها**.جامعة البصرة جامعة بغداد جامعة البصرة

الناقة ، محمود كامل،(١٩٨٠).الأخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية لكلياتالتربية، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، المنطقة العربية للتربيةوالثقافة والعلوم، ع ٢،م٢.

- **المراجع الأجنبية**:

Akamatsu, C. Taneand Mayer, Connie and Farrelly, Shona,(2005*), An Investigation of Two-Way Text Messaging Use With Deaf ,Students at the Secondary Level*, ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education*** Advance Access ,October 19, 2005

Lyon, R. (2001). ***How do children learn to read? Retrieved***. September 27, 2004 from www.readingrockets.org /article.php?ID=101

Aram, Orit& Most, Tova ,(2008) *,Early Literacy of Kindergartners With Hearing Impairment .The Role of Mother-Child Collaborative Writing* .***Journal of Hammill Institute on Disabilities*** May 2008 vol. 28 no. 1 31-41

ASHA, (2006*).Effects of Hearing Loss on Development*.1997-2006 ***American Speech-Language-Hearing Association*** - Copyright Notice and Legal Disclaimer.

Cawthon ,Stephanie W,(2004*). Schools for the deaf and no child left behind act* **,** ***American annual's of the deaf*** OF, V01.UMK 149, No. 4, 2004.

Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd Ed.) Fort Worth, TX: Harcourt, Brace Content, Strategies, and Curriculum. Boston: Allyn and Bacon..

El-Zraigat, Ibrahim,(2002).*Hearing –Impairment Student in Jordan ,A study of factors influencing indoor school activities and leisure time activities* **,School of Education doctoral published dissertation ,Sweden.**

Fabbretti, Daniela, Volterra, Virginia & Pontecorvo Clotilde,(1998). *Written Language Abilities in Deaf Italians**Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education*** .Volume3, Issue3 Pp. 231-244

Hallhan, Daniel ;Kuffman , James,(1994). ***Exceptional Children, Introduction to Special Education***, By Allyn and Bacon A Divisonof Simon and Schustwer,160st .Massachusetts,USA.

Lang, Harry G Albertini, John A,(2001).*Construction of Meaning in Authentic Science Writing of Deaf Studies*. national Technical Institute for the Deaf (NTID). ***Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education*** .Volume6, Issue4.Pp. 258-284.

Luckner , John, Bowen , Sandy.(2004*). Join Together*: A Nationwide On-Line Community of Practice and Professional Development School Dedicated to Instructional Effectiveness and Academic Excellence within Deaf/Hard of Hearing Education.

Marschark, M. and Harris, M. (1996*).**Success and failure in learning to read: The special case of deaf children.*** In C. Cornoldi and J. Oakhill (Eds.).Reading comprehension difficulties: Processes and intervention (pp. 279 – 300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum ***Associates.***

Michaud ,Lisa N. Mccoy F. Kathleen (2000)***An intelligent tutoring system for deaf learners of written English***. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.77.1576

Moats, L. C. (2000).***Speech to print: Language essentials for teachers***. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Pollack, B. J.(1997). *Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing*: Additional Learning Problems.***ERIC Digest #E548, ERIC, Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston*** VA.ED414666 ,1997-08-00.

Schirmer, B. R. (2002). ***Psychological, social, and educational dimensions of deafness***. Boston, MA: Allyn& Bacon.

Sebald Ann M ; John L. Luckner ; John Cooney; John Young and Sheryl Goodwin Muir(2005). A Review of Evidence-Based Literacy Research with Students who are Deaf or Hard of Hearing LITERACY DEAF/HARD OF HEARING.***American Annals of the Deaf,*** 150(5), 443-456.

Smith, Deborah,(2004*). **Introduction to Special Education,Teacing In An Age of opportunity*** ,5th Ed, by Mattie Stepanek, USA.

Williams, Cheri Lynn.(1999*). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. Journal of Literacy Research:* Issues from 1999.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). **Exceptional children:An introduction to special education**. Boston: Allyn & Bacon.

****

obeikandl.com

البحث الثاني :

" اقتصاديات التعليم الإلكتروني: بين المفهوم ومؤشرات القياس"

إعداد :

د/ احمد حسين بتال العاني د / علي بن صالح بن علي الشايع

obeikandl.com

" اقتصاديات التعليم الإلكتروني: بين المفهوم ومؤشرات القياس"

د/ احمد حسين بتال العاني د / علي بن صالح بن علي الشايع

• **المستخلص**:

هدفت هذه الورقة إلى توضيح أهمية دراسة مفاهيم اقتصاديات التعليم الإلكتروني، وتحليل طرق التقييم الاقتصادي لمشاريع التعليم الإلكتروني من خلال استعراض بعض معايير التقييم الاقتصادي، مثل طريقة نقطة التعادل وطريقة معدل العائد على الاستثمار. لأننا نعتقد أن هذا الموضوع يكتسب أهمية كبيرة خصوصا للبلدان النامية، كون أن هذه البلدان تتميز بالزيادة المتنامية في السكان من جهة، ومن جهة أخرى إن هذه البلدان لا تمتلك الموارد الاقتصادية والبشرية اللازمة للقيام بمهام إشباع حاجات التعليم التقليدي المتزايدة، إضافة إلى إن تسارع التحولات التكنولوجية في مجال الاتصالات والانترنت ولد ضغطا آخر نحو ضرورة تبني طرق تعليم جديدة تمكن البلدان النامية من تضييق الفجوة العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، ومن هذه الطرق هو تبني مشاريع التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ، ووجدنا انه من المهم أن تكون هناك دراسات جدوى اقتصادية أولية تبين تكاليف ومنافع هذه المشاريع ، والتي سوف تساعد أصحاب الشأن في الوصول إلى القرار الأمثل بهذا الشأن.

Abstract

The aim of this paper is to clarify the importance of studying the economics of e-learning concepts, and analysis the economic evaluation methods of e-learning projects through the review of some economic evaluation methods, such breakeven point and the rate of return on investment. Because we believe that this issue have a great significance especially for developing countries, in fact these countries are characterized by upward growing population on one hand, and on the other hand, these countries do not have the economic and human resources necessary to satisfy the increased needs of traditional education, in addition to the acceleration of technological changes rapidly in the field of communications and the Internet was born another pressure to adopt a new teaching methods enable developing countries to narrow the scientific, technical and economic gap, and one way is to adopt the projects of e-learning and distance learning, and we found it important to have a initial economic feasibility studies, to show the costs and benefits of these projects, which will help stakeholders to reach an optimal solution in this matter

• **أولا : المقدمة** :

يتميز الاقتصاد العالمي الجديد بطفرة كبيرة في تنوع الاختصاصات والمهارات، وفي نوع الخبرة والمعرفة المطلوبة في سوق العمل، كما يتميز بشكل خاص بطلب متزايد على المرونة في المهن، وبديناميكية شديدة التغير في الاختصاصات والمعارف المطلوبة. والسبب الأساسي في التغيير المستمر ليس مستجدات العلوم والتكنولوجيا فحسب وإنما أيضا التنوع المتزايد في أساليب إدارة الإنتاج والتسويق، وتسارع الإبداع في هذه المجالات لإرضاء المستفيد النهائي في السوق بتطوير سلع وخدمات جديدة. ومما يزيد من حدة المنافسة العالمية، وفي

إعطاء قيمة اكبر للإبداع والتجديد قصر عمر السلع الجديدة، فبعد إن كانت السلع تعمر في الأسواق لعشرات السنين، أصبح الآن عمر السلع الجديدة الناتجة عن التقانات الجديدة لايتعدى سنتين أو ثلاثة وربما أقل –مثل برمجيات الحاسوب وتطبيقاته – ونتيجة لذلك تزول العديد من الاختصاصات والمهارات لصالح اختصاصات ومهارات مستجدة (الشريف ،٢٠٠٢: ٦٢).

وقد ألغت هذه الديناميكية السريعة التغير في معنى الخبرة والمهارة والمعرفة مفهوم الديمومة في الخبرة والمهارة وقلصت من احتمالات الاستخدام الدائم الذي يتركز على تراكم الخبرة المكتسبة بمرور الزمن فقط. فالخبرة أصبحت تتطلب التعلم الدائم والتدريب المستمر لمتابعة المستجدات والمتغيرات، وليس غريبا أن معظم المؤسسات الكبرى تصرف من ١٥٪ من ميزانيتها على التدريب المستمر لموظفيها. كما أن التغير المستمر في مفاهيم المعرفة والتعليم مع ظهور شواهد متزايدة على تحول التفكير في طبيعة التعلم وأهدافه، وفي دور المؤسسات التعليمية عموما في تسهيل انتقال المتعلمين إلى سوق العمل ومقدرتهم على الاستمرار فيه. وقد أدى هذا التحول إلى الاهتمام بسوق العمل وباحتياجات أرباب العمل، وضرورة وجود اتساق بين مؤسسات التعليم وأرباب العمل، وإلى دعوة أرباب العمل للمشاركة تحديد نوع التدريب الذي يحتاجه الطلبة في المؤسسات التعليمية والإنتاجية. كل هذا يحتاج إلى تكون نظم التعليم ذات مرونة عالية وإلى ضرورة تبنى نظم تعليم متجددة وذات ديمومة تحقق التعليم والتأهيل المستمر وتعتمد على تقانات الاتصالات عن بعد وشبكات المعلومات أو يسمى بالتعليم الإلكتروني .

أن التعليم الإلكتروني يسمح للمتعلم أن يصل إلى وثائق مطلوبة – مطبوعة أو الكترونية – موجودة في أي مكان على الانترنت، من خلال حاسوبه الشخصي المرتبط بشبكة الويب العالمية، أو من خلال حاسوب خادم في جامعته أو في قسمه أو في المكتبة الجامعية. يمكن للمتعلم غير المنتسب إلى جامعة أو مؤسسة تعليمية الاستفادة عن مثل هذه المواد من خلال مكتبات عامة أو مؤسسات خاصة أو حكومية. هذه الصيغة الحديثة للتعلم توفر نماذج متقدمة للأدارك العلمي وللاستيعاب، بحيث يكون تعلم الطالب من خلال الممارسة والبحث الاتصال والحوار والاكتشاف والاستقصاء، وهذا بعكس التعليم التقليدي حيث يتركز على استيعاب الطالب على التلقي السلبي، مثل صب الماء في إبريق. إن هذه الميزة التربوية المتقدمة هو ما يدفع كل بلدان العالم باتجاه تطوير هذه الصيغ التعليمية التفاعلية.

- **مشكلة البحث** :

إن الإشكالية التي تواجه المؤسسات التعليمية وخصوصا الجامعات هي إدخال التغييرات الضرورية للاستفادة من مستجدات تقانات المعلومات والاتصالات أو عصر التعليم الإلكتروني، ومن جهة أخرى مواجهة التغييرات النوعية والكمية في الطلب على خدماتها من قبل مجتمعاتها. ففي الأنماط الاقتصادية الجديدة التي بدت تظهرانه سيتم تمويل هذه المؤسسات من خلال تقيم المجتمع لها . تقيم اقتصادي اجتماعي . وتبعا لاحتياجات هذا المجتمع. فالاقتصاد العالمي يتجه أكثر فأكثر ليكون مبينا على المعرفة وستكون قيمة السلعة مرتكزة على مدى

ما تحتويه من معرفة. وستصبح عملية التعلم . قبل الدخول إلى سوق العمل . ليست عملية فريدة بين مراحل التعلم المستمر للقوى العاملة في المجتمع، بل لن تكون بالضرورة الأهم فيها، فسيتضافر تأثير التسارع الهائل في مستجدات التكنولوجيا، والزيادة الملحوظة في عولمة الاقتصاد وزيادة حدة التنافس فيه، ليؤدي إلى كل ذلك إلى الطلب أكثر فأكثر على تحديث المعلومات ومهارات القوة العاملة الماهرة بشكل مستمر وسيضطر المرء إلى التقلب في مهن مختلفة خلال حياته العملية، بما في ذلك العمل في المنزل أو العمل لصالحه في مؤسسات صغيرة، وكل هذا لا يتحقق إلا في ظل توفر بنية تحتية أساسية تكنولوجية متقدمة تمكن تطبيق التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد.

كما إن التعليم أصبح محكوما من حيث أهدافه ونتائجه وتقييم جدواه الاقتصادية بمدى قدرته على الارتباط بالتحول الإلكتروني والاستفادة من إمكانياته بالدرجة الأولى. وذلك كجزء من تحولات العولمة وتأثير منطق السوق. حيث ينظر في بعض الأحيان بمعيار السوق الذي سيحكم على جودته وسيلاحظ ذلك خاصة في التعليم العالي (هيئة التحرير، ٢٠٠٨: ٢). وهناك إجماع عالمي على إن اختراق تكنولوجيا التعليم وتعليم التكنولوجيا للعملية التربوية سوف يعيد بناء نظام توزيع الدخل الاقتصادي بين الناس. وهذا التحول سوف يضع نسبة محدودة جدا من الناس في قمة الهرم الاقتصادي والصناعي وهناك تخوف عالمي من إن يتسبب هذا الوضع الجديد في توسيع الهوة بين فئات الناس في المجتمع. وهنا يبرز دور استخدام التعليم الإلكتروني وإتاحة فرصته لأفراد المجتمع بشكل عادل ومناسب مما يتيح للجميع فرصة التعليم والتعلم والنماء الذاتي.

- **هدف البحث** :

ولغرض معالجة إشكالية البحث وتوضيح أهمية اقتصاديات التعليم الإلكتروني والتعلم يهدف إلى الآتي:

- دراسة مفاهيم اقتصاديات التعليم واقتصاديات التعليم الإلكتروني.
- تحليل الجدوى الاقتصادية لبرامج التعليم الإلكتروني من خلال توظيف مؤشرات التحليل الاقتصادي (نقطة التعادل ، العائد على الاستثمار). مع استعراض الآراء النقدية الحديثة في هذا المجال.
- دراسة قضية تسعير خدمات التعليم الإلكتروني.

ومن اجل تحقيق أهداف البحث، وجدنا من الملائم مناقشة النقاط الآتية بالإضافة إلى المقدمة

- مفهوم اقتصاديات التعليم الإلكتروني
- التقييم الاقتصادي للتعليم الإلكتروني
- تسعير خدمة التعليم الإلكتروني
- الاستنتاجات

- **ثانيا : مفهوم اقتصاديات التعليم الإلكتروني.**

قبل الشروع بتوضيح مفهوم اقتصاديات التعليم الإلكتروني ينبغي توضيح ماهية اقتصاديات التعليم بشكل عام، والفقرة الآتية تبين ذلك:

• **اقتصاديات التعليم** :

هناك اختلاف حول مفهوم اقتصاديات التعليم، كون إن هذا المفهوم هو حصيلة التفاعل بين الاقتصاديين والتربويين، فقد حضي هذا المفهوم باهتمام الاقتصاديين أولا ثم انضم إليهم التربويين. وعادة ما ١٩٨٣:اك اختلاف بين الفريقين في معالجتهم لهذا المفهوم ، الفريق الأول يركز على استخدام أدوات التحليل الاقتصادي (كلفة –عائد) التعليم، بينما الفريق الآخر يؤكد على الجوانب الاجتماعية والنفسية والسلوكية (عابدين ،1989 :٦٥).

ويعرف اقتصاديات التعليم على انه العلم الذي يبحث عن امثل السبل لاستخدام الموارد التعليمية ماديا وبشريا وتكنولوجيا وزمنيا، من اجل بناء البشر (بالتعليم والتدريب) عقلا ومهارة وعلما وخلقا وصحة وعلاقة المجتمعات التي يعيشون فيها حاضرا ومستقبلا، ومن اجل أفضل توزيع لهذه ممكن لهذا التكوين. (الغنام، ١٩٨٣ :٧). نجد من هذا التعريف انه يركز على أهمية الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية على اختلاف أنواعها وهذا أمر مهم لكل دول العالم ولاسيما العالم النامي، وخصوصا إن دول العالم النامي تعاني من الزيادة السكانية وزيادة نفقات التعليم بشكل مطرد، والتعريف يركز على أهمية بناء وتكوين المهارات البشرية ومن جميع النواحي الجسمية والتعليمية والاجتماعية، أي تحقيق بناء متكامل للشخصية البشرية بحيث إن لا يتم النمو في ناحية من النواحي السابقة على حساب الجوانب الأخرى. أيضا يركز التعريف على أهمية التكامل بين التعليم والتدريب وينبغي التركيز على التدريب أثناء التعليم والعمل لمقابلة التغيرات في المهن، حيث أن إحدى الدراسات اليابانية أشارت إلى إن فترة التدريب تتراوح بين ٢- ٣ سنوات من بداية عمل المهندسين اليابانيين ومن هنا يتضح أهمية التدريب أثناء التعلم (KinrouthK,1989:411).

• **اقتصاديات التعليم الإلكتروني** Economics of E-learning

قد يكون من الأهمية بمكان معرفة المقصود بالتعليم الإلكتروني، وعلى الرغم من كثرة التعاريف في هذا الموضوع، الآن أنها تركز معظمها على نفس مميزات التعليم الإلكتروني، التعريف المبسط للتعليم الإلكتروني هو" الوصول للموارد التعليمية عبر الانترنت في أي مكان وزمان " (Bryn and John,2006:14) فمثلا لو أخذنا تعريف خطة العمل الأوربية للتعليم الإلكتروني " هو استخدام تقنيات الوسائط الحديثة والانترنت لتحسين جودة التعليم من خلال تسهيل الوصول إلى الخدمات والموارد التعليمية " (COM,2001: 2). من هذا التعريف نجد إن التقنيات الإلكترونية تمثل كعربات تنقل الموارد والخدمات التعليمية، وأنها تمثل قنوات للاتصال والتعاون. البعض الآخر Lang. and (Zhao, 2000:110) يشير إلى إن القيام بالتعليم الإلكتروني ينبغي إن يستند على المكتبات الرقمية، النشر الإلكتروني، أتمتة وتدفق العمل والخدمات المصرفية، والأكثر من ذلك إن صناعة التعليم الإلكتروني تشمل على نظم المشاركة بين المنظمات، التكنولوجيا وتمكين التحالفات الإستراتجية وكلفة المعاملات الاقتصادية. وعلى هذا الأساس يمكن أن يتضمن التعليم الإلكتروني في المستقبل القريب الأمور الآتية: المكتبات الرقمية، النشر الإلكتروني، شركات السمسرة، الشهادات الجامعية وتوظيف الأعمال.

يشير مفهوم اقتصاديات التعليم الإلكتروني على الاستخدام الكفء للموارد المادية والبشرية في عملية التعليم الإلكتروني (Castillo and Mikael,2008:7) وماهية كلفة وعائد التعليم بالنسبة للمجتمع وللجهة المقدمة لخدمة التعليم وما هي الآثار الاقتصادية المتوقعة على أصحاب المصلحة –الطلبة، الجامعات وأصحاب القرار– فقد يكون الاستثمار في التعليم الإلكتروني مفيد لأحد الأطراف على حساب الآخر، وهنا يظهر أهمية دراسة كلفة ومنفعة التعليم الإلكتروني، فهذا يساهم في معرفة بنية توزيع التكاليف والمنافع لهذا النوع من التعليم هذا جهة، ومن ناحية ثانية يساهم الأمر في المقارنة مع طرق التعليم التقليدية. فمثلا تحليل التكاليف –المنافع من وجهة النظر الاجتماعية هو أداة لدعم اتخاذ القرارات من قبل الحكومات، حيث أن تحقيق رفاه المواطن عادة ما يكون هو الهدف الأساسي لأي بلد، وتحليل التكاليف –المنافع يعطي صورة عن الآثار المتوقعة المباشرة وغير المباشرة لإقامة مشروع التعليم الإلكتروني على رفاهية المواطن. كما أن هذا التحليل يبين الموارد المطلوبة لتحقيق الإنتاج في الوقت الحاضر، وهل من الأفضل أن يكون الاستهلاك في الوقت الحاضر أم في المستقبل (Nikla and Sofia, 2008: 14).

وقد يفهم من اقتصاديات التعليم الإلكتروني هو دراسة العرض والطلب على هذا النوع من التعليم، حيث أن المنافسة بين أنواع التعليم المختلفة قائمة لاجتذاب عدد اكبر من الملتحقين، هذه المنافسة تعتمد على جودة ما تقدمه المؤسسة التعليمية من برامج وما تنتجه هذه البرامج لطلابها في المستقبل من فرص وتحديات مرتبطة بمناحي الحياة كافة، وحسب هذا المفهوم بين عدد من الباحثين أن مؤسسات التعليم العالي التي تقدم خدمة التعليم الإلكتروني والتعلم من بعد قد حظيت بنصيب جيد من قوة الطلب على التعليم العالي نظرا لاستجابته العالية لمختلف احتياجات وظروف الطلبة من خلال الاستخدام الجيد لعدد من الوسائل والطرق التعليمية التي تناسب هولاء الطلبة (اورتنر ،٢٠٠٣: ٣٣٠).

وهناك من يناقش اقتصاديات التعليم الإلكتروني من ناحية الكلفة أي مقارنة تكاليف التعليم التقليدي مع تكاليف التعليم الإلكتروني، حيث بين الكثير من الباحثين أن كلفة التعليم الإلكتروني والتعلم من بعد يكون أقل بنسبة تصل إلى ٥٠٪ مقارنة بالتعليم التقليدي، وهذا يعود إلى خفض تكاليف للمتعلم . الحضور، النقل، الوقت . وعلى سبيل المثال فان التدريب بالنسبة لموظفي للشركات يعتبر هدفا مطلوبا دائما، لكن هذا التدريب سيكون على حساب التضحية بوقت العمل، أيضا أن التعليم الإلكتروني يوفر فرصة كبيرة لخفض تكاليف النقل للطلبة الذين يعيشون في مناطق بعيدة عن المؤسسات التعليمية علاوة على إن هذا النوع من التعليم يتميز بمرونته العالية مقارنة بالتعليم التقليدي (Lotfi, 2008: 162). بينت الدراسات أن التعليم الإلكتروني يساهم في توسيع قاعدة الفرص التعليمية ويخفض كلفة التعليم بالمقارنة مع النظم التقليدية (العمري ،٢٠٠٢: 259). أن التعليم الإلكتروني هو وسيلة أساسية لتخفيض كلفة التعليم. فكلفة إنشاء وتطوير مؤسسات التعليم الإلكتروني قد

تكون مرتفعة نوعا ما لكنها في النهاية تتوزع على الأعداد الكبيرة من الطلاب لذلك فان التكاليف تكون أقل من مثيلاتها في نظم التعليم التقليدية فبعكس نظام التعليم التقليدي الذي تزيد كلفته بزيادة أعداد الطلاب، فان نظم التعليم الإلكترونية تخفض فيها كلفة الطالب كلما أزداد أعداد الطلبة. وفي دراسة للجامعة اليابانية المفتوحة وجد أن كلفة الطالب الجامعي في هذه الجامعة حوالي ربع الكلفة في الجامعات التقليدية اليابانية. أما في بريطانيا فوجد أن الكلفة الطالب في الجامعة المفتوحة كانت حوالي نصف كلفة الطالب في الجامعة التقليدية. إما بالنسبة للتعليم الإلكتروني ففي دراسة لمنظمة اليونسكو إن التعليم باستخدام الانترنت يقلل تكاليف الدراسة بنسبة الثلثين (UNESCO,1995: 108) .

والآخر ينظر إلى اقتصاديات التعليم الإلكتروني من زاوية اقتصاديات الحجم economic scales واقتصاديات النطاق economic scope، حيث أن اقتصاديات الحجم تظهر عند التوسع في الإنتاج، فعند زيادة الإنتاج فان معدل تكلفة الوحدة المنتجة سوف ينخفض، بينما اقتصاديات النطاق تظهر عندما تقدم المؤسسة عدة منتجات تشترك باستخدام نفس الموارد الإنتاجية. وعند زيادة أعداد الطلبة المسجلين في برامج التعليم الإلكتروني فان التكاليف سوف تتوزع على أعداد الطلبة وهنا تظهر اقتصاديات الحجم، أيضا تظهر اقتصاديات الحجم من خلال مفهوم التعلم بالسلوك أي أن تكرار عمل الشيء يزيد من خبرة الشخص، وهذا يظهر بشكل كبير في الخدمات التعليمية الإلكترونية –خبرة تعليمية من الممارسة المتكررة- وهذه الخبرة ستولد طرق لإيجاد الحلول للمشاكل والعقبات مما يقلل من الوقت والجهد والكلفة. في حين تظهر اقتصاديات الحجم في التعليم الإلكتروني من خلال تبادل الخبرات والمهارات والمصادر، حيث يتم تقاسم التكنولوجيا بصورة مشتركة – مثلا استخدام مختبر الحاسوب في جامعة من قبل أقسام عديدة – (David, 2008:332). وهذا يساهم بطبيعة الحال بتخفيض تكاليف التعليم الإلكتروني.

- **ثالثا :التقييم الاقتصادي للتعليم الإلكتروني** .

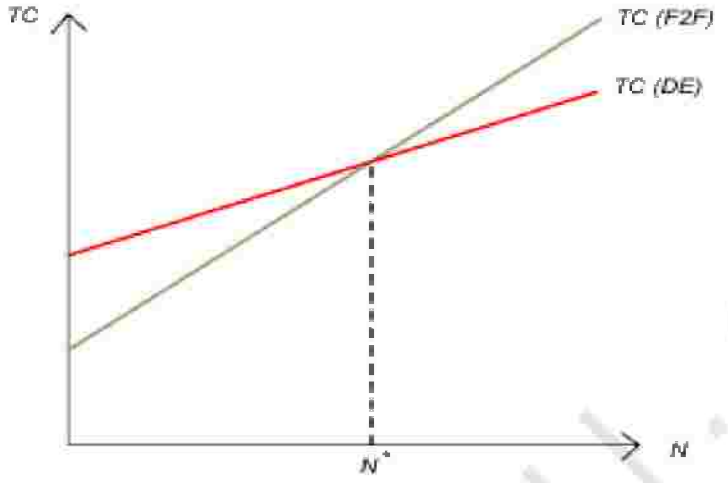
يقصد بالتقييم الاقتصادي للتعليم الإلكتروني استخدام أدوات التحليل الاقتصادي والمالي في تقييم مشاريع التعليم الإلكتروني، ومن هذه المؤشرات هي نقطة التعادل break even point ومؤشر العائد على الاستثمار return on investment، وسنحاول توضيح كيف يمكن تسخير هذه المؤشرات في تقييم مشاريع التعليم الإلكترونية.

- **١-مؤشر نقطة التعادل** :

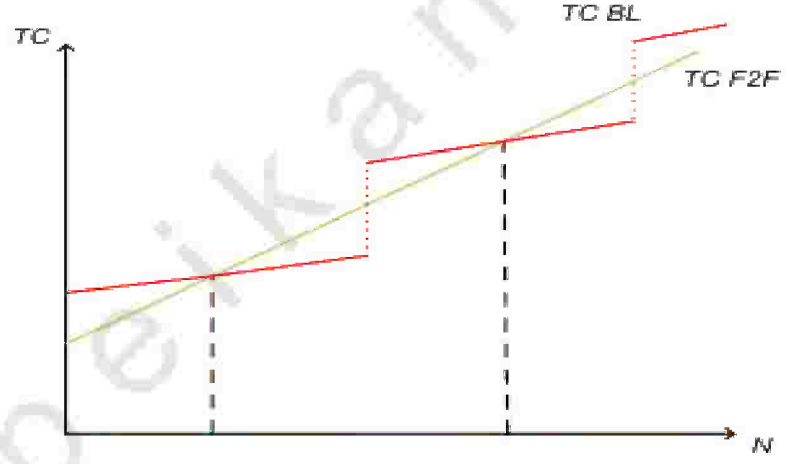
ويقصد بنقطة التعادل هي تلك النقطة التي يتحقق عندها التساوي بين الإيرادات الكلية والتكاليف الكلية لناتج معين أو أنها هو ذلك المستوى من الإنتاج الذي تنعدم فيه الأرباح التي يحققها المشروع أو الخسائر (الموسوي، ٢٠٠٤: ١٤٧) . أما نقطة التعادل بالنسبة للتعليم الإلكتروني، فيقصد بها تلك النقطة

التي يتم عندها استرداد التكاليف الكلية حتى يتم التعويض عن التكاليف الكلية المرتفعة للتعليم الإلكتروني مقارنة بالتعليم التقليدي (عبد الرؤف ٢٠٠٧ :٥٥٨)، وينبغي أن يكون عدد الطلبة باستخدام التقنيات الإلكترونية بعدد كبير حتى يمكن أن تكون كلفة الطالب منخفضة مقارنة بالتعليم التقليدي، ويمكن توضيح نقطة التعادل بالشكل (١)، وفيه:

- الأجزاء الواقعة على المحور العمودي تمثل مجموع التكاليف لطلبة باستخدام التقنيات الإلكترونية DE والأدوات التقليدية F2F.
- المصدر:لأفقي يمثل عدد الطلبة N، فإذا كان عدد الطلبة منخفض نلاحظ أن التعليم الإلكتروني يصبح غير مجدي اقتصاديا مقارنة بالتعليم التقليدي، وإذا وصلنا إلى النقطة N^* هنا ستحقق نقطة التعادل بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، أي تتساوي التكاليف بينهما، بعد هذه النقطة يصبح التعليم الإلكتروني له ميزة اقتصادية من خلال انخفاض كلفة الطالب الواحد بسبب زيادة عدد الطلبة.
- تاريخيا أول الدراسات التي بينت أن كلفة التعليم عن بعد هي أقل من التعليم التقليدي هي دراسة وكنر (Wagner, 1976)، حيث قارن بين الجامعة البريطانية المفتوحة والجامعات التقليدية ووجد أن كلفة الطالب في الجامعة المفتوحة هي ثلث كلفة الطالب في الجامعة التقليدية.
- لكن في الآونة الأخيرة ظهرت دراسات جديدة منها (Yenbamrung, 1994)، تعيد النظر بتكاليف التعليم الإلكتروني مقارنة بالتعليم التقليدي هذا إذا ما أخذنا بنظر الاعتبار نسبة الانقطاع عن الدراسة، واثر الفصول الدراسية للمواضيع الدراسية المختلفة، حجم المجموعة الصفية ونوع الوسائط المستخدمة في التعليم.
- وعلى الرغم من أن اقتصاديات الحجم قد تكون هي السبب في انخفاض كلفة التعليم للطالب الواحد في الجامعات الإلكترونية والتعلم عن بعد العملاقة في بريطانيا، اسبانيا، تركيا والهند. إلا أنه في الوقت الحالي التعليم الإلكتروني لم يعد يمتلك الميزة الاحتكارية الخاصة بالتدريس من خلال استخدام الانترنت والوسائط المتعددة، وهذا يعود إلى قيام الجامعات التقليدية بتقديم خدمات التعليم الإلكتروني جنبا إلى جنب مع التعليم التقليدي مما أدى إلى تخفيض كلفة التعليم للطالب الواحد في هذه الجامعات وبالتالي منافسة الجامعات الإلكترونية (Wolfram ,2008,122)
- وهكذا مع ظهور التعليم المختلط blended learning – الجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني – فان تحقيق اقتصاديات الحجم بدا يتقلص، وأصبحت نقطة التعادل بعيدة المنال في مثل هذه الحالة ، انظر الشكل (٢).



شكل (١) نقطة تعادل التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي المصدر: (Wolfram ,2008,122)



شكل (٢) مقارنة التعليم التقليدي مع التعليم المختلط المصدر: (Wolfram, 2008, 123)

TC BL= التكاليف الكلية للتعليم المختلط ،TC F2F= التكاليف الكلية للتعليم التقليدي

• **٢-مؤشر العائد على الاستثمار** :

هذا المؤشر يعرف على انه حساب نسبة الربح الصافي للمشروع المقترح ومقارنته بالكلفة التخمينية له. فهنالك نسبة الربح الصافي السنوي إلى كلفة الأولية للمشروع وعلى ضوء هذه الطريقة يتم تخمين الربح السنوي للمشروع (عبد الكريم وكدواي ١٩٩٩ :١٠٧)، وهذا المؤشر يوضح الربح والخسارة المحققة من اعتماد مشروع التعليم الإلكتروني. ويمكن توظيف الصيغة آلاتية لإيجاد هذا المؤشر (النجار، ٢٠٠٦ :١٠٧).

$$ROI = \left[\frac{\sum AP(Pn - Cn)}{N} \right] \div IC \times 100$$

حيث إن:

ROI = معدل العائد على الاستثمار.
AP = عدد الطلبة المسجلين .
Pn = سعر الفصل الدراسي الواحد (مادة تعليمية واحدة).
Cn = الكلفة المتغيرة للطالب الواحد.
IC = الكلفة الأولية الثابتة للمشروع المقترح.
N = عدد السنوات التي تعبر عن حياة المشروع.

وحسب هذا المؤشر من الممكن أن يكون مشروع التعليم الإلكتروني أقل كلفة من مشروع التعليم التقليدي وهذا يحصل في حالة إذا كان عدد الطلبة كبيرا حيث أن الكلفة الثابتة للتعليم الإلكتروني غالبا ما تكون أعلى من التعليم التقليدي، في حين أن الكلفة المتغيرة عادة ما تكون أقل في التعليم الإلكتروني، لان هذا الأسلوب يمكن أن يقدم لعدد من الطلبة يفوق التعليم التقليدي بدون أن يتحمل كلف إضافية.

مع ذلك أن المعيار السابق يعتبر معيار ثابت، لا يأخذ بنظر الاعتبار التغيرات التي تحصل في القيمة الزمنية للنقود بالنسبة للتكاليف الإيرادات نتيجة للتضخم أو التغيرات التي تحصل في أسعار الفائدة (Coskun and, Eren,2005:15) .

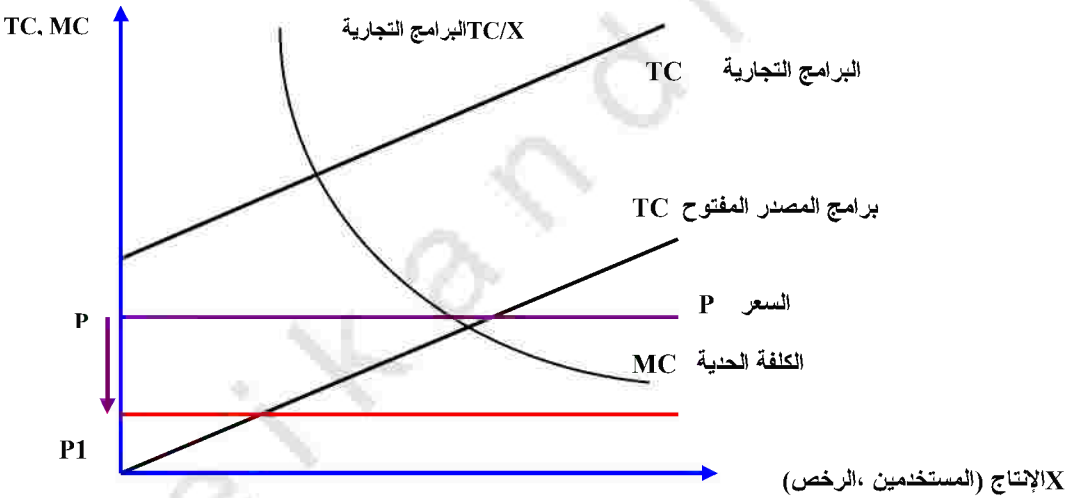
وإذا اعتبرنا أن التعليم الإلكتروني أصبح الآن هو الخيار البديل عن التعليم التقليدي حسب هذا لمعيار، فانه ينبغي الالتفات الى الآراء الأخرى التي تذكر أن التركيز تحول من كلف تطوير البرامج الدراسية إلى تكلفة اقتناء المحتوى التعليمي ونظم إدارة التعلم – مثلا الجدل يدور حول البرامج الإلكترونية التجارية أو البرامج الإلكترونية المجانية – وفيما بعد أصبحت تكاليف تطوير المحتوى الإلكتروني تتناقص بشكل كبير نتيجة لعمليات النسخ واللصق أو إعادة التصميم باستخدام قوالب جاهزة .

وعلى الرغم من أن تكاليف التعلم الإلكتروني أصبحت أقل، إلا أنه هناك فقرات أخرى يجب إنفاقها عند الشروع بتطبيق مشروع التعليم الإلكتروني

منها(يونس ،٢٠٠١ : ٣٦٣) ، تكاليف الأجهزة والمعدات، تكاليف العمل، تكاليف التطوير الأخرى، تكاليف الإنتاج وتحديث البرامج.

- **رابعا: تسعير خدمة التعليم الإلكتروني**

أن تسعير الخدمات الإلكترونية يخضع إلى حجم تراخيص المستخدمين الممنوحة من قبل المجهز، والى عدد المنتجين– مثلا برنامج windows أو برنامج Microsoft office- ، فإذا كان عدد المنتجين قليل أو محدود أو حتى في بعض الأحيان يكون منتج فردي –كما في حالة شركة ماكرو سوفت- فان سعر تصميم البرنامج الإلكتروني سيكون مرتفعا خصوصا إذا كان عدد المستخدمين قليل لهذا البرنامج، وكلما زاد عدد المستخدمين كلما انخفضت متوسط كلفة المنتج للبرامج التجارية، حتى تصبح متوسط كلفة الترخيص قريبة من الصفر بالنسبة لبرامج المصدر المفتوح، وعلى هذا يصبح تسعير المحتوى التعليمي أمرا يصعب تحقيقه. انظر الشكل (٣). أيضا كثرة عدد المجهزين للخدمات الإلكترونية التعليمية زاد من حدة المنافسة في سوق الخدمات الإلكترونية مما وضع ضغطا على الأسعار نحو الأسفل (Boehle,2005:5).



شكل (٣) تسعير خدمة التعليم الإلكتروني المصدر: (Wolfram, 2008, 125)

نلاحظ من الشكل إن الكلفة الحدية للبرامج التجارية تنخفض باستمرار مع زيادة عدد المستخدمين ومنتجي هذه البرامج بسبب المنافسة، كما إن متوسط الكلفة يقترب من الصفر في برامج المصدر المفتوح، نجد، وهكذا ينخفض السعر من P إلى P1.

وهناك جانب وهو نظم إدارة التعلم واتفاقية الترخيص لبرامج المصدر المفتوح هي مجانية بشكل تام، وليس هذا فقط بل سهولة تنصيبها واستخدامها، وفعاليتها الجيدة في تعزيز التعلم. كما أن هذه البرامج صممت من قبل

المعلمين وليس من قبل مطوري البرامج مما يجعلها مركزة نحو التعليم فقط. إضافة إلى ذلك، وبسبب أن شفرة هذه البرامج متاحة، فان تطويرها يصبح ممكنا من قبل المستخدمين لها مما سمح بزيادة كفاءتها باستمرار (Jim ,2007: 2).

- **الاستنتاجات** :

- يشير مفهوم اقتصاديات التعليم الإلكتروني على الاستخدام الكفء للموارد المادية والبشرية في عملية التعليم الإلكتروني، وماهية كلفة وعائد التعليم بالنسبة للمجتمع وللجهة المقدمة لخدمة التعليم وما هي الآثار الاقتصادية المتوقعة على أصحاب المصلحة –الطلبة ، الجامعات وأصحاب القرار.
- وينظر إلى اقتصاديات التعليم الإلكتروني من ناحية الكلفة أي مقارنة تكاليف التعليم التقليدي مع تكاليف التعليم الإلكتروني، حيث بين الكثير من الباحثين أن كلفة التعليم الإلكتروني والتعلم من بعد يكون أقل بنسبة تصل إلى ٥٠٪ مقارنة بالتعليم التقليدي، وهذا يعود إلى خفض تكاليف للمتعلم – الحضور، النقل، الوقت.
- والآخر ينظر إلى اقتصاديات التعليم الإلكتروني من زاوية اقتصاديات الحجم economic scales واقتصاديات النطاق economic scope، فعند زيادة أعداد الطلبة المسجلين في برامج التعليم الإلكتروني فان التكاليف سوف تتوزع على أعداد الطلبة وهنا تظهر اقتصاديات الحجم، في حين تظهر اقتصاديات الحجم في التعليم الإلكتروني من خلال تبادل الخبرات والمهارات والمصادر، حيث يتم تقاسم التكنولوجيا بصورة مشتركة – مثلا استخدام مختبر الحاسوب في جامعة من قبل أقسام عديدة.
- يقصد بالتقييم الاقتصادي للتعليم الإلكتروني استخدام أدوات التحليل الاقتصادي والمالي في تقييم مشاريع التعليم الإلكتروني، ومن هذه المؤشرات هي نقطة التعادل breakeven point ومؤشر العائد على الاستثمار return on investment.
- نقطة التعادل بالنسبة للتعليم الإلكتروني، فيقصد بها تلك النقطة التي يتم عندها استرداد التكاليف الكلية حتى يتم التعويض عن التكاليف الكلية المرتفعة للتعليم الإلكتروني مقارنة بالتعليم التقليدي، وينبغي أن يكون عدد الطلبة باستخدام التقنيات الإلكترونية بعدد كبير حتى يمكن أن تكون كلفة الطالب منخفضة مقارنة بالتعليم التقليدي.
- وحسب مؤشر عائد الاستثمار من الممكن أن يكون مشروع التعليم الإلكتروني أقل كلفة من مشروع التعليم التقليدي وهذا يحصل في حالة إذا كان عدد الطلبة كبيرا حيث أن الكلفة الثابتة للتعليم الإلكتروني غالبا ما تكون أعلى من التعليم التقليدي، في حين أن الكلفة المتغيرة عادة ما تكون أقل في التعليم الإلكتروني، لان هذا الأسلوب يمكن أن يقدم لعدد من الطلبة يفوق التعليم التقليدي بدون أن يتحمل كلف إضافية.
- في الآونة الأخيرة وبسبب شدة المنافسة بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، حيث لم يعد التعليم الإلكتروني يمتلك ميزة اقتصاديات الحجم، وهذا يعود إلى أن التعليم التقليدي أصبح يقدم خدمات التعليم الإلكتروني أو ما يسمى بالتعليم المختلط.

- **المراجع** :

- اورتنر، جرهارد، . نيكولمان، فريدهلم ،. فولمر ، هولجر،.(عرض) محرم ، اشرف (٢٠٠٣)الرؤى الاقتصادية الاجتماعية للجامعات الافتراضية تجارب من التعليم العالي الفتوح من بعد في أوربا ، مستقبل التربية العربية –مصر ، مج ٩ ، ع ٢٩.
- الشريف ، حسن (٢٠٠٢) " التعليم واستيعاب التكنولوجيا في عصر العولمة ، مجلة التربية - البحرين ، س ٣، ع ٥ .
- عابدين، محمود عباس(1989) " علم اقتصاديات التعليم: (النشأة، المفهوم، المجالات، الجدوى)".رسالة التربية - سلطنة عمان ،ع ٧.
- عبد الرؤوف، مشيرة حسن (2007) التدريب من بعد عبر الشبكات: الكلفة - العائد . المؤتمر السنوي الخامس - اقتصاديات تعليم الكبار - مصر.
- عبد الكريم، عبد العزيز مصطفى، وكداوي، طلال (١٩٩٩) تقييم المشاريع الاقتصادية: دراسة في تحليل الجدوى الاقتصادية وكفاءة الأداء، دار الكتب للطباعة، الموصل .
- العمري، علاء الدين (٢٠٠٢)، التعليم عن بعد باستخدام الانترنت، مجلة التربية - قطر س ٣١، ع ١٤٣.
- الغنام، محمد احمد(١٩٨٣) "المدرسة المنتجة :رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع " التربية الجديدة، س ١٠، ع ٢٩ ،.
- الموسوي، عبد الرسول عبد الرزق (٢٠٠٤) دراسات الجدوى وتقييم المشروعات، مطبعة دار وائل، عمان.
- النجار، يحي غني (٢٠٠٦) تقييم المشروعات ودراسات الجدوى وتقييم كفاءة الأداء، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، بغداد.
- هيئة التحرير (٢٠٠٨)، مشروع جلالة الملك حمد لمدارس المستقبل نموذجا ،التعليم الإلكتروني والعولمة، ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى العربي الخامس للتربية والتعليم في جلسة :" تجارب ناجحة في مجال التعليم " الدار البيضاء التربية - البحرين ، س ٨، ع ٢٥،.
- يونس، نزار (2001) مبررات الانترنت في التعلم عن بعد: نحو اتحاد جامعات، عربية المؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرون - ووزارة التعليم العالي في سلطنة عمان، سلطنة عمان.
- Coskun Bayrak, Eren Kesim (2005). An Evaluation with Respect to e-Learning and Economic Analysis of the Graduate Program Offered in Anadolu University's Institute of Educational Sciences, Turkish Online Journal of Distance Education, Vol. 6 No.1
- Wolfram, Laaser (2008) Economics of Distance Education Reconsidered , Turkish Online Journal of Distance Education , Vol. 9 No. 3
- Yenbamrung P. (1994). The Emerging Electronic University: A study of student cost effectiveness, in: Economics of Distance Education, G. Dhanarajan et al. (Eds.) Hong Kong .

- Boehle Sarah. The State of the E-learning Market Training. Minneapolis: Sep 2005. Vol. 42, Iss. 9
- Bryn Holmes and John Gardner (2006) E-Learning Concepts and Practice , SAGE Publications , London.
- Castillo, David; Mikael, Sjöberg (2008). "A Theoretical Framework for the Economics of E-learning". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5, no. 1. Pp 1-10
- COM (2001) The eLearning Action Plan: designing tomorrow's education, Commission of the European Communities, 172 final, http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2001/com.2001_0172en01.pdf
- David Morris (2008) "Economies of scale and scope in e-learning", Studies in Higher Education ,Vol. 33, No. 3, June.
- Lang, K. R. and Zhao, J. L. (2000) "The Role of Electronic Commerce in the Transformation of Distance Education" Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce 10(2) 103–127
- Lotfi Bouzaiane (2008) "On Distant Education: Cost Issues "Communications of the IBIMA , Volume 3, 2008.
- Niklas, Hanes; Sofia, Lundberg (2008). "E-learning as a Regional Policy Tool: Principles for a Cost-benefit Analysis". In: "The Economics of E-learning" [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5, no. 1.
- UNESCO (1995) world Education Report UNESCO.
- Wagner L. (1976). Economic Implications of the Open University, OECD Occasional Paper
- Wolfram Laaser (2008) 'Economics of Distance Education Reconsidered' The Turkish Online Journal of Distance Education **Vol.**: 9 **Issue**:3 .

****

obeikandl.com

البحث الثالث :

" تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء"

إعداد :

د/ أحمد عفت مصطفى قرشم

د/ السعيد محمود العراقي د/ أحمد بن سالم الثقفي

obeikandl.com

obeikandl.com

" تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء"

د/ أحمد عفت مصطفى قرشم

د/ السعيد محمود العراقي د/ أحمد بن سالم الثقفي

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث الحالي إلى تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء من وجهة نظر طلبة كلية التربية، وقد تكونت العينة من (٢٠٠) طالبا، للعام الجامعي (١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ). وتم تطبيق استبانة معايير جودة الأداء التدريسي على مجموعة الدراسة المختارة، وفي ضوء النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بخاصة وبجامعة الطائف بعامة في ضوء معايير جودة الأداء تم التوصل . في ضوء مجموعة من الخطوات - إلى قائمة بمجالات جودة الأداء التدريسي ومعاييره ومؤشراته وهي توفر درجة ممارسة مقبولة من قبل أعضاء هيئة التدريس وذلك من وجهة نظر طلابهم لبعض مهارات تصميم خطة دراسية متكاملة تتضمن العناصر المختلفة للتعليم والتعلم (الأهداف . خبرات التعلم . أنشطة التعليم والتعلم . التقويم).

• **مقدمة البحث** :

يعد التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية؛ ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات. والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلبة، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات. وهذه العوامل تتداخل معا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبًا أو إيجابًا، وبقدر توافر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي.

وفي منظومة التعليم الجامعي يحظى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف المؤسسات التربوية باهتمام كبير من قبل واضعي السياسات التربوية والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث؛ وذلك نظرًا لأهمية الأدوار المتعددة والمتنوعة التي يؤديها عضو هيئة التدريس في الجامعة، والتي من أبرزها: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي.

ومن هنا تحرص الجامعات على أن تتوافر في أساتذتها المهارات والكفاءات المأمولة للقيام بهذه الأدوار، فهي تتوقع من عضو هيئة التدريس فيها أن يكون ذا قدرات، وخصائص متميزة أكاديميا ومهنيا، وماهرا في التدريس، وباحثا متابعا لما يستجد في عالم المعرفة، ومثابرا ومتحمسا غيورا على مهنته، وعاملا ومشاركا في حل مشكلات مجتمعه، وأن يتمتع بصفات إنسانية راقية، ورؤى تطويرية يؤكد فيها ذاته، ويشجع طلبته على تأكيد ذواتهم وقدراتهم الإبداعية عبر ممارسة التأمل في التعليم؛ بهدف إيجاد تحول نوعي في تعلمهم.

ولعل إدارة الجودة الشاملة من أهم الآليات والاستراتيجيات المعينة للتعليم العالي للوصول إلى أهدافه، وخاصة فيما يتعلق بأعضاء الهيئة التدريسية وتطوير أدائهم وممارساتهم، فالجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بشكل فاعل لتحقيق رسالته المنوطة به من قبل المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم (كنعان، ٢٠٠٥).

وتأتي الجودة الشاملة Total Quality كاتجاه تطويري معاصر لتمثل إطارًا محوريًا في معظم دول العالم في مجالاتها المختلفة، لتقويم الأداء الجامعي وتطويره، ويرجع ذلك إلى الأزمة التي تعيشها الجامعات؛ نتيجة لضعف قدرتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية، والتحديات المطلوبة للتنمية، التي تستدعي تغيرًا في طريقة تعامل الجامعة مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاءة (النبوي ١٩٩٥، ٣١٣).

ويمكن تنفيذ مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقه في التعليم الجامعي، من خلال:

- توافر كوادر أكاديمي يمتلك كفايات ومهارات في كافة المجالات الأكاديمية والمهنية والمسلكية والثقافية والإنسانية والبحثية ويمارسها في الواقع، والتي يمكن أن تظهر في نتاج عمله في: التدريس، وتطوير البرامج والمقررات، والإرشاد الأكاديمي، والإشراف، والترجمة، والتأليف، وإجراء البحوث، وخدمة المجتمع.
- توفر قيادات إدارية تمتلك كفايات ومهارات كافية تجعل ها قادرة على إحداث التطور والتحسين للنظام التعليمي، والتي تشمل: التخطيط التنظيم، التنفيذ والرقابة، التوجيه، والعلاقات مع الجهات، والتسهيلات والاهتمام بالبيئة الجامعية (مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة صنعاء، ٢٠٠٧، ٣٢).

وتكمن أهمية اعتماد الجودة الشاملة في المجال التربوي في أن لها نتائج إيجابية محمودة الأثر، ومن أهمها :

- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية النفسية والروحية.
- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع .
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين.
- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي.
- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي (نشوان، ٢٠٠٤، ٧)
- يقود تطبيق إدارة الجودة في المجال التربوي إلى خفض التكاليف بصورة ملحوظة.
- الجودة تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال.
- تحسين أداء العاملين من خلال إدارة الجودة الشاملة بنجاح.

- الجودة الشاملة تؤدي إلى رضا العاملين التربويين والمستفيدين (الطلاب) وأسرهم والمجتمع حيث تركز الجودة الشاملة على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات، وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية (أبو ملوح، ٢٠٠٧، ٢).

ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة لتطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم تبنى التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومعاهده هذا النظام؛ حيث إن ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلى إشتراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطلبة وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءا من هذا البرنامج، ومن ثمّ فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي دفعا فعالا ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم (الحولي، ٢٠٠٤ ٥).

وتعني جودة التعليم العالي قدرة المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية؛ من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعا لبلوغه (الحولي، ٢٠٠٤، ٥)

ومن القضايا الرئيسة في الجودة الشاملة وتطوير التعليم وجودته تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية سواء من قبل العمداء أو رؤساء الأقسام أو الطلبة، أو الأساتذة أنفسهم؛ لإصدار حكم يستند إلى معلومات دقيقة وواقعية يتم بناء عليها اتخاذ قرارات صائبة وفاعلة؛ حتى يمكن الوصول للتطور بكل أبعاده، وتحقيق جودة الأداء الأكاديمي والمهني لدى هيئة التدريس.

ولقد جاء الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم وخاصة فيما يتعلق بالتدريس الجامعي؛ نتيجة لما أشارت إليه معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ففي منتصف القرن العشرين ركزت الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا ودول أخرى على دراسة جوانب الجودة في التعليم، بسبب انخفاض مستوى التعليم فيها (عابدين، ١٩٩٢، ٨٥)؛ ولذا درجت الجامعات الأمريكية على تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي طبقا للمعايير المعتمدة للاعتماد الأكاديمي وجودة التعليم، وباستخدام أدوات ونماذج عديدة لقياس درجة جودة ذلك الأداء، من منظور الطلبة (California State University, 2003).

وأما على المستوى العربي فقد كانت الشكوى عامة حول التعليم العالي حيث لم يتم التعامل مع الجامعات العربية كمشروع استثماري وطني، وإن حدث، فهو استثمار في الكم وفي الحجم وفي العدد، وهو غالبا ما يمثل حالة من الاستثمار غير الرشيد، بسبب التوسع الأفقي في كل اتجاه على حساب العمق لذلك أوصت عدة بحوث باعتبار المشروع الجامعي مشروعا اقتصاديا بالمعنى المقصود، وتقديم التمويل الكافي والحوافز التي تجعل الاستثمار في التعليم الجامعي أكثر جدوى وقابلية للتطوير (منتدى الفكر العربي، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٧، ١٢٦، ٤١).

ومن أجل جعل التعليم العالي مشروعاً استثمارياً وطنياً، لابد من التأكيد على مفاهيم الجودة وبرامجها في التعليم العالي، وهذا لا يعني التركيز على نوعية مخرجات منظومة التعليم العالي فحسب، بل لابد من التأكيد على كل عنصر من عناصر هذه المنظومة، بما في ذلك جودة هيئة التدريس والخدمات التعليمية، والإدارية.

وفي هذا، ما زالت عملية التقييم الوسيلة المتبعة للتعرف إلى ما يتمتع به عضو هيئة التدريس من قدرات وإمكانات، وما يلم به من خبرات وممارسات تتعلق بمهنة التدريس (العريض، ١٩٩٤م)، وعلى الرغم من تلك الاتجاهات في النظرة إلى طبيعة العملية التعليمية ووسائل تقييمها، إلا أن الأنظار سوف تظل متجهة إلى عضو هيئة التدريس الذي تكاد تجمع الآراء على أنه يشغل الدور الرئيس في العملية التربوية، وأن نجاح هذه العملية أو عدمه مرهون بمدى ما يتمتع به هذا المعلم من سمات شخصية، وخصائص نفسية وعقلية وما لديه من غزارة أكاديمية تخصصية، وخبرات تربوية ومهنية، ومن ممارسات سلوكية وثقافية، وعلاقات إنسانية واجتماعية، ولعل الطلبة يمكنهم إدراك هذه الصفات أكثر من غيرهم، وذلك لاتصالهم وتواصلهم المباشر بأساتذتهم يومياً أو أسبوعياً، فهم قادرون على إبداء آرائهم في الأداء التدريسي من خلال مايمدونهم به من خبرات تربوية، وما يقومون به من أفعال، ويمارسونه من سلوكيات (زقوت، ١٩٩٨).

ونظراً لأن عمليةٍ تقويم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات تمثل عاملا أساسيا في تطوير الأداء التدريسي لهم، بل تعتبر قوة دافعة في تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة وتحسين نواتجه، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في العملية التربوية، فقد أنشئت مراكز لتطوير الأداء الجامعي في معظم بلدان العالم وبخاصة المتقدمة منها، كما تناولت عدة دراسات سابقة الأداء الجامعي والأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات عربيا وعالميا في الفترة الأخيرة، وهذا مما يؤكد أهمية دراسة هذا الموضوع (مرسي ٢٠٠٢، ٤٨).

والمتتبع لواقع التعليم الجامعي في مختلف أنحاء الوطن العربي يجد أن هذا القطاع عانى ويعاني من جوانب قصور عديدة، وخاصة فيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس وتحديدا أدائه التدريسي وهذا ما أكدته دراسات وندوات عدة (السميري، ٢٠٠٢؛ نصر، ٢٠٠٢؛ عابدين، ٢٠٠٣)

ويعد الجمود الفكري عند نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وقصور طموحهم الفكري عن الإبداع والتجديد في أساليب أدائهم التدريسي من أهم التحديات التي تواجه الجامعات نحو تنميتهم للارتقاء بأساليب التدريس التقليدية إلى أساليب أكثر فاعلية لإثارة دواعي التفكير، إذ إن الدلائل تشير بما لا يدع مجالا للشك إلى زيادة مساحة تخلف الأداء التدريسي الكيفي والنوعي والاكتفاء باستخدام أساليب تدريسية تعتمد على "صب المعلومات النظرية في قوالب جامدة تعتمد على الحفظ والاسترجاع وبعيدة كل البعد عن الناحية التطبيقية" (عوض، ١٩٩٠، ٧٢).

وقد بينت الدراسات الحديثة أن قصور عضو هيئةٍ التدريس يعود إلى عدة عوامل تتصدرها الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعدادا كافيا وضعف أساليب التدريس وعدم استخدام التقنية الحديثة أو الخروج من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلاب (مايترو وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٩).

مما سبق، تتضح أهمية جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس والتدريس الجامعي الفعال، واهتمام الجامعات على الصعيدين الأجنبي والعربي بعملية تقييم الأداء التدريسي لأساتذتها، وبذل الجهد في توظيف نتائج التقويم في تحسين التدريس الجامعي وتطويره كما ظهر تباين في نتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة، من حيث تقصي العلاقة بين تقييم الطلبة لأداء التدريس الجامعي، والعوامل المؤثرة في ذلك، وكذلك تباين النتائج والآراء بأثر بعض المتغيرات التصنيفية في عملية التقييم، وبالنسبة للأدوات والمقاييس المستخدمة فقد اتسمت بكثرة فقراتها وتداخل مضامينها، هذا بالإضافة إلى قلة الدراسات والبحوث ذات الصلة على الصعيدين العالمي والمحلي، كل هذه الأسباب دفعت الباحثين لتناول تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء من وجهة نظر عينة من طلبة الجامعة.

ونظرًا لأهميةٍ الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة وتحديدا عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفوءة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة، فقد أدرك الباحثون أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وإجراءات تحسينه وما يحققه من انعكاسات على جودة التعليم العالي وذلك في ضوء مجموعة من المعايير والمؤشرات المرجعية؛ ومن هنا هدف البحث الحالي إلى تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء من خلال وجهة نظر الطلبة؛ للوقوف على جوانب القصور والقوة في ممارساتهم التدريسية، في جوانب عديدة منها التخطيط للتدريس الجامعي، وتنفيذ التدريس الجامعي واستراتيجياته، وتقويم تعلم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة، ومهارات الاتصال والتواصل؛ ومن ثم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تسهم في تطوير جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

- **مشكلة البحث وأسئلته** :

مما تقدم، يتضح أن عضو هيئة التدريس في الجامعة هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية . التعلمية، وهو المحور الأساس في تحقيق أهداف التعليم الجامعي، المتمثلة في: التدريس الفعال، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. ويتطلب تحقيق ذلك تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي لتشجيع العضو الفعّال على الاستمرار في عمله، وتعزيزه ومكافأته، أو لإرشاده وتوجيهه للعمل الجامعي بشكل أكثر فاعلية، وأفضل عطاء، والارتقاء بمستوى التعليم الجامعي، وتحسين نوعيته، ونوعية مدخلاته ومخرجاته.

ولما كان الطلاب (المتعلمون) هم المستفيدون من العملية التعليمية ـ التعلمية في الجامعة بشكل مباشر، ولما كانوا على اتصال وتواصل مباشر بأساتذتهم يوميا أو أسبوعيا؛ كان من الضروري الوقوف على وجهة نظر أو آراء

هؤلاء الطلاب في الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في ضوء معايير جودة الأداء. ويمكن الإسهام في معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير جودة الأداء؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما معايير جودة الأداء التدريسي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية؟
- إلى أي مدى يمارس أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية معايير جودة الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب؟
- ما التوصيات والمقترحات التي يمكن الأخذ بها لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية في ضوء نتائج البحث؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد المهام والمهارات المطلوب توافرها في الأداء التدريسي الجامعي لدى أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية في ضوء متطلبات الجودة.
- تحديد قائمة بالمعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي الجامعي لدى أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية.
- تعرف واقع الأداء التدريسي لدى مجموعة أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية، وما فيه من نقاط القوة والضعف، في ضوء هذه المعايير.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء نتائج البحث.

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

- عينة من طلاب كلية التربية جامعة الطائف على اختلاف تخصصاتهم.
- معايير التقويم تتضمن المجالات الرئيسة الآتية: (التخطيط والإعداد للتعلم، تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، السمات الشخصية والمسئوليات المهنية) وما يندرج تحت هذه المجالات من معايير ومؤشرات.

- **أهمية الدراسة** :

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها في جانبين، هما النظري، والتطبيقي: فمن الجانب النظري نجد:

- أن الدراسة تتعامل مع الأداء التدريسي بجامعة الطائف الذي يؤثر بشكل رئيس في قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها، وذلك من خلال وجهة نظر وآراء الطلبة وهم المستفيدون والمستهدفون من العملية التعليمية- التعلمية، وهم الأكثر تواصلا مع أساتذة الجامعة والأكثر استشعارا بنقاط القوة والضعف في أدائهم، وهم الأكثر اهتماما بتطويرها نحو الأفضل، والأهم أنهم الذين سيجنون ثمار هذا التطوير إذا حصل بإذن الله الذي بدوره يساعد على تحقيق أهداف الجامعة بفاعلية.

- أن الدراسة تسهم في الوقوف على واقع الأداء التدريسي لدى مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة، وذلك على ضوء تشخيص نقاط القوة والضعف، وهذا الأمر لا يتأتى إلا من خلال دراسة علمية تتناول تقييم جودة الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الفئة التي تعد هي المستفيدة والمستهدفة من هذه الدراسة، ألا وهم الطلبة.
- أن هذه أول دراسة في جامعة الطائف ـ في حدود علم الباحثين . تتناول موضوعا على قدر كبير من الأهمية، ألا وهو تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير جودة الأداء، ويُؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة المسئولون وذلك في تطوير البرامج المختلفة لتتلاءم، واحتياجات المجتمع في الألفية الثالثة.
- أهمية التقويم كونه مقدمة ضرورية، بل وأساسية لأي عملية تطويرية في التعليم الجامعي.

أما بالنسبة للجانب التطبيقي فيتمثل في:

- تقديم قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي في جوانب: (التخطيط والإعداد للتعلم، تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، السمات الشخصية والمسئوليات المهنية)،التي ستفيد في تقويم جودة الأداء التدريس الجامعي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بخاصة وفي جامعة الطائف بعامة، وهذا بدوره سيمكن المسئولين عن الجامعات من تشخيص جوانب القوة والضعف في الكفاءة التدريسية لأساتذتها؛ مما يسهم في تطوير أدائهم التدريسي.
- تتيح قائمة المعايير هذه فرصًا أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة لكي يطلعوا على مضامين معايير جودة الأداء التدريس الجامعي، مما قد يوفر لهم خبرة حقيقية في هذا المجال.
- يشخص هذا البحث جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الطائف، وهذا بدوره سيسهم في تحديد نقاط الانطلاق في تطوير الأداء التدريسي لهم.
- وتتمثل في الإفادة من نتائج الدراسة الحالية، في إعادة النظر في بنية عملية التدريس الجامعي على ضوء التوصيات والمقترحات التي يطرحها الباحثون ليصار إلى اتخاذ القرارات ذات الصلة، أملا في الارتقاء بمستوى التدريس الجامعي الحالي.
- الاستفادة من نتائج البحث، التي تعتبر تغذية راجعة تفيد أعضاء هيئة التدريس في أثناء مهماتهم التدريسية والإشرافية، بالجوانب التي يجب التركيز عليها، والتي تحتاج إلى تعديل أو تطوير، مما يكفل أداء تدريسيًا فاعلا يتفق ومتطلبات العمل الأكاديمي والبحثي لعضو هيئة التدريس بمفهومه الحديث.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات تسهم في تطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء نتائج البحث.

- **تحديد مصطلحات البحث** :

- **التقويم** :

عرفه بلوم (Bloom, 1971) بأنه عملية إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة والحلول وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية وان يتضمن استخدام المحكات Criteria، المستويات Standard والمعايير Norms، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها. وعرفه (Gronlund, 1976) بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل المتعلمين وان يتضمن وصفا كميا ونوعيا بالإضافة إلى حكمه على القيمة.

ويمكن تحديد المفهوم الإجرائي للتقويم: هو عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تندرج ضمن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة.

- **الأداء التدريسي** :

يعرف الأداء بأنه: "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند على خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين." (اللقاني، والجمل، ١٩٩٩، ١٢)

ويعرف التدريس بأنه: "عملية تنسيق بين مجموعة من الإجراءات والأفعال يقوم بها المعلِم، ويشترك فيها الطلاب؛ بهدف تحقيق مطالب النمو المتكامل للطلاب نموا يساير متطلبات العصر، وتنمية المجتمع". (يحيى؛ والمنوفي، ٢٠٠١ ٥)

ويعرف الأداء التدريسي بأنه: "نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويستهدف مساعدة الطلبة على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة، والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه."(زيتون، ٢٠٠١، ١٢)

كما يعرف بأنه "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية ـ التعليمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرا سلوكيا" (العمايرة، ٢٠٠٦، ١٠٣). ويعرف بأنه "وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيرا سلوكيا" (الفرا، ٢٠٠٤، ٤).

ويعرفه الباحثون بأنه: كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارساتٍ والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفا.

ويمكن تحديد المفهوم الإجرائي للأداء التدريسي بأنه: مجموعة السلوكيات التدريسية التي تقوم بها عضو هيئة التدريس الجامعي في دقة وسهولة، وسرعة تتناسب مع الموقف التعليمي؛ لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم الجامعي، وذلك في مجالات: (التخطيط والإعداد للتعلم، تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، السمات الشخصية والمسئوليات المهنية).

- **عضو هيئة التدريس في الجامعة** :

كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير ويسهم في تحقيق أهداف الجامعة.

- **معايير الجودة** :

تعرف جودة أداء المعلم بأنها: "إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم، من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد والحديث فيه وتطوير أدائه المهني بما يمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة والعمل على تحقيقها وقياسها، واستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة في بيئة الصف التعليمية، مع تطوير أساليب تقويم الطلاب المختلفة والعمل على تنويعها. (سعيد، ٢٠٠٧، ٤٧٤)

كما تعرف جودة الأداء المهني للمعلم بأنها: "قيام المعلم بمتطلبات الأداء المهني بدقة في المجالات المختلفة، وفقا لمعايير محددة." .(بلجون، ٢٠٠٧، ٥٦٢)

وتعرف معايير الأداء بأنها: "مجموعة من المحددات والمتطلبات الأساسية، التي على أساسها يتم الحكم على جودة وكفاءة وفاعلية أداء المعلم." (إبراهيم، ٢٠٠٥ ٦١)

في ضوء ذلك يمكن تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأنها: مجموعة المواصفات والكفاءات والشروط المضبوطة علميا، التي ينبغي توافرها لدى عضو هيئة التدريس، والتي تؤهله للتدريس في الجامعات بكفاءة، من خلال قيامه بمجموعة من الأداءات (التحركات التدريسية) المنظمة والمتسلسلة التي تخص تدريس مجال معين من مجالات المعرفة، وتتعلق هذه الأداءات بمجالات: (التخطيط والإعداد للتعلم، تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، السمات الشخصية والمسئوليات المهنية)، ويضم كل مجال مجموعة من المعايير والمؤشرات السلوكية، التي تدل على جودة الأداء أو العكس، في كل من هذه المجالات، كما يقاس الأداة المعدة بالبحث الحالي.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

التقويم ضرورة ملحة لتحقيق التطور المستمر لعضو هيئة التدريس والمنهج وكل الوسائل الأخرى التي تستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها. وفيما يلي عرض لأهم النقاط الأساسية التي تتعلق بتقويم الأداء لعضو هيئة التدريس في الجامعة ومنها الآتي:

- **تقويم الأداء التدريسي الجامعي**:

- **المعنى اللغوي للتقويم** :

توجد كلمتان تدلان أو تفيدان لبيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم والمصطلح الأول صحيح لغويا وهو أعم وأشمل يراد منه معاني عدة منها بيان قيمة الشيء (تثمينه) وتعديل أو تصحيح الاعوجاج (ملحم، ٢٠٠٢، ٣٨). وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير.

ويشير بعض التربويين إلى أن التقييم هو التثمين من اجل إصدار أحكام ذات سمة كمية، أي إجراء قياس موضوعي منضبط ومنتظم للمدخلات والمخرجات بشكل أرقام ونسب فيما يستهدف التقويم التحسين عبر عملية نوعية تهتم بتعديل وتنمية المكونات المختلفة للعملية التدريسية (خضر، ١٩٨٧، ٣٩؛ Elton, 1987)

ويقصد بالتقويم على المستوى التعليمي يعني عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها (أبو حطب، وآخرون، ١٩٨٠، ٤٠١؛ خضر، ١٩٨٧، ١٦)

وعلى مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فهو "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها ويشير هذا المفهوم ضمنا إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية مقصودة و هادفة" (الجلبي، ٢٠٠٥، ٢٣).

ولقد أصبح تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أمراً مألوفاً في عديد من الجامعات المتقدمة، حيث إن نوعية الأداء التدريسي ونوعية المخرجات تتأثر ضمنا بمستوى أعضاء هيئة التدريس من تطوير وتحسين لأساليبهم التدريسية وقد يستهدف التقويم عضو هيئة التدريس وبرنامجه التدريسي على حد سواء وربما يستهدف أنماط التدريس وأساليبه المعتمدة وتهيئة البيئة التعليمية ومعايير التدريس واحتياجاته ونواتجه. وهذا يتطلب معلومات تشخيصية دقيقة وذات مستوى عال لوصف نقاط القوة والضعف للقائمين على العملية التدريسية وبرامجهم المختلفة في هذا الميدان.

- **أهمية تقويم جودة الأداء التدريسي الجامعي وأهدافه:**

تمثل عملية تقويم جودة الأداء التدريسي الجامعي لدى أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية عاملا رئيسا في تطوير الأداء التدريسي لهم، بل تعد قوة دافعة في تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة وتحسين نواتجه.

ويفيد تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في معرفة مدى الوصول أو تجاوز المستوى أو المعيار للتدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه، وتعزيز مواقف المدرسين المتميزين من جهة وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى؛ للارتقاء بأحد أهم وظائف الجامعة وه التدريس، وتسهم عملية التقويم في الكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير كفاءتهم وكفايتهم التدريسية، وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلا عن استخدام وسائل مختلفة في تقويم طلبتهم، كما تكشف عملية التقويم عن انجازات التدريسي من بحوث ودراسات وأنشطة علمية وتوضيح مدى مساهمته في أنشطة وفعاليات الجامعة المختلفة على مستوى الجامعة أو البيئة المحلية. (النجار، ٢٠٠٤)

وتبرز دراسة الحكمي (٢٠٠٤، ٢٠) أن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في أداء الأستاذ الجامعي يسهم في تطوير الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة فيتجهون نحو استخدام الوسائل المعينة الورقية منها والإلكترونية، وأساليب التقويم الموضوعية لطلابهم والتفاعل معهم على أسس علمية سليمة، وممارسة الأساليب المتطلبة من وجهة نظر الطلاب.

وإجمالا فإنَّ عمليات التقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعية في تحقيق ما يأتي:

- مساعدتهم في تنمية مهاراتهم المختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- التطور الذاتي المستمر الذي لابد منه لمواكبة التطورات والمستجدات العلمية.
- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحدد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.
- الإشادة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس، واستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع عبر بوابة البحث العلمي والأنشطة العلمية والمجتمعية الأخرى.
- توفير مؤشرات عن مستوى الانجاز وضعفه في جوانب عديدة تسعى الجامعة إلى تحقيقها.
- توفير قاعدة بيانات عن برامج الجامعة بكل تفصيلاتها تزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تعتمد في ترشيد القرارات الجامعية.
- إعطاء فكرة عن الإمكانات والكفاءات المتاحة للاستفادة القصوى من طاقاتها وجهودها في تحقيق مهام الجامعة.

ويمكن استخدام تقويم عضو هيئة التدريس كعنصر مساعد تقرير ما يأتي: الترقية العلمية . منح العلاوات الاستثنائية . منح إجازات التفرغ العلمي . حضور المؤتمرات والحلقات الدراسية والتدريسية . الابتعاث والاتصال العلمي . الترشيح للقيام بمسؤوليات الخدمة الجامعية . تمديد الخدمة عند بلوغ سن التقاعد.

- **تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء مهامهم الجامعية:**

تتمثل أهداف التعليم العالي الذي تسعى مؤسساته المختلفة العلمية والبحثية إلى تحقيقه هي:

- تنمية قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية وصقلها وإثرائها.
- مساعدة الطلاب على اكتساب المعارف والمهارات المفيدة في حياتهم المهنية والعملية.
- نشر المعرفة العلمية والعمل على تقدمها.
- المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع (دل، ٢٠٠٤)

ويسعى التعليم العالي إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال اضطلاع مؤسساته بوظائف ثلاثة، منها تنبثق مهام عضو هيئة التدريس، وتتمثل المهام والوظائف

الرئيسة التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها في: التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتختلف إمكانات وقدرات عضو هيئة التدريس في إسهاماته من نشاط إلى آخر، ولكن محصلة هذه الأنشطة تتمثل في فاعلية عضو هيئة التدريس في المجتمع الجامعي والمحلي.

ويتحدد العمل الأساسي للأستاذ الجامعي فيما يأتي:

- التدريس وما يتصل به من لقاء الطلاب في قاعات الدراسة وخارجها وإعداد المحاضرات والاختبارات وقراءة البحوث.
- البحث العلمي الذي يمثل ركيزة أساسية في نشاط مؤسسات التعليم العالي ويمثل نشاطا رئيسيا لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس فيها بصفة عامة. وقد يشغل هذا النشاط معظم وقت بعض أعضاء هيئة التدريس إن لم يكن كله في بعض الجامعات ، ومن أهم مجالات البحوث التي تفرض نفسها على عضو هيئة التدريس البحوث من أجل الترقية في السلم الوظيفي الجامعي ، كما يمثل الإشراف على البحوث لطلاب الدراسات العليا مجالا آخر لنشاط عضو هيئة التدريس في البحث العلمي (الكبيسي، وآخرون، ٢٠٠٩، ١١.١٢)

هذا، وسيركز الباحثون على المهمة الرئيسية الأولى التي تتعلق بموضوع بحثهم إلا وهي التدريس الجامعي أو الأداء التدريسي والفعاليات الأكاديمية المرتبطة به، على الرغم من ارتباط هذه المهمة بالمهام الأخرى.

- **التدريس الجامعي والفعاليات الأكاديمية المرتبطة به** :

يعد التدريس الوظيفة الأساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي؛ نظراً لأنه يشغل قدراً كبيراً من وقت أعضاء هيئة التدريس وفكرهم، وله أثره البالغ على طلاب الجامعة من حيث تكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، فضلا عن إكسابهم كثيرا من المعارف والمعلومات والمهارات المهنية المتخصصة من ناحية أخرى.

ليس التدريس عملية اجتهادية كما يظن البعض، بحيث يبذل عضو هيئة التدريس مجهودات تحت باب المحاولة والخطأ، بل التدريس عملية تحتاج إلى تخطيط يستند على أصول علمية معرفية ووجدانية ومهارية (راشد، ١٩٨٨، ٩٢).

يحقق التدريس الجامعي أهدافاً متنوعة، منها: تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها المختلفة، وإعداده للعمل المستقبلي من خلال تحصيل المعارف وحفظها، وتكوين اتجاهات جيدة عن طريق الحوار، وإنتاج المعارف والعمل على إثرائها (أبو مغلي، وآخرون، ١٩٩٧م، ص ١٠٣).

ويمكن تلخيص أهمية التدريس الجامعي للطلاب من حيث إنه:

- له أثر بالغ على التحصيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري الاجتماعي والأخلاقي لطلاب الجامعة.
- إعداد الطلاب إعدادًا مهنيًا متخصصًا عاليًا حسب ما يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة.

- للتدريس الجامعي أهمية بالغة حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس سواء داخل أو خارج قاعات الدراسة.
- يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب كيف يفكرون ويستخدمون عقولهم.
- التدريس الجامعي الفعال يساعد على تنمية قدرات الطلاب العقلية والفكرية.
- يسهم التدريس الجيد في إكساب طلاب الجامعة القيم والمبادئ الأخلاقية الحميدة، وكذلك الاتجاهات الإيجابية.
- يسهم التعليم الجامعي في المساعدة على نضج الطلاب الاجتماعي.
- يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب على التعبير عن الآراء والأفكار بكل صراحة وموضوعية (الثبيتي، ١٩٩٦، ١٠)

ويتفق طلاب الجامعة على وصف الأستاذ الجامعي الناجح بأنه المعلم الذي يبسط المادة كلها ليسهل استيعابها، ولا يعطي الطالب واجبات أكثر من طاقته. إلا أنهم اختلفوا حول المعلم الذي يعطى أو لا يعطي الطالب أكثر مما يستحق من الدرجات. كما أشارت الغالبية العظمى من الطلاب بأن المعلم الناجح هو الذي يلاقي طلابه بوجه طلق، أو الذي يعاملهم معاملة حسنة، ويستطيع المحافظة على النظام داخل الفصل مستخدما كافة الوسائل الممكنة، ويهتم بمشكلات الطالب الشخصية والتي تؤثر على دراسته ويحاول توجيهه فيها(القاضي،١٩٨٧، ٩٥).

وحددت دراسة عبد الفتاح (١٩٩٤) خصائص الأستاذ الجامعي كمعلم ناجح فيما يلي:

- الخصائص المهنية: وتتمثل في: التمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل الصفي مع الطلاب، مناقشة أخطاء الطلاب دون تأنيبهم أو إحراجهم.
- الخصائص الانفعالية: وتتمثل في: الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة التلقائية وعدم الجمود.
- الخصائص الاجتماعية: وتتمثل في: النظام والدقة في الأفعال والأقوال، العلاقات الإنسانية الطيبة (التواضع – الصداقة – الروح الديموقراطية) القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية والتقاليد الجامعية، المظهر اللائق، روح المرح والبشاشة.

ويحدد كامل (٢٠٠٧ : ١١٥٥ – ١١٥٧) الأدوار المتوقعة للمعلم الجامعي مستقبليا، فيحدد بعض الأدوار التدريسية والمهنية فيما يأتي:

- المشاركة في صياغة الخطط التعليمية .
- تيسير (تسهيل) تعلم الطلبة بطريقة مرنة وإبداعية .
- تبني توجه يقوم على قناعة بقدرة المتعلم على التنظيم الذاتي لتعلمه .
- دمج تقنية المعلومات والاتصال في التعليم .

- تحمل المسؤولية الذاتية في الدعم المستمر لمهاراته في تطبيق أدوات تقنية المعلومات والاتصال في التعلم .
- الانتماء إلى مهنة التعليم من خلال العضوية العاملة في المنظمات المهنية التعليمية .
- تحمل المسؤولية الشخصية عن نموه المهني المستمر .
- احترام الأخلاقيات المهنية .
- تبني موقف أو توجه واضح من المشكلات التعليمية في المجتمع .
- بناء قاعدة معلومات تتسم بالعمق والشمول والحداثة في مجال تخصصه العلمي .
- توظيف محتوي التخصص في حل المشكلات الاجتماعية .
- تحمل مسؤولية ذاتية عن متابعة التطور المستحدث في محتوى مادة تخصصه
- الإسهام في إنتاج المعرفة في مجال تخصصه .

- **تقويم فاعلية التدريس الجامعي وكفاءته** :

كما سبق فإن عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من العوامل الرئيسة في تقويم نشاطه وتمثل المكانة الأولى في سلم الأولويات ويشمل ذلك الخطط الدراسية السنوية أو الفصلية والخطط اليومية وبما تتضمنه من محتوى دراسي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسه مع جوانب الإضافة والإثراء والتطوير للمقررات أو المحتوى الدراسي الذي بعهدته، كذلك الفعاليات والأنشطة التعليمية والتربوية التي تسهم بتحسين طرائق التدريس وزيادة فاعليتها وإمكانية استخدامه للوسائط المتعددة والتقنيات الحديثة التي تزيد من كفاءة العملية التدريسية.

وتختلف أساليب التقويم لأداء عضو هيئة التدريس وتتراوح بين التقييم الذاتي، وتقييم الطلبة، وتقييم الزملاء، والتقييم الإداري. ومهما اختلفت أساليب التقييم فإن أهدافها تظل تخدم أغراضا تعليمية مرغوبة في التعليم الجامعي، من أبرزها (زيتون، ونيزل، ١٩٩٤، ٧٧):

- التقويم عمليه تشخيصية علاجية وقائية، تعطى عضو هيئه التدريس في الجامعة تغذيه راجعه عن أدائه التدريسي / التعليمي وفاعلية تدريسه وبهذا يتم تعزيز عناصر القوه في العملية التدريسية وإقرارها وتتم معالجه عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس الجامعي ورفع نوعيته.
- التقويم مؤشر جيد لقياس أداء عضو هيئه التدريس وفاعليه تدريسه لأغراض قرارات أداريه تتعلق بالترقية في الجامعة .
- يزود التقويم الطلبة في الجامعة بمعلومات أساسيه يمكن أن يستفيدوا منها عند اختيار المقررات الجامعية وتدريسها عند استخدام نظام الساعات المعتمدة.
- يقدم التقويم مخرجات مهمة للتقصي والبحث في عمليه التدريس الجامعي.

ويرى الباحثون أن الطلبة هم المرآة الحقيقية لأداء عضو هيئة التدريس داخل القاعات الدراسية وهم وحدهم القادرون على إعطاء تصور ما حول أداء عضو هيئة التدريس إيجابا كان ذلك أم سلبا، ولهذا من الضروري الأخذ بنظر

الاعتبار عند تقويم أداء عضو هيئة التدريس من استخدام استبانة تبين ذلك الأداء من قبل الطلبة وهذا ما عول عليه الباحثون عند إجرائهم البحث.

وتقوم الفكرة الأساسية لتقويم الطلاب للمعلمين على مبدأ محوري مهم في كافة أنواع وأشكال العلاقات الإنسانية وهو: أن الأقدر على تقويم الجودة النوعية للمنتج هو مستهلكه والمستفيد الأول منه، باعتباره هو العنصر المستهدف من هذا الإنتاج، ومن ثم رأيه وتقديره وتقويمه لما يقدم يكون له الوزن الأكبر في تطوير هذا المنتج وتحسينه. وعليه فالمعلم الذي ينشد النجاح في عمله، عليه أن يتقبل تقويم هذا العمل بين الحين والآخر؛ ليتعرف على نقاط قوته وضعفه، خاصة بعد معرفته للأثر الذي يمكن أن يتركه المعلم الناجح في طلابه، لذلك فإن تقويم الطالب للمعلم يعد من أهم المحددات التي يقوم عليها التقويم التربوي في المجتمعات الديموقراطية إذا كنا نستهدف بالفعل تحقيق الأهداف الكبرى للتربية.

- **الدراسات السابقة** :

نظرًا لأن عملية تقويم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات تمثل عاملا أساسيا في تطوير الأداء التدريسي لهم، بل تعتبر قوة دافعة في تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة وتحسين نواتجه، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في العملية التربوية، فقد تناولت عدة دراسات سابقة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات عربيا وعالميا في الفترة الأخيرة، وهذا يؤكد أهمية دراسة هذا الموضوع.

فمن الدراسات على المستوى العربي :

أجرت الخثيلة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبة الجامعية في جامعة الملك سعود، وقد اشتملت الدراسة على ستة محاور منها: نماذج التدريس، أنماط المحاضرات، تطوير مهارات التدريس، تنظيم وبناء المحاضرة مستوى الأداء والإلقاء، والتقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأنماط المختلفة للمحاضرة (التقليدي والمتنوع والفعال أو الميداني منها) لا يصل إلى مستوى تحصيل المعرفة المنشودة، وتتفق المحاور في بيان ضرورة تنظيم المحاضرة بناء على العمق المناسب للمادة المعطاة، من حيث العرض والشرح والوقت والاهتمام بالتغذية العكسية.

وأما دراسة المحبوب (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧٣) طالبًا وطالبة، طلب منهم الإجابة عن بنود الاستبانة المعدة من قبل الباحث، وخلصت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات، كما جاء ترتيبهم لفقرات الأداء التدريسي الأكثر أهمية بين طلاب وطالبات التخصص الأدبي، وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث بعض التوصيات التي يراها مناسبة لمتخذي القرار بالجامعة من أجل رفع درجة تأهيل بعض منسوبيها من الهيئة التدريسية في المجال التدريسي والإداري.

كما قامت الجفري (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى تعرف آراء طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة ضمت (٥٦) تقيس المحاور التالية: الإعداد والتخطيط للتدريس، اليوم الدراسي الأول، التعامل مع المحتوى الدراسي المقرر إعداد الاختبارات وإعطاء العلامات، والتفاعل مع الطالبات أثناء التدريس والتفاعل مع الطالبات خارج التدريس. وقد بينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في مستوى الأداء المتوسط بنسبة مئوية (٧٠٪)، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة الطالبات حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في كل من الكليات الآتية:(التربية، العلوم الاجتماعية، العلوم التطبيقية، الشريعة)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الأداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس الإناث تعزى لاختلاف الكليات.

وأجرت كساب (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تقييم الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم، التي تكونت عينتها من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٩٨٩) مناقشا و(٦٢٠) طالبًا وطالبة، وطبقت عليهم استبانة تكونت من (٦٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أعضاء هيئة التدريس واستجابات طلبتهم على استبانة الممارسات التربوية لصالح أعضاء هيئة التدريس، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة الممارسات التربوية تبعا لمتغير الجنس، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية وتربوية لأعضاء هيئة التدريس، وإيجاد نظام حوافز تشجيعية للمتميزين الأكفاء من أعضاء هيئة التدريس.

وأجرى الشافعي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومون في جوانب أداء عضو هيئة التدريس ومظاهره المختلفة التي تعنى بها عملية تقويم هذا الأداء، وكذلك أهم مصادر المعلومات وخصائصها المختلفة التي يمكن أن تعتمد عليها العملية التقويمية عند تقويم أداء المعلم الجامعي وكذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر على من يضطلع بهذه المسئولية التقويمية، هذا وقد استخدمت الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية (بنين) بجامعة الملك سعود بأقسامها العلمية المتنوعة، واستخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها استبيان يتضمن المتطلبات الموضوعية لتقويم أداء المعلم الجامعي ، وكذلك مصادر المعلومات التقويمية التي يتم الاستناد إليها في تقويم هذا الأداء وخصائصها المختلفة. وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون بالعملية التقويمية في أغلب جوانب ومظاهر الأداء التي تعنى بها العملية التقويمية لهذا الأداء، وكذلك مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد إليها في تقويمه

وخصائصها المختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى إعداد ميثاق عمل يتضمن متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس يمكن أن يفيد في تطوير وتحسين أدائه وتقليص نسبة أخطائه التي يمكن أن تنجم عن عدم درايته بمثل هذه المتطلبات.

ودراسة السبيعي (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى ، واستخدمت الدراسة استبانة اشتملت على أربعة محا ور تتناول مهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة , , وبلغت بنود الاستبانة (73) مهارة . وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها ،قامت الباحثة بتطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ قوامها (١٨٩) طالبة. وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن الآتي: مارست عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم مهارات تدريس العلوم بدرجة ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية، وهذا معناه أن ممارسة عضوات هيئة التدريس للمهارات التدريسية لم يبلغ المستوى المقبول الذي حددته الباحثة وهو (87.50 %) الأمر الذي يشير إلى أن مستوى أداء عضوات هيئة التدريس في أقسام العلوم في المهارات التدريسية انخفض عن مستوى الجودة الشاملة. وهنالك اختلاف في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء.

ومن الدراسات على المستوى العالمي دراسة هندرسون وفيرانت (Henderson & Virnat, 1988) في جامعة مينسوتا من أجل تطوير برنامج أعضاء الهيئة التدريسية، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، حيث طور الباحثان لأغراض الدراسة استبانة اشتملت على (٧٢) فقرة موزعة على بعض المجالات، منها: طرق التدريس، المحتوى، وقد أظهرت الدراسة حاجة أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الكفايات، أهمها: استخدام الدافعية في طرق التدريس، إدارة وضبط الصف، استخدام الوسائل التعليمية، استخدام الكمبيوتر، مهارة طرح الأسئلة.

ودراسة كيج (Keig,1991) التي هدفت إلى فحص اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو طرق تقويم التدريس الجامعي من خلال الزملاء، ونحو العوامل التي لها تأثير على رغبة أعضاء هيئة التدريس للإفادة من هذه العملية، فقد تبين من النتائج أن (٩٤٪) من المستجيبين كانوا سيشاركون في الملاحظة الصفية، و(٦٢٪) تسجيلات الفيديوتيب، و(٩٤٪) في تقويم المساقات التعليمية، و(٧٨٪) في تقويم الطلبة للمحاضرين، كما تبين أنه توجد علاقة إيجابية بين رغبة أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في التقويم، وموافقتهم على أن جودة التدريس وتعلم الطلبة سوف تتطور من خلال هذه المشاركة.

ودراسة (Amin, 1993) وهي بعنوان «العلاقة بين تقويم المساق وتقويم الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة باوندي » بحثت هذه

الدراسة في العلاقة بين فقرات معينة في نموذج تقويم المحاضر وبين تقويم المساق من قبل الطلاب . وقد تألفت العينة من (1064) طالبا وطالبة يدرسون في جامعة باوندي في الكاميرون . وقد أظهرت النتائج بأن المتغيرات التالية تساعد على التنبؤ بتقويم المساق بشكل كبير وهذه العوامل هي: تزايد اهتمام الطالب بالمساق خلال الفصل الدراسي ، التنظيم العام للمساق ، وتصور الطلاب لما يستفيدونه من المساق.

ودراسة تشارلز ونورمان (١٩٩٥م) التي هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في فعالية التدريس الجامعي، من خلال تحليل لتقويم المحاضرين في جامعة كنساس. ساوثيرن من قبل الطلبة، والزملاء، ورؤساء الأقسام، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) أستاذا متفرغا يعملون في 19 كلية، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخبرة التدريسية، والتدريب على تدريس المناهج، والمعرفة الأكاديمية، ومهارات البحث هي عوامل حاسمة في فعالية التدريس كما يرى ذلك الطلبة والزملاء ورؤساء الأقسام.

ودراسة ماري وآخرون (Murry and others , 1996) التي هدفت إلى بحث آثار تقويم الطلبة لتدريس أعضاء الهيئة التدريسية في (٧) أقسام في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة ويسترن انتاريو، وذلك خلال فترة (٢١) سنة. وقد تألفت العينة من (1322) عضو هيئة تدريس، والذين قاموا بتدريس مساقات لمرحلة البكالوريوس خلال سنة أو أكثر في الأعوام الدراسية الممتدة بين – 93/ 73 /74 94 وقد تم استخدام نفس نموذج التقويم المكون من (10) فقرات باستمرار خلال هذه الفترة. وقد ركز هذا النموذج على مهارات التدريس مثل شرح المادة بشكل واضح، إظهار الحماس، وتشجيع مشاركة الطلاب. وقد أظهرت النتائج بأن هناك تحسنا ذا دلالة قد طرأ على التدريس في خمسة أقسام من الأقسام السبعة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية ككل، وبالنسبة لمجموعة ثابتة مكونة من (72) عضو هيئة تدريس الذين درسوا بدون انقطاع خلال (21) سنة وهي فترة الدراسة. هذه النتائج بالإضافة إلى أدلة أخرى من آراء الهيئة التدريسية والتجارب الميدانية بالإضافة إلى التغذية الراجعة من الطلاب تدعم وجهة النظر القائلة بأن تقويم الطلاب للتدريس يساهم بشكل فعال في تحسين نوعية التدريس.

ودراسة سكوفس (Schoofs , 1997) التي هدفت إلى مناقشة آراء وتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والعمداء والأكاديميين فيما يتعلق بتقويم الطلاب لهم . وقد سُئل المشتركون بالدراسة عن كيفية استخدام هذه التقويمات لتحسين التدريس، وأيضا فقد تضمنت المقابلات أسئلة تتعلق بالإطار والعملية اللتين تتم من خلالهما تلك التقويمات، وأسئلة أخرى حول إذا ما كان هناك إمكانية أن تترافق تقويمات الطلاب مع تقويمات أخرى من قبل الزملاء أو الإدارة أو مع تقويمات ذاتية. وقد ارتكزت هذه الدراسة على سؤالين رئيسين: ماذا يعتقد أعضاء الهيئة التدريسية في كليات الفنون الحرة الثلاث بخصوص تقويم الطلاب لتدريسهم؟، وما العوامل أو الخبرات التي تشكل معتقدات العمداء الأكاديميين والهيئة التدريسية المتعلقة تقويم الطلاب لتدريسهم؟

وقد تألفت عينة الدراسة من العمداء الأكاديميين وأعضاء من الهيئة التدريسية تم اختيارهم عشوائيا من ثلاث كليات للفنون الحرة في آبوا. أما أداة الدراسة فتشكلت من (81) مقابلة مفتوحة. وقد أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى تقويم الطلاب بشكل إيجابي، كما أظهرت الدراسة أن أداء الطلبة يؤثر على كيفية تقويمهم لأعضاء هيئة التدريس ورغم بعض التحفظات التي أظهرها أعضاء الهيئة التدريسية بخصوص تقويمات الطلاب، فقد أشار أكثر من ثلثي أعضاء الهيئة التدريسية بأنهم يستخدمون هذه التقويمات لتحسين تدريسهم. وقد تبين أيضا بأنه توجد آراء مختلطة بين المشاركين في المقابلات فيما يخص تقويمات يقوم بها الزملاء أو الإداريين أو التقويمات الذاتية . وتبين أيضا أن الخبرة في التدريس كانت العامل الوحيد الذي شكل معتقدات وآراء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بتقويمات الطلاب.

كما هدفت دراسة بالمر لوريتا (١٩٩٧م) إلى تحديد العوامل الكامنة وراء جودة التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة علاقة قوية بين نتائج تقييم الطلبة لجودة التدريس وعاملي: بيئة التعلم الاجتماعية، والتنظيم، حيث كان معامل الارتباط مع عامل بيئة التعلم (0.97)، ومع عامل التنظيم (0.91) .

ودراسة ولسون (Wilson , 1998) تقويم فعالية التدريس في مؤسسات التعليم العالي باستخدام مقياسين لقياس النتائج، الأول المقياس التقليدي وهي العلامة التي يحصل عليها المحاضر بعد تقويم الطالب له. والثاني عبارة عن امتحان شامل يقيس الأداء المعرفي لطلاب ذلك المحاضر . وقد تم دمج المقياسين لإيجاد مقياس موحد يستخدم لقياس فعالية التدريس. وقد تم الحصول على المعطيات الخاصة بهذه الدراسة من استبانة تم توزيعها على الطلاب، وامتحان شامل، ومن السجلات الإدارية . وقد تألف مجتمع الدراسة من (700) طالب موزعين على (24) شعبة خاصة بمساق أساسيات الاقتصاد ويدرسها (12) محاضرا . وأظهرت النتائج أن تقويم الطالب للمحاضر يتأثر :بالعلامة المتوقعة للطالب، اختيار الشعبة، اللغة الأم للمحاضر، التخصص إمكانات الطالب.أما الأداء المعرفي للطالب فيتأثر بالعوامل التالية: إمكانات الطالب، معدل الطالب، العمر، وجنس الطالب. وفيما يتعلق بالمقياس التقليدي أي تقويم الطالب للمحاضر كان لمتغير عدد الطلاب الكبير في الشعبة ارتباط سلبي، بينما كان لعدد سنوات خدمة المحاضر ارتباط إيجابي. أما فيما يخص الامتحان الشامل للقدرات المعرفية فقد وجد هناك ارتباط سلبي لمساق الاقتصاد المتقدم، بينما وجد ارتباط إيجابي لدرجة المحاضر العلمية، ولم يكن هناك تأثير ذو دلالة لمتغيري العمر والجنس. وقد تبين أيضا أن بعض المحاضرين المميزين كان يتم إهمالهم في طريقة التقويم التقليدية، وأن بعض المحاضرين الذين كانت الطريقة التقليدية تعتبرهم مميزين تبين بأنهم متوسطون في الطريقة المعدلة.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الأداء التدريسي معاييره وكفاءاته للأستاذ الجامعي يمكن استخلاص الآتي:

- كثير من الدراسات أجريت في بيئات عربية وأجنبية؛ مما يشير إلى أن هناك اهتماما متزايدا في كثير من البلدان بهذا الميدان.
- استخدمت الدراسات عددا من قوائم المعايير والكفاءات التدريسية التي استفاد منها الباحثون في إعداد قائمة معايير جودة الأداء التدريسي.
- عضو هيئة التدريس الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية .

كما استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية، والأدوات العلمية المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية، وطرق معالجة المعلومات، والمراجع الأصلية في هذا المجال.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

استخدم الباحثون المنهج الوصفي والتحليلي والمسحي؛ وذلك عند تحديد معايير جودة الأداء التدريسي الجامعي، وبناء أداة البحث، والأسلوب المسحي لاستطلاع رأي مجموعة طلبة كلية التربية حول جودة الأداء التدريسي الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

- **عينة البحث** :

تكونت عينة المختارة بطريقة عشوائية ممثلة من طلبة كلية التربية في العام الجامعي (١٤٣٢/ ١٤٣٣)، وقد بلغ عددهم (200) طالبا بالمستويين الثاني والخامس من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بالعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢ ه، ويرجع اختيار طلاب قسم التربية الخاصة لكونهم يدرسون مقررات تقدم من كليات مختلفة مثل: كلية العلوم، كلية الحاسبات كلية الآداب، والمقررات التي تقدم بواسطة الاقسام المساندة بكلية التربية (مناهج وتكنولوجيا التعليم، العلوم التربوية، وعلم النفس) بالإضافة الى المقررات التي يقدمها قسم التربية الخاصة، وهذا يعني تلقي هؤلاء الطلاب لخبرات تعليمية مما يؤهلهم للحكم على مدى توافر لمعايير جودة التدريس موضع الدراسة.

- **أداة البحث** :

تمثلت أداة البحث في استبانة موجهة إلى طلبة كلية التربية جامعة الطائف قد تم إعدادها وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد قائمة تحديد قائمة بالمعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وذلك من خلال دراسة الآتي:**

- دراسة الدراسات والبحوث التي تناولت خصائص الأداء التدريسي الجامعي وكفاءاته معايير الجودة المتعلقة به.
- دراسة محتوى الكتابات التي تناولت الكفاءات اللازمة للأداء التدريسي الجامعي ومعايير جودته.
- صياغة ما تم اشتقاقه من معايير جودة الأداء التدريسي – في ضوء الخطوات السابقة . في مجالات: (التخطيط والإعداد للتعلم، تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية . التعلمية، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، السمات الشخصية والمسئوليات المهنية)، وما يندرج ضمنها من

معايير ومؤشرات في صورة عبارات إجرائية محددة. وقد بلغت عبارات القائمة في محاورها الستة (٨٥) مؤشرا، وأمام كل مؤشر تدريج خماسي من دائما غالبا، أحيانا، نادرا، ويتم إعطاء درجات لكل عبارة حسب اختيار البديل تتدرج من (٥ـ ١) وفقا لاتجاه العبارة، كما شملت أداة البحث بعض الأسئلة المفتوحة تتعلق بنقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء التدريسي، واقتراحات للتحسين والتطوير من وجهة نظر الطلاب. وجدول (٢) يوضح مجالات أداة البحث ومعاييرها ومؤشراتها:

وجدول (٢) مجالات أداة البحث ومعاييرها ومؤشراتها

المجال	عدد معايير المجال	عدد مؤشرات المعيار
التخطيط والإعداد للتعلم	١	١٤
تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية التعلمية	٥	٤٥
تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	٢	١٠
السمات الشخصية والمسئوليات المهنية	٢	١٦
إجمالي	١٠	٨٥

- **حساب المؤشرات السيكومترية لأداة البحث، وتمت كما يلي:**

- صدق الأداة: عرضت الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين في المجال؛ لاستطلاع آرائهم في مدى صلاحية الاستبانة من حيث شمول المحاور لكل جوانب معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراته، وكذلك شمول المؤشرات لكل معيار، ومدى ارتباط المؤشرات بمعاييرها، وكذلك دقة الصياغة اللغوية، وقد أخذ الباحثون ببعض التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين.
- الاتساق الداخلي: وفيه حسب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور على عينة بلغت (67) طالبا، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لكل محور كالتالي: (المحور الأول تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بين ٠,٤٥- ٠,٦١، للمحور الثاني بين ٠,٤٧- ٠,٥٩، للمحور الثالث بين ٠,٤٤- ٠,٦٨، للمحور الرابع بين ٠,٥٠- ٠,٦٩،) وكل القيم السابقة دالة.
- ثبات الأداة: حسب الثبات لكل محور على حدة على عينة بلغت (٣٠) طالباً وطالبة بطريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما بجدول (١) التالي:

جدول (٢) قيم معاملات ثبات كل محور من محاور الاستبانة

م	المحور	معامل الثبات
١	التخطيط والإعداد للتعلم	٠,٧٩
٢	تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية	٠,٧٣
٣	تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	٠,٧٨
٤	السمات الشخصية والمسئوليات المهنية	٠,٧٧
٥	التخطيط والإعداد للتعلم	٠,٧٩

يتضح من جدول (١) السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة، مما يعد مؤشرا لثبات الاستبانة.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

فيما يلي عرض لنتائج البحث ومناقشتها، وذلك تبعاً لتسلسل أسئلة البحث:

- **نتائج السؤال الأول** :

للإجابة عن السؤال البحثي الأول ونصه: "ما معايير جودة الأداء التدريسي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية؟

تم التوصل في ضوء مجموعة من الخطوات سبق عرضها إلى قائمة بمجالات جودة الأداء التدريسي ومعاييره ومؤشراته، كما يتضح من جدول (٣):

جدول (٣) مجالات جودة الأداء التدريسي ومعاييره ومؤشراته

المجال	المعيار	المؤشرات
التخطيط والإعداد للتعلم	تصميم خطة دراسية متكاملة تتضمن العناصر المختلفة للتعليم والتعلم (الأهداف- خبرات التعلم- أنشطة التعليم والتعلم- التقويم)	يحدد الأهداف العامة للمقرر خلال اللقاء الأول من المحاضرات.
		يضع خطة لدراسة وحدات المقرر وموضوعاته وفقا لتسلسل الأهداف ويوزعها على الطلاب.
		يحدد المهام والمتطلبات السابقة اللازمة للبدء في تعلم المقرر الدراسي.
		يحدد أنشطة وتكليفات متنوعة ترتبط بالمقرر وتثري معرفة الطلاب به.
		تراعي الأنشطة والتكليفات التعليمية الفروق الفردية بين الطلاب.
		يعطي تعليمات واضحة ومتسلسلة عن طبيعة المهام والأنشطة المطلوبة من الطلاب.
		يعطي الطلاب فرصة الاختيار من الأنشطة والتكليفات المطروحة بما يتناسب واهتماماتهم وإمكاناتهم.
		تتضمن الخطة الدراسية المصادر الأساسية والثانوية المرتبطة بالمقرر الدراسي.
		يوجه الطلاب إلى مصادر تعلم الكترونية ترتبط بطبيعة المقرر (الانترنت)
		يعلم الطلاب بأساليب التقويم ومعاييره التي سوف يستخدمها في المقرر وأنشطته خلال اللقاء الأول.
		يوضح الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها من دراسة موضوع المحاضرة.
		يتناسب محتوى المحاضرة مع الأهداف الإجرائية المعلنة والمدة الزمنية المحددة.
		يتبع إجراءات تدريسية منظمة تحقق الأهداف المخطط لها بالمحاضرة.
		يحدد العناصر أو الموضوعات التي سيقدمها في المحاضرة القادمة.
تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية	التمهيد وتهيئة الطلاب للتعلم	يمهد لموضوع المحاضرة بصورة شائق تستثير انتباه الطلاب ودافعيتهم للتعلم.
		يستخدم الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة لموضوع المحاضرة الجديد.
		يطرح بعض موضوعات المقرر على هيئة تساؤلات أو مشكلات أو أفكار متعارضة، تشجع الطلاب على التفكير والبحث والاستقصاء تفسيرها.
		يوظف الأحداث الجارية مدخلا لموضوع المحاضرة.
		يوظف القصة مدخلا لموضوع المحاضرة.
		يهيئ الطلاب لموضوع المحاضرة من خلال مقدمة تبرز أهميته في واقع الحياة.
		ينهي موضوع المحاضرة بقضية مثيرة للتفكير، تتعلق بموضوع المحاضرة التالية.
تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية	التمكن في المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المقررات الأخرى	يقدم عناصر موضوع المحاضرة وأفكاره بشكل منظم ومترابط ومتدرج نحو النقطة الختامية.
		يعرض المادة العلمية بتمكن وترتيب منطقي (من السهل إلى الصعب- من المعلوم للطلاب إلى المجهول)
		يعالج موضوعات المقرر بمستوى من العمق يناسب مستويات الطلاب وقدراتهم المختلفة.
		يحرص على تبسيط المعلومات المقدمة وتعزيز فهم الطلاب لها بأساليب متنوعة (أمثلة توضيحية متنوعة- خرائط المفاهيم- تنويع استراتيجيات العرض- استخدام الوسائل التعليمية وتقنياتها)
		يستخدم أساليب متنوعة لجعل موضوعات المقرر شائقة وذات معني للطلاب (ربط الموضوعات بواقع الحياة وخبرات الطلبة الشخصية- التركيز على الجوانب التطبيقية للموضوع)
		يحرص على توضيح العلاقات بين موضوعات المقرر.

تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية	التمكن في المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المقررات	يربط المعرفة العلمية في مادته بالمعرفة في المقررات الأخرى.
		يبدو واسع الاطلاع على العلم والمعرفة في مجال تخصصه ومجالات معرفية متعددة.
		يتسم الطلاب بالانضباط والانتظام لكفاءته العلمية في محاضراته.
		يتناول موضوعات المقرر ويغطيها بشكل جيد.
		يربط موضوعات المقرر بالمستجدات والأحداث الجارية على المستوى المحلي والعلمي
		يستفيد من التقنيات الحديثة في عرض موضوع المحاضرة.
تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية	استخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية بفاعلية	يستخدم استراتيجيات تعليمية- تعلمية متنوعة وفق الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف (العرض المباشر- الحوار والمناقشة- المناقشات الجماعية- التعلم التعاوني- التعلم الذاتي- العصف الذهني- حل المشكلات- خرائط المفاهيم)
		يستخدم استراتيجيات تدريس تتمركز حول نشاط المتعلم.
		يشجع الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني من خلال أنشطة متنوعة فردية وجماعية
		إشراك الطلاب في أنشطة تعلم جماعية وفردية تقوم على الحوار المتبادل
		يطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى الموضوعات المطروحة من خلال القراءات
		يطرح الأسئلة التي تثير التفكير وتقيس فهم الطلاب للمادة العلمية.
		يستخدم استراتيجيات متنوعة تشجع الطلاب على ممارسة مهارات التفكير المختلفة (العلمية- الناقدة - الإبداعية).
		يشجع الطلاب على طرح أسئلة علمية ناقدة حول موضوع المحاضرة
تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية	استخدام الوسائل التعليمية وتقنياته بفاعلية	يستخدم وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة (مرئية، سمعية، سمعية- مرئية) بما يحقق أهداف المحاضرة.
		يستخدم وسائل تعليمية متنوعة تناسب قدرات الطلاب المختلفة.
		يوظف تقنية الحاسوب (عروض بوربوينت / إيميل / وسائط متعددة) في تيسير تعلم الطلاب والتواصل معهم وتنمية مهارات التفكير
		يوجه الطلاب للإفادة من تقنيات التعليم والاتصال الحديثة في عملية التعلم؛ للحصول على المعلومات، وإعداد التقارير والبحوث المرتبطة بالمادة العلمية.
		يستخدم مصادر التعلم التي تمكن الطلاب من التعلم الذاتي.
		يستخدم السبورة بطريقة صحيحة ومنسقة، يبرز من خلالها النقاط المهمة في المحاضرة
تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية-	إدارة بيئة تعلم داعمة للتعلم و التفكير	يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.
		يحرص على استثارة انتباه الطلاب واستمراريته طوال المحاضرة بأساليب متعددة (تنويع طرق العرض- التلميحات والإشارات غير اللفظية والإشارات- تغيير نغمة الصوت- قراءة تعبيرات وجوه - تجنب السلوكيات المشتتة لانتباه الطلاب)
		يتيح للطلبة فرصا متساوية لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.
		يستخدم التعزيز المناسب لمناقشات الطلاب وإجاباتهم.
		يوظف الوقت المتاح للمحاضرة في تحقيق أهدافها التدريسية.
تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية-	إدارة بيئة تعلم داعمة للتعلم و التفكير	يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.
		يشجع الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني من خلال أنشطة متنوعة فردية وجماعية.
		يشيع جوا من المرح والديمقراطية خلال المحاضرة
		يراعي وضوح الصوت وتنوعه وضبط مخارج الألفاظ.
		يحرص على استخدمها اللغة العربية الفصحى في أثناء الشرح.
		يعالج المواقف الصعبة الطارئة أو المحرجة بأسلوب تربوي مناسب.
		يستمع باهتمام لآراء الطلاب ويتقبل المخالف منها بصدر رحب.
تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	تقويم أداء الطلاب وتعلمهم	يستخدم أنوعا متعددة من التقويم (القبلي / البنائي المستمر / التشخيصي / النهائي).
		يصمم أنواعا متعددة من الاختبارات (مقالية – موضوعية)؛ لقياس مستوى التعلم عند الطلاب.
		تلائم أساليب التقويم وأدواته الأهداف التدريسية المتنوعة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)
		تراعي أساليب التقويم المستخدمة خصائص الطلاب وقدراتهم المختلفة.
		يخصص جزءًا من درجات الطلاب للأنشطة و المشاركات الصفية.

تقييم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	تحليل معلومات التقييم والإفادة منها	يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب.
		يحلل نتائج أدوات التقييم ويفسرها للاستفادة منها في تحسين الأداء.
		يناقش الطلاب في إجاباتهم وأنماط الأخطاء التي وقعوا فيها، ويقدم النماذج المثالية.
		يعطي فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم أوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها.
		يستفيد من نتائج التقييم في تحسين عناصر العملية التدريسية المختلفة.
السمات الشخصية والمسئوليات المهنية	امتلاك سمات شخصية تساعد في إنجاح عملية التعلم	يحرص أمام طلابه على المظهر اللائق من حيث النظافة والهندام.
		تمتاز ردوده الانفعالية بالاتزان والإحساس المسئولية بعيدا عن التهور والشطط.
		يحرص على خلق علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والمودة بينه وبين الطلاب.
		يتفهم مشاعر الطلاب ويحترم اهتماماتهم ومهاراتهم وخلفياتهم المتباينة.
		يتفهم مشكلات الطلاب ويساعدهم في التغلب عليها.
		يظهر الحيوية والنشاط بشكل واضح في تفاعله مع طلابه خلال المحاضرة
		يحرص على العدل مع طلابه فيما يتبعه من ضوابط ونظم داخل المحاضرة.
		يتسم بحسن الأخلاق ومراعاة حاجات الطلاب النفسية والشخصية.
		يحرص على تنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الطلاب.
		يبدي تقديرا بإنجازات الطلاب ويمتدحها داخل المحاضرة.
المسئوليات المهنية	لديه درجة عالية من الالتزام بالنظام	يلتزم بالموعد المحدد للمحاضرة بالضبط بدءا ونهاية
		يرحب بلقاء الطلاب خارج وقت المحاضرة (خلال الساعات المكتبية)
		يحترم النظام الجامعي ويراعي حقوق الآخرين وواجباتهم
		يشارك الطلاب في تخطيط الأنشطة لتعزيز قدراتهم وتعلمهم.
		يتفهم مشكلات الطلاب المختلفة ويساعدهم في التغلب عليها.
		يثير وعي طلابه بالقضايا الملحة ذات الأثر الفعال في أوضاع المجتمع والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- **نتائج السؤال الثاني** :

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني ونصه: "إلى أي مدى يمارس أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية معايير جودة الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب؟"

تم استخدم اختبار كا٢ لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين تكرارات اختيارات أفراد العينة من الطلاب لبدائل الاستجابة على كل مجال من مجالات الاستبانة، وقد جاءت النتائج كما يتضح بالجداول التالية:

- **المجال الأول** : **التخطيط والإعداد للتعلم**:
- **المعيار الأول- تصميم خطة دراسية متكاملة تتضمن العناصر المختلفة للتعليم والتعلم (الأهداف- خبرات التعلم- أنشطة التعليم والتعلم- التقويم)** :

اتضح من جدول (٤) توفر درجة ممارسة مقبولة من قبل أعضاء هيئة التدريس وذلك من وجهة نظر طلابهم لبعض مهارات تصميم خطة دراسية متكاملة تتضمن العناصر المختلفة للتعليم والتعلم (الأهداف. خبرات التعلم. أنشطة التعليم والتعلم. التقويم) التالية:

- يحدد الأهداف العامة للمقرر خلال اللقاء الأول من المحاضرات.
- يضع خطة لدراسة وحدات المقرر وموضوعاته وفقا لتسلسل الأهداف ويوزعها على الطلاب.
- يحدد أنشطة وتكليفات متنوعة ترتبط بالمقرر وتثري معرفة الطلاب به.

جدول (٤) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال التخطيط والإعداد للتعلم

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢(١)
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يحدد الأهداف العامة للمقرر خلال اللقاء الأول من المحاضرات.	٥٠	٢٥,٠	٤٩	٢٤,٥	٣٨	١٩,٠	٢٧	١٣,٥	٣٦	١٨,٠	9.25*
يضع خطة لدراسة وحدات المقرر وموضوعاته وفقا لتسلسل الأهداف ويوزعها على الطلاب.	55	٢٧,٥	45	٢٢,٥	30	١٥,٠	34	١٧,٠	36	١٨,٠	10.25*
يحدد المهام والمتطلبات السابقة اللازمة للبدء في تعلم المقرر الدراسي.	33	١٦,٥	27	١٣,٥	44	٢٢,٠	50	٢٥,٠	46	٢٣,٠	9.25*
يحدد أنشطة وتكليفات متنوعة ترتبط بالمقرر وتثري معرفة الطلاب به.	55	٢٧,٥	45	٢٢,٥	40	٢٠,٠	32	١٦,٠	28	١٤,٠	11.45**
تراعي الأنشطة والتكليفات التعليمية الفروق الفردية بين الطلاب.	20	١٠,٠	35	١٧,٥	40	٢٠,٠	50	٢٥,٠	55	٢٧,٥	18.7**
يعطى تعليمات واضحة ومتسلسلة عن طبيعة المهام والأنشطة المطلوبة من الطلاب.	30	١٥,٠	36	١٨,٠	34	١٧,٠	55	٢٧,٥	50	٢٥,٠	9.25*
يعطي الطلاب فرصة الاختيار من الأنشطة والتكليفات المطروحة بما يتناسب واهتماماتهم وإمكاناتهم.	27	١٣,٥	38	١٩,٠	36	١٨,٠	49	٢٤,٥	55	٢٧,٥	9.25*
تتضمن الخطة الدراسية المصادر الأساسية والثانوية المرتبطة بالمقرر الدراسي.	50	٢٥,٠	49	٢٤,٥	38	١٩,٠	38	١٩,٠	27	١٣,٥	9.25*
يوجه الطلاب إلى مصادر تعلم الكترونية ترتبط بطبيعة المقرر (الانترنت)	25	١٢,٥	30	١٥,٠	46	٢٣,٠	39	١٩,٥	60	٣٠,٠	19.5**
يعلم الطلاب بأساليب التقويم ومعاييره التي سوف يستخدمها في المقرر وأنشطته خلال اللقاء الأول.	20	١٠,٠	35	١٧,٥	40	٢٠,٠	50	٢٥,٠	55	٢٧,٥	19.7**
يوضح الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها من دراسة موضوع المحاضرة.	33	١٦,٥	27	١٣,٥	44	٢٢,٠	46	٢٣,٠	50	٢٥,٠	9.25*
يتناسب محتوى المحاضرة مع الأهداف الإجرائية المعلنة والمدة الزمنية المحددة.	34	١٧,٠	36	١٨,٠	30	١٥,٠	45	٢٢,٥	59	٢٩,٥	10.5*
يتبع إجراءات تدريسية منظمة تحقق الأهداف المخطط لها بالمحاضرة.	28	١٤,٠	40	٢٠,٠	32	١٦,٠	55	٢٧,٥	45	٢٢,٥	11.45**
يحدد العناصر أو الموضوعات التي سيقدمها في المحاضرة القادمة.	25	١٢,٥	30	١٥,٠	39	١٩,٥	60	٣٠,٠	46	٢٣,٠	19.5**

(١) -** دالة عند ٠,٠١، * دالة عند ٠,٠٥

- تتضمن الخطة الدراسية المصادر الأساسية والثانوية المرتبطة بالمقرر الدراسي.
- تتضمن الخطة الدراسية المصادر الأساسية والثانوية المرتبطة بالمقرر الدراسي.

في حين أن الطلاب يرون تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

- يحدد المهام والمتطلبات السابقة اللازمة للبدء في تعلم المقرر الدراسي.
- تراعي الأنشطة والتكليفات التعليمية الفروق الفردية بين الطلاب.
- يعطى تعليمات واضحة ومتسلسلة عن طبيعة المهام والأنشطة المطلوبة من الطلاب.
- يعطي الطلاب فرصة الاختيار من الأنشطة والتكليفات المطروحة بما يتناسب واهتماماتهم وإمكاناتهم.
- يوجه الطلاب إلى مصادر تعلم الكترونية ترتبط بطبيعة المقرر (الانترنت)
- يعلم الطلاب بأساليب التقويم ومعاييره التي سوف يستخدمها في المقرر وأنشطته خلال اللقاء الأول.
- يوضح الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها من دراسة موضوع المحاضرة.
- يتناسب محتوى المحاضرة مع الأهداف الإجرائية المعلنة والمدة الزمنية المحددة.
- يتبع إجراءات تدريسية منظمة تحقق الأهداف المخطط لها بالمحاضرة.

ومما سبق يتضح وجود بعض جوانب القصور في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات تصميم خطة دراسية متكاملة تتضمن العناصر المختلفة للتعليم والتعلم (الأهداف. خبرات التعلم. أنشطة التعليم والتعلم. التقويم).

- **المجال الثاني : تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية**
- **المعيار الأول : التمهيد وتهيئة الطلاب للتعلم :**

يتضح من جدول (٥) تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة للمهارات التالية:

- يستخدم الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة لموضوع المحاضرة الجديد.
- يطرح بعض موضوعات المقرر على هيئة تساؤلات أو مشكلات أو أفكار متعارضة، تشجع الطلاب على التفكير والبحث والاستقصاء تفسيرها.
- يوظف الأحداث الجارية مدخلا لموضوع المحاضرة.
- يوظف القصة مدخلا لموضوع المحاضرة.
- يهيئ الطلاب لموضوع المحاضرة من خلال مقدمة تبرز أهميته في واقع الحياة.
- ينهي موضوع المحاضرة بقضية مثيرة للتفكير، تتعلق بموضوع المحاضرة التالية.

ومما سبق يتضح وجود بعض جوانب القصور في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار التمهيد وتهيئة الطلاب للتعلم وذلك من وجهة نظر طلابهم.

جدول (٥) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعليمة

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢(٢)
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يمهد لموضوع المحاضرة بصورة شائقة تستثير انتباه الطلاب ودافعيتهم للتعلم.	26	١٣,٠	34	١٧,٠	50	١٧,٠	44	٢٢,٠	46	٢٣,٠	9.6*
يستخدم الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة لموضوع المحاضرة الجديد.	23	١١,٥	38	١٩,٠	37	١٩,٠	55	٢٧,٥	42	٢١,٠	9.65*
يطرح بعض موضوعات المقرر على هيئة تساؤلات أو مشكلات أو أفكار متعارضة، تشجع الطلاب على التفكير والبحث والاستقصاء تفسيرها.	30	١٥,٠	35	١٧,٥	33	١٧,٥	59	٢٩,٥	41	٢٠,٥	13.5**
يوظف الأحداث الجارية مدخلا لموضوع المحاضرة.	31	١٥,٥	38	١٩,٠	35	١٩,٠	57	٢٨,٥	39	١٩,٥	10*
يوظف القصة مدخلا لموضوع المحاضرة.	31	١٥,٥	35	١٧,٥	38	١٧,٥	40	٢٠,٠	56	٢٨,٠	9.15*
يهيئ الطلاب لموضوع المحاضرة من خلال مقدمة تبرز أهميته في واقع الحياة.	28	١٤,٠	37	١٨,٥	38	١٨,٥	56	٢٨,٠	41	٢٠,٥	10.35*
ينهي موضوع المحاضرة بقضية مثيرة للتفكير، تتعلق بموضوع المحاضرة التالية.	26	١٣,٠	44	٢٢,٠	46	٢٢,٠	34	١٧,٠	50	٢٥,٠	9.6*

- **المعيار الثاني : التمكن في المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المقررات الأخرى**

يتضح من جدول (٦) تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

- يقدم عناصر موضوع المحاضرة وأفكاره بشكل منظم ومترابط ومتدرج نحو النقطة الختامية.
- يتسم الطلاب بالانضباط والانتظام لكفاءته العلمية في محاضراته.

كما يتضح من جدول (٦) تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة للمهارات التالية:

- يعرض المادة العلمية بتمكن وترتيب منطقي (من السهل إلى الصعب- من المعلوم للطلاب إلى المجهول)
- يعالج موضوعات المقرر بمستوى من العمق يناسب مستويات الطلاب وقدراتهم المختلفة.
- يحرص على تبسيط المعلومات المقدمة وتعزيز فهم الطلاب لها بأساليب متنوعة (أمثلة توضيحية متنوعة . خرائط المفاهيم . تنويع استراتيجيات العرض. استخدام الوسائل التعليمية وتقنياتها)

---

٢ -** دالة عند ٠,٠١، * دالة عند ٠,٠٥

جدول (٦) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعليمية

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢[٣]
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يقدم عناصر موضوع المحاضرة وأفكاره بشكل منظم ومترابط ومتدرج نحو النقطة الختامية.	26	١٣.٠	34	١٧.٠	50	١٧.٠	44	٢٢.٠	46	٢٣.٠	9.6*
يعرض المادة العلمية بتمكن وترتيب منطقي (من السهل إلى الصعب- من المعلوم للطلاب إلى المجهول)	25	١٢.٥	30	١٥.٠	46	٢٣.٠	39	١٩.٥	60	٣٠.٠	19.5**
يعالج موضوعات المقرر بمستوى من العمق يناسب مستويات الطلاب وقدراتهم المختلفة.	31	١٥.٥	38	١٩.٠	35	١٩.٠	57	٢٨.٥	39	١٩.٥	10*
يحرص على تبسيط المعلومات المقدمة وتعزيز فهم الطلاب لها بأساليب متنوعة (أمثلة توضيحية متنوعة- خرائط المفاهيم- تنويع استراتيجيات العرض- استخدام الوسائل التعليمية وتقنياتها)	20	١٠.٠	35	١٧.٥	40	٢٠.٠	50	٢٥.٠	55	٢٧.٥	19.7**
يستخدم أساليب متنوعة لجعل موضوعات المقرر شائقة وذات معنى للطلاب (ربط الموضوعات بواقع الحياة وخبرات الطلبة الشخصية- التركيز على الجوانب التطبيقية للموضوع)	34	١٧.٠	36	١٨.٠	30	١٥.٠	45	٢٢.٥	59	٢٩.٥	10.5*
يحرص على توضيح العلاقات بين موضوعات المقرر.	28	١٤.٠	40	٢٠.٠	32	١٦.٠	55	٢٧.٥	45	٢٢.٥	11.45**
يربط المعرفة العلمية في مادته بالمعرفة في المقررات الأخرى.	25	١٢.٥	30	١٥.٠	39	١٩.٥	60	٣٠.٠	46	٢٣.٠	19.5**
يبدو واسع الاطلاع على العلم والمعرفة في مجال تخصصه ومجالات معرفية متعددة.	30	١٥.٠	35	١٧.٥	33	١٧.٥	59	٢٩.٥	41	٢٠.٥	13.5**
يتسم الطلاب بالانضباط والانتظام لكفاءته العلمية في محاضراته.	26	١٣.٠	34	١٧.٠	50	١٧.٠	44	٢٢.٠	46	٢٣.٠	9.6*
يتناول موضوعات المقرر ويغطيها بشكل جيد.	33	١٦.٥	27	١٣.٥	44	٢٢.٠	46	٢٣.٠	50	٢٥.٠	9.25*
يربط موضوعات المقرر بالمستجدات والأحداث الجارية على المستوى المحلي والعلمي	34	١٧.٠	36	١٨.٠	30	١٥.٠	45	٢٢.٥	59	٢٩.٥	10.5*
يستفيد من التقنيات الحديثة في عرض موضوع المحاضرة.	28	١٤.٠	37	١٨.٥	38	١٨.٥	56	٢٨.٠	41	٢٠.٥	10.35*

[٣] -** دالة عند ٠.٠١، * دالة عند ٠.٠٥

- يستخدم أساليب متنوعة لجعل موضوعات المقرر شائقة وذات معني للطلاب (ربط الموضوعات بواقع الحياة وخبرات الطلبة الشخصية . التركيز على الجوانب التطبيقية للموضوع)
- يستخدم أساليب متنوعة لجعل موضوعات المقرر شائقة وذات معني للطلاب (ربط الموضوعات بواقع الحياة وخبرات الطلبة الشخصية . التركيز على الجوانب التطبيقية للموضوع)
- يحرص على توضيح العلاقات بين موضوعات المقرر.
- يربط المعرفة العلمية في مادته بالمعرفة في المقررات الأخرى.
- يبدو واسع الاطلاع على العلم والمعرفة في مجال تخصصه ومجالات معرفية متعددة.
- يتناول موضوعات المقرر ويغطيها بشكل جيد.
- يربط موضوعات المقرر بالمستجدات والأحداث الجارية على المستوى المحلي والعلمي
- يستفيد من التقنيات الحديثة في عرض موضوع المحاضرة.

ومما سبق يتضح وجود بعض جوانب القصور في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار التمكن في المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المقررات الأخرى وذلك من وجهة نظر طلابهم

- **المعيار الثالث : استخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية بفاعلية :**

جدول (٧) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢(٤)
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يستخدم استراتيجيات تعليمية- تعلمية متنوعة وفق الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف (العرض المباشر- الحوار والمناقشة- المناقشات الجماعية- التعلم التعاوني- التعلم الذاتي- العصف الذهني- حل المشكلات- خرائط المفاهيم)	34	١٧,٠	36	١٨,٠	30	١٥,٠	45	٢٢,٥	59	٢٩,٥	10.5*
يستخدم استراتيجيات تدريس تتمركز حول نشاط المتعلم.	33	١٦,٥	27	١٣,٥	44	٢٢,٠	46	٢٣,٠	50	٢٥,٠	9.25*
يشجع الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني من خلال أنشطة متنوعة فردية وجماعية	28	١٤,٠	40	٢٠,٠	32	١٦,٠	55	٢٧,٥	45	٢٢,٥	11.45**
إشراك الطلاب في أنشطة تعلم جماعية وفردية تقوم على الحوار المتبادل	30	١٥,٠	35	١٧,٥	33	١٧,٥	59	٢٩,٥	41	٢٠,٥	13.5**
يطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى الموضوعات	33	١٦,٥	27	١٣,٥	44	٢٢,٠	46	٢٣,٠	50	٢٥,٠	9.25*

٤ -** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

المطروحة من خلال القراءات										
يطرح الأسئلة التي تثير التفكير وتقيس فهم الطلاب للمادة العلمية.	20	١٠،٠	35	١٧،٥	40	٢٠،٠	50	٢٥،٠	55	٢٧،٥	19.7**
يستخدم استراتيجيات متنوعة تشجع الطلاب على ممارسة مهارات التفكير المختلفة (العلمية- الناقدة - الإبداعية).	30	١٥،٠	35	١٧،٥	33	١٧،٥	59	٢٩،٥	41	٢٠،٥	13.5**
يشجع الطلاب على طرح أسئلة علمية ناقدة حول موضوع المحاضرة	34	١٧،٠	36	١٨،٠	30	١٥،٠	45	٢٢،٥	59	٢٩،٥	10.5*
يستخدم وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة (مرئية، سمعية، سمعية- مرئية) بما يحقق أهداف المحاضرة.	20	١٠،٠	35	١٧،٥	40	٢٠،٠	50	٢٥،٠	55	٢٧،٥	19.7**
يستخدم وسائل تعليمية متنوعة تناسب قدرات الطلاب المختلفة.	34	١٧،٠	36	١٨،٠	30	١٥،٠	45	٢٢،٥	59	٢٩،٥	10.5*
يوظف تقنية الحاسوب (عروض بوربوينت / إيميل / وسائط متعددة) في تيسير تعلم الطلاب والتواصل معهم وتنمية مهارات التفكير	26	١٣،٠	34	١٧،٠	50	١٧،٠	44	٢٢،٠	46	٢٣،٠	9.6*
يوجه الطلاب للإفادة من تقنيات التعليم والاتصال الحديثة في عملية التعلم؛ للحصول على المعلومات، وإعداد التقارير والبحوث المرتبطة بالمادة العلمية.	28	١٤،٠	40	٢٠،٠	32	١٦،٠	55	٢٧،٥	45	٢٢،٥	11.45**
يستخدم مصادر التعلم التي تمكن الطلاب من التعلم الذاتي.	31	١٥،٥	38	١٩،٠	35	١٩،٠	57	٢٨،٥	39	١٩،٥	10*
يستخدم السبورة بطريقة صحيحة ومنسقة، يبرز من خلالها النقاط المهمة في المحاضرة	36	١٨،٠	34	١٧،٠	45	٢٢،٥	30	١٥،٠	59	٢٩،٥	10.5*
يستخدم وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة (مرئية، سمعية، سمعية- مرئية) بما يحقق أهداف المحاضرة.	34	١٧،٠	26	١٣،٠	44	٢٢،٠	50	١٧،٠	46	٢٣،٠	9.6*

يتضح من جدول (٧) توفر درجة ممارسة مقبولة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمهارة توظيف تقنية الحاسوب والمعلومات (عروض بوربوينت / البريد الالكتروني / وسائط متعددة) في تيسير تعلم الطلاب والتواصل معهم وتنمية مهارات التفكير في حين كانت درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لباقي مهارات هذا المعيار متدنية. ومما سبق يتضح وجود بعض جوانب القصور في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار استخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية بفاعلية وذلك من وجهة نظر طلابهم.

• المعيار الرابع- إدارة بيئة تعلم داعمة للتعلم و التفكير

جدول (٨) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية- التعلمية

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢(٥)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.	34	١٧٠	26	١٣٠	50	١٧٠	46	٢٣٠	44	٢٢٠	9.6*
يحرص على استثارة انتباه الطلاب واستمراريته طوال المحاضرة بأساليب متعددة (تنويع طرق العرض- التلميحات والإشارات غير اللفظية والإشارات- تغيير نغمة الصوت- قراءة تعبيرات وجوه - تجنب السلوكيات المشتتة لانتباه الطلاب)	30	١٥٠	25	١٢٥	46	٢٣٠	60	٣٠٠	39	١٩٥	19.5**
يتيح للطلبة فرصا متساوية لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.	38	١٩٠	31	39	١٩٥	١٩٠	57	٢٨٥	١٥٥	35	10*
يستخدم التعزيز المناسب لمناقشات الطلاب وإجاباتهم.	20	١٠٠	35	١٧٥	55	٢٧٥	40	٢٠٠	50	٢٥٠	19.7**
يوظف الوقت المتاح للمحاضرة في تحقيق أهدافها التدريسية.	30	١٥٠	35	١٧٥	41	٢٠٥	59	٢٩٥	33	١٧٥	13.5**
يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.	35	١٧٥	41	٢٠٥	59	٢٩٥	33	١٧٥	30	١٥٠	13.5**
يحرص على استثارة انتباه الطلاب واستمراريته طوال المحاضرة بأساليب متعددة (تنويع طرق العرض- التلميحات والإشارات غير اللفظية والإشارات- تغيير نغمة الصوت- قراءة تعبيرات وجوه - تجنب السلوكيات المشتتة لانتباه الطلاب)	26	١٣٠	34	١٧٠	44	٢٢٠	50	١٧٠	46	٢٣٠	9.6*
يتيح للطلبة فرصا متساوية لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.	27	١٣٥	33	١٦٥	50	٢٥٠	44	٢٢٠	46	٢٣٠	9.25*
يستخدم التعزيز المناسب لمناقشات الطلاب وإجاباتهم.	30	١٥٠	34	١٧٠	36	١٨٠	59	٢٩٥	45	٢٢٥	10.5*
يوظف الوقت المتاح للمحاضرة في تحقيق أهدافها التدريسية.	27	١٣٥	38	١٩٠	36	١٨٠	49	٢٤٥	55	٢٧٥	9.25*
يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.	28	١٤٠	37	١٨٥	38	١٨٥	56	٢٨٠	41	٢٠٥	10.35*
يشجع الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني من خلال أنشطة متنوعة فردية وجماعية.	28	١٤٠	32	١٦٠	40	٢٠٠	55	٢٧٥	45	٢٢٥	11.45**
يشيع جوا من المرح والديمقراطية خلال المحاضرة	30	١٥٠	35	١٧٥	41	٢٠٥	59	٢٩٥	33	١٧٥	13.5**
يراعي وضوح الصوت وتنوعه وضبط مخارج الألفاظ.	33	١٦٥	27	١٣٥	44	٢٢٠	46	٢٣٠	50	٢٥٠	9.25*
يحرص على استخدمها اللغة العربية الفصحى في أثناء الشرح.	33	١٦٥	27	١٣٥	44	٢٢٠	46	٢٣٠	50	٢٥٠	9.25*
يعالج المواقف الصعبة الطارئة أو المحرجة بأسلوب تربوي مناسب.	20	١٠٠	35	١٧٥	40	٢٠٠	50	٢٥٠	55	٢٧٥	19.7**
يستمع باهتمام لآراء الطلاب ويتقبل المخالف منها بصدر رحب.	20	١٠٠	35	١٧٥	40	٢٠٠	50	٢٥٠	55	٢٧٥	19.7**

٥ -** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٨) توفر درجة ممارسة مقبولة من قبل أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

- يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.
- يستخدم التعزيز المناسب لمناقشات الطلاب وإجاباتهم.
- يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.
- يتيح للطلبة فرصا متساوية لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.

كما يتضح من جدول (٨) تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

- يحرص على استثارة انتباه الطلاب واستمراريته طوال المحاضرة بأساليب متعددة (تنويع طرق العرض . التلميحات والإشارات غير اللفظية والإشارات . تغيير نغمة الصوت . قراءة تعبيرات وجوه . تجنب السلوكيات المشتتة لانتباه الطلاب)
- يتيح للطلبة فرصا متساوية لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.
- يستخدم التعزيز المناسب لمناقشات الطلاب وإجاباتهم.
- يوظف الوقت المتاح للمحاضرة في تحقيق أهدافها التدريسية.
- يحرص على استثارة انتباه الطلاب واستمراريته طوال المحاضرة بأساليب متعددة (تنويع طرق العرض . التلميحات والإشارات غير اللفظية والإشارات . تغيير نغمة الصوت . قراءة تعبيرات وجوه . تجنب السلوكيات المشتتة لانتباه الطلاب)
- يستخدم التعزيز المناسب لمناقشات الطلاب وإجاباتهم.
- يوظف الوقت المتاح للمحاضرة في تحقيق أهدافها التدريسية.
- يظهر القدرة على إدارة القاعة الدراسية وضبطها بأساليب متعددة.
- يشجع الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني من خلال أنشطة متنوعة فردية وجماعية.
- يشيع جوا من المرح والديمقراطية خلال المحاضرة
- يراعي وضوح الصوت وتنوعه وضبط مخارج الألفاظ.
- يحرص على استخدمها اللغة العربية الفصحى في أثناء الشرح.
- يعالج المواقف الصعبة الطارئة أو المحرجة بأسلوب تربوي مناسب.
- يستمع باهتمام لآراء الطلاب ويتقبل المخالف منها بصدر رحب.

ومما سبق يتضح وجود بعض جوانب القصور في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار إدارة بيئة تعلم داعمة للتعلم و التفكير وذلك من وجهة نظر طلابهم .

- **المجال الثالث- تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة**
- **المعيار الأول- تقويم أداء الطلاب وتعلمهم**

جدول (٩) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢(٦)
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يستخدم أنوعا متعددة من التقويم (القبلي / البنائي المستمر / التشخيصي / النهائي).	27	١٣,٥	33	١٦,٥	44	٢٢,٠	46	٢٣,٠	50	٢٥,٠	9.25*
يصمم أنواعا متعددة من الاختبارات (مقالية – موضوعية) ؛ لقياس مستوى التعلم عند الطلاب.	28	١٤,٠	32	١٦,٠	40	٢٠,٠	45	٢٢,٥	55	٢٧,٥	11.45**
تلائم أساليب التقويم وأدواته الأهداف التدريسية المتنوعة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)	34	١٧,٠	36	١٨,٠	30	١٥,٠	45	٢٢,٥	59	٢٩,٥	10.5*
تراعي أساليب التقويم المستخدمة خصائص الطلاب وقدراتهم المختلفة.	20	١٠,٠	35	١٧,٥	40	٢٠,٠	50	٢٥,٠	55	٢٧,٥	19.7**
يخصص جزءاً من درجات الطلاب للأنشطة و المشاركات الصفية.	33	١٦,٥	27	١٣,٥	44	٢٢,٠	46	٢٣,٠	50	٢٥,٠	9.25*

يتضح من جدول (٩) درجة تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات تقويم أداء الطلاب وتعلمهم بشكل دال احصائيا، مما يؤكد وجود بعض جوانب القصور في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار تقويم أداء الطلاب وتعلمهم وذلك من وجهة نظر طلابهم

- **المعيار الثاني- تحليل معلومات التقييم والإفادة منها:**

جدول (١٠) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢(٧)
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب.	30	١٥,٠	36	١٨,٠	55	٢٧,٥	50	٢٥,٠	34	١٧,٠	9.25*
يحلل نتائج أدوات التقييم ويفسرها للاستفادة منها في تحسين الأداء.	25	١٢,٥	30	١٥,٠	46	٢٣,٠	39	١٩,٥	60	٣٠,٠	19.5**
يناقش الطلاب في إجاباتهم وأنماط الأخطاء التي وقعوا فيها، ويقدم النماذج المثالية.	27	١٣,٥	36	١٨,٠	38	١٩,٠	55	٢٧,٥	49	٢٤,٥	9.25*
يعطي فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم أوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها.	25	١٢,٥	30	١٥,٠	46	٢٣,٠	39	١٩,٥	60	٣٠,٠	19.5**
يستفيد من نتائج التقييم في تحسين عناصر العملية التدريسية المختلفة.	20	١٠,٠	35	١٧,٥	40	٢٠,٠	50	٢٥,٠	55	٢٧,٥	19.7**

٦ -** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

٧ -** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٠) درجة تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات تحليل معلومات التقييم والإفادة منها بشكل دال إحصائيا، مما يؤكد وجود بعض جوانب القصور في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار تحليل معلومات التقييم والإفادة منها وذلك من وجهة نظر طلابهم.

- **المجال الرابع - السمات الشخصية والمسئوليات المهنية** :
- **المعيار الأول- امتلاك سمات شخصية تساعد في إنجاح عملية التعلم** :

جدول (١١) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال السمات الشخصية والمسئوليات المهنية

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢[٨]
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يحرص أمام طلابه على المظهر اللائق من حيث النظافة والهندام.	36	١٨.٠	55	٢٧.٥	50	٢٥.٠	30	١٥.٠	34	١٧.٠	9.25*
تمتاز ردوده الانفعالية بالإتزان والإحساس المسئولية بعيدا عن التهور والشطط.	27	١٣.٥	38	١٩.٠	55	٢٧.٥	49	٢٤.٥	36	١٨.٠	9.25*
يحرص على خلق علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والمودة بينه وبين الطلاب.	50	٢٥.٠	49	٢٤.٥	38	١٩.٠	38	١٩.٠	27	١٣.٥	9.25*
يتفهم مشاعر الطلاب ويحترم اهتماماتهم ومهاراتهم وخلفياتهم المتباينة.	28	١٤.٠	32	١٦.٠	40	٢٠.٠	45	٢٢.٥	55	٢٧.٥	11.45**
يتفهم مشكلات الطلاب ويساعدهم في التغلب عليها.	20	١٠.٠	35	١٧.٥	40	٢٠.٠	50	٢٥.٠	55	٢٧.٥	19.7**
يظهر الحيوية والنشاط بشكل واضح في تفاعله مع طلابه خلال المحاضرة	33	١٦.٥	27	١٣.٥	44	٢٢.٠	46	٢٣.٠	50	٢٥.٠	9.25*
يحرص على العدل مع طلابه فيما يتبعه من ضوابط ونظم داخل المحاضرة.	30	١٥.٠	46	٢٣.٠	60	٣٠.٠	39	١٩.٥	25	١٢.٥	19.5**
يتسم بحسن الأخلاق ومراعاة حاجات الطلاب النفسية والشخصية.	36	١٨.٠	59	٢٩.٥	45	٢٢.٥	30	١٥.٠	34	١٧.٠	10.5*
يحرص على تنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الطلاب.	32	١٦.٠	40	٢٠.٠	55	٢٧.٥	45	٢٢.٥	28	١٤.٠	11.45**
يبدي تقديرا بإنجازات الطلاب ويمتدحها داخل المحاضرة.	30	١٥.٠	36	١٨.٠	55	٢٧.٥	50	٢٥.٠	34	١٧.٠	9.25*

يتضح من جدول (١١) توفر درجة ممارسة مقبولة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

- يحرص أمام طلابه على المظهر اللائق من حيث النظافة والهندام.
- تمتاز ردوده الانفعالية بالاتزان والإحساس المسئولية بعيدا عن التهور والشطط.
- يحرص على خلق علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والمودة بينه وبين الطلاب.
- يحرص على العدل مع طلابه فيما يتبعه من ضوابط ونظم داخل المحاضرة.

[٨] -** دالة عند ٠.٠١، * دالة عند ٠.٠٥

- يتسم بحسن الأخلاق ومراعاة حاجات الطلاب النفسية والشخصية.
- يتسم بحسن الأخلاق ومراعاة حاجات الطلاب النفسية والشخصية.
- يحرص على تنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الطلاب.

كما يتضح من جدول (١١) تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

- يتفهم مشاعر الطلاب ويحترم اهتماماتهم ومهاراتهم وخلفياتهم المتباينة.
- يتفهم مشكلات الطلاب ويساعدهم في التغلب عليها.
- يظهر الحيوية والنشاط بشكل واضح في تفاعله مع طلابه خلال المحاضرة
- يبدي تقديرا بإنجازات الطلاب ويمتدحها داخل المحاضرة.

يتضح من جدول (١١) (ملحق٩) وجود بعض جوانب القصور في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار امتلاك سمات شخصية تساعد في إنجاح عملية التعلم وذلك من وجهة نظر طلابهم.

• المعيار الثاني- لديه درجة عالية من الالتزام بالنظام

جدول (١٢) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لمجال السمات الشخصية والمسئوليات المهنية

المؤشرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا تمارس		كا٢(٩)
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
يلتزم بالموعد المحدد للمحاضرة بالضبط بدءا ونهاية	50	٢٥,٠	55	٢٧,٥	35	١٧,٥	40	٢٠,٠	20	١٠,٠	19.7**
يرحب بلقاء الطلاب خارج وقت المحاضرة (خلال الساعات المكتبية)	27	١٣,٥	33	١٦,٥	46	٢٣,٠	50	٢٥,٠	44	٢٢,٠	9.25*
يحترم النظام الجامعي ويراعي حقوق الآخرين وواجباتهم	40	٢٠,٠	45	٢٢,٥	55	٢٧,٥	28	١٤,٠	32	١٦,٠	11.45**
يشارك الطلاب في تخطيط الأنشطة لتعزيز قدراتهم وتعلمهم.	34	١٧,٠	36	١٨,٠	30	١٥,٠	45	٢٢,٥	59	٢٩,٥	10.5*
يتفهم مشكلات الطلاب المختلفة ويساعدهم في التغلب عليها.	28	١٤,٠	40	٢٠,٠	32	١٦,٠	55	٢٧,٥	45	٢٢,٥	11.45**
يثير وعي طلابه بالقضايا الملحة ذات الأثر الفعال في أوضاع المجتمع والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.	25	١٢,٥	30	١٥,٠	39	١٩,٥	46	٢٣,٠	60	٣٠,٠	19.5**

يتضح من جدول (١٢) توفر درجة ممارسة مقبولة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

٩ -** دالة عند ٠,٠١، * دالة عند ٠,٠٥

- يلتزم بالموعد المحدد للمحاضرة بالضبط بدءا ونهاية
- يحترم النظام الجامعي ويراعي حقوق الآخرين وواجباتهم

كما يتضح من جدول (١٢) تدني درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التالية:

- يرحب بلقاء الطلاب خارج وقت المحاضرة (خلال الساعات المكتبية)
- يشارك الطلاب في تخطيط الأنشطة لتعزيز قدراتهم وتعلمهم.
- يشارك الطلاب في تخطيط الأنشطة لتعزيز قدراتهم وتعلمهم.
- يتفهم مشكلات الطلاب المختلفة ويساعدهم في التغلب عليها.
- يتفهم مشكلات الطلاب المختلفة ويساعدهم في التغلب عليها.
- يثير وعي طلابه بالقضايا الملحة ذات الأثر الفعال في أوضاع المجتمع والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

يتضح مما سبق وجود بعض جوانب القصور في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعيار امتلاك درجة عالية من الالتزام بالنظام وذلك من وجهة نظر طلابهم.

- **نتائج السؤال الثالث** :

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني ونصه: "ما التوصيات والمقترحات التي يمكن الأخذ بها لتطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية في ضوء نتائج البحث؟"

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن توضيح أهم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثون وعدد من التوصيات والمقترحات.

الاستنتاجات: توصل الباحثون إلى عدد من الاستنتاجات هي الآتي:

- الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس إحدى المهام الرئيسة التي تؤديها الجامعات وتسهم في تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.
- تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أصبح ضرورة ملحة تؤديه الجامعات لتحقيق جودة التعليم العالي وللوقوف على نقاط القوة والتمييز ونقاط الضعف والاسترخاء.
- أن عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس يفيد في معرفة مدى مستوى جودة الأداء التدريسي المحدد، أو الوصول إلى المستوى المطلوب أو المقبول أو الفشل في تحقيقه، وكل ذلك يهدف إلى تحقيق التمكن لعضو هيئة التدريس أي جودة الأداء.
- أن فاعلية التدريس الجامعي لا يمكن أن تحدد من دون عمليات تقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.
- إن عملية تقويم الأداء التدريسي تحتاج إلى أدوات خاصة لذلك، وتجارب الدول ونتائج البحث العلمي وفرت العديد من هذه الأدوات والمعايير لتقويم الأداء يمكن اعتمادها لتحقيق جودة التعليم العالي.
- إن عملية تقويم الأداء التدريسي يجب أن لا تعتمد وسيلة واحدة في ذلك مثل الأسلوب الإداري المعتمد في تقويم عضو هيئة التدريس، بل إن هناك أساليب عدة تستخدم لإجراء مثل هذا التقويم.

- إن عمليات التقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس توفر عمليات تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس؛ لإعادة النظر بمستوى الأداء وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة لتحقيق الجودة في الأداء.

- **التوصيات** :

يوصي الباحثون في ضوء نتائج البحث عددا من التوصيات كما يأتي:

- الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في كليات التربية إعداداً متكاملاً، بما يتفق مع معايير الجودة ويحقق فاعلية العملية التدريسية.
- إعداد الدورات التدريبية اللازمة التي تزود أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة المهنية في أثناء قيامهم بعملية التدريس، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرق التدريس المناسبة ، وبالتالي يتوافقون مهنياً ويصبحون أكثر فعالية مع طلابهم
- أن تعتمد الجامعة وسائل وأساليب تقويم متنوعة لا أسلوباً واحداً في تقييم وتقويم عضو هيئة التدريس؛ لأن الأسلوب الإداري الوحيد المعتمد لا يحقق متطلبات الجودة في التعليم العالي.
- وضع آلية متنوعة لتقويم الأداء التدريسي؛ من مثل التقويم الذاتي، وتقويم الطلبة، وتقويم الزملاء، وغير ذلك لما ستحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته في جودة التعليم العالي.
- اعتماد معايير جودة الأداء التدريسي محور أساسي في منح الترقيات العلمية، وعدم اعتماد البحث العلمي محورا وحيدا لذلك.
- التدريب على تقويم الأداء التدريسي بكل أنواعه وإعطائه الأهمية في دورات وتطوير التدريس لما يحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته على جودة التعليم.
- تنمية طرائق وأساليب الأداء التدريسي بصفة مستمرة بغية تحسينها وتجويدها كونها الوظيفة الرئيسة التي تحدد بموجبها سمعة الجامعة العلمية والأكاديمية؛ إذ إن الإتيان بأساليب تدريس جديدة ومتنوعة وفاعلة يمكن أن يقدح من ملكة الإبداع لدى الطلبة، وتثير فيهم دواعي التفكير وهذا ما تطمح اله عديد من الجامعات المتقدمة في العالم (التعليم من أجل التفكير Teaching for Thinking).
- تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المتميزين في أدائهم التدريسي ويمكن أن يسمى الأستاذ الأول في الأداء التدريسي في كل قسم؛ ومن ثم في كل كلية لأن ذلك سيدفع الآخرين للوصول إلى التميز في الأداء التدريسي، ويسهم ذلك في تحقيق جودة التعليم العالي.
- تصميم برامج في مجال تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وفق مداخل متنوعة كالمدخل المنظومي، وبخاصة في فاعلية التدريس الجامعي ومجال البحث العلمي. مع الحرص على التخلص من العوامل التي تسببت

في التقليل من درجة فاعلية البرنامج، وبخاصة نتاجات البرنامج، وبيئة التدريب.

- **المقترحات** :

يقترح الباحثون إجراء عدد من البحوث والدراسات هي الآتي:

- تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر طلبتهم، من خلال تطبيق استبانة معايير جودة الأداء التدريسي بالدراسة الحالية.
- تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.
- دراسة حول معوقات ومشكلات تحقيق المعايير المهنية لجودة الأداء لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الطائف.
- برامج مقترحة لتفعيل الكفاءات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة

- **مراجع البحث** :
- **المراجع العربية** :

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥م). معايير تحليل تفكير معلمي الرياضيات من منظور منهجي. مجلد المؤتمر العلمي الخامس، **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات** جامعة بنها، كلية التربية، ٢٠- ٢١ يوليو، ٦١- ٧٥.

٢. أبو ملوح، محمد يوسف (٢٠٠٧م). **الجودة الشاملة في التعلم الصفي. مجلة المعلم، غزة: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، متاح على الشبكة العنكبوتية**، على الرابط http://www.almualem.net/jawda.html

٣. البكر، فوزيه بكر النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي ، الواقع والمعوقات: دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض) **رسالة الخليج العربي**، العدد ٨١ ، السنة ٢٢ ،2001- 1422

٤. بلجون، كوثر جميل (٢٠٠٧). تصورات المعلمات والطالبات المعلمات التربوية والنفسية. **مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)**، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، ٥٥٥- ٥٩٤.

٥. الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٦. الثبيتي، جويبر وهاشم بكر حريري (٢٠٠٤). **إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

٧. الثبيتي، مليحان معيض (١٩٩٦). التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، ودراسة تحليلية نقدية، رسالة التربية وعلم النفس، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، العدد السابع، الرياض 1417 ه.

٨. جرار، صلاح (٢٠٠٥). سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في كليات الآداب، **المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية**، ع (٦٤)، عمان.

٩. الجفري، ابتسام حسين عقيل (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. **المجلة التربوية، جامعة الكويت** ١٦ (٦٤)، ص ص ١٠٩- ١٥٠.

١٠. الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٥). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق- سوريا.

١١. الجنابي، عبد الرزق شنين (٢٠٠٩) محاضرات في موقع مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.

١٢. الحولي، عليان عبد الله (٢٠٠٤). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، **المؤتمر العلمي النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة**، رام الله، من ٣- ٢٠٠٤/٧/٥.

١٣. الخثيلة، هند بنت ماجد (٢٠٠٠). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، المملكة العربية السعودية.

١٤. زغلول، برهامي عبد الحميد ، وحمدي عبد العزيز(٢٠٠٧). "نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة"، **المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)**، ٢٥ – ٢٦ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الثالث .

١٥. زقوت، محمد شحادة (١٩٩٨). تقييم طلبة الدراسات العليا للخبرات والممارسات التربوية لأساتذتهم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، ١(١)، قطاع غزة، فلسطين.

١٦. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١م). **مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

١٧. السبيعي، منى بنت حميدن (٢٠١٠). واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، **ندوة التعليم العالي للفتاة : الأبعاد والتطلعات جامعة طيبه المملكة العربية السعودية.**

١٨. سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب (٢٠٠٧). فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية. **مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)**، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، ٤٦٩- ٥٥٢.

١٩. السميري ، لطيفة صالح (٢٠٠٢). أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية جامعة أم القرى في مكة المكرمة، **مجلة جامعة الملك سعود**، المجلد الرابع عشر، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، الرياض، ص ص ٤٧ : ٩٥ .

٢٠. عابدين، محمود (١٩٩٢). **الجودة واقتصادياتها في التربية**، دراسة نقدية. دراسات تربوية، ٩ (٤٤)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

٢١. عبد الوهاب بن محمد النجار، أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، الموقع: **http://www.facuty.ksu.edu.sa/aljarf**.

٢٢. العريض، جليل (١٩٩٤). **عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية، تأهيله وتقويمه**. مكتب التربة العربي لدول الخليج، الرياض.

٢٣. العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٦). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**/ البحرين/ كلية التربية/ المجلد ٧ العدد (٣).

٢٤. عوض، عادل (١٩٩٠). أسس تقويم وتطوير هيكلة التعليم العالي في الجامعات العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد الخامس والعشرون.

٢٥. الفرا، إسماعيل صالح (٢٠٠٤). تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، **وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، جامعة القدس للفترة من ٣- ٢٠٠٤/٧/٥.

٢٦. فرزهوالد وإلفجانج (٢٠٠٣). "ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة"، **مجلة فصلية للتربية المقارنة**، ع ١٢٥، مكتب التربية الدولي، اليونسكو- جنيف، المجلد ٢٣، العدد (١).

٢٧. كامل، مصطفى محمد(٢٠٠٧). " **تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم**"، المؤتمر العلمي التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، ٢٥ – ٢٦ يوليو، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث.

٢٨. الكبيسي، عبد الواحد حميد وآخرون (٢٠٠٩). **المتطلبات التربوية للتدريس الجامعي**، من إصدارات مركز طرائق التدريس، جامعة الأنبار ، العراق.

٢٩. كساب، نهلة رشاد (٢٠٠٤). **الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم. الجودة في التعليم العالي**، (١)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٣٠. كنعان، أحمد علي (٢٠٠٣). **آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي**، كلية التربية، جامعة دمشق.

٣١. كنعان، أحمد علي (٢٠٠٥). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة.

٣٢. اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل علي أحمد (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

٣٣. ماتيرو برنار، وآخرون (٢٠٠٢). **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**. ترجمة حسين عبد اللطيف وماجد محمد الخطايبة، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٤. المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٠). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**،٢ (١٢)، المملكة العربية السعودية.

٣٥. مرسي، محمد منير(٢٠٠٢): **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسية**، القاهرة: عالم الكتب.

٣٦. مركز تطوير التعليم الجامعي–جامعة صنعاء (٢٠٠٧). **دليل تقويم البرامج الدراسية وتطويرها في كليات جامعة صنعاء**"، إصدار مركز تطوير التعليم الجامعي –جامعة صنعاء –الجمهورية اليمنية.

٣٧. المكتب الإقليمي للدول العربية، وبرنامج الأمم المتحدة الألماني (٢٠٠٣)، **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣**، عمان.

٣٨. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

٣٩. منتدى الفكر العربي، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي(١٩٩٧). "**التعليم العالي في البلاد العربية: السياسات والآفاق**". تحرير فاتن البستاني، سلسلة الحوارات العربية.

٤٠. المهدي، أحمد عبد الحليم (٢٠٠٤). إعداد المعلم في مصر ؛ إلى أين ؟ **المؤتمر العالمي السادس عشر**، تكوين المعلم، المجلد الأول، ٢٠٠٤ م ، القاهرة

٤١. **المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر**، لمركز تطوير التعليم الجامعي، ١٨- ١٩ ديسمبر، جامعة عين شمس، القاهرة، جـ ١.

٤٢. موسى، أحمد (١٩٩٥). فاعلية الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٤٣. النبوي، أمين (١٩٩٥). إدارة الجودة الشاملة مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية"، **المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي)**، ٢١- ٢٣ يناير.

٤٤. النجار، فريد (٢٠٠٠). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة**، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

٤٥. نشوان، جميل (٢٠٠٤). في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، **ورقة علمية** أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣- ٢٠٠٤/٧/٥

٤٦. نصر، محمد (٢٠٠٢). **تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء** المؤتمر العلمي الرابع عشر –مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء، المجلد الأول، جامعة عين شمس، القاهرة.

٤٧. يحي، حسن، والمنوفي، سعيد (٢٠٠١م). **المدخل إلى التدريس الفعال**. الرياض: الدار الصولية.

• المراجع الأجنبية :

1- Amin, Martin. (1993). Correlation of Course evaluation of the faculty of Letters and Social Sciences of the University of Yaoundé, ERIC Document, EJ, 468981.

2- Bloom, B.S (1991), Mastering Learning & It is implication for curriculum development. Boston: Little Brown.

3- California State University San Marcos (2003). Student Evaluation of Course Instruction (An official form used to collect student evaluations of faculty and courses). Approved by CSUSM Academic 5/7/2003. CA: California State University San Marcos.

4- California State University San Marcos (2003). Student Evaluation of Course Instruction (An official form used to collect student evaluations of faculty and courses). Approved by CSUSM Academic 5/7/2003. CA: California State University San Marcos.

5- Dowine, N.M; Furdementals of Measurment: Teachinges and prachice. New Yourk: oxford university press.

6- GrounLund, E.G (1976), Measurment and Evaluation in Teaching Macmillan publishing co.,Inc.

7- Haskell, R.E(1997), Academic Freedom, Tenure, and student Evaluation of faculty: Galloping polls In the 21st century. Education policy Analysis Archives, 5(6).

8- Henderson, D ; Virnat, M.(1988). A study of needs for Farther Learning as seen by Teacher of Secondary School Mathematics. School Sciences and Mathematics. 78 (2) 655- 664.
9- Hirst, Walter-Allen, Bailey, Gerald-D," Astudy To Identify Effective Classroom Teaching Competencies For Community College Faculty", Eric, An Ed 227890, U.S, K Ansas, 1983.
10- Kealy, M, &. Rockal (1987), "student peareptions of college quality: the influnces of college recruitment policies" journal of litigher Education vol (58) no (6).
11- Keig-Larry-William, "A study Of Peer Involvement In The Formative Evaluation Of Instruction In Higher Education (Teacher Evaluation), Edd, Dai, Vol.52-05a, No: Aai9131189, 1991.
12- Miller, R.I (1987), Evaluation facutaly for promotion and Tenure san Francisco: Jossey-Bass.
13- Murry, Harry; Jelley, Blake; Renaud, Roert. (1996). Longitudinal trends in student instructional ratings. Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching?. ERIC Documents. ED, NO. 417664.
14- Philips, C.R (1998), "suggestion for improving business professors, class room effectiveness" college student journal vol(32) no (1) march.
15- Romeo, F. ,and Weber, W. A., (1985).An examination of variables which influence student ratings of University Faculty. College Student Journal, 19 (2): 133-140
16- Schoofs, Nancy Carol. (1997). A conceptual analysis of the views of student evaluations of Faculty at three Liberal arts Colleges. DAI.A 58/05, P. 1617.
17- Validosta state University college of Education (2009) Faculty Evaluation Process, from http:/education.Valdosta.edu/coeii/.
18- Wilson, Mark Laurence. (1998). An Examination of Instructional Effectiveness in Higher Education using Multiple outcome Measures. DAI.A 59/04, P. 126

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية "

إعداد

أ. نادية عبدالله محمد عقباوى أ. د/ زينب محمد حقي

أ. د/عمر سراج أبو رزيزة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية "

أ. نادية عبدالله محمد عقباوى أ. د/ زينب محمد حقي

أ. د/عمر سراج أبو رزيزة

• **مستخلص البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية من خلال الكشف عن العلاقة بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي و المتغيرات المرتبطة بحجم ونوع استهلاك المياه وأبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه. وقد اشتملت عينة البحث الكلية على (٣٠٠) ربة أسرة سعودية ممن ينتمين إلى أسر من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، من محافظة جدة (أحياء مختلفة من مدينة جدة ومنطقة بحرة)، كما اشتملت عينة البحث التجريبية على(٤٠) ربة أسرة سعودية تم اختيارهن من بين العينة الكلية. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي إلى جانب المنهج شبه التجريبي، وقد اشتملت أدوات البحث (١) استمارة البيانات العامة للأسرة (٢) مقياس الوعي الاستهلاكي للمياه (٣) برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية. وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمتغيرات المرتبطة بالاستهلاك لأسر عينة البحث و أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ومستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ككل. كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطيه سالبةٍ بين متوسط حجم استهلاك مياه الشبكة ومستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ككل . وأيضا أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي لدى ربات أسر عينة البحث التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن لصالح التطبيق البعدى. وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي ونجاحه في تنمية مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه لدى ربات أسر عينة البحث التجريبية. ولذلك يوصي الباحثون بتفعيل دور المرأة في الترشيد الاستهلاكي للمياه، وذلك للارتقاء بمستوى وعيها الاستهلاكي للمياه من خلال برامج إرشادية وحملات إعلامية يتم عرضها عبر وسائل الإعلام المختلفة لفترات زمنية متعددة وباستمرار.

The Effectiveness of Educational Program for Developing Water Consumptive Awareness Among Saudi Women

Abstract

. The research aimed to identify The Effectiveness of Educational Program for Developing Water Consumption Awareness among Saudi Housewives.The research sample included (300) Saudi housewives from different levels of social and economic status.- empirical sample (40) Saudi housewives from Jeddah and Bahra, The research method used was descriptive analytical approach also the semi-empirical, The tools included in the research (1) Family general information form (2) measurement of consumer awareness of water consumption (3) effectiveness of the induction program for the development of awareness of water consumption among Saudi women.The results indicate that there is a correlation between the variables of economic and social levels and all dimensions of the level of awareness about water consumption and the level of consumer awareness of water as a whole, and the variables of water consumption patterns.It showed the results to the sample test after applying Indicative Programme; the differences are statistically significant in all dimensions of consumer

awareness and the level of consumer awareness as a whole before and after the application of the indicative programme. This confirms the effectiveness of the pilot programme to raise awareness of the level of water consumption to householder's sample empirical research. The researcher recommends the enhancement of women consumer awareness of in rationalizing the consumption of water through programmes and information campaigns that are presented through different media consistently.

- **المقدمة**:

يمثل الماء ضرورة من ضروريات الحياة للكائنات الحية بمختلف أنواعها وأحجامها، فقد قال الله سبحانه وتعالى ﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ﴾ (سورة الأنبياء: آية ٣٠) فهو مصدر الحياة وركيزة أساسية للتطور الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي. وبالرغم من ذلك فإن التقدم التقني الذي يعيشه العالم اليوم، والذي يعد بمثابة اللبنة الأساسية في تطور وتعدد الأنشطة البشرية، وما يصاحبها من تغيرات مناخية وهيدرولوجية من أهم العوامل التي تؤدي إلى حدوث تغيرات جذرية في بعض الخصائص الطبيعية للكرة الأرضية. وأكثر هذه التغيرات خطورة على السكان ظاهرة التصحر ونضوب المياه الجوفية، مما يؤدي إلى مشكلة النقص الحاد في الموارد المائية (حريري و بدر الدين،٢٠٠٠).

فمشكلة ندرة الموارد المائية تعد من أخطر المشكلات التي يواجهها عالمنا المعاصر اليوم على كافة المستويات العالمية والمحلية، مما وجّه أنظار العديد من الباحثين إلى دراسة هذه الظاهرة، والتي من أهم أسبابها سوء إدارة قطاع المياه وزيادة السكان والتوسع العمراني، والذي يؤدي إلى زيادة الطلب على الموارد المائية. إلى جانب زيادة حجم استهلاك المياه نتيجة لانخفاض مستوى الوعي بالترشيد الاستهلاكي للموارد المائية. فقد أشار المؤتمر العالمي والذي عقد في الأمم المتحدة عام ٢٠٠٣م تحت شعار السنة الدولية للمياه العذبة، إلى ارتفاع حجم استهلاك المياه خلال القرن الماضي بمعدل ستة أضعاف، أي أكثر من ضعف معدل النمو السكاني، وأنه بحلول عام ٢٠٢٥م، سوف يواجه ثلثا سكان العالم عجزا في الموارد المائية (وزارة المياه الكهرباء،٢٠٠٤).

وتفيد دراسة مصطفى(٢٠٠١) أن المتوسط العالمي لاحتياجات الفرد من المياه العذبة لعام ٢٠٠٠م بلغ نحو ٨٤٨ متر مكعب/سنة، ومن المتوقع أن يتزايد المتوسط العالمي لاحتياجات الفرد تدريجيا حتى يصل إلى ١٠٦٠ متر مكعب/سنة، عام ٢٠٣٠م. وعند النظر إلى المنطقة العربية نجدها من أكثر المناطق تأثرا بمشكلة نقص المياه بسبب عدم وجود استراتيجيه عامة للتعامل الجيد مع هذا النقص الحاد في الموارد المائية، حيث يبلغ المتوسط العام لاحتياجات المواطن العربي نحو ٩٤٧ متر مكعب/سنة، ، بينما يتزايد احتياج المواطن العربي حتى يصل إلى ١١٨٨ متر مكعب/سنة في نفس العام.

و تشير دراسة كل من Anon (١٩٩٤) و Madalla (٢٠٠٤) أن سوء استهلاك المياه ينتج عن العادات والاتجاهات الاستهلاكية السيئة التي يغلب عليها طابع الإسراف والتبذير نتيجة لعدم الإلمام بكيفية استخدام وصيانة الأجهزة سواء

الصحية أو المنزلية للمياه، إلى جانب انخفاض مستوى الوعي بأسس الترشيد الاستهلاكي للمياه. كما تشير دراسة وزارة المياه والكهرباء (٢٠٠٤) من أن ٨٢٪ من أفراد عينة البحث في معظم مناطق المملكة العربية السعودية لا يطبقون أساليب ترشيد استهلاك المياه.

ولذلك فقد ازدادت حدة أزمة المياه في السنوات الأخيرة، وباتت تشكل تهديدا مباشرا على حياة الإنسان نتيجة للعادات والاتجاهات السلبية نحو المياه وانخفاض مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه عند الأفراد والذين يعتبرون المياه موردا غير قابل للنفاذ. وقد أوضحت دراسة شحاتة(٢٠٠١) أن انخفاض الوعي الاستهلاكي للمياه يؤدي إلى انخفاض معدلات التنمية والى انخفاض المستوى الصحي لأفراد المجتمع.

ولهذا فإن هناك ضرورة ملحة للاهتمام بترشيد استهلاك المياه والمحافظة عليها، وذلك من خلال البحوث والدراسات على المستوى القومي، إلى جانب وضع البرامج وسن القوانين واتخاذ الإجراءات العملية في القطاعات المتعددة للحفاظ على المياه وترشيد استهلاكها.، مع تركيز الاهتمام بنشر الوعي الاستهلاكي للمياه بالقطاع المنزلي، وخاصة لدى ربة الأسرة السعودية في إطار البيئة المنزلية .

فللمرأة دور فعال يجب ألا ياستهان به في رفع مستوى الوعي الاستهلاكي لأفراد الأسرة، فهي معلمة الأجيال والمسئولة الأولى عن غرس القيم والعادات والاتجاهات الاستهلاكية السليمة المرتبطة بالحفاظ على موارد البيئة المنزلية وخاصة المياه، وباعتبارها أحد المحاور الأساسية لتنمية المجتمع إذا استثمرت قدراتها وإمكانياتها في حماية البيئة وصيانة مواردها الطبيعية. فقد أكدت دراسة كل من الربيعي(٢٠٠٤) والعرفج (١٤٣٢) على أهمية تنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة من خلال برامج الترشيد الاستهلاكي بهدف إكساب المعلومات والعادات والاتجاهات الاستهلاكية السليمة لهن.

- **مشكلة البحث** :

تواجه المملكة العربية السعودية، كثيرًا من التحديات المرتبطة بندرة المياه، لوقوعها في منطقة من أكثر المناطق تعرضا للجفاف والتصحر. وقد أوضحت دراسة كل من وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٢٦) و حسن(٢٠٠٣)) إلى أن المملكة تعاني من نقص حاد في مواردها المائية نتيجة سوء إدارة قطاع المياه وزيادة عدد السكان والتوسع العمراني مع التوسع الهائل في الأنشطة الزراعية، إلى جانب تطور المستوى المعيشي للفرد.. فمشكلة ندرة الموارد المائية في ظل التزايد المستمر لمعدلات عدد السكان تعد من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه المملكة في الألفية الثالثة، والتي انعكست على زيادة معدل استهلاك المياه على مستوى الفرد والمدينة. فقد أوضحت دراسة الطخيس (٢٠٠٣) إلى أن حجم الاستثمارات التي يحتاجها قطاع المياه بالمملكة في العشرين سنة المقبلة سيفوق ٣٥٠ مليار ريال لمواجهة الطلب المتزايد على المياه للاستخدامات المنزلية و الزراعية والصناعية. ولمواجهة هذه المشكلة تسعى المملكة إلى انتهاج إدارة مائية متكاملة وحديثة تفي بالاحتياجات الحاضرة بالتوازن مع الموارد المائية المتاحة، إلى جانب وضع إجراءات

لإدارة قطاع المياه إدارة علمية والتي منها توعية المواطنين بأهمية ترشيد استعمال المياه المنزلية. ولتحقيق هذا الهدف تم أنشاء وزارة مستقلة للمياه والكهرباء عام ١٤٢٢ لتحديد السياسات المتعلقة بالمياه وتنمية مصادرها والمحافظة عليها وترشيد أستخدمها للأغراض المختلفة بهدف تحسين الوضع المائي بالمملكة (السيف والفقى ، ٢٠٠٨). وقد أكدت الكثير من المؤتمرات والندوات بأن مشكلات ندرة المياه هي في جوهرها مشكلة سلوكية، حيث أن السلوكيات السلبية التي يمارسها الأفراد بقصد أو بدون قصد تؤثر على ثبات كمية المياه العذبة وتغير نوعيتها بشكل يعوق الاستفادة الكاملة منها . وهذا يعد من أهم الأسباب الكامنة خلف مشكلة ندرة المياه بالمملكة العربية السعودية (صبارينى،٢٠٠٢)وفرج الله (٢٠٠٨) .

وعلى الرغم من أهمية الوعي الاستهلاكي للموارد المائية عند الأفراد بوجه عام وللمرأة بوجه خاص على المستوى العام لبيئة المجتمع الدولي أو المحلي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات المرتبطة بإدارة الموارد المائية في إطار البيئة المنزلية وخاصة لدى المرأة. باعتبارها المسئولة الأولى عن تحديد أنماط الاستهلاك لهذا المورد الحيوي في الاستعمالات المنزلية المختلفة للمياه، لذلك رأى الباحثون بضرورة الاهتمام بالموارد المائية والحفاظ عليها من الهدر والإسراف بالتركيز على دور المرأة في هذا المجال الحيوي. ومن هذا المنطلق فقد تم اختيار موضوع الدراسة الحالية وهو إعداد و تنفيذ برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى ربات الأسر السعودية من خلال جلسات إرشادية في مجال استهلاك المياه بالقطاع المنزلي وقياس مدى فاعليته. ولهذا تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما العلاقة بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والمتغيرات المرتبطة بحجم ونوع استهلاك المياه وكل من أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ومستوى الوعي الاستهلاكي ككل لدى ربات أسر عينة البحث؟
- ما فاعلية البرنامج الإرشادي المعد في تنمية مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه بجميع إبعاده لدى ربات أسر عينة البحث التجريبية؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى ربة الأسرة السعودية والتحقق من فاعليته وذلك من خلال:

- الكشف عن العلاقة بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والمتغيرات المرتبطة بحجم ونوع استهلاك المياه وكل من أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي ومستوى الوعي الاستهلاكي ككل لدى عينة البحث الكلية.
- الكشف عن الفروق في مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه بجميع أبعاده لدى ربات أسر عينة البحث التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعد.

- **أهمية البحث** :

تسهم نتائج البحث الحالي في:

- إلقاء الضوء على أهمية ترشيد استهلاك المياه في القطاع المنزلي باعتباره أحد المحاور الأساسية في مواجهة المشكلة الاقتصادية ولدفع عمليات التنمية المستدامة للأمام.

- الارتقاء بمستوى الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية، مما يساعدها في إدارة مواردها المائية في إطار البيئة المنزلية بفاعلية وكفاءة عالية ويزيد من مشاركتها في مواجهة مشكلة ندرة المياه بالمملكة.
- تزويد متخصصة الاقتصاد المنزلي بأساليب تنمية الوعي الاستهلاكي في مجال استهلاك المياه وإعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية لخدمة أهداف الأسرة والمجتمع.
- الخروج بحلول واقعية لمواجهة مشكلة الإسراف والتبذير في استهلاك المياه في القطاع المنزلي والتي يمكن وضعها في بؤرة اهتمامات برامج التوعية الأسرية بأجهزة الأعلام المختلفة من أجل تنمية العادات والاتجاهات الاستهلاكية السليمة نحو المياه والترشيد.
- تعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي تناولت بحث فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى ربة الأسرة السعودية بمدينة جدة ومنطقة بحرة.

- **فروض البحث** :

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة عند مستوى دلالة يتراوح مابين (٠١، - ٠٥،) بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي و المتغيرات المرتبطة بحجم ونوع استهلاك المياه وكل من أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه لدى ربات أسر عينة البحث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات متوسطات مستوى أبعاد الوعي الاستهلاكي للمياه ومستوى الوعي الاستهلاكي ككل لدى ربات أسر عينة البحث التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق ألبعدي.

- **الطريقة والإجراءات** :

- **أولا** : **طريقة البحث** :

تتحدد طريقة البحث في :

١- عينة البحث :

و تتضمن عينتين وهما :

أ- عينة البحث الأساسية :

اشتملت عينة البحث الأساسية على ٣٠٠ ربة أسرة (٢٢٥ منهن بمدينة جدة بنسبة ٧٥٪ ـ ٧٥ منهن بمنطقة بحرة بنسبة ٢٥٪) .(١٤٣ عاملات بنسبة ٤٧.٧٪ .١٥٧غير عاملات بنسبة ٥٣.٣٪(متوسط عدد أفراد عينة البحث ٨.٢٤) وتراوحت المستويات التعليمية لربات أسر عينة البحث أمية(٢٦) بنسبة ٨.٢٪ ،تقرأ وتكتب (٣٤) بنسبة ١١.١٪ ، أبتدائى (٢٩) بنسبة ٩.٣٪ ، متوسط(٥٨) بنسبة ١٩.١٪ ثانوية عامة وما يعادلها (١٢٩) بنسبة ٤٣٪ ، جامعية (١٧) بنسبة ٥.٢٪ ، دراسات عليا (٧) بنسبة ٢.١٪ . أي أن معظم ربات أسر عينة البحث حاصلات على الثانوية العامة وما يعادلها . أما الدخل المالي لأسر عينة البحث فقسم إلى٦ فئات دخل (أقل من ٣٠٠٠ ريال شهريا إلى أكبر من ١٥٠٠٠ ريال شهريا) . أما من حيث نوع السكن (شقة (١٥٤)أسرة بنسبة ٦١.٧٪ ، فيلا(٦١) أسرة بنسبة ٢٠.٣٪ ،سكن شعبي (٥٤)

بنسبة ١٨٪. وقد بلغ متوسط حجم استهلاك مياه الشبكة لأسر عينة البحث(١٦٠ لتر مكعب) شهريا ، كما بلغ متوسط قيمة استهلاك مياه الشبكة(٣٨، ٣٧ ريال شهريا) وأيضا بلغ متوسط عدد الوايتات لهم (٢،٨٧ وآيتا شهريا).

ب- عينة البحث التجريبية :

اشتملت عينة البحث التجريبية على (٤٠) ربة أسرة (٣٠ منهن بمدينة جدة . ١٠ منهن بمنطقة بحرة). وقد تم اختيارهن من بين عينة البحث الأساسية بطريقة عمديه (الحاصلات على درجات منخفضة بالتطبيق القبلي لمقياس الوعي الاستهلاكي).

٢- منهج البحث :

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي بجانب المنهج شبه التجريبي.

٣-أدوات البحث :

ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات التالية :

- استمارة البيانات العامة للأسرة ملحق (١)
- أستبيان الوعي الاستهلاكي للمياه ملحق(٢)
- برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة

أولا : استمارة البيانات العامة للأسرة :

تم إعداد استمارة البيانات العامة للأسرة تبعاً لمتطلبات الدراسة والتي اشتملت بيانات عن متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبعض المتغيرات المرتبطة باستهلاك المياه (حجم وقيمة استهلاك المياه) لأسر عينة البحث الأساسية والتجريبية. واشتملت هذه الاستمارة على ما يلي: بيانات عن محل السكن ، بيانات عن : مهنة ربة الأسرة (تعمل – لا تعمل) ، مهنة رب الأسرة ، عدد أفراد الأسرة ، عمر ربة الأسرة ، المستوى التعليمي ربة الأسر،الدخل الشهري للأسرة ، بيانات خاصة عن السكن من حيث: ملكية المسكن (ملك أو إيجار)، نوع المسكن (فيلا – شقة – بيت شعبي)،عدد المطابخ والحمامات ،عدد خزانات المياه (سفلي – علوي) ، عدد أحواض الاستحمام من حيث (مروش – بانيو) ، عدد غسالة الملابس(عادي – أوتوماتك) ، توفر غسالة أطباق (كبيرة – صغيرة) مدى توفر حمام سباحة ، وحجمه (كبير – صغير) ، مدى وجود حديقة بالمنزل عدد الخدم ، هذا إلى جانب حجم وقيمة استهلاك المياه من من مصادرها المختلفة.

ثانيا : استبيان الوعي الاستهلاكي للمياه :

تم إعداد هذاالأستبيان وفقا للإطار النظري ووفقاً للتعريف الإجرائي للوعي الاستهلاكي للمياه Consumptive awareness of water هو " مستوى وعى ربات الأسر بالطرق السليمة نحو الاستخدام والاستهلاك الأمثل والرشيد لموارد المياه المتاحة بالبيئة المنزلية بغرض المحافظة عليها وتقليل نسبة الفاقد منها بقدر الإمكان مع الوفاء بكافة الاستخدامات المرتبطة بإشباع الاحتياجات المختلفة لأفراد الأسرة منها بدون تبديد أو إسراف، بحيث يكون الإنفاق عليها مناسبا لإمكانيات الأسرة ومواردها . وهذا من خلال اتخاذ القرارات الرشيدة عند استخدام هذا المورد الحيوي ".ويشتمل الأستبيان على (٥٧) سبع وخمسين عبارة

تتضمن (٨) ثمانية أبعاد وهى:(١) الوعي بمشكلة ندرة المياه ويتضمن(١٤) عبارة –(٢) الوعي الاستهلاكي المرتبط بصيانة التوصيلات الصحية للمياه داخل المنزل (٧) عبارات –(٣) الوعي الاستهلاكي للمياه بالمطبخ (١٠) عبارات (٤) الوعي الاستهلاكي للمياه داخل دورة المياه (٩) عبارات- (٥)الوعي الاستهلاكي للمياه عند غسل الملابس(٣) عبارات- (٦) الوعي الاستهلاكي للمياه في غسل الأرضيات والممرات ومسطحات العمل(٤) عبارات – (٧) الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حمام سباحة بالمنزل (٣) عبارات- (٨) الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حديقة بالمنزل (٧) عبارات. وتتحدد الاستجابات على عباراته وفقا لثلاثة اختيارات (أوافق- أوافق لحد ما – لا أوافق) وعلى مقياس متصل (٣- ٢- ١) . وهذا الاستبيان أتسم بصدق المحتوى والصدق العاملى ، حيث كانت معاملات ارتباط كل بعد من إبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى ٠,١٠٠٠ . كما حصل على قيمة عالية لمعامل ألفا بلغت ٠,٨٧٣. و هذا يؤكد أتساق الاستبيان لقياس الوعي الاستهلاكي للمياه للمرأة السعودية .

ثالثا : البرنامج الإرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية

تم إعداد هذا البرنامج في ضوء التعريف الإجرائي لهذا البرنامج وهو" خطة دقيقة ومحددة تشمل مجموعة من الأنشطة والمواقف والمؤثرات والخبرات المترابطة والمتكاملة بهدف تنمية الوعي الاستهلاكي في مجال استهلاك المياه لربات الأسر من خلال جلسات إرشادية بهدف إكسابهن مهارات وسلوكيات معينة تتناسب ومستوى وعيهن. وتشمل هذه الخطة أسلوب التنفيذ وأدوات التقييم والمدة الزمنية اللازمة والتطبيق". وتضمن إعداد البرنامج الخطوات الإجرائية الآتية:

١- الاطلاع على الدراسات السابقة :

تم الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالبرامج للاستفادة منها في كيفية تصميم البرنامج وخطواته وطرق تقويمه

٢-المقابلات الشخصية :

تم إجراء المقابلات الشخصية مع بعض ربات أسر مدينة جدة ومنطقة بحرة والمناقشة معهن للتعرف على نواحي القصور في سلوكهن في التعامل مع المياه للاستفادة منها في تخطيط البرنامج.

٣- تحديد الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة السعودية من خلال تنمية مستوى وعى ربات الأسر بالطرق السليمة نحو الاستخدام والاستهلاك الأمثل والرشيد لموارد المياه المتاحة بالبيئة المنزلية بغرض المحافظة عليها وتقليل نسبة الفاقد منها بقدر الإمكان مع الوفاء بكافة الاستخدامات المرتبطة بإشباع الاحتياجات المختلفة لأفراد الأسرة منها بدون تبديد أو إسراف، بحيث يكون الإنفاق عليها مناسبا لإمكانيات الأسرة ومواردها . وهذا من خلال اتخاذ القرارات الرشيدة عند استخدام هذا المورد الحيوي . ويتم ذلك من خلال إكساب ربة الأسرة معلومات واتجاهات ومهارات سلوكية عن أساليب ترشيد

استهلاك المياه من أجل تعديل الاتجاهات والعادات الاستهلاكية السيئة التي تظهر فيها عادات الإسراف في استهلاك المياه بالبيئة المنزلية.ويتم ذلك في ضوء تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية أي السلوكية للبرنامج

٤- إعداد محتوى البرنامج :

تم إعداد البرنامج الموجه لربات الأسر العاملات وغير العاملات بمحافظة جدة وبحرة (العينة التجريبية) وذلك بناء على النتائج التي اتضحت من إجابات ربات عينة البحث الأساسية على استبيان الوعي الاستهلاكي للمياه والمقابلات الشخصية لبعض ربات الأسر، وتم تحديد بعض مشكلات ممارسة السلوك الاستهلاكي للمياه وتحديد المفاهيم والمحتوى العلمي الذي يساعدها على تحقيق أهدافها الأسرية والتغلب على تلك المشكلات.

وتحدد محتوى البرنامج في ست جلسات إرشادية في الوعي الاستهلاكي للمياه وهي:(١) الأسرة والسلوك الاستهلاكي- (٢)المورد المائي أهميته واستعمالاته المختلفة- (٣) مشكلة ندرة المياه في المملكة العربية السعودية)- (٤) أنماط الاستهلاك والترشيد الاستهلاكي للمياه- (٥) أساليب الترشيد الاستهلاكي للمياه- (٦) تقويم البرنامج وإجراء التطبيق البعدى

٥- تحديد تعليمات البرنامج :

تم تحديد التعليمات والإرشادات الخاصة بالبرنامج والتي توضح لكل سيدة كيفية أستخدامها وتطبيقها للبرنامج .

٦- تقييم البرنامج :

اعتمد الباحثون في تقييم البرنامج على ثلاثة أنواع من التقييم وهى:

(أ) تقييم قبلي :

تم إجراء التقييم القبلي على ربات الأسر قبل تطبيق البرنامج المعد وذلك باستخدام مقياس الوعي الاستهلاكي للمياه، بهدف الوقوف على مدى مستوى الوعي بكل بعد من إبعاد الوعي الاستهلاكي للمياه بالبيئة المنزلية والوعي الاستهلاكي للمياه ككل.

(ب) تقييم مرحلي :

تم ذلك من خلال طرح مواقف وأسئلة متعددة الاختيارات وذلك في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج حتى يتم التأكد من وصول ربات الأسر إلى مستوى جيد من الاستيعاب.

(ج) تقييم بعدى (نهائي) :

تم إجراء هذا التقويم النهائي عن طريق استخدام مقياس الوعي الاستهلاكي للمياه بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج لقياس مدى التحسن الذي تم تحقيقه من البرنامج.

٧-تحديد الوسائل المستخدمة:

وقد تم استخدام الوسائل التعليمية التالية بالبرنامج وهى : - جهاز عرض Data show ، صور وخرائط وكتيبات إرشادية وسائل تعليمية مرتبطة بمجال البحث.(وزارة المياه والكهرباء– ومركز أبحاث المياه بجامعة الملك عبد العزيز

بجدة). ، شريط فيديو يعرض أدوات الترشيد الاستهلاكي للمياه باستخدام قياس المد والصاع الإسلامي من شبكة الانترنت. هذا بالإضافة إلى استخدام الوسائل والأدوات الأخرى مثل: عداد المياه، الأدوات القديمة والحديثة المرشدة للمياه.

٨- تحديد زمن البرنامج :

تم تحديد زمن محدد للبرنامج وهو (١٢) ساعة بواقع (٢) ساعة لكل جلسة من الجلسات الست للبرنامج .

٩- عرض البرنامج على لجنة التحكيم :

لحساب صدق البرنامج تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال إدارة المنزل ومنها كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة الملك عبد العزيز، وكلية علوم البحار، وهندسة المياه للحكم على مدى مناسبته من حيث محتواه والوسائل المستخدمة وطرق التقييم مع ربات أسر عينة البحث وإعطاء الملاحظات للاستفادة منها . وقد تم تعديل البرنامج بناء على أراء السادة أعضاء لجنة التحكيم .

١٠- تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية:

تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) ربة أسرة تتراوح أعمارهن ما بين(اقل من ٢٠عاما إلى أكبر من ٥٠ عاما) ومن مستويات اجتماعية واقتصادية وذلك للتأكد من مناسبة العبارات ومن وضوح المعاني والأفكار لديهن ،والاستفادة من الملاحظات في إعداد البرنامج في صورته النهائية.

١١- إعداد البرنامج في صورته النهائية:

تم إعداد البرنامج في صورته النهائية بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة فى ضوء التطبيق على العينة الاستطلاعية .

- **إجراءات البحث** :

اشتملت إجراءات البحث على الخطوات التي أتبعت لتطبيق الأدوات والبرنامج وهى كما يلي :

- **التطبيق القبلي** :

تم تطبيق أدوات البحث (استمارة البيانات العامة للأسرة – مقياس الوعي الاستهلاكي للمياه على عينة البحث الأساسية مع مراعاة الضوابط والإجراءات وفقا للتعليمات المحددة بأدوات البحث .

- **تطبيق برنامج تنمية الوعي الاستهلاكي للمياه على عينة البحث التجريبية** .

تم تطبيق البرنامج المعد على عينة البحث التجريبية والتي بلغت (٤٠) ربة أسرة تم اختيارهن بطريقة عمديه من بين ربات اسر العينة الأساسية حضرن في الموعد المحدد الذي حدده الباحثين، وقد استغرقت الدراسة التجريبية لتطبيق البرنامج الإرشادي لمدة ستة أيام متتالية، بواقع ساعتين للجلسة الواحدة. وقد تم اختيار معمل التدريب على إدارة المنزل(الفيلا) في مبنى البتول بكلية الاقتصاد المنزلي . جامعة الملك عبد العزيز، لتطبيق البرنامج الإرشادي،على

ربات أسر عينة البحث التجريبية وذلك لأن هذا المعمل يعد نموذجاً مماثلاً لأي مسكن ويحتوي على مطبخ، دورة مياه، ومنطقة معيشة

- **التطبيق البعدى** :

بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج على ربات أسر عينة البحث التجريبية تم إجراء التطبيق البعدي لمقياس الوعي الاستهلاكي للمياه(الجلسة السادسة)عليهن للوقوف على مدى فاعلية البرنامج المعد. وقد تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج.SPSS لاستخراج نتائج البحث.

- **الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة** :
- **أولا : مشكلة ندرة الموارد المائية على المستوين العالمي والقومي**:

يتحدث العالم في الآونة الأخيرة عن مشكلة الفقر المائي وأن ندرة الموارد المائية ومخاطره الشديدة على مستقبل التنمية ، كما يدور جدل حاد حول طبيعة الصراعات العالمية والإقليمية المقبلة حول المياه. فإن مشكلة نقص المياه التي تجتاح العالم من المشاكل الأساسية التي يتوجب النظر إليها على أنها الأهم في العقود القادمة، فالمياه العذبة التي يمكن استخدامها في العالم، تعتبر محدودة قياسا بالزيادة السكانية المتزايدة والحاجات الأساسية لقطاعات التنمية المختلفة كالزراعة، والصناعة، والسكن (الربيعي ،٢٠٠٤).

ويقدر برنامج الأمم المتحدة للبيئة (٢٠٠٤) ، إلى أنه خلال بضعة عقود قليلة سوف يعاني ثلث سكان العالم تقريبا من حالات نقص مزمنة في الموارد المائية وسوف يكون من بين أسباب أوجه النقص هذه، ازدياد الطلب على موارد المياه العذبة من جانب الأعداد السكانية المتزايدة، وكذلك التوسع في الإنتاج الزراعي، والتنمية الصناعية، كما أن نحو مليارين من البشر، أي ثلث تعداد العالم تقريبا، يعتمد على إمدادات المياه الجوفية، لذلك تتعرض موارد المياه الجوفية في العالم للاستهلاك المفرط.

وتعد الدول العربية في مقدمة دول العالم التي تعاني ندرة وشح المياه ويضاعف من حدة المشكلة الأطماع لاغتصاب المياه باعتبارها عنصر مساندة ودعم لاغتصاب الأرض العربية، مما يجعل من قضية المياه عنصرا حاسما في الصراع العربي الصهيوني المتواصل في مواجهاته، وتشير دراسة الزواوي(٢٠٠٤) إلى إن قيمة العجز المائي في العالم العربي بلغ نحو ٣٠ مليار متر مكعب في عام ٢٠٠٠ والمتوقع أن ترتفع وفقا للتقديرات والحسابات إلى ٢٨٢ مليار متر مكعب مع عام ٢٠٣٠ مع تصاعد الاغتصاب الصهيوني للمياه العربية من نهري الأردن والليطاني، وهو ما يجعل قضية المياه في الوطن العربي قضية إستراتيجية.

وقد أشار تقرير قمة التنمية المستدامة للوطن العربي(٢٠٠٢) إلى أن هناك بعض المعوقات التي ساهمت في مشكلة الموارد المائية، وهي تعرض المنطقة العربية بصفة عامة لظروف مناخية قاسية، وخاصة انخفاض معدلات الأمطار عن المعدل العام السنوي، وارتفاع درجات الحرارة في فصل الصيف ومعدلات البخر والنتح، مما أدى إلى تكرار ظاهرة الجفاف وزيادة التصحر، أيضا محدودية الموارد

الطبيعية وسوء استغلالها بما فيها النقص الحاد في الموارد المائية وتلوثها واستمرار الازدياد السكاني في المدن العربية، واستمرار الهجرة من الأرياف إلى المناطق الحضرية وانتشار ظاهرة المناطق العشوائية، وتفاقم الضغوط على الأنظمة الإيكولوجية وعلى المرافق والخدمات الحضرية، وعدم موائمة بعض التقنيات والتجارب المستوردة من الدول المتقدمة مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في الوطن العربي ونقص الكفاءات الوطنية القادرة على التعامل معها.

كما أشارت دراسة الربيعي(٢٠٠٢) إلى أن البنك الدولي أوضح أن سبع دول في المنطقة العربية أصبحت مضطرة الآن لاستخدام ١٠٠٪ أو أكثر من مواردها المائية غير المتجددة كل عام، بينما تستخدم دول أخرى مثل مصر ٩٠٪ من مواردها غير المتجددة كل عام.

وتوضح دراسة مصطفى(٢٠٠١) أن الاحتياجات المائية تختلف من مجتمع لآخر تبعا للعديد من المتغيرات التي قد تكون طبيعية تتحدد بمدى توفر مصادر المياه، أو اقتصادية تتحدد بمدى تكلفة توفر هذه المياه، أو اجتماعية تتحدد بالمستوى المعيشي والحضاري الذي يبلغه أفراد المجتمع، والجدول التالي يوضح المتوسط العام لنصيب الفرد للمياه على المستوى العالمي والوطن العربي تبعا للاحتياجات المختلفة بالمتر المكعب سنويا من (عام ٢٠٠٠م - ٢٠٣٠م) وذلك على النحو التالي:

جدول(١): المتوسط العام لنصيب الفرد للمياه على المستوى العالمي والوطن العربي تبعا للاحتياجات المختلفة بالمتر المكعب سنويا من عام (٢٠٠٠م إلى ٢٠٣٠م)

الاحتياجات المتوسط	السنة	الأغراض المنزلية		الأغراض الصناعية		الأغراض الزراعية		الإجمالي م٣/سنة
		كمية م٣/سنة	%	كمية م٣/سنة	%	كمية م٣/سنة	%	
المتوسط العالمي لاحتياج الفرد من المياه	٢٠٠٠م	١٢٤	١٤.٦%	١٢٤	١٤.٦%	٦٠٠	٧٠.٨ %	٨٤٨
	٢٠٣٠م	١٨٠	١٧.٠ %	١٨٠	١٧.٠%	٧٠٠	٦٦.٠ %	١٠٦٠
المتوسط العربي لاحتياج الفرد من المياه	٢٠٠٠م	٧٣	٧.٧ %	٢٦	٢.٨%	٨٤٨	٨٩.٥ %	٩٤٧
	٢٠٣٠م	٨٨	٧.٤ %	٤٠	٣.٤٥%	١٠٦٠	٩.٢%	١١٨٨

المصدر: مصطفى،محمد منحت(٢٠٠١)،اقتصاديات الموارد المائية"رؤية شاملة لإدارة المياه"،

ومن الجدول السابق (١) يتضح أن إجمالي احتياجات المواطن العربي من الموارد المائية تزيد عن المتوسط العالمي المقدر، ويرجع ذلك إلى الظروف السابق الإشارة إليها، ومن الإحصائيات يتبين خطورة المشكلة على المنطقة العربية إذ يعاني الوطن العربي عجزا مائيا، بدأ في الظهور في بداية القرن الحالي نتيجة للاستخدامات الزراعية والصناعية وارتفاع حصة الفرد للمياه، وتعد المملكة العربية السعودية من الدول التي تعاني من مشكلة الندرة النسبية للموارد المائية، شأنها في ذلك شأن الكثير من بلدان العالم العربي، وتنبع هذه المشكلة أساسا من سوء الاستخدام وعدم الموازنة في تخصيصها للمياه تبعا للاحتياجات المختلفة (المنزلية – الزراعية – الصناعية) وكذلك عدم وجود اعتبارات اقتصادية تحدد استخدام المياه وتحكمها(يعقوب والعبيد،٢٠٠٠).

وتشير دراسة أبو رزيزة(٢٠٠٣) إلى أن جميع مدن المملكة العربية السعودية عدا مدينة الرياض تعاني من عجز حاد في تأمين الاحتياجات الأساسية من المياه وقد بذلت الدولة جهودا وأموالا طائلة لتوفير المياه للمواطن والمقيم بأسعار رمزية لا تقارن بأي حال من الأحوال بتكلفة إنتاج الماء ونقله وتوزيعه على المنازل إلا أن هذا قد أدى إلى معاناة سوق المياه من عجز دائم. وسعت الدولة إلى زيادة موارد المياه، ومقابلة ذلك بزيادة الطلب على المياه، ومن المتوقع أن تستمر الزيادة في الاحتياجات المائية، ومن ثم سيزيد العجز في مقابلة الاحتياجات المائية إذا لم تؤخذ التدابير اللازمة.

وأوضحت خطة التنمية الثامنة إلى أن المملكة العربية السعودية تعاني من عجز مائي كبير يصل إلى حوالي ١١.٧٦٩مليون متر مكعب، ويتم تغطيته من مخزون المياه الجوفية غير القابلة للتجديد، وتعد ندرة الموارد المائية العذبة من القضايا الأساسية التي تواجه التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة بالمملكة. ومما يزيد هذه القضية تعقيدا عدة عوامل أدت إلى زيادة حدة مشكلة ندرة المياه في المملكة ومنها: محدودية الموارد المائية الطبيعية، والنمو السكاني والذي قدر حسب البيانات الديموجرافية من عام١٤٢٣ إلى عام ١٤٢٥ بمقدار ٢,٥ سنويا . هذا إلى جانب زيادة الطلب على استعمالات المياه، والقيمة الاقتصادية للمياه، و غياب إستراتيجية عامة للمياه أي إدارة الموارد المائية (وزارة الاقتصاد والتخطيط ، ١٤٢٦).

- **ثانيا : الوعي الاستهلاكي للمياه :**

يقصد بتنمية الوعي الاستهلاكي للمياه من المنظور العلمي بتغيير الأنماط الاتجاهات والعادات الاستهلاكية بإتباع المنهج السوي في التعامل مع المياه ، بما يؤدي إلى حسن تدبير مواردها والاقتصاد في استعمالها، وتؤدي كلمة القصد مؤدى كلمة الترشيد الاستهلاكي، وعليه فإن نقيض القصد الإسراف وهو تجاوز الحد المباح إلى ما لم يبح، سواء أكان بالإسراف أو التقتير لأن كلا الحالين مذموم، أما المحمود شرعا وعرفا فهو التوسط والاعتدال بينهما الذي هو أحد مبادئ ديننا الحنيف(أبو رزيزة،٢٠٠٣) .

كما يقصد بتنمية الوعي الاستهلاكي من المنظور الاقتصادي بالإصلاح من خلال القضاء على أوجه الضياع والتبذير والإسراف، أما في مجال الاستهلاك فيقصد بها الترشيد الاستهلاكي للمياه اى" ضبط مستويات الاستهلاك ومعدلات تزايده، من غير شح أو تقتير ومن غير إسراف أو تبذير، وجعلها مواكبة مع قدرات المجتمع الإنتاجية وموارده الكلية، دون التأثير على متطلبات التنمية القومية على المدى الطويل، مع عدم السماح بظهور فوارق حادة في استهلاك مختلف الفئات الاجتماعية حفاظا على حد أدنى من السلام الاجتماعي والوحدة الوطنية"(إبراهيم،٢٠٠٣).

فالترشيد الاستهلاكي يعبر عن طريقة الإنسان في استخدامه للموارد المتاحة مع تحكيم عقله في استخدامها، ويعتبر الترشيد من ضروريات التنمية وهو مبدأ تقره وتنادي به تعاليم ديننا الإسلامي، وعملية الترشيد مرتبطة بالمجتمع كله، حيث إن الاستخدام غير المرشد للموارد يصيب بالضرر لهذه

الموارد التي تعد ملكاً للمجتمع بأكمله، ومن ثم لابد أن يكون لدى الفرد وازع قوي في تصرفاته(عبد العال،١٩٩٥).

فالترشيد في الاستهلاك ليس مجرد مطلب مؤقت أو شعار يطرح لمواجهة أزمة طارئة من جراء الإفراط في الاستهلاك، بل هو جزء لا يتجزأ من سلوك يجب أن يتحلى به أي مجتمع يحاول النمو، وهذا السلوك هو الاقتصاد في استخدام الموارد، وقد زادت أهمية ترشيد الاستهلاك في السنوات الأخيرة بسبب زيادة عدد السكان وارتفاع معدلات الاستهلاك ونقص الموارد.(أبو طالب،١٩٩٩)

كما تُعرف دراسة كل من إبراهيم(٢٠٠٣) ونوفل(٢٠٠٦) مفهوم ترشيد استهلاك المياه بأنه الاستخدام الأمثل والرشيد لمياه الشرب في الأغراض المناسبة وتقليل نسبة المياه المهدرة والمتسربة بالاستخدام الخاطئ وفي غير الضرورة.

ويعتبر ترشيد استهلاك المياه من المواضيع الحيوية التي تشغل الرأي العام العالمي ولا ينبغي تجاهلها وهي مسؤوليتنا جميعا" للحفاظ على الموارد الطبيعية وممارسة الأساليب الحضارية في التعامل مع المياه وتكييف عاداتنا اليومية مع الحلول العملية التي تقدمها الدراسات العملية في هذا المجال. وعندما نتحدث عن ترشيد الاستهلاك فإننا نهدف إلى توعية المستهلك بأهمية المياه باعتبارها أساس الحياة وتنمية الموارد المائية الذي أصبح مطلبا" حيويا" لضمان التنمية المستدامة في كافة المجالات الصناعية والسياحية والزراعية وذلك عن طريق العمل على تغيير الأنماط والعادات الاستهلاكية اليومية بحيث يتسم السلوك الاستهلاكي للفرد أو للأسرة بالتعقل والاتزان والرشاد. والدعوة إلى ترشيد الاستهلاك لا يقصد بها الحرمان من استخدام المياه بقدر ما يقصد بها العمل على تربية النفس والتوسط وعدم الإسراف(غانم، ٢٠٠٥). وعملية الترشيد في استهلاك المياه تساعد على خلق وعي إسلامي للحفاظ على المياه، وتنشر ثقافة إسلامية معاصرة لتقنيين استعمال المياه، يتمناها كل مسلم ويطبقها بوازع ذاتي مبعثه الشعور بالأهلية لتحمل المسؤولية وتطبيق السنة النبوية الشريفة بطريقة عملية في كل يوم من حياته، فإتباع السنة النبوية في شؤون الحياة اليومية يعتبر في حد ذاته هدفا يصبو إلية كل مسلم فالجهود الضخمة التي يجب أن تبذل للإقلال من الاستهلاك المنزلي تكون في جميع الاتجاهات، منها التوعية لترشيد الاستهلاك وكذلك تغير العادات الشخصية في الأفراد بالمجتمع للوصول إلى أفضل ترشيد على مستوى القاعدة العريضة للمجتمع.

- **أهمية ترشيد استهلاك للمياه** :

تتلخص أهمية ترشيد استهلاك المياه فيما يلي(بدير١٩٩٩):

- توفير المياه لاستغلالها في أنشطة أخرى بالمنزل.
- خفض تكلفة تنقية المياه على ميزانية الدولة.
- إمكانية مواجهة الزيادة السكانية وتقليل احتمال مواجهة مشكلة في المستقبل.
- توفير مياه الشرب للمناطق المحرومة من المياه.
- خفض الضغط على المجاري والصرف الصحي للمنازل.
- الحد من صرف الأموال المتزايدة في إنتاج المياه واستخراجها وتحلينها.

- **ثالثا : دور المرأة في الترشيد الاستهلاكي للمياه :**

أنه من الضروري الاهتمام بنشر الوعي الاستهلاكي للمياه بالقطاع المنزلي وخاصة لدى ربة الأسرة في إطار البيئة المنزلية ، لما لها من دور هام وفعال في الحد من إهدار المياه وترشيد استهلاكها لكونها المسئولة الأولى عن القيام بالأنشطة والأعمال المنزلية المختلفة والمرتبطة باستعمال مورد المياه على جانب غرس القيم والعادات والاتجاهات السليمة لدى أبناءها .

فقد أشارالفقي(٢٠٠١)إلى ما دعا إليه مؤتمر دبلن للمياه والبيئة في عام ١٩٩٢م من خلال عدد من التوصيات إلى أهمية الدور الذي تمارسه المرأة في ترشيد استهلاك المياه، حيث طالبت التوصية الثالثة المرأة بأن تمارس دورا أساسيا في ترشيد استهلاك المياه وإدارتها من خلال سياسة إيجابية على جميع مستويات برامج الموارد المائية.

فإن للمرأة أهمية كبيرة في المجتمع، فهي ربة البيت وراعية المسئولية عن رعيتها وهي قدوة حسنة لمن حولها في تصرفاتها داخل المنزل وخارجه ولها تأثير مباشر على المجتمع، لذلك فإن وظيفة المرأة في مملكتها الصغيرة لابد وإن تتصف بالتعقل والتوازن وحسن التصرف والتأثير على مجريات الأمور، بما تتخذه من قرارات سليمة لمعيشتها(عبد العال،١٩٩٥). وتحتل المرأة السعودية مكانة خاصة في مجتمعها، فلها دور كبير وفعال في المنزل ، فهي تلعب دورا مهما في الحد من الهدر المائي في القطاع المنزلي، وفي العمل أثناء الحملة الوطنية لترشيد المياه من خلال: (الفقى ،٢٠٠١).

- توعية المرأة باستعمال الأدوات الصحية المناسبة ذات الاستهلاك القليل للمياه خاصة صناديق الطرد وغسالات الملابس وغسالات الصحون ومكافحة التسرب من الصنابير والأنابيب أو هدر المياه بري الحدائق بصورة عشوائية.
- توعية المرأة بأهمية الصيانة الدورية والوقائية لأنظمة المياه في المنزل والتي تشمل الأنابيب والخزانات والتوصيلات المائية والصنابير ومكافحة التسريبات.
- توعية المرأة بأهمية تحديد معدل احتياجات أسرتها المائية اليومية.
- توعية أسرتها بأهمية قطرة الماء من خلال الممارسة الفعلية في الاقتصاد في استعمال المياه مما يشعر أفراد الأسرة وخصوصا الأطفال بأهمية دورهم في الحفاظ على المياه.
- توعية ومتابعة العمالة المنزلية الوافدة من الخارج بأهمية المياه وكيفية الاقتصاد فيها من الناحية الدينية.
- تعويد الأم طفلها منذ الصغر على كيفية استخدام المياه وتقليل الفاقد بقدر الإمكان

- **النتائج - تفسيرها ومناقشتها**
- **الفرض الأول:**

توجد علاقة ارتباطيه موجبة عند مستوى دلالة ما بين(٠١،- ٠٥،) بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي لربات أسر عينة البحث و المتغيرات المرتبطة باستهلاك المياه(حجم ونوع استهلاك المياه) وكل من أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه والوعي الاستهلاكي للمياه ككل.

وللتحقق من صحة الفرض تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبعض متغيرات استهلاك المياه ومستوى الوعي الاستهلاكي للمياه بجميع أبعاده. وهو موضح بالجدول(٢)

جدول(٢): مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي و أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه والوعي الاستهلاكي ككل و المتغيرات المرتبطة باستهلاك المياه لدى ربات أسر عينة البحث الأساسية

	ت أ	ت م	ع س	د ش	ن س	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	أ	ب
ت أ	-															
ت م	٠٦٢٣**	-														
ع س	-٠٢٨٢	-٠١٦٦	-													
د ش	٠٤١٨**	٢٢٨	١٩٦	-												
ن س	٢٣٤	١٤٠	٢٩٩	٠٤٦٩**	-											
(١)	٢٨٧	٣٠٩	-٠٠٣	١٣٧	٠٤٨	-										
(٢)	٢٢٢	٠٥٥	١٧٦	٢١٢	١٤٧	٠٧٠	-									
(٣)	٠٦٢٠**	٠٤٣٢**	-٠١٨	-٠٣٥٥*	١٦٨	٢٥٤	٠٤١٩**	-								
(٤)	٠٤٠١*	١٧٩	٢١٦	٠٣٥٠*	٢١٦	٣٠٣	٢٢٤	٠٥٧٨**	-							
(٥)	١٥٧	٠٤٣	٠٤٢٩**	٢٦٥	١٩٤	١١٨	١٨٨	٢٢٠	٠٥٢٦**	-						
(٦)	٠٤٩٣**	٣١٩*	٠٤٥	٠٤١٠**	١١٣	٠٤٨٠**	١٧٢	٣٨٢*	٥٧٧**	٤٩٧**	-					
(٧)	٢٦٠	٢٥٦	٢٥٠	٣١١	١٨٥	٣٣٩*	٢٠٤	٣٢٠*	٤٢٩**	٥٣٨**	٥٦١**	-				
(٨)	٠٥٠٥**	٢٧٣	٢٦٠	٥١٩**	٢٣٤	٣٣٣*	٢٨٠	٥٢٧**	٦١١**	٥٧٠**	٧٠٣**	٧٧٥**	-			
(٩)	٠٥٧٩**	٣٦٥*	٢٠٤	٤٦٩**	٢٣٥	٥٢٣**	٤٠٧**	٧٥٢**	٨٢٩**	٥٩١**	٧٦٩**	٦٨٧**	٨٥١**	-		
(أ)	١٧٨	٠٣٩	٥٥٦**	٥٣٠**	٥٧٠**	٠٥١	٠٤٨	١٨٣	٣٧٧	٤٠٠	٢٣٨	٥٤٧**	٥٥٢**	٤١٩*	-	
(ب)	-٠١٧	١٥٦	٢٢٣	-٠٩٢	٢١٣	-١٠٢	٢٦٥	-٦٤٤**	٠٣٠	-٣٤٢	-٢٠٥	-٣٨٩	-٤٠٧	-٣٣٥	١٢٤	-

*دالة عند مستوى دلالة ٠٥ ، ** دالة عند مستوى دلالة ٠١ ،

مدلول الأرقام والحروف بالجدول :

(ت أ) تعليم الأب (ت م) تعليم الأم (ع س) عدد أفراد الأسرة (د ش) الدخل الشهري(ن س) نوع السكن

(١) الوعي بمشكلة ندرة المياه (٢) الوعي الاستهلاكي المرتبط بصيانة التوصيلات الصحية

(٣) الوعي الاستهلاكي للمياه في المطبخ (٤) الوعي الاستهلاكي للمياه داخل دورة المياه

(٥) الوعي الاستهلاكي للمياه عند غسل الملابس (٦) الوعي الاستهلاكي للمياه في غسل الأرضيات والممرات

(٧) الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حمام سباحة(٨) الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حديقة

(٩) إجمالي الوعي الاستهلاكي للمياه ككل :

(أ) متوسط حجم استهلاك المياه من الشبكة شهرياً (ب) متوسط عدد الوايتات المستهلكة شهرياً

أظهرت النتائج بجدول (٢) وجود علاقة ارتباطيه موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه والمستوى الوعي الاستهلاكي ككل. وأيضا وجود علاقة ارتباطيه سالبة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين الوعي الاستهلاكي للمياه ككل ومتوسط حجم استهلاك المياه من الشبكة شهريا. مما يدل على أهمية تنمية مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه لدى المرأة في خفض حجم الاستهلاك للمياه. كما ظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي وكل من أبعاد مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ومستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ككل عند مستوى دلالة ما بين (٠,٠١)،(٠,٠٥).

فقد تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المستوى التعليمي لربة الأسرة والوعي الاستهلاكي للمياه ككل عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، وأيضا في كل من أبعاد الوعي الاستهلاكي للمياه عند مستوى دلالة ما بين (٠,٠١)،(٠,٠٥) .أي إن كلما أرتفع المستوى التعليمي أرتفع معه مستوى الوعي الاستهلاكي لربات الأسر.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين حجم استهلاك المياه من الشبكة شهريا وحجم الأسرة عند مستوى دلالة(٠,٠١)،أي كلما زاد حجم الأسرة كلما زاد حجم استهلاك المياه

وأيضاً أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدخل المالي للأسرة ومستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ككل ومتوسط حجم استهلاك المياه من الشبكة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ٠,٠١ على التوالي، ويتضح من ذلك إنه كلما أرتفع الدخل الشهري للأسرة كلما زاد الوعي الاستهلاكي للمياه وبالتالي يقل استهلاك المياه من الشبكة.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين نوع السكن(فيلا- شقة- بيت شعبي) ومتوسط حجم استهلاك المياه من الشبكة شهريا عند مستوى دلالة ٠,٠١ أي أنه كلما أرتفع مستوى نوع السكن(فيلا- شقة- بيت شعبي) كلما ارتفع متوسط استهلاك الأسرة من مياه الشبكة شهريا، وهذا منطقي لأن الفلل يمكن أن يكون بها حمام سباحة وحديقة كبيرة وتعدد الحمامات بالمنزل وهذا يؤدي إلى زيادة الاستهلاك ومما سبق يتبين أن الفرض تحقق جزئياً لوجود وجود علاقة ارتباطيه سالبة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين الوعي الاستهلاكي للمياه ككل ومتوسط حجم استهلاك المياه من الشبكة شهريا. وهو ما أكد على أهمية الوعي الاستهلاكي للمياه.

- **الفرض الثاني** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه بجميع أبعاده لدى ربات أسر عينة البحث التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة ت T- test للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات الوعي الاستهلاكي للمياه لدى ربات أسر عينة البحث بأبعاده المختلفة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعد عليهن.

جدول(٣): دلالة الفروق في متوسطات أبعاد الوعي الاستهلاكي للمياه والوعي الاستهلاكي ككل قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي

البيان	قبل تطبيق البرنامج		بعد تطبيق البرنامج		الفروق بين المتوسطين	قيمة (ت)	نوع الدلالة
	(م)	(ع)	(م)	(ع)			
الوعي بمشكلة ندرة المياه	28.55	٢.١٢٤	39.98	٢.٢٣٦	١١.٤٣	21.518-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي المرتبط بصيانة التوصيلات الصحية داخل وخارج المنزل	15.3	٢.٠٥٣	20.4	١.٤١١	٥.١-	12.268-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي للمياه في المطبخ	19.73	٢.١٣٦	27.2	٣.٠٧٣	٧.٤٧-	11.782-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي للمياه داخل دورة المياه	16.23	٢.٦٨٤	23.73	٣.٢٨٢	٧.٥ -	10.539-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي للمياه عند غسل الملابس	5.7	١.٤٧١	8.18	١.٠٨٣	٢.٤٨ -	7.93-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي للمياه في غسل الأرضيات والممرات ومسطحات العمل	7.7	١.٤٣٦	10.65	١.٥٤٥	٢.٩٥-	10.731-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حمام سباحة بالمنزل	5.38	١.٤٦٢	8.05	١.٠٨٥	٢.٦٧-	9.777-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حديقة بالمنزل	14.15	١.٦٧٣	18.73	٢.٣٦٤	٤.٥٨-	10.881-	.٠٠١
الوعي الاستهلاكي للمياه ككل	112.73	٤.٣٦٢	156.9	١١.٣٦٣	٤٤.١٧-	24.5-	.٠٠١

يتضح من الجدول(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الاستهلاكي للمياه ككل قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعد لصالح التطبيق، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للوعي الاستهلاكي للمياه ككل (- ٢٤,٥) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٠١. ،حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدى(١٥٦,٩) في حين كان المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي(١١٢,٧٣). كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ربات أسر عينة البحث التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدى في جميع أبعاد الوعي الاستهلاكي(الوعي بمشكلة ندرة المياه . الوعي الاستهلاكي المرتبط بصيانة التوصيلات الصحية داخل وخارج المنزل . الوعي الاستهلاكي للمياه في المطبخ . الوعي الاستهلاكي للمياه داخل دورة المياه . الوعي الاستهلاكي للمياه عند غسل الملابس . الوعي الاستهلاكي للمياه في غسل الأرضيات والممرات ومسطحات العمل . الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حمام سباحة بالمنزل . الوعي الاستهلاكي للمياه في حالة وجود حديقة بالمنزل) لصالح التطبيق البعدى ،حيث كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠٠١،) وهذه النتائج تؤكد نجاح و فاعلية البرنامج الإرشادي المعد في تنمية الوعي الاستهلاكي للمياه لدى ربات أسر عينة البحث التجريبية. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة كل من إبراهيم(٢٠٠٣)والعرفج(١٤٣٢) في التأثير الايجابي لاستخدام البرامج الإرشادية في تنمية الوعي الاستهلاكي للمياه.

- **التوصيات** :

- تفعيل دور المرأة السعودية في مواجهة مشكلة ندرة المياه بالمملكة بالارتقاء بمستوى وعيها الاستهلاكي في مجال ترشيد استهلاك المياه من خلال برامج وحملات إعلامية يتم عرضها عبر وسائل الإعلام المختلفة لفترات زمنية متعددة وباستمرار.
- إدخال مفاهيم ومدركات الوعي الاستهلاكي للمياه في البرامج الدراسية وخاصة مناهج التربية الإسلامية والتربية الوطنية لجميع المراحل التعليمية المختلفة بالمدارس والجامعات للارتقاء بالاتجاهات والعادات الاستهلاكية الرشيدة نحو استهلاك المياه لأفراد المجتمع
- إبراز خطورة مشكلة ندرة الموارد المائية على مستوى المملكة بالبرامج الموجهة للأسرة والمرأة بوسائل الأعلام المختلفة مع التركيز على أساليب ترشيد المياه بالبيئة المنزلية
- مناشدة ووزارة المياه والكهرباء والغرفة التجارية بضرورة التركيز على توحيد المواصفات القياسية للأجهزة الصحية سواء المصنعة محليا أو خارجيا بحيث تكون تلك المواصفات تتماشى مع ترشيد استهلاك المياه، وعدم الموافقة على أجهزة صحية من شأنها أهدار المياه وضياع كميات كبيرة منها بدون فائدة.

- **قائمة المراجع** :

- **أولا : المراجع العربية**

١- القرآن الكريم

٢- إبراهيم، سمر منصور(٢٠٠٣) **دراسة تحليلية لأنماط استهلاك الطاقة والمياه وأساليب ترشيدها في القطاع المنزلي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: كلية الاقتصاد المنزلي- قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة.

٣- أبو رزيزة، عمر سراج (٢٠٠٤) **مواءمة الإدارة التقليدية لموارد المياه في بيئة الجزيرة العربية** ورشة عمل - حاضر ومستقبل السدود في المملكة، مركز أبحاث المياه، جامعة الملك عبد العزيز.

٤- أبو رزيزة، عمر سراج (٢٠٠٣) **مفهوم الترشيد أسباب فشله وعوامل نجاحه**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز(العلوم الهندسية) المجلد الرابع عشر، العدد الأول).

٥- أبو رزيزة، عمر سراج (٢٠٠٢) **استعمال مياه الوضوء لدفع الفضلات في المساجد والمدارس والمكاتب بالمملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز(العلوم الهندسية) المجلد الرابع عشر، العدد الأول.

٦- أبو طالب، مها سليمان محمد(١٩٩٩) **ترشيد المستهلك والاستهلاك وتحديات المستقبل**، جامعة الإسكندرية- قسم الاقتصاد المنزلي- كلية الزراعة، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة: دبي، الطبعة الأولى.

٧- الربيعي، صاحب(٢٠٠٤) **تنمية وإدارة الموارد المائية غير التقليدية في الوطن العربي**، شركة الديوان للطباعة- بغداد- البتاوين، الطبعة الأولى.

٨- الزواوي، خالد محمد(٢٠٠٤): **الماء " الذهب الأزرق " في الوطن العربي**، مجموعة النيل العربية، مدينة نصر: القاهرة ج.م.ع، الطبعة الأولى،ص.ب٤٠٥١ الحي السابع.

٩- السيف ،حصة والفقى ، إبراهيم محمد (٢٠٠٨):إستراتيجية الموارد المائية ،المؤتمر الثامن للمياه (٣- ٥ مارس)،البحرين .

١٠- الطخيس،علي(٢٠٠٢): **مستقبل الموارد المائية في ظل متطلبات التنمية في المملكة العربية السعودية**، ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي، المملكة العربية السعودية، وزارة المياه: الرياض.

١١- الطخيس،علي(٢٠٠٠): **حجم الطلب على المياه المنزلية بين الواقع والمأمول**، ورقة مقدمة للندوة الأولى لترشيد استهلاك المياه وتنمية مصادرها، وزارة الزراعة والمياه، المملكة العربية السعودية: الرياض.

١٢- العرفج ، صباح محمد بن عبدا لله (١٤٣٢): فاعلية وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلى قائمة على البنائية لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الحياتية المتعلقة بالتربية المائية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ، رسالة دكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة عبد الرحمن.

١٣- الفقي، إبراهيم بن محمد بن علي(٢٠٠٢): **الموارد المائية بين الاستهلاك والترشيد: دراسة الموارد المائية على ضوء الخطط الخمسية في المملكة العربية السعودية**، مجلة البحوث الأمنية- دورية- علمية- محكمة، المجلد ١١، تصدر عن مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية.

١٤- الفقي، إبراهيم بن محمد بن علي: (٢٠٠١) **ترشيد استخدامات المياه في القطاع المنزلي والزراعي والصناعي في المملكة العربية السعودية**، المجلد العربي، مؤتمر الخليج الخامس للمياه، الدوحة، قطر.. -):

١٥- بدير، إيناس ماهر الحسيني(١٩٩٩): **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الاستهلاكي لدى الأطفال**، رسالة ماجستير، جامعة حلوان: كلية الاقتصاد المنزلي- قسم إدارة المنزل، رسالة غير منشورة.

١٦- حريري، مجدي بن محمد و بدر الدين، أمجد محمد(٢٠٠٠): **تكرار الماء: حل فعال للمياه في المملكة العربية السعودية(تجربة شركة مكة للإنشاء والتعمير في تدوير المياه وترشيد الاستهلاك**،الندوة الأولى لترشيد استخدام المياه وتنمية مصادرها، المملكة العربية السعودية: وزارة الزراعة والمياه، الرياض.

١٧- حسن، وسيم (٢٠٠٣) :**إدارة الطلب وترشيد الاستهلاك وخصخصة المشاريع المائية**، مجلة البيئة والتنمية، المجلد٨، العدد ٦٠).

١٨- رزي، خديجة(٢٠٠٦) **العناصر الأساسية لثقافة المجتمع بين الثبات والتغير**، الملتقى الثقافي الثاني لكلية التربية للبنات – دور المرأة في الثقافة الوطنية، مركز الراية للتنمية الفكرية- سوريا: دمشق.

١٩- سلامة،رمزي(٢٠٠١) **مشكلة المياه في الوطن العربي: احتمالات الصراع والتسوية**، شركة الجلال للطباعة: الإسكندرية.

٢٠- شحاتة، حسن (٢٠٠١) :**البيئة والمشكلات السكانية**.القاهرة:العربية للطباعة والنشر..

٢١- عبد العال، وصال نجيب احمد(١٩٩٥): **التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في الأسرة السعودية وعلاقتها بأنماط الاستهلاك في مدينة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب والعلوم الإنسانية- قسم الاجتماع، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز.

٢٢- عمار، محمد علي حسين(٢٠٠١) **أثر برنامج إرشادي نفسي دا\ يني في المرحلة الثانوية العامة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر..

٢٣- عوض، رفقي(١٩٩٥) **المرأة وحماية البيئة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الأولى- الإصدار الأول.

٢٤ غانم، حسان يوسف(٢٠٠٥) **دور المرأة في ترشيد استهلاك المياه**، ورقة علمية في المركز الثقافي العربي بالسويداء، مركز عفت الهندي للإرشاد الإلكتروني، مركز المعلومات- دراسات وأبحاث: سوريا

٢٦ مصطفى، محمد مدحت(٢٠٠١) **اقتصاديات الموارد المائية: رؤية شاملة لإدارة المياه**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية: الإسكندرية، الطبعة الأولى.

٢٧- نوري، مصطفى(١٩٩٩) **أبجديات ترشيد استهلاك المياه**، مؤتمر الخليج الرابع للمياه: البحرين- بعنوان " الماء في الخليج وتحديات القرن الحادي والعشرون " المجلد العربي.

٢٨- وزارة الاقتصاد و التخطيط (٢٠٠٤) : **خطة التنمية السابعة(٢٠٠٠- ٢٠٠٤)**،المملكة العربية السعودية

٢٩- . وزارة الاقتصاد و التخطيط (٢٠٠٩): **خطة التنمية الثامنة(٢٠٠٤- ٢٠٠٩)**،المملكة العربية السعودية

٣٠- وزارة المياه والكهرباء (٢٠٠٤): **دراسة تتبعيه عن استهلاك المياه والمواقف نحوها في المملكة العربية السعودية** .مركز الدراسات والأبحاث بالتعاون مع سينوفيت

- **ثانيا : المراجع الأجنبية**

31-Anon (1994): **Ways For Decreasing The Unit Values Of Electric Energy Consumption In Countries Of European union**, Gidrotekhni cheskoe, stroitel Stavo nOct 1994,P94-50 Moscow,Russa

32- Madalla.Alibli,A(2004): Environmentalism in Middle East , Attitudes Toward Preservation conservation .and Gross .Roots ,Ecosystem, Management in Bahrain .Jordan and Saudi Arabia "ph.D .Mississippi,State University.

****

البحث الخامس :

" مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات "

إعداد :

د / نايف بن عابد الزارع

obeikandl.com

obeikandl.com

" مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات "

د / نايف بن عابد الزارع

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيراتٍ والمتمثلة بالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٨) معلماً ومعلمة، (٣٨) من الذكور و(٢٠) من الإناث من العاملين بمعهدي التربية الفكرية للبنين ومركز التوحد للبنات في محافظة جدة. وقد تم تطبيق اختبار مستوى معرفة معلمي الأطفال التوحديين بأساليب تعديل السلوك والذي قام بإعداده الباحث والتحقق من صدقه وثباته. حيث اشتمل اختبار المعرفة بأساليب تعديل السلوك على ثلاثة مستويات هي : الأول: مبادىء تعديل السلوك، والثاني: أساليب تقوية السلوك المرغوب فيه، والثالث : أساليب التقليل من السلوك غير المرغوب فيه. وقد بينت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٥.٨٤- ٧.١٢)، حيث جاء المستوى الثاني وهو أساليب تقوية السلوك في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٧.١٢)، تلاه في المرتبة الثانية المستوى الثالث وهو أساليب التقليل من السلوك غير المرغوب فيه بمتوسط حسابي بلغ (٦.٣٣)، بينما جاء المستوى الأول وهو مبادى تعديل السلوك في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٥.٨٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة ككل (١٩.٢٩). وفيما يخص المتغيرات فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المستويات وفي المعرفة ككل باستثناء المستوى الثالث وهو أساليب التقليل من السلوك غير المرغوب فيه وجاءت الفروق لصالح الإناث. وفيما يخص متغير المؤهل العلمي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي المعرفة ككل. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في جميع المستويات وفي المعرفة ككل.

الكلمات المفتاحية: تعديل السلوك ،اضطراب التوحد، معلمي الأطفال التوحديي

Teachers of children with Autism Disorder knowledge level of behavior modification methods in the light of variables.

Abstract

The current study aimed to identify the knowledge level of teachers of children with autistic disorder with behavior modification methods in the light of some variables represented in gender ,qualification, and years of experience.The study sample consisted of (58) teachers. (38) male teachers and (20) female teachers who work at two institutions – The intellectual institute for boys, and the Autistic Centre for girls in Jeddah .A test to identify the knowledge level of teachers of AD children of behavior modification methods .The test was carried out by the researcher and checked its validity and reliability .It included testing the knowledge level on three levels: First ,principles of behavior modification .Second ,methods of enhancing the desired behavior .Third, methods of reducing the unwanted behavior .Findings of the study indicated that the arithmetic means were between(5.84-7.12),the second level which is behavior enhancing methods was first in rank with the highest arithmetic mean(7.12) followed by the second rank –the third level which is methods of reducing the unwanted

behavior with arithmetic mean(6.33),whereas, the first level which is principles of behavior modification was in the third rank with arithmetic mean(5.85).The arithmetic mean of the total knowledge was(19.29).As for variables ,differences with statistic indications were found and were attributed to gender effect in all levels and in the whole knowledge except for the third level which is reducing the unwanted behavior .The differences were in favor of females. With regard to qualification variable ,there are differences with statistical indications attributed to the effect of qualification in all areas and in the whole knowledge ,in addition to non-occurrence of differences with statistical indications that are attributed to the effect of experience in all levels and in whole knowledge .

Key terms: Behavior modification ,Autistic disorder, Teachers of AD children

- **المقدمة** :

شهدت العقود القليلة الماضية تطورات كبيرة في ميدان تربية وتعليم و تدريب ذوي الحاجات الخاصة ، وقد تسارعت البرامج التي استهدفت تعديل السوك بشكل كبير وذلك فيما يخص المشكلات السلوكية المصاحبة للأطفال ذوي الأعاقة بشكل عام وذوي اضطراب التوحد بشكل خاص والتي تشكل مصدر قلق للأسرة، و للمعلمين الذين يعملون بشكل مباشر معهم سواء الملتحقين في المؤسسات الخاصة أو في المدارس العادية . و قد يشعر المعلمون بالإحباط نتيجة لعجزهم في بعض الأحيان عن ضبط مثل هذه السلوكيات غير المرغوبة في الصف ،ولذلك يحتاج المعلمون الذين يتعاملون مع ذوي الاعاقة إلى أساليب فعالة وبسيطة للتخلص من هذه المشكلات أو التقليل منها ؛ حتى تصبح الحصة الصفية أكثر فاعلية ، ولذلك يحتل تعديل السلوك أهمية بالغة في ضبط هذه السلوكيات.

وتعتبر المشكلات السلوكية من أكثر القضايا التي تشغل اهتمامات المعلمين والآباء والمهتمين في مجال التربية ، وقد تتعد الأسباب المؤدية لحدوث هذه المشكلات فقد يكون المعلم في بعض الأحيان سببا في حدوثها من حيث الأساليب المستخدمة في التدريس أو في تفاعله مع التلاميذ ، وهذا ينطبق أيضا على الآباء، ولذلك فإن أساليب تعديل السلوك التي استخدمت بشكل كبير في الدول المتقدمة تربويا أثبتت نجاحها حيث تمد المعلمين والآباء بمعلومات هامة عن كيفية التعامل مع الأطفال بشكل علمي بعيدا عن العشوائية والتجريب، إذ يعتقد الكثير من علماء النفس التربوي أن غالبية المعلمين لم يكن لديهم الخبرة في هذه الأساليب والتي أصبحت تدرس بشكل روتيني في كليات المعلمين وأن استخدام أساليب تعديل السلوك وإجراءاته تجعل معلم التربية الخاصة أكثر قدرة على التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصا مع فئة اضطراب التوحد ، وذلك من خلال ما يعرفوه من فنّيات وإجراءات لتعديل السلوك ، وهذا لا يعني أن الأمر مقتصر على التربية الخاصة فحسب، بل ويمكن أن يستخدم في مختلف المؤسسات التربوية ومختلف الأعمار وذلك من خلال شرائح متعددة بما فيها أولياء الأمور (الظاهر ، ٢٠٠٤).

- **مشكلة الدراسة** :

تؤدي المشكلات السلوكية غير التكيفية إلى تأثيرات سلبية على الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أنها تحد من تفاعلهم مع المجتمع المحيط وتجعلهم غير مقبولين في البيئة الاجتماعية، والتربوية التي يتفاعلون معها. وهي بطبيعة الحال تؤثر على أدائهم الاكاديمي والمهاري، وإلى صعوبة اكتساب المهارات الأساسية. ولذلك جاءت الحاجة الملحة إلى ضرورة الوقوف على درجة معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك وتزويدهم بأساليب تعديل السلوك، حتى يمكن مساعدتهم للتغلب على السلوكيات غير التكيفية. ويحتل تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة مكانة مهمة في معالجة المشكلات السلوكية الشائعة لديهم. فقد أشارت الدراسات المتصلة بموضوع المشكلات االسلوكية إلى أن نسبة حدوث المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بالمؤسسات التربوية الخاصة مرتفعة نسبيا، فقد وجد كل من ماتسون وسميرلدو وبامبرج (Matson , Smiroldo & Bamburg ,1998) أن نسبة حدوث المشكلات السلوكية بين الأطفال ذوي الاعاقة تفوق نسبتها لدى الأطفال العاديين. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تتمثل التعرف على مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات .

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما هو مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير الجنس ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير سنوات الخبرة التعليمية ؟

- **فرضيات الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير الجنس .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير سنوات الخبرة التعليمية .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي :

- ندرة الدراسات في الأدب التربوي التي تناولت موضوع الدراسة وخاصة العربية منها.

- تحديد مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك.
- إكساب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بمهارات فعالة وقابلة للتطبيق العملي للتعامل مع المشكلات غير التكيفية لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **اضطراب التوحد** :

وهو اضطراب نمائي ينتج عن خلل عصبي ، ويحدث قبل بلوغ الطفل السنة الثالثة من العمر ويتميز بخلل في التواصل اللفظي وغير اللفظي ،وعدم القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية ، وظهور سلوكيات نمطية ، والاستجابة غير الطبيعية للمثيرات الحسية (Autism Society of America, 2012)). أما في هذه الدراسة فيعرف اضطراب التوحد إجرائيا بأنه فئة الأطفال المصنفين بأنهم من ذوي اضطراب التوحد والملتحقين في المعاهد والمراكز التي تضم فئة اضطراب التوحد للبنين والبنات في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية والذين تم تصنيفهم على أن لديهم اضطراب التوحد بناء على المقاييس الرسمية المعمول بها في المعاهد.

- **تعديل السلوك** :

وهو التطبيق المنظم لقوانين التعلم بهدف تغيير جوهري ومفيد في السلوك ذي الأهمية الاجتماعية والأكاديمية ، وتقديم الأدلة العلمية عن الأسباب الكامنة وراء التغير في السلوك (الخطيب ، 2007) وعلى وجه التحديد فإن مستوى معرفة معلمي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تمثلة في هذه الدراسة في ثلاث اختبارات فرعية وهي :

- مبادئ تعديل السلوك : وهي الافتراضات والأسس التي تقوم عليها منهجية تعديل السلوك والمستندة إلى نتائج البحوث العلمية ، وتتمثل هذه المبادئ بالتعزيز، والعقاب، والتجاهل (الإطفاء)، والتعميم ، والتمييز (الخطيب،٢٠٠٧) ، وتمثلها في هذه الدراسة الدرجة على الاختبار الفرعي المتعلق بمبادىء تعديل السلوك التي يحصل عليها المعلم في مقياس معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك.
- أساليب تقوية السلوك المرغوب : الطرق والإجراءات التي تعمل على زيادة معدل حدوث الاستجابات المرغوب فيها كالتعزيز ، والتشكيل،والتسلسل والنمذجة ،والتعاقد السلوكي ، والتلقين (الخطيب،٢٠٠٧) . وتمثلها في هذه الدراسة الدرجة على الاختبار الفرعي المتعلق بأساليب تقوية السلوك المرغوب التي يحصل عليها المعلم في مقياس معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك.
- أساليب التقليل من السلوك غير المرغوب : وهي الطرق والإجراءات التي تؤدي إلى خفض السلوك غير المرغوب فيه أو إيقافه كالعقاب ، و الإطفاء التعزيز التفاضلي، وتكلفة الاستجابة ، والتصحيح الزائد ، الممارسة السلبية الإقصاء عن التعزيز الإيجابي (الخطيب ،٢٠٠٧)، وتمثلها في هذه الدراسة الدرجة على الاختبار الفرعي المتعلق بأساليب التقليل من السلوك غير المرغوب التي يحصل عليها المعلم في مقياس معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك.

- **محددات الدراسة** :

اقتصر تطبيق اختبار معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك على معلمي ومعلمات ذوي اضطراب التوحد العاملين في برامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم للبنين والبنات في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٣هـ.

- **الإطار النظري و الدراسات السابقة** :

- **اضطراب التوحد** :

تعرف جمعية التوحد الأمريكية (Autism Society of America, 2012) التوحد على أنه نوع من الاضطرابات النمائية (التطورية) والذي يظهر في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل، وينتج عن اضطرابات عصبية تؤثر في وظائف الدماغ، وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب مثل: التفاعل الاجتماعي؛ والتواصل اللفظي وغير اللفظي؛ ونشاطات اللعب. وهؤلاء الأطفال يستجيبون دائما إلى الأشياء أكثر من استجاباتهم إلى الأشخاص، ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغيير يحدث في بيئتهم، ودائما يكررون حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية متكررة، والمهم هو البحث عن أهم الطرق التي تعمل على رفع مستوى هؤلاء الأطفال التوحديين.

كما إن الأفراد ذوي اضطراب التوحد فئة غير متجانسة من ناحيتي الخصائص والصفات. وربما يكون الاختلاف بين فرد وفرد من ذوي اضطراب التوحد أكبر من التشابه. ولكن هذا لا يعني عدم وجود خصائص عامة يتشابه بها الأفراد الذين تم تشخيصهم باضطراب التوحد. كما أن هنالك عددا من الخصائص العامة التي تميز أفراد هذه الفئة وتساعد على تشخيصهم، حيث أن تشخيص هذه الفئة يتم عن طريق المظاهر السلوكية. (Hallahan & Kauffman, 2006).

ومن الخصائص العامة التي تميز أفراد هذه الفئة هي الخصائص الاجتماعية للتوحديين وهنا يعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من صعوبات في بدء العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها مع أقرانهم، رغم احتمالية ارتباطهم بشكل أفضل مع والديهم، ومقدمي الرعاية وأشخاص آخرين ممن يستطيعون توفير احتياجاتهم ويعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من مشكلات في فهم شعور الآخرين أو تفسيرهم لتعابير الوجه ، ويعاني الأطفال ذوي اضطراب التوحد من الانسحاب الاجتماعي، ولديهم قصور في القدرة على فهم المثيرات الاجتماعية وكيفية الاستجابة لها فهم لا يستطيعون تكوين علاقات اجتماعية مناسبة ويمكن تلخيص أهم المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في صعوبة في استخدام التواصل البصري في المواقف الاجتماعية، وصعوبة في التعبير عن المشاعر الذاتية وفهم مشاعر الآخرين، بالاضافة الىصعوبة في تكوين علاقات اجتماعية والمحافظة عليها. وتعتبر المشكلات المتعلقة بالتواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من الدلائل الهامة التي تميز الأفراد ذوي اضطراب التوحد وفيما يلي بعضا من خصائصهم اللغوية:

- صعوبة الانتباه إلى الصوت الإنساني رغم أن لدى الطفل التوحدي حاسة سمع عادية.

- صعوبة في تكوين جملة كاملة للتعبير عن الأشياء المحيطة به.
- صعوبة في استخدام الضمائر في الكلام وفي استخدام حروف الجر .
- صعوبة في قدرة بعضهم على الكلام (Ehleres & Ajohonson,1996).

كما يظهر الأطفال التوحديين سلوكيات غير تكيفية ومن هذه السلوكيات:

- السلوك الروتيني: يظهر هؤلاء الأفراد سلوكيات تظهر على هيئة إصرار على روتين جامد ومحدد في مجال السلوك الحياتي اليومي ومقاومة أي تغير لهذا الروتين، مع إظهار انزعاج وضيق شديد عند محاولة إبعادهم عن النشاط الذي يمارسونه، ويمكن أن يتحول هذا الضيق إلى نوبات غضب عنيفة في بعض الأحيان (الصمادي، ٢٠٠٧).
- السلوك النمطي: تظهر هذه السلوكيات النمطية بشكل واضح على الأفراد التوحديين مثل ظهور حركات متكررة ونمطية في الأصابع واليدين والذراعين، تدوير الأشياء والألعاب بشكل مستمر، والدوران حول الجسم ورفرفة اليدين والاهتزاز والمشي على أصابع القدمين ولمس الأشياء (Heflin & Alaimo, 2007).
- التعلق بأشياء محدّدة: يبدي الأفراد ذوو اضطراب التوحد تعلقاً وارتباطاً بأشياء محدّدة وغير طبيعية ، ويتركز اهتمامهم على أنشطة محددة وإظهار انشغال عال فيها، بالإضافة إلى تعلق شديد ببعض الأشياء أو الألعاب وعدم التنويع في اللعب والتركيز على لعبة واحدة والاحتفاظ بمفاتيح معينة وجمع أشياء والاحتفاظ بها، وقد يكون شديد الولع بأشياء ومواضيع معينة .
- ايذاء الذات : مثل ضرب الرأس بالحائط؛ وعض اليدين.
- النشاط الحركي الزائد أو الخمول الزائد .
- اضطرابات في الانتباه، وفقدان الاهتمام بالمهمات.(Heward, 2006) .

- **تعديل السلوك** :

تحدّث العديد من المختصين عن تقديم الخدمات في مجال تعديل السلوك في البيئات الطبيعية ، إلاّ أنهم ينسون أن المنزل يمثل البيئة الطبيعية للطفل المعاق، حيث يجب توفير كامل الفرص والدعم والتعزيز له في نشاطاته الحياتية اليومية وفي استقلاليته واعتماده على ذاته لينمو داخل مجتمع أسرته وملاحظة الأسرة للمشكلات التي يعاني منها طفلهم المعاق وسوء تكيفه الاجتماعي، والذي يتمثل في أحيان كثيرة بظهور مشكلات سلوكية على درجة من الأهمية ، فهذه المشكلات غالبا ما تشكل عوامل ضغط وتوتر في البيئة المنزلية ، ولذلك فهم بحاجة ماسة إلى المعلومات التي ترشدهم لتعلم واكتساب نماذج سلوكية ومهارات للتعامل مع أطفالهم ، كي تكون أكثر ملائمة وفعالية بالنسبة لرعايتهم (القريطي ، ١٩٩٩).

ولعل من أهم أسباب نجاح التدريب السلوكي للآباء وفعاليته تعود لتطبيقاته الواضحة في مجال الوقاية والصحة النفسية في البيئة الطبيعية للطفل ، ونظرا لأن التدريب السلوكي للآباء يركز جهوده على تعديل البيئة الاجتماعية الطبيعية للطفل ، بدلا من التركيز مباشرة على الطفل المراد تعديل سلوكه ، وأن الآباء لديهم الأثر الرئيسي في تشكيل سلوك أطفالهم خلال

فترات نموهم المختلفة ، فهم في أفضل موضع للتأكيد من استمرارية وقاية الطفل وتكيفه (Douglas , 1983).

ويشير مصطلح تعديل السلوك إلى مجموعة الإجراءات التي انبثقت من قوانين السلوك، وهي القوانين التي تصف العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئية، والسلوك، وتعديل السلوك عملية منظمة تشتمل على تطبيق إجراءات علاجية معينة، الهدف منها ضبط المتغيرات المسئولة عن السلوك.

ويعتبر تعديل السلوك منهجية علمية لمعالجة المشكلات الانسانية، والمبدأ الأساسي الذي تستند عليه الحركة السلوكية في تحليل سلوك الإنسان وتعديله، هو أن السلوك محكوم بنتائجه، فإذا كانت نتائجه سلبية قل احتمال حدوثه في المستقبل ، وإذا كانت نتائجه إيجابية زاد احتمال حدوثه في المستقبل (الخطيب،2007). ويقوم تعديل السلوك على مجموعة من الافتراضات، وهي كما أشار الخطيب (٢٠٠٧) كما يلي:

- التركيز على السلوك ذاته بدلاً من التركيز على الأسباب القائمة وراء ذلك السلوك.
- السلوك المضطرب يكتسب من خلال التعلم بنفس الطريقة التي تم بواسطتها تعلم السلوك السوي.
- يفترض تعديل السلوك أن المبادىء الأساسية في تعديل السلوك النفسية وخاصة مبادئ التعلم يمكن أن تكون ذات فاعلية كبيرة في تعديل السلوك المضطرب.
- تعديل السلوك يؤكد على تحديد أهداف واضحة ومحددة للعلاج.
- المعالج السلوكي يكيف طريقته في العلاج تبعا لمشكلة الفرد.
- ينصب تركيز تعديل السلوك على مبدأ ملاحظة السلوك في الوقت الحاضر لا يعطي أهمية كبيرة لمرحلة الطفولة، أو ماضي الفرد.
- تركيز تعديل السلوك على السلوك القابل للملاحظة والقياس، لأن تركيز معدل السلوك السلوكات غير قابلة للملاحظة لن يكون القياس دقيقا وموضوعيا، ولذلك فمعدل السلوك يقوم بتعريف السلوك إجرائيا ليصبح قابلا للقياس الموضوعي .

وقد اشارت العديد من الدراسات الى المشكلات السلوكية الشائعة عن الاطفال التوحديون واهمية برامج تعديل السلوك فب السيطرة عليه وخفضهاو هذا ما أكدته الدراسة التي قام بها ويلي (Whaley, 2002) حيث أشارت إلى انتشار المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد كالحركات النمطية ، وايذاء الذات ، و الإنسحاب الاجتماعي ،وضعف التواصل البصري . كذلك فإن عدم تمكن معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد من الحفاظ على الضبط الصفي قد يدفع بهم إلى الاعتقاد بعدم فاعليتهم وتدني قدرتهم الشخصية مما ينعكس سلبا على دافعيتهم للعمل مع الأطفال المعاقين و تركهم العمل معهم (Brownell, Smith, McNellis, & Mller, 1997)

وتشير الدراسات إلى أن استراتيجيات تعديل السلوك هي أكثر الطرق فاعلية في تعليم الأطفال التوحديين ، ويتجلى ذلك في أن جميع البرامج التربوية

النموذجية للتوحديين مثل برنامج علاج وتعليم الأطفال التوحديين (TEACH) وبرنامج التحليل السلوكي التطبيقي (Applied Behavioral Analysis) (ABA) وبرنامج دوغلاس للإعاقات النمائية (DDDC) وبرنامج الخبرة التعليمية كبرنامج بديل للأطفال ما قبل المدرسة (LEAP) تستند في تقديم خدماتها لهؤلاء الأطفال على استراتيجيات تعديل السلوك كالتعزيز والتلقين والتشكيل والنمذجة ،... الخ (الشامي ، ٢٠٠٤)

ويمكن تطبيق برامج تعديل السلوك في مواقف عديدة منها البيت، والمدرسة ويطبق على فئات مختلفة من الأفراد سواء أكان مع الكبار، أو الصغار ، مع الذكور، أو الأناث،مع العاديين، أو المعاقين وتعتبر البرامج العلاجية القائمة على أساس مبادئ تعديل السلوك مناسبة للمواقف التربوية وذلك لإمكانية دمجها ضمن الأنشطة التعليمية (Walker & Shea, 1980) .

- **الدراسات السابقة** :

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. ويتبين لنا أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات، كما ظهر عدد قليل من الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك في التربية الخاصة ككل وبعض الاعاقات الاخرى، وقد تباينت هذه الدراسات من حيث أهدافها والمنهجية المستخدمة وطريقة تنفيذها وإجراءاتها والأدوات والمنهج المستخدم. ورغم الاهتمام العالمي بهذا الجانب، إلا أن عدد الدراسات في الوطن العربي لا زال محدودا جدا. وبشكل عام سيتم ترتيب هذه الدراسات والبحوث التي جمعها الباحث– في حدود معرفته وبما توفر لديه . بدءا بالدراسات الاقدم وانتهاء بالدراسات الاكثر حداثة كمايلي:

أجرى كل من وسلتنج و كورلاند و روس (Wislting, Koorland.& Rose &1981) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات التي تميز معلمي التربية الخاصة المتميزين ومعلمي التربية الخاصة العاديين وأشارت النتائج إلى أن المعلمين المتميزين والأكثر امتلاكا للكفايات التدريسية هم من كانوا يمتلكون مهارات تعديل السلوك بالإضافة إلى المؤهلات العلمية الجامعية ولديهم الخبرة في العمل مع الأطفال المعاقين تزيد عن ثلاث سنوات.

وفي دراسة قامت بها التل (١٩٨١) هدفت إلى تحديد الكفايات الأساسية اللازم توفرها لدى معلمي الأطفال المعوقين للتعامل مع هؤلاء الأطفال بشكل جيد حيث كان أحد محاور الدراسة كفايات تعديل السلوك، واشتملت العينة على (١٧٠) معلما ومعلمة في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات فيما يتعلق بوجود كفايات تعديل السلوك.

وأجرى لوفاس (Lovaas,1987) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج التحليل السلوكي التطبيقي في تحسين درجات الذكاء لدى عينة من الأطفال التوحديين تكونت من (٤٠) طفلا ، قام لوفاس وزملاؤه بتنفيذ تدريب سلوكي

مكثف على المجموعة التجريبية بمعدل (٤٠)ساعة أسبوعيا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معدلات الذكاء لدى أفراد المجموعة التجريبية بمعدل (٢٠)درجة بينما لم يطرأ أي تحسن على المجموعة الضابطة.

كما قام الخطيب (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى معرفة معلمي المعوقين عقليا بأساليب تعديل السلوك، وتحديد ما إذا كانت تلك المعرفة تختلف باختلاف الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، وإشتملت العينة على (٧٤) معلما ومعلمة يعملون مع الأطفال المعوقين عقليا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بتلك المبادئ لم يصل إلى المستوى المطلوب على أي جزء من أجزاء الاختبار ككل، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى تلك المعرفة تعزى لأي من الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي .

وأجرى هاردي و ستورمي (Hardy & Sturmey . 1994) . بدراسة كان الهدف منها تقييم أسلوب تعديل المهارات لآباء وأمهات الأطفال الذين لديهم مشكلات تعليمية شديدة باستخدام الخدمة المتنقلة ، وكانت الباحثة تقدم نصائح خلال لقاء أسبوعي ، فيتلقى الآباء والأمهات النصح والإرشاد حول كيفية تعليم أطفالهم هدفا صغيرا قابلا للإنجاز خلال أسبوع ، فتقوم الباحثة بكتابة جداول أنشطة وتعين الأنشطة المراد تعلمها وأسلوب التعليم ، وتكونت العينة من ثلاث أمهات لأطفال معوقين ، الأم الأولى وعمرها (١٩) عاما ولديها طفل معوق يبلغ من العمر (٣٤) شهرا وكان ذو إعاقة مركبة (إعاقة بصرية جزئية وشلل دماغي شديد) ويمكنه الجلوس بمساعدة الآخرين ويستطيع التحكم برأسه ، ويصاب بنوبات صرع ، والأم الثانية لديها طفل يبلغ من العمر (٢١) شهرا ولديه أعراض متلازمة داون ، وأما الأم الثالثة فلديها طفل يعاني من متلازمة داون يبلغ من العمر (٢٤) شهرا ، وأما الأنماط السلوكية التي أرادت الباحثة تعليمها للأهل هي الاتصال بالعين بدلا من لفت الانتباه ، واستخدام اسم الطفل قبل إعطاء التعليمات واستخدام تعليمات لا تزيد عن ست كلمات واستخدام عبارة مدح من ثلاث أجزاء (اسم الطفل ، وعبارة مدح عامة ، ومدح وصفي) لوحظ أن الأمهات لم يستخدمن على الأغلب اسم الطفل الأول أو يقمن بعمل اتصال عيني قبل تقديم التعلم وكانت الإجراءات للتعزيز غير منتظمة ، وكانت تدم التعزيزات والمساعدة الجسدية بشكل سريع ، وأحيانا تتركه لوقت طويل جدا ، ولكن بعد التدريب لوحظ زيادة مباشرة وملحوظة لكافة المهارات التعليمية للأمهات ، أما المديح المكون من ثلاث أجزاء مثل (اسم الطفل ، والتفوه بعبارة مدح عامة مع بعض المديح الوصفي المعين) ، مثل : حسنا ما فعلت ، يا باسم ، عليك أن ترفع سحاب بنطالك فكان هذا الإجراء غير ملائم للبيئة التي أجرى بها الدراسة.

وأجرى ترمبلي وآخرون (Tremblay, et al , 1995) دراسة على عينة مكونة من (١٦٦) من الآباء ، هدفت إلى مساعدة الآباء على كيفية التعامل مع سلوكيات أبنائهم، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات ، طبق على المجموعة الأولى برنامج تدريب يعتمد على نماذج مركز (Oregon) للتعلم الاجتماعي وتضمن التدريب مهارة إعطاء المعلومة للآباء ، وتدريبهم على كيفية ملاحظة سلوك أبنائهم ، والتدريب على مهارات التعزيز والضبط الذاتي ، أما أفراد

المجموعة الثانية فتم تدريبهم على مهارات التواصل داخل المنزل ، ومجموعة ثالثة ضابطة لم تتعرض للتدريب. وأشارت نتائج تقارير الآباء إلى إنخفاض مستوى السلوكيات الاجتماعية عند الأبناء وتحسن مستوى التكيف لديهم وإلى رضا الوالدين وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي لأبنائهم عند الثلاث مجموعات.

كما قام كل من هارش وشوماخر وفاوست وشيرمان (Hursh, Schumaker, Fawcett, & Sherman, 2000) بتنفيذ دراسة على (١٢) طالبا من طلاب مادة التدريب الميداني في تعديل السلوك ، و هدفت إلى المقارنة بين فاعلية التعليمات المكتوبة والتعليمات المباشرة (التعليمات والتغذية الراجعة الشفهية) في التدريب على تطبيق أساليب تعديل السلوك ، وكانت الأساليب السلوكية المستخدمة : التعزيز ، والتشكيل ، والنمذجة ، والإقصاء عن التعزيز الايجابي ، و أشارت النتائج إلى فاعلية التعليمات المكتوبة والتعليمات المباشرة في تحسين تطبيق أساليب تعديل السلوك وقد أشارت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الطلبة لأساليب تعديل السلوك تعزى لنوع التعليمات المقدمة لهم .

وفي دراسة قام بها والي (Whaley, 2002) هدفت إلى قياس مدى معرفة معلمي التربية الخاصة وأخصائيي اللغة والكلام بالأساليب المستخدمة مع الأطفال التوحديين ومقارنتها بالأساليب الحديثة ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في مستوى معرفة أفراد العينة بالأساليب الحديثة في التعامل مع التوحد عموما مما يتطلب إعادة تدريبهم وتأهيلهم بشكل أفضل

وقد قامت كل من بيلوس وماكدوف والكساندر Pelios, Macduff, (&Axelord, 2003) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج تعديل السلوك اشتمل على استراتيجيات التعزيز،والتلقين والاخفاء، وتكلفة الاستجابة في تعليم ثلاثة أطفال يعانون من اضطراب التوحد وتم تطبيق البرنامج عن طريق معلميهم وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في اكسابهم المهارات الاستقلالية.

وقام باومنجر(Bauminger,2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين بلغت (١٥) طفلا تراوحت أعمارهم مابين (٨- ١٧) عام وتم تطبيق البرنامج من قبل معلميهم وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين التفاعل الاجتماعي والتواصل البصري لدى الأطفال التوحديين .

وأجرى الخطيب (٢٠٠٤، أ) دراسة بعنوان فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينه من الأطفال المعوقين عقليا في الأردن، وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي سلوكي متعدد العناصر في خفض السلوك العدواني، والفوضوي والنمطي لدى الأطفال المعوقين عقليا. وشملت الدراسة (٨١) طفلا موزعين عشوائيا في مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعة التجريبية والأطفال في المجموعة

الضابطة فيما يتعلق بكل من السلوك العدواني، والفوضوي، والنمطي، لصالح المجموعة الأولى.

كما وأجرى الخطيب (٢٠٠٤، ب) أيضاً دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وهدفت إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تطوير مستوى معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك للأطفال المعوقين وشملت عينة الدراسة(٢٨) معلما تم اختيارهم بطريقة قصدية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بأساليب تعديل السلوك ومبادئه لصالح المجموعة التجريبية .

وأجرى الخطيب (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين بمهارات تعديل السلوك، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) معلما ومعلمة يعملون في مراكز التربية الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في زيادة مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء تعزى للمؤهل العلمي في الوقت الذي لم يكن للجنس والخبرة التدريسية أي أثر ذو دلالة.

وفي دراسة أبو الحاج (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى قياس فعالية برنامج جمعي سلوكي موجه لأمهات الأطفال المعاقين إعاقة عقلية متوسطة في خفض بعض مشكلات أطفالهن السلوكية من خلال تدريبهن على تطبيق اجراءات منظمة في تحليلي السلوك التطبيقي ، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بيركس لتقدير المشكلات السلوكية (Burks Behavior Rating Scale) تعزى إلى أثر البرنامج المصمم ، تم اختيار عينة الدراسة من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة استنادا إلى تصنيف المركز ، ممن تراوحت أعمار أطفالهن بين (١٠- ٦) سنوات والمسجلين على قائمة الانتظار في مركز الشفلح لذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك بعد التعرف إلى وجود مشكلات سلوكية لديهم من خلال درجاتهم المرتفعة على مقياس بيركس لتقدير المشكلات السلوكية ، وبلغ عددهم (٢٠) طفلا ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد كشفت النتائج باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليلي التباين المشترك (ANCOVA) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بيركس على الاختبار البعدي اختبار المتابعة لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياسين الفرعيين (ضعف الانتباه ، والعناد) على مقياس بيركس في الاختبار البعدي واختبار المتابعة لصالح المجموعة التجريبية. كما وقام عرابي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تقييم معرفة الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك، طور الباحث أداة تكونت من (٤٤) فقرة لتقيس ثلاثة أبعاد

رئيسة هي: المعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك ، والمعرفة بأساليب تقوية السلوك المرغوب فيه ن والمعرفة بأساليب خفض السلوك غير المرغوب فيه .وأشارت النتائج إلى أن متوسط درجات هؤلاء المعلمين على المقياس ككل كان قريبا جدا من القيمة المعيارية المحددة من قبل لجنة التحكيم، والتي تمثل الحد الأدنى للمعرفة بأساليب تعديل السلوك مما يدل على أنهم يمتلكون الحد الأدنى من تلك المعرفة عموما .كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك عموما تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور .

واخيرا أجرى كل من الصمادي والعويدي (٢٠٠٨) دراسة حول معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارت وقد اظهرت نتائج الدراسة أن معرفة اولياء امور الطلبة المعوقين لمهارات تعديل السلوك تقع في حدود المتوسط وأن هناك تباين في هذه المعرفة تبعا لنوع المهارة إذ تراوحت بين ١٤.٦٪ و ٨٨.١٪.كما أشارت الدراسة في نتائجها إلى الحاجة الواضحة لاولياء الامور لتعلم مهارات تعديل السلوك بشكل عام وان الحاجة تختلف من مهارة إلى اخرى.

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ أن هناك مبررات قوية تكمن وراء تدريب المعلمين على أساليب تعديل السلوك المعروفة أيضا بأساليب التحليل السلوكي التطبيقي وهذا ما أكدته الدراسات (Rosenwasser & Axelrod, 2002) و(Wislting& et al ,1981) وأكدت العديد من الدراسات العلمية في نتائجها على فاعلية هذا النوع من التدريب في تغيير سلوك الأطفال المعاقين (Lovaas,1987) (Bauminger,2004) كما

أشارت الدراسة التي قام بها كل من Hursh, Schumaker, Fawcett, (& Sherman, 2000) إلى فاعلية التعليمات المكتوبة والتعليمات المباشرة في تحسين تطبيق أساليب تعديل السلوك وقد أشارت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الطلبة لأساليب تعديل السلوك تعزى لنوع التعليمات المقدمة لهم . وقد تناولت بعض الدراسات كدراسة الصمادي، والعويدي(٢٠٠٨) معرفة اولياء امور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبة لتلك المهارت وقد أشارت الى حاجة أولياء الأمور لمعرفة برامج تعديل السوك.وتناولت بعض الدراسة تقييم وتصميم برامج تعديل السلوك كدراسة (Pelios, Macduff,&Axelord, 2003) ودراسة (Bauminger,2004) ودراسة(Lovaas,1987)وأشير هنا إلى قلة الدراسات العربية التي تطرقت إلى قياس معرفة مستوى معلمي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك لذا جاءت الدراسة الحالية لتحديد مستوى معلمي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **أفراد الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٥٨) معلماً ومعلمة من العاملين في برامج التوحد التابعة لمديرية التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم للبنين والبنات، في مدينة

جدة وكان توزيعهم حسب الجنس (٣٨) من المعلمين الذكور و(٢٠) من المعلمات ، وأما بالنسبة للمؤهل العلمي فقد بلغ(٤٥) معلما ومعلمة ممن يحملون تخصص الاضطرابات السلوكية والتوحد و(١٣) معلما ومعلمة يحملون مؤهلات علمية غير ذلك (لغة عربية ، شريعة ، علم اجتماع) وكان عدد معلمي ومعلمات اضطراب التوحد ممن يحملون خبرة (١- ٥) سنوات فقد بلغ (٤٢) أما الذين يحملون خبرة (٥- ١٠) سنوات فقد بلغ (١٦).

- **أدوات الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة يتم استخدام الأدوات التالية :

- **اختبار معرفة معلمي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك** :

هو اختبار تم إعداده من قبل الباحث لقياس مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك ، و تم إعداد الاختبار السابق اعتمادا على مراجعة الأدب التربوي المتعلق بتعديل السلوك (Hundert, 1982) هريدوي ومارتن (Hrydowy & Martin, 1994) والخطيب (٢٠٠٤).

وتكون هذا الاختبار من (٣٣) فقرة تغطي ثلاثة أجزاء هي:

- مبادىء تعديل السلوك ويمثلها في فقرات الاختبار (١١) فقرة .
- أساليب زيادة السلوك المرغوب ويمثلها في فقرات الاختبار (١١) فقرة .
- أساليب التقليل من السلوك غير المرغوب ويمثلها في فقرات الاختبار (١١) فقرة .

وقد تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس، والإرشاد في كل من جامعة الملك عبد العزيز، وكلية دار الحكمة في المملكة السعودية، والمشرفين والمعلمين المختصين في مجال التربية الخاصة من حملة شهادة الماجستير. أما دلالات ثبات الاختبار، فقد تم استخراجها باستخدام الاتساق الداخلي حيث استخدم معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي الكلي للمقياس (٠.٨٥). وتعطى الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار(١) درجة في حين تعطى الإجابة الخاطئة (صفر) ٠ وبذلك فإن الدرجة القصوى على الاختبار (٣٣) في حين أن الدرجة الدنيا(صفر)

- **التصميم و المعالجة الإحصائية** :

هذه الدراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك وبالتالي تضمنت عدد من المتغيرات المستقلة وهي:

- الجنس : له مستويان وهما (ذكور، أناث)
- المؤهل العلمي : وله مستويان وهما (تربية خاصة تخصص دقيق (توحد)، تخصصات أخرى) .
- سنوات الخبرة: وله مستويان وهما(٥.١) سنوات ، (١٠.٥) سنوات .

أما المتغير التابع للدراسة المسحية فيتمثل في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك وله ثلاثة مستويات (مستوى المعرفة في مبادىء تعديل السلوك ، مستوى المعرفة في أساليب تقوية السلوك المرغوب ، مستوى المعرفة في أساليب التقليل من السلوك غير المرغوب)

أما بالنسبة للمعالجات الإحصائية فتم استخدام تحليل التباين للقيم المتكررة و تحليل التباين المتعدد (M ANCOVA)

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

يبين الجدول رقم واحد التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة كما هو مبين في الجدول رقم (١)

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	إناث	20	34.5
	ذكور	38	65.5
المؤهل العلمي	توحد	45	77.6
	غير توحد	13	22.4
الخبرة	5-1سنوات	42	72.4
	أكثر من ٥ سنوات	16	27.6
	المجموع	58	100.0

- **السؤال الأول**: " **ما مدى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك، ولصالح أي مقياس فرعي**؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك ولصالح أي مقياس فرعي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك، ولصالح أي مقياس فرعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	تقوية	7.12	2.07	
٢	٣	إضعاف	6.33	2.11	
٣	١	مبادىء	5.84	1.68	
		الدرجة العامة	19.29	4.32	

يبين الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٥,٨٤- ٧,١٢) حيث جاء مجال التقوية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٧,١٢)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الإضعاف بمتوسط حسابي بلغ (٦,٣٣)، بينما جاء مجال المبادئ في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٥,٨٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة ككل (١٩,٢٩).

- **السؤال الثاني**: " **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير الجنس**؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مبادىء	اناث	20	6.55	1.28	2.409	56	.019
	ذكور	38	5.47	1.77			
تقوية	اناث	20	8.85	1.39	5.783	56	.000
	ذكور	38	6.21	1.77			
اضعاف	اناث	20	6.95	1.70	1.651	56	.104
	ذكور	38	6.00	2.25			
الدرجة العامة	اناث	20	22.35	2.21	4.523	56	.000
	ذكور	38	17.68	4.31			

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي المعرفة ككل باستثناء مجال الإضعاف وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- **السؤال الثالث** : " **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك حسب متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مبادىء	توحد	45	5.73	1.68	-.937	56	.353
	غير توحد	13	6.23	1.69			
تقوية	توحد	45	7.02	1.90	-.671	56	.505
	غير توحد	13	7.46	2.63			
اضعاف	توحد	45	6.53	2.03	1.390	56	.170
	غير توحد	13	5.62	2.33			
الدرجة العامة	توحد	45	19.29	4.12	-.014	56	.989
	غير توحد	13	19.31	5.17			

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي المعرفة ككل.

- **السؤال الرابع** : " **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير الخبرة؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك

حسب متغير الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الخبرة على مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك

	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مبادىء	١-٥ سنوات	42	5.74	1.78	-.779	56	.439
	اكثر من ٥ سنوات	16	6.13	1.41			
تقوية	١-٥ سنوات	42	6.98	1.88	-.860	56	.394
	اكثر من ٥ سنوات	16	7.50	2.53			
اضعاف	١-٥ سنوات	42	6.43	2.36	.586	56	.560
	اكثر من ٥ سنوات	16	6.06	1.29			
الدرجة العامة	١-٥ سنوات	42	19.14	4.58	-.426	56	.672
	اكثر من ٥ سنوات	16	19.69	3.68			

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي المعرفة ككل.

- **مناقشة النتائج** :

هذه الدراسة التعرف إلى مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات والمتمثلة بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد توصلت الدراسة الى عدد من النتائج المتعلقة بذلك ويستعرض الباحث فيما يلي مناقشة نتائج الدراسة وأبرز توصياتها وكما يلي:

- **مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على " ما مدى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك، ولصالح أي مقياس فرعي؟**.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك، ولصالح أي مقياس فرعي، وقد تبين من خلال تحليل النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٥,٨٤- ٧,١٢)، حيث جاء مجال التقوية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٧,١٢)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الإضعاف بمتوسط حسابي بلغ (٦,٣٣)، بينما جاء مجال المبادئ في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٥,٨٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة ككل (١٩,٢٩). ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين قد اكتسبوا خبرة ومعرفة جيدة في اساليب وبرامج تعديل السلوك في اثناء عملية التعليم مما نقلوا هذه المعرفة الى الميدان ونظرا للاستخدام المستمر لبرامج تعديل السلوك مع الطلبة التوحديون في المعاهد وحاجتهم الى هذه البرامج للسيطرة على سلوكاتهم وخفضها وتعديلها وتشكيل بعض السلوكات ويمكن تفسير حصول التقوية على المرتبة الاولى في معرفة المعلمين واهمية اساليب التعزيز المختلفة ودورها في تقوية السلوكات والتركيز المستمر على التعزيز واهميته ونظرا لعملية تطبيقه المستمرة في المعاهد مما زاد من مدى معرفتهم بها، وعلى غرار ذلك كان الاضعاف يحتل المرتبه الثانية وذلك لانه بالفعل يتم التركيز بعد التعزيز على اساليب العقاب ونظرا للاستخدام القليل لاساليب العقاب بين المعلمين وفي معاهدهم فقد احتل العقاب المرتبة الثانية، واما فيما يخص المبادى فنجد انها

احتلت المركز الثالث اذا انها عبارة عن اجراءات نظرية تم التطرق لها في اوقات الدراسة وقد اهملت ونسيت في الميدان وذلك لان الميدان يتطرق للاجراءات العملية سواء اكانت تعزيز او عقاب ام المبادى فلم تكن لها اجراءات عملية يستخدمها المعلمون ويركزون عليها . ويمكن تفسير معرفتهم بتعديل السلوك انه اجراء يستخد في الميدان وللسيطرة على الكثير من السلوكات، اضف الى ذلك انه من المقررات الرئيسية في المواد المدرسية وبذلك نجد ان مستوى معرفتهم ببرامج تعديل السلوك مرتفعه وهذا انما يدل على التوافق في المعلومات ما بين التعليم والميدان ويمكن تفسير ذلك ايضا بتلقي المعلمين الدورات المستمرة في برامج تعديل السلوك وكيفية التعامل مع السلوكات والسيطرة عليها. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Wislting,Koorland.& Rose&1981) والتي دلت ان المعلمين الذين لديهم مؤهلات علمية وخبرة في مجال تعديل السلوك هم الاكثر امتلاكا لمهارات تعديل السلوك.كما تتفق الدراسة مع دراسة كل من (Tremblay, et al , 1995) والتي أشارت نتائجها دور الوالدين ومعرفتهم في برامج تعديل السلوك في تحسين مستوى السلوكيات الاجتماعية عند أبنائهم وتحسن مستوى التكيف لديهم . ودراسة (أبو الحاج ، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى قياس فعالية برنامج جمعي سلوكي موجه لأمهات الأطفال المعاقين إعاقة عقلية متوسطة في خفض بعض مشكلات أطفالهن السلوكية من خلال تدريبهن على تطبيق اجراءات منظمة في تحليلي السلوك التطبيقي وقد دلت نتائج الدراسة على قدرت الامهات في خفض المشكلات السلوكية لدى اطفالهن من خلال برامج تعديل السوك .

- **مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير الجنس؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وقد تبيم من خلال التحليل الاحصائي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي المعرفة ككل باستثناء مجال الإضعاف، وجاءت الفروق لصالح الإناث، ويمكن تفسير ذلك انا الاناث اكثر اهتماما من الذكور في العمل ولديهن المعرفة الكبيرة باساليب تعديل السلوك اضف الى ذلك المتابعة المستمرة لبرامج تعديل السلوك والعمل المستمر في الميدان والرغبة في العمل مع فئة الاطفال التوحديون ويمكن تفسير التدني في معرفة اساليب اضعاف السلوك لدى الاناث والذكور هو التركيز على اساليب التعزيز والنزعة المستمرة الى استخدامها في تعديل سلوك الاطفال التوحديون والابتعاد عن اساليب العقاب والتحذير المستمر من استخدامها ومن هذا المنطلق اجد ان هناك معرفة متدنية باساليب اضعاف السلوك لدى كل من الذكور والاناث . وهذا ما دلت عليه دراسة الصمادي العويدي(٢٠٠٨) والتي ترى انه لايوجد فروق فردية في معرفة اولياء الامور حسب متغير الجنس لبرامج

تعديل السلوك. و(Hardy & sturmey . 1994) والتي ترى ان كل من الاب والام قد ساهم في خفض السلوكات غير المناسبة عن اطفالهم.

- **مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على : " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك حسب متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، ونجد من خلال نتائج التحليل انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي المعرفة ككل.ويمكن تفسير ذلك ان المعلمين والمعلمات قد تلقوا تعليم يتسم بالمصداقية فيما يتعلق بتلقيهم المواد الخاصة بتعديل السلوك في اثناء عملية التعليم بالاضافة الى انا كل من المعلمين والمعلمات يطبقون برامج تعديل السلوك مع الاطفال التوحديون بالشكل المناسب وهذا انما يترك اثر على الميدان ويعكس مدى التحسن والاتفاق بين الذكور الاناث في استخدام برامج تعديل السلوك مع التوحديون . ولا تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من الصمادي والعويدي (٢٠٠٨) والتي تجد ان اولياء الامور الاكثر تعليما هم اكثر تفوقا ومعرفة من اولياء الامور الاقل مستوى تعليمي .

- **مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير الخبرة؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي ذوي اضطراب التوحد بأساليب تعديل السلوك حسب متغير الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"،وقد تبين من خلال التحليل الاحصائي للبيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات وفي المعرفة ككل.ويمكن تفسير ذلك ان برامج تعديل السلوك في الخطط القديمة او للمعلمين المتخرجين في السابق كانت من المقررات الرئيسية ولا زالت حتى الان تحتل الدور المهم من ضمن المواد التخصصية وبذلك فان جميع الطلبة من الذكور والاناث سيتلقون تعليمهم لهذه المادة وبما تحتوي عليه من اساليب علاج وخفض وسيطرة على السلوكات المشكلة، ولا شك ان الميدان يعطي للعاملين الخبرة الجيدة سواء اكانوا معلمين جدد او قدامى اذا ان التدريب اثناء العمل قد عاد بنتائج ايجابيه ومستمرة على العاملين من الذكور والاناث في برامج تعديل السلوك مع الاطفال التوحديون.

- **التوصيات :في ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :**
  - عمل دراسات جديدة تاخذ بعين الاعتبار متغيرات وأدوات وبيئة جديدة.
  - عمل دراسات تأخذ بعين الاعتبار فئات أخرى من فئات التربية الخاصة.
  - تصميم وبناء برامج تدريبية في مجال تعديل السلوك تلبي احتياجات العاملين في ميدان اضطراب التوحد .

- **المراجع** :
- **المراجع العربية** :

- التل، أمل (١٩٨١). الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي المعوقين. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان الأردن .
- الخطيب ، جمال (أ) (٢٠٠٤). فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينه من الأطفال المعوقين عقليا في الأردن ،المجلة التربوية،(٧٣)،٥٩- ٩٠.
- الخطيب ، جمال (ب) (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، مجلة العلوم التربوية (٣) ،٢٤١- ٢٦١.
- الخطيب ، جمال (١٩٩٣). مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقليا بأساليب تعديل السلوك. مجلة دراسات ، ٢٠(١)،٣٣٨- ٣٥٥.
- الخطيب ، جمال (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمهارات تعديل السلوك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،(٢)،١٠١- ١١٦.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٧). تعديل السلوك الإنسأني، الطبعة الثانية ،الإمارات ، مكتبة الفلاح
- الروسان، فاروق .(٢٠٠٨). مقدمة في الإعاقة العقلية ، دار الفكر، عمان.
- الروسان، فاروق .(٢٠٠٩). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة) عمان، الأردن، دار الفكر.
- الزارع، نايف.(٢٠١٢). مدخل الى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل، دار الفكر: عمان.
- الشامي، وفاء .(٢٠٠٤). خفايا التوحد: أشكاله وأسبابه وتشخيصه، (ط١)، جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.
- الصمادي، جميل .(٢٠٠٧). التوحد في: جمال الخطيب وآخرون، مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة، (ط١)، (ص: ٢٣٥- ٢٦٠)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.
- عرابي، وضاح ممدوح (٢٠٠٧). معرفة الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .

- **المراجع الأجنبية** :

Asutism Society of America.(2012). Defenition of Autism. NS.Press.

Bauminger,N.(2004).The Facilitation of Social-Emotional understanding and social interaction in high- functioning children with autism :journal of autism and developmental disorder,32-280-289

Brownell, M., Smith, S., McNelis, J., & Miller, M. (1997). Attrition in special eduation: Why teachers leave the classroom and where they go. Exceptionality, q, 143 – 155.

Ehlers, Ramberg. C. & Ajohnson, M. (1996), Language and Pragmatic Functions in School Age Children on the Autism Spectrum 2, 22 – 32 .

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M., (2006). **Exceptional Children: Introduction to Special Education**, (10nd Ed). Englewood cliffs N. J: Prentice-Hall

Heflin, L. & Alaimo, D. (2007). Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices, (1st ed.). Columbus, Ohio: Pearson Prentice Hall.

Heward, W. (2006), Exceptional Children: An Introduction to Special Education, (8th ed.). New Jersy: Merrill Prentice Hall.

Hrydowy, E., & Martin, G. (1994). A practical staff management package for use in a training program for persons with developmental disabilities. Behavior Modification, 18, 66 – 88.

Hundert, J. (1982). Training teachers in generalized writing of behavior modification programs for multihandicapped deaf children. Journal of Applied Behavior Analysis, 15, 111 – 122.

Hursh, D., Schumaker, J., Fawcett, S., & Sherman, J. (2000). A comparison of the effects of written versus direct instructions on the application of four behavior change processes. Education and Treatment of Children, 23, 455 - 464.

Lovaas,O.(1987). Behavioral Treatment and normal education and Intellectual Functioning in Young Autistic Children . Journal of Consulting and Clinical Psychlogy,55,3-19.

Matson, J., Smiroldo, B., Bamburg, J. (1998). The Relationship of Social Skills to Psychopathology for Individuals with Severe or Profound Mental Retardation. **Journal of Intellectual and Development Disability**, vol.(23).

Pelios,L.Macduff,G.Axelord,S.(2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism, with autism ,Education and Treatment of Children.26,16-27 .

Richardson, S. Kal1er M. & Katy, M. (1986). Relationship of up Bringing to Later Behavior Disturbance of Mild of Mentally Retarded young People. **American Journal of Mental Deficiency**, 90(1), 1-8.

Rosenwasser,B.,& Axelrod,S.(2002). More Contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. Behavior Modificatin, 26, 3-8.

Schoen, A.(2003). What potential does the applied behavior analysis approach have for the treatment of children and youth with autism? Journal of Instructional Psychology, 30, 1250130.

Whaley,C.,(2002).Special Education Teachers and Speech Therapist Knowledge of Autism Spectrum Disorders.unpubished doctoral dissertation ,East Tennessee state University.

Wislting,D.Koorland,M.& Rose,T.(1981) Characteristics of superior and average special education teacher exceptional children ,47(5),357-363.

Witzel, B., & Mercer, C. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. Remedial and Special Education, 24, 88 – 106

البحث السادس :

" إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا "

إعـــداد

د / حياة رشيد حمزة العمري د / حصة محمد بن سعود آل مساعد

obeikandl.com

obeikandl.com

" إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا "

د / حياة رشيد حمزة العمري د / حصة محمد بن سعود آل مساعد

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا، وأكثر تلك الإستراتيجيات تأثيرا على مستوى تفوقهنّ باعتبار المعدّل التّراكمي، والتخصّص (علمي/نظري). وطبقت استبانة من إعداد الباحثتين تهدف إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واللازمة لتفوق الطالبات دراسيا، وقسّمت إلى ثلاثة محاور رئيسة، كما قسّم كلٌ منها إلى (٥) إستراتيجيات فرعية تنتمي للمحور الرئيس. والمحاور الرئيسة هي: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وإستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية، وإستراتيجيات التقويم الذّاتي. وبلغ عدد الفقرات مجتمعة (٧٠) عبارة. وبلغت عيّنة البحث (٤٦٢) طالبة من خريجات التخصّصات العلمية. بينما بلغ عدد الخريجات من التخصّصات النّظرية (١٠٣٣) طالبة. وبلغ إجمالي عدد العيّنة (١٤٩٥) طالبة. واستُخدم تحليل التباين متعدد المتغيّرات(MANOVA) لتحليل البيانات واستخراج النتائج. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ، ما عدا إستراتيجيّتي: "تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد". وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع، ما عدا إستراتيجية "البحث عن المعلومات". كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم الذّاتي بإستراتيجياته المجتمعة والفرعية لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع باستثناء إستراتيجية "مراقبة الذّات". وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات: تنظيم إدارة الأولويات، والتنظيم المعرفي والماوراء معرفي، والتقويم الذّاتي بإستراتيجياتهم المجتمعة والفرعية تبعا للتخصص العلمي والنّظري باستثناء إستراتيجيّتي "الحفظ والاستظهار" و"طلب المساعدة" فكانت دالة لصالح التخصّصات النّظرية. وخرج البحث ببعض التّوصيات منها تقديم دورات تدريبية لإكساب الطالبات إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم مع ضرورة تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق التدريس الحديثة التي تحوّل البيئة التعليمية إلى بيئة تفاعلية؛ إضافة إلى استخدام أدوات تقييم بديلة تهدف إلى قياس عدد من الجوانب في شخصية المتعلم، مع ضرورة تبنّي الكليات لأنشطة طلابية تشجّع الإبداع والتفاعل كالمؤتمرات والملتقيات الطلابية.

الكلمات الاستدلالية: إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم؛ التفوق الدّراسي؛ المعدّل التّراكمي، التخصّصات النّظرية والعلمية.

Self-Regulating Learning Strategies Required for High Achiever Female Students at Taibah University

Abstract

The present study aimed at recognizing self-regulating learning strategies required for high achiever female students at Taibah university and exploring those strategies that have more effects on their academic success with respect to their GPA and field of specialization (scientific/theoretical). A questionnaire prepared by the researchers was used to identify self-regulating learning strategies required for high-level achievement. It was divided into three main sections and, in turn, each section included (5) sub-strategies. The three main sections were: executive regulation strategies, cognitive and meta-cognitive regulation strategies,

and self-evaluation strategies. The total number of items in the questionnaire was (70) items. The sample of the study consisted of 462 scientific female graduates and 1033 theoretical female graduates, of total number of study sample (1495) students. A multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to analyze the data.The study results showed that those students with high GPA had statistically significant mean differences regarding all the executive regulation strategies except for "time organization" and "effort organization" strategies. Moreover, the results indicated that the students with high GPA had also statistically significant mean differences regarding all the cognitive and meta-cognitive regulation strategies except for the "information seeking" strategy. The result of the self-evaluation strategies indicated statistically significant mean difference regarding all of the strategies for the students with high GPA except for the strategy "self-monitoring". Furthermore, the results indicated no statistically significant mean difference existed with respect to field of specialization in almost all the strategies included in the three questionnaire main sections. It was also found that the theoretical female graduates showed statistically significant mean differences in their use of only "memorization & rehearsal" and "help seeking" strategies. The study has come up with some recommendations including the provision of training courses to help students gain self-regulating learning strategies; encouraging faculty members to use innovative teaching methods that transform traditional learning environments into interactive ones, besides using alternative assessment techniques to expand the measurement of different aspects in the learner's personality; moreover, colleges should adopt encouraging activities such as setting student-conferences and scientific forums to increase interaction and creativity.

Keywords: Self-regulating learning strategies; high-level of achievement; GPA; specialization (scientific/theoretical)

- **مقدمة** :

برزت على الساحة التربوية دراسات وبحوث في العلوم المعرفية خلال العقود الثلاثة الماضية، وكان من أبرزها - والتي تنامت بشكل مطرد- تلك الدّراسات والأدبيات التي تناولت التعلم ذاتي التنظيم Self-regulated Learning وعلاقته ببعض المتغيّرات التي تؤثر على قدرة المتعلم على اكتساب وتوظيف المعلومات لتحسين تعلمه. فالتعلم ذاتي التنظيم نقل اهتمام التربويين من التركيز على المفاهيم المجردة، إلى مفاهيم محسوسة تظهر على سلوكيات المتعلم، فهو مفهوم دينامي Dynamic يستلزم تحققه دمج المتعلم في بيئة تعلمية تستثير مهارات التفكير، وتعدّل السلوك أو تغيّره (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter & Vorhaus 2009, 2). وحاول بوكارتس Boekaerts (1999) تحديد مفهوم التعلم ذاتي التنظيم من خلال وصفه بأنه مرادفا للتعلم الناجح لأنه تظهر في هذا النوع من الإستراتيجيات التعلمية قدرة المتعلم على الاختيار، والجمع، والتنسيق بين الإستراتيجيات

الإدراكية بطريقة فعّالة تخدم تعلّمه. واعتبره واين (Winne, 2001, 86) "عملية بناءة ذاتية التوجيه"، وأضاف بنتريتش Pintrich (2004, 386) أن التعلم ذاتي التنظيم ما هو إلا "امتداد لعملية معالجة المعلومات لكنه يُعدّ أشمل وأعم لأنه لا يركز فقط على الجانب الإدراكي، وإنما أيضا يركز على العوامل السلوكية، والوجدانية، وكذلك الاجتماعية."

واستناداً إلى تلك التعريفات، استنتج بنتريتش Pintrich (2004) الفرضيات التي يخضع لها التعلم ذاتي التنظيم، وذكر أن أول تلك الفرضيات تتلخص في أنه: عملية نشطة وبناءة Active & Constructive Process إذ ينظر للمتعلم بأنه نشط، يمكنه بناء المعاني من معلومات متلقاه من بيئة خارجية، ودمجها مع المعلومات المستمدة من خلفيته الذهنية. ثم أردف بفرضية احتمالية التّحكم Potential for Control حيث يستطيع المتعلم المنظم ذاتيا مراقبة، وتنظيم، والتّحكم في عوامل محددة في إدراكه، ودافعيته، وسلوكه، وكذلك بيئته. وتليها فرضية الهدف أو المعيار Goal or Standard والتي تشير إلى أن المتعلم يمكنه وضع أهداف ومعايير لنفسه يساعده تحديدها في تنظيم إدراكه، ودافعيته، وسلوكه، وبالتالي تحقيق تلك الأهداف. واختتم بنتريتش تلك الفرضيات بالأنشطة المنظمة ذاتيا Self-regulated Activities وهي تعني أن التأثير على التعلم لا ينحصر فقط في الخصائص الشخصية، أو الظروف المتعلقة بالبيئة التعلمية؛ ولكن مدى تنظيم الفرد ذاتيا لأنشطة تعلمه يؤثر بصورة واضحة على مستوى ونوعية الأداء الظاهر والمتوقع.

وإعتماداً على ذلك، تنوعت الدّراسات التي هدفت إلى تحسين مستوى أداء المتعلم بناء على تلك الفرضيات، وشملت جميع جوانب المتعلم ولم تُركز على المعرفة أو الإدراك. فهناك دراسات ركزت على الجوانب الانفعالية (Braten & Stromsø, 2005; Yoon, 2009; Bartels, Magun-Jackson, & Artino, 2007; Ryan, 2010)، وأخرى ركزت على الجوانب السلوكية (Dekker, Pechenizkiy & Vleeshouwers, 2009)، ودراسات ربطت بين التعلم ذاتي التنظيم والجوانب المعرفية (Housand & Reis, 2008; Klassen, 2010; Tang & Neber, 2008).

ونتيجة للتطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة، وتزايد الأعداد المقبلة على التّعليم الجامعي، وكثرة التّحديات الأكاديمية التي تشكّل منعطفا كبيرًا في استمرار الطلاب الجامعيين في الدّراسة بنجاح، إضافة إلى الإخفاق المتكرر لبعض الطلاب، ومن ثم الانسحاب والتسرّب من الجامعة؛ كلّ ذلك حتّم على التربويين التفكير في الأساليب التربوية التي تُتيح للمتعلّم فرص تحسين قدراته وإنمائها، وتوظيف مهاراته كي تُعينه وتؤهله للتفوق الدّراسي. ومن هنا كان التعلم ذاتي التنظيم هو أحد تلك الاتجاهات الحديثة التي استثمرها التربويون في تنمية قدرة الطالب الجامعي على الاستقلال الذّاتي في التعلم، وبالتالي الإسهام في تحسين جودة تعلمه. ولعلّ التحول من الاعتماد على علم النّفس السلوكي إلى علم النّفس المعرفي في التّعليم، والذي صاحبه اشتراط مسئوليات محددة ينبغي على المتعلم تحملها للنجاح والتفوق؛ أدّى فعليا إلى إعادة تنظيم المواد المتعلمة، وإعادة بناء المعارف الآنية وربطها بالمعارف

السابقة رغبة في تكوين بنىً معرفية أكثر استقراراً، مع الأخذ في الاعتبار تزويد المتعلم بمهارات تُعينه في تعلمه.

ومن هنا لقي التعلّم ذاتي التنظيم قبولاً في مجال التّعليم كونه أحد العوامل المساعدة على التفوق الدّراسي، وتنوعت تبعا لذلك الدّراسات التي ركزت على العلاقة الإيجابية بين استخدام الطلاب الجامعيين لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، وبين تفوقهم الدّراسي. ففي دراسة قام بها زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons(1986) أكدا على العلاقة الموجبة بين التفوق الدّراسي واستخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم بكفاءة وفاعلية. وكشفت نتائج دّراسة أحمد (٢٠٠٧) التي طبقت على (١٢٨) طالبا من كلية التربية بالمنصورة تحسّن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذّاتي للتعلم. وقدمت دراسة جينليدا وهولستدب وميرهاج Gynnilda, Holstadb & Myrhaug (2008) تقريرا عن دراسة حالة لـ (٨) طلاب من كلية الهندسة تُركز على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتحصيل الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أن تعزيز إستراتيجيات تنظيم التعلم ذاتيا يُعدّ أحد الطرق لتفوق الطلاب الجامعيين دراسيا. أما الغرايبة (٢٠٠٩) فعمِد إلى بناء مقياس لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وطبقه على (٤٥٣) من طلبة جامعة القصيم، وأظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين المقياس والتحصيل الأكاديمي للطلبة، وأنه يمكن لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم أن تُنبئ بالتفوق الدّراسي للطلبة.

وفي المقابل، هناك دراسات تربوية أكدت على انخفاض الأداء لدى الطّلاب الجامعيين نتيجة لأسباب تتعلق بهم مباشرة وبمهارات تنظيمهم الذّاتي لتعلمهم مثل ضعف القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وفقدان الدّافعية Díaz, (2002)، أو لأسباب ضعف الثقة في النّفس، وانخفاض مستوى الطموح والاعتماد المفرط على الغير، والخوف من الفشل (إبراهيم، ٢٠٠٩). أو يمكن أن ترجع إلى عدم تنظيم ساعات المذاكرة بالإضافة إلى قلق الاختبار (الحليبي والرياشي، ١٩٩٤). أما نتائج دراسة العبد الله والخليفي (٢٠٠١)، ودراسة العجمي (٢٠٠٣) فأشارتا إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من عادات الاستذكار، والاتجاه الإيجابي نحو الدّراسة عند الطالبات في الأقسام العلمية والنّظرية، وبين التحصيل الدّراسي. وأكدت نتائج دراسة كلٌ من تلا (Tella, 2007) ويونج (Yong, 2010) على أن ضعف الدّافعية للتعلم، وضعف التقدير الإيجابي للذّات من أهم الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى التحصيل الدّراسي لدى الطلاب الجامعيين. ومن جهة أخرى، هناك دراسات ربطت بين تحسّن التحصيل الدّراسي نتيجة للتدريب على استخدام وتوظيف إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كدراسة Cobb (2003) ودراسة Tuckman (2003) التي أظهرت نتائجهما أن تدريب الطلبة الجامعيين على إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم أدت إلى تفوقهم دراسيا مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا أي توجيه أو تدريب. كما جاءت دراسة إبراهيم (٢٠١١) والتي طبقت على طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة مؤكدة على أن هناك علاقة بين التفوق الدّراسي

وإتقان بعض المهارات الدّراسية، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بزيادة التحصيل الدّراسي من خلال بعض المهارات الدّراسية مثل التركيز، والملاحظة، والقراءة.

- **مشكلة البحث** :

بالرغم من الإطار المفاهيمي الذي استعرض أبرز الأدبيات العربية والأجنبية التي أعطت مؤشرات واضحة على بعدين أساسيين وهما: ضعف مهارات الطلاب الجامعيين في تنظيم تعلمهم وتحسين مستواهم وأدائهم الأكاديمي؛ والبعد الآخر يكمُن في إسهامات إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في تنشيط أداء المتعلم، وتزويده بمهارات ذاتية تنظم الانتباه، وتقاوم التشتت، وتُدير عمليات اكتساب المعلومات، وإنجاز المهام؛ إلا أن قلة الدّراسات التي بحثت في العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وبين التفوق الدّراسي والتخصص الأكاديمي كانت محفزا قويا لإجراء البحث الحالي ليبحث في معرفة مدى استخدام طالبات جامعة طيبة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، ومدى اختلاف هذا الاستخدام تبعا لمعدلاتهنّ التراكمية، وتخصّصاتهنّ العلمية والنّظرية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للمعدّل التّراكمي؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للمعدّل التّراكمي؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات التقويم الذّاتي لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للمعدّل التّراكمي؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)؟
- هل يوجد اختلاف في إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)؟
- هل هناك اختلاف في إستراتيجيات التقويم الذّاتي لدى طالبات جامعة طيبة تبعا للتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرّف على أكثر إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم تأثيراً على مستوى تفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا باعتبار المعدّل التّراكمي.
- الوقوف على أكثر إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم تأثيراً على مستوى تفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا باعتبار التخصّص الأكاديمي (علمي/نظري).

- **أهمية البحث** :

يكتسب البحث أهمية تربوية، وعلمية في أنه يمكن أن يسهم في وقوف صنّاع القرار التربوي في التعليم الجامعي على أهم وأبرز إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق الطالبات في المرحلة الجامعية لاستحداث برامج تدريب للطالبات تساعدهنّ على توظيف تلك الإستراتيجيات في تعلمهنّ، وبالتالي قد

ترفع من مستوى تفوقهنّ دراسياً. كما أن هذا البحث يفتح آفاقاً لدراسات أخرى تقف على أبرز إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق الطلاب في المرحلة الجامعية، أو أخرى تركز على معرفة الفروق في توظيف تلك الإستراتيجيات في المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس (طلاب وطالبات).

- **المفاهيم الإجرائية للبحث** :
- **التنظيم الذّاتي** Self-regulation

عرّفه جارنر Garner (2009,409) بأنه هو "التنظيم الذّاتي للأفكار، والمشاعر، والأداء المخطط له بغرض تحقيق أهداف محددة؛ كما أنه يستدعي إدارة المكونات الإدراكية والوجدانية للتعلم كقدرة المتعلم على تحفيز الدّافعية أو قدرته على التّحكم في الأداء."

- **التنظيم الذّاتي للتعلم** Self-regulating Learning

يعرّفه زيرمان Zimmerman (1989,329) بأنه "الدرجة التي يمكن للمتعلم أن يشارك بشكل نشط سواءً ماوراء معرفيا، أو دافعيا، أو سلوكيا بحيث يستطيع من خلال هذه المشاركة التّحكم في تعلمه."

- **إستراتيجيات التنظيم الذّاتي** Self-regulating Strategies

وتُعرّف بأنها "مشاركة المتعلم النّشطة في تعلمه من خلال قدرته على إدارة سلوكه، وعواطفه، ومعارفه، وانتباهه، وبيئته، ليتمكن من تحقيق أهدافه التعلمية المرغوبة" (Roeser & Peck, 2009, 121).

- **المتعلم المنظم ذاتياً** Self-regulated Learner

وعرّف زيمرمان Zimmerman (2001, 5) المتعلمين المنظّمين ذاتياً بأنهم "الطلاب الفاعلون النشطون والقادرون على انتقاء مجموعة من الإستراتيجيات والذين يُراقبون تقدمهم باستخدام إستراتيجيات مختارة باتجاه الهدف الذي يريدونه".

- **إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات** Executive Regulation Strategies

هو مصطلح "يصف بعض الإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد ليتحكم في سلوكه ولتمكنه من الاستعداد للاستجابة إلى مختلف المواقف" (Horowitz, 2007). كما يُطلق عليها أيضا "الإستراتيجيات التي تتعلق بتنظيم الوظائف الذهنية لتساعد على أداء المهام بكفاءة" (Low, 2009).

- **إستراتيجيات التنظيم المعرفية** Cognitive Regulation Strategies

"هي إستراتيجيات تشير إلى أنواع مهمة من المهارات أكثر تعقيدا من المهارات العقلية أو القدرات العقلية، وهي تتحكم في تعلم الفرد وسلوكه الخاص بالتذكر والتفكير، وإجمالاً تمثّل جميع الإستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في تذكر المعلومات وحلّ المشكلات" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٤٣).

- **إستراتيجيات التنظيم الماوراء معرفية** Meta-cognitive Regulation Strategies

تشير إلى "العمليات العقلية العليا التي تضمّ التحكمّ النشط في عمليات التعلم المعرفية/الإدراكية، فالمهارات مثل التخطيط لإنجاز مهام محددة، أو

متابعة الفهم، أو تقييم مستوى الأداء في المهام كلّها إستراتيجيات ماوراء معرفية تؤثر بشكلٍ بارزٍ في نجاح التعلم" (Livingston, 1997).

كما تعرّف على أنها "جميع العمليات التي تتعلق بالإدراك مثل الإحساس بالتفكير، التفكير في عمليات التفكير، والاستجابة الفعّلية للتفكير على شكل ملاحظة أو تنظيم السلوك" (Papaleontio-Louca, 2003, 12).

- **إستراتيجيات التقويم الذّاتي** Self-evaluation Strategies

"ويعني قدرة المتعلم على الحكم على أدائه في إنجاز المهام ورؤيته حول مدى صعوبة تلك المهام، واعتقاداته حول أهمية وإمكانية تطبيق ومدى ملائمة تلك المهام، كما تشير إلى مدى تقبل تلك المهام واستمتاع المتعلم عند أدائها"(Zimmerman & Martinez-Pons,1986, 618).

- **التفوق الدّراسي** High-level Achievement

يُعرّف التفوق الدّراسي بأنه الامتياز في التحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته ليكون من أفضل زملائه بحيث يتحقق الاستمرار في التحصيل (القاضي وآخرون، ١٩٨١ ، ٤٢٦).

ويُعّرف التفوق الدّراسي إجرائياً بأنه حصول الطالبة الجامعية سواء في التخصّصات العلمية أو النّظرية على تقدير عام يؤهلها لنيل مرتبة الشرف الأولى والمحصورة في المعدّل التّراكمي المرتفع من (٤,٧٥) إلى (٥,٠٠)، أو مرتبة الشرف الثانية والمحصورة من (٤,٢٥) إلى (٤,٧٤) حسب نظام التّعليم العالي في الجامعات السعودية. ويُصنّف البحث الطالبات الحاصلات على معدل أقل من (٤,٢٥) بمنخفضي المعدّل التّراكمي.(١)

- **حدود البحث** :
- **أولا: حدود موضوعية : وتشمل ما يلي :**

- رغم كثرة إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ؛ إلا أن البحث الحالي سيقتصر على:
  - ✓ أولا: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات وتضم: إستراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، وتنظيم الجهد، وتنظيم البيئة، وحفظ السّجلات.
  - ✓ ثانيا: إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية وتضم: إستراتيجيات التنظيم والتحويل، والحفظ والاستظهار، والتفصيل ومراجعة الدروس، والبحث عن المعلومات.
  - ✓ ثالثا: إستراتيجيات التقويم الذّاتي وتضم: إستراتيجيات حوار الذّات عن الإتقان، ومراقبة الذّات، ومكافأة الذّات، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة.
- حُدد مستوى التفوق الدّراسي في حصول الطالبة على معدل تراكمي مرتفع ينحصر ما بين ٤,٢٥- ٥ حسب النظام الجامعي المعتمد في وزارة التّعليم العالي.

(١) دليل الطالب الإرشادي الصادر عن عمادة القبول والتسجيل بجامعة طيبة للعام الدّراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ

- **ثانياً : حدود مكانية** : وتنحصر في الطّالبات الخريجات الحاصلات على درجة البكالوريوس "انتظام" بجامعة طيبة بالمدينة المنورة (دون الفروع في المحافظات) بكلياتها المختلفة.
- **أولا : الإطار النّظري** :

يركز الإطار النّظري على كلٍّ من الخلفية النّظرية للتعلّم ذاتي التنظيم من حيث طرح المفهوم والأهمية، إضافة إلى مناقشة أبرز إستراتيجياته، وعلاقته بالتفوق الدّراسي مع تحديد لخصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا.

- **(أ) التعلم ذاتي التنظيم، المفهوم والأهمية** :

بعد التحوّل في وجهات النّظر من النّظرية السلوكية Behaviorism إلى النّظرية المعرفية Cognitivism، ظهرت تغييرات جذرية فيما يخصّ ماهية وكيفية التعلم، فبات التربويون يركزون على توجيه المتعلم إلى تنظيم تعلمه ذاتيا من خلال تعرّفه على كيفية ترميز، ومعالجة، وتخزين المعلومات ليمارس بذلك أدوارا نشطة تتمثّل في البحث عن المعلومة وليس فقط تلقيها وحفظها (Zimmerman & Martinez-Pons,1988).

ويعود الفضل إلى نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) في إرساء بنية الاتجاه نحو عملية التنظيم الذّاتي لدى المتعلمين. ووفقا لتلك النّظرية، يرى باندورا أن الأفراد عامة يمتلكون نظاما ذاتيا يؤهلهم لممارسة قدرا من السيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم، ودافعيتهم، وأدائهم، وهذا النظام الذّاتي يوفر للفرد آليات مرجعية تمكنه من تنظيم، وإدراك، وتقييم السلوك، فيحدث التّفاعل بين الذّات ومصادر البيئة الخارجية، ثم يُصدر الفرد تبعا لذلك السلوك المناسب حسب المؤثر الخارجي.

ويظهر التنظيم الذّاتي لدى الفرد بشكل أولي عند بداية سنّ المدرسة؛ إذ يكون هذا النظام هشّ، وعشوائي ويعكس فهما غامضا للمهام التعلمية التي يُكلف بها كمتعلم. وعند سنّ المراهقة، يبدأ هذا النظام في الظهور بشكل أكثر دقة، حيث يتطور فهم المتعلم لقدراته الإدراكية، وبالتالي تتغير آلية تعامله مع المهام التعلمية المنجزة بصورة إيجابية. وعندما يصلّ المتعلم لمرحلة الرشد، يُظهر نقصا في قدرته على تنظيم ذاته وتعلمه، وهو أمرٌ طبيعي ناتج عن تأثير بعض العوامل الخارجية، والدّاخلية المتداخلة في آنٍ واحدٍ؛ فيحتاج حينها المتعلم إلى فهم أعمق لذاته، وقدرته على التّحكم، كما يُتطلب منه الأمر تحديدٍ متطلبات تعلمه، وتحليه بقدر جيّد من الثقة في النّفس عند أداء تلك المتطلبات، وربما يتعدّى ذلكٍ إلى ضرورة طلبه العون ممن حوله لمساعدته على النّجاح في الوفاء بمتطلبات مهامه التعلمية (Hwang, Lim, Lim & Kim, 2006؛ Artino, 2007).

وفي الثمانينات، بدأت تتعدد المداخل والرؤى حول مفهوم التنظيم الذّاتي وأول تلك الرؤى تعدُد تسمياته في الأدبيات من التوجيه الذّاتي Self-direction إلى الانضباط الذّاتي Self-discipline وكذلك التّحكم الذّاتي Self-control إذ تشترك جميعاً في التعريف الذي ذكره باريس وباريس (Paris & Paris 2001, 89) في أنه يعني "قدرة المتعلم على مراقبة وتوجيه وتنظيم أدائه بهدف تحقيق أهدافه واكتساب المعارف المنوعة". ومنذ ذلك الوقت، ظهر مفهوم

التعلّم ذاتي التنظيم وأبرز منْ تناوله وكرّس دراساته في خدمته زيمرمان سواء في دراسات فردية (Zimmerman, 1989; 2001; 2008) أو أخرى مشتركة (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1990; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman, Bonner & Kovach, 2009).

ومن إسهامات زيمرمان البارزة في ترسيخ مفهوم التعلّم ذاتي التنظيم أن قدم تعريفا شاملا له من جميع جوانب شخصية الفرد حيث ذكر أنه "الدرجة التي يمكن للمتعلم أن يكون فيها مشاركا نشطا في تعلمه على النطاق الماوراء معرفي، والدافعي، والوجداني، والسلوكي" (Zimmerman, 1989, 329). ثم توالت جهود التربويين في إبراز هذا الاتجاه الحديث في التعلم إذ عرّفه بودروفا وليونغ Bodrova & Leong (2008, 1) على أنه "آلية داخلية وعميقة تساعد المتعلم –بغض النّظر عن عمره- على الانخراط في السلوكيات الذهنية المقصودة، بمعنى أنه عملية تستدعي إدارة المكونات الإدراكية، والوجدانية للتعلم كقدرة المتعلم على تحفيز دافعيته، أو قدرته على التّحكم في أدائه.

ويرى بوكارتس Boekaerts (1999, 446) أن أهمية دراسة التعلّم ذاتي التنظيم تكمُن في قدرته على دعم التعلم الناجح، ومساهمته في صياغة وبناء بيئات تعلمية تعتمد فيها المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، على قدرات الفرد ومهاراته الفردية والاجتماعية. ويؤكد ردادي (٢٠٠٢) على أن التعلم ذاتي التنظيم يوجه انتباه المتعلم، ويركزه بحيث يساعده على ضبط تعلمه، وأشار كامل (٢٠٠٤) إلى ضرورة تنمية مهارات التعلم ذاتي التنظيم؛ لأن لها أهمية كبيرة في دقة، وكفاءة الأداء بشكل عام. واعتبرته سيّار (٢٠٠٧) بأنه أحد قنوات الذكاء الانفعالي، لأنه يعمل على إدارة وتنظيم أحاسيس المتعلم وانفعالاته. ولعلّ ما ذكره Nicholson (2007, 13-15) في دراسته من اشتراط مرور عملية التعلم ذاتي التنظيم بمراحل متتالية ومحددة تتبلور في قدرة المتعلم على التدبر، ثم يليها مرحلة الأداء السلوكي، وأخيرا مرحلة التأمل والتقويم الذّاتي للأداء، وهي مراحل إدراكية تدلّ على التنظيم والملاحظة الدّقيقة؛ يؤكد ماأشارت إليه نتائج الدّراسات من أهمية هذا النوع من الإستراتيجيات في تنظيم وإدارة التعلم، وبالتالي رفع كفاءة المخرجات التعلمية.

ويشير هاوزاند وريسّ Housand & Reis (2008) إلى أن أداء المتعلّم يمكن أن يتحسّن إذا حُددت أهداف التعلم ذاتي التنظيم في تحسين :الأداء الشخصي والأداء السلوكي والأكاديمي، وبيئة التعلم. أما أبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) فشبّهوا تدريب عقل المتعلم على التنظيم والتّحكم في التفكير والشعور كتدريب العضلات؛ فهم يرون أن العقل الذي يحظى بمواقف تعلمية تهيئه لاستخدام عدد متنوع من تلك العمليات، يُمكنه معالجة قضايا أكبر في المستقبل؛ أما ذلك الذي لا يحظى بالتدريب فتصبح قدرته العقلية قليلة الفاعلية.

- **(ب) إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم** :

وبناءً على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) فيما يتعلق بمفهوم التنظيم الذّاتي؛ فإن نظام التنظيم، والإدراك الذي يتحكم

في سلوك المتعلّم يخضع لعدد من الموجّهات تكون بمثابة إستراتيجيات تنظيمية أثبتت نتائج الدراسات إمكانية اكتسابها، ومحاكاتها، وتوظيفها بفاعلية في التعلم من خلال التدرّب عليها، (Lemcool, 2009; Paris & Winogrod, 2003; Tuckman, 2003). واختلفت تقسيمات تلك الإستراتيجيات الأساسية منها والفرعية؛ فيرى تشن Chen (2002) أنها تنقسم إلى إستراتيجيات معرفية، وأخرى ماوراء معرفية، بينما أضاف جارنر Garner (2009) إليها الإستراتيجيات الوجدانية. وهناك من يقسّمها على أساس تصنيفاتها الفرعية، فيُضمّن بعضا منها ويعتبرها أبرز وأهم إستراتيجيات تنظيم التعلم. ومن أبرز تلك التصنيفات: إستراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، والجهد والبيئة، وحفظ المدونات، وتنظيم المعلومات والحفظ والاستظهار، والتفصيل، ومراجعة الدروس، والبحث عن المعلومات، وإستراتيجيات تصوّر الذّات، ومراقبة الأداء، ومكافأة الذّات، وتعلّم الأقران، وطلب العون والمساعدة من المعلمين والزملاء وغيرها ممن ذكرها الباحثون (Wang & Pape, 2004; Zimmerman, 1989).

ويعتقد التربويون أن معارف المتعلّم، وقدرته على توظيف خبراته السابقة مع الحالية لكي يحدث التعلم، ترتبط ارتباطا وثيقا بجودة ما يُحسنه من إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم؛ لذلك اقتُرحت تلك الإستراتيجيات وفقا لعلاقتها بالمعرفة وما وراء المعرفة وإدارة الموارد، وتقويم الذّات لما لها من علاقة في رفع مستوى أداء المهام. فالإستراتيجيات المعرفية تساعد المتعلم على ترميز وهيكلة المعارف الجديدة، في حين تساعده الإستراتيجيات الماوراء معرفية على التخطيط، والتنظيم، والتصحيح، وتكوين العمليات المعرفية/الإدراكية. أما إستراتيجيات إدارة الموارد فهي تساعد المتعلم على التّحكم في الوقت، والمجهود، وطلب المساعدة، بينما تُعينه إستراتيجية تقويم الذّات على الحكم على أدائه في إنجاز المهام، واعتقاداته حول أهمية وإمكانية تطبيق تلك المهام (Hurk, 2006). وفيما يلي تفصيل تلك الإستراتيجيات بتصنيفاتها الفرعية:

- **أولاً: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات**

يُطلق تنظيم إدارة الأولويات على جميع الإستراتيجيات التي "تتعلق بتنظيم الوظائف الذهنية لتساعد المتعلم على أداء المهام بكفاءة" (Low, 2009). إن ترتيب الأولويات في الحياة هو الفاصل الذي يميّز مقدار ما يحرزه الفرد من النّجاح، ويصفّ مدى المرونة في تطويع المهام حسبما تقتضيه الأهداف، مع تحديد الزمن اللازم لكلّ مهمة وفق ترتيب يتفق والحاجات الشخصية. وتتضمن هذه الإستراتيجية عددا من الإستراتيجيات الفرعية تتمثّل في:

- **التخطيط وتحديد الأهداف** Planning and Setting Goals

ويقصد بالتخطيط وتحديد الأهداف "قدرة المتعلم على تحديد أهدافه عند القيام بعمل ما، وإعداده لخطة لتحقيقها والذي يتمثل في التفكير في ما يحتاجه العمل قبل البدء فعلا فيه، أو وضع وتحديد أهدافٍ محددة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار" (رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥). ولضمان نجاح المتعلم في عملية التخطيط، ورسم الأهداف؛ ينبغي أن يُحدد

أهدافاً قصيرة الأمد معتمداً فيها على أهدافه طويلة الأمد؛ لأن الأهداف القصيرة تمنحه شعوراً بإمكانية تحقيقها خاصة إذا ما حدد معها الوقت الذي يتطلبه إنجازها. وأشارت نتائج دراسة بارتلس وآخرون Bartels et al. (2010) إلى أن غموض الأهداف لدى المتعلم له أثرٌ على العلاقة بين التحصيل ومهارة الاسترجاع لدى المتعلمين. كما ذكر كلٌ من نيكولسن Nicholson (2007) وأبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) وزيمرمان وآخرون Zimmerman et al. (2009) أن مرحلة التدبّر Forethought Phase - وهي أول مراحل دورة تنظيم التعلم ذاتياً- تتضمن قدرة المتعلم على التخطيط الإستراتيجي وتحديد الأهداف لأنها من أهم المهارات التي ينبغي أن يتقنها المتعلم.

- **تنظيم الوقت** Time Regulation

يُعرّف تشن Chen (2002, 13) تنظيم الوقت بأنه "القدرة على إدارة للوقت باستخدام جداول وتخطيطات، مما يؤدي إلى تنظيم المتعلم لتعلمه، ويساعده على تحقيق أهدافه وزيادة تحصيله الدّراسي". ويمكن أن ينظم المتعلم الوقت ويدير المهام سواء بشكل أسبوعي أو شهري، وبما يتناسب مع مستوى صعوبة تلك المهام والوقت المتاح لأدائها بحيث تكون الجداول والتخطيطات المنظمة محددة الزمن المخصص لكلّ مهمة. وأشار زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons (1986) في دراستهما إلى أن معظم المتفوقين دراسياً لديهم قدرة عالية على تنظيم أوقاتهم بشكل جيّد، ويمتلكون القدرة على إجراء تعديلات تصل إلى درجة تغيير قراراتهم حسبما تقتضيه احتياجاتهم الشخصية، ومتطلباتهم الأكاديمية. وأضافت راضي (٢٠٠٢) في دراستها أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات إدارة المتعلمين الفعّالة لأوقاتهم وبين تحصيلهم الدّراسي؛ كما خرجت دراسة علام وأحمد (٢٠٠٤) بنتيجة مماثلة، وكذلك دراسة بازيفيرو Puzziferro (2008) والتي طبقت على ٨١٥ طالباً جامعياً أظهرت نتائجها أن إستراتيجية "تنظيم الوقت" كان لها علاقة ارتباطية موجبة بمستوى أداء الطلبة ومعدلاتهم النهائية. وفي دراسة تجريبية قام بها أرسال Arsal (2010) على ٦٠ طالباً معلماً استمرّت لمدة ١٤ أسبوعاً لمعرفة أبرز إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم التي استخدمها الطلاب، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في استخدام إستراتيجيات تنظيمية عديدة كانت إستراتيجية تنظيم الوقت إحداها وأبرزها.

- **تنظيم الجهد** Effort Regulation

يقصد بإستراتيجية تنظيم الجهد "قدرة المتعلّم على تركيز الجهد نحو الأهداف المحددة بالرغم من المشتتات المحيطة، مما يساعده على بناء مهاراته بشكل تدريجي يعينه على مواجهة أي مشتتات أثناء إنجازه للمهام" (Chen, 2002, 13). وهي إستراتيجية تتعلق بقدرة المتعلم على ضبط وتنظيم جهوده وانتباهه إزاء المشتتات، مما يساعده على إدارة تعلمه بشكل فعّال. وبناءً على ما ذكره كلٌ من نيكولسن Nicholson (2007) وأبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) وزيمرمان وآخرون Zimmerman et al. (2009) أن مرحلة الأداء Performance Phase - وهي المرحلة الثانية من مراحل دورة تنظيم التعلم ذاتياً- تشتمل على قدرة المتعلم على تركيز الانتباه، والملاحظة الذّاتية

لكلّ ما يمكن أن يؤثر على التعلّم. وتوصّل تشن Chen (2002) في دراسة طبقها على ١٩٧ طالبا إلى أن إستراتيجية تنظيم الجهد لها تأثير إيجابي، حيث أثرت بشكل إيجابي على تفوق الطلاب الذين لديهم القدرة على تنظيم جهودهم، والتغلب على المشتتات. وأثبت جارنر Garner (2009) في دراسته التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم ذاتي التنظيم وتنفيذ المهام أن هناك أثرا دالا إحصائيا بين مقياس المهام التنفيذية وبين بعض الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب ومنها تنظيم الجهد.

- **تنظيم البيئة** Environmental Structuring

عرّف العنزي (٢٠١٠) تنظيم بيئة التعلّم بأنها "كلّ ما يقوم به المتعلّم ليهيئ بيئة التعلم وينظمها لتساعده على تحقيق أهدافه". كما أشار تشن Chen (2002) إلى أن تنظيم بيئة التعلم يتطلب تحديد المكان المناسب والخالي من أي مشتتات بصرية وصوتية وذهنية مما يساعد المتعلم على التركيز. ويعتبر هذا أصعب أنواع التنظيم لأنه لا يخضع لتحكم المتعلم الذّاتي بل تتداخل عناصر أخرى تؤثر فيه، وبالتالي تؤثر في تحقيقه لأهدافه وإكماله مهامه. وذكر زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons (1986) أن تنظيم المتعلم لبيئة التعلّم التقليدية التي تخضع لتحكم المعلّم، تكون أكثر سهولة؛ بينما في الفصول التي يكون المتعلم هو مركز العملية التّعليمية Learner-centered أي عندما يتيح المعلّم بيئات تعلمية تعتمد على التفكير الإبداعي، والعمل الجماعي والنقاش، سيجد المتعلّم نفسه مضطرا إلى ممارسة مهارات تنظيم بيئته التعلمية حسب نمطه التعلمي، وعليه أن يُظهر تحكما في بيئته بما يخدم المهام المكلف بها. وعليه، يُمكن للمتعلم أن يحدد العوامل المحفزة له من تلك المشوشة، كما يُمكنه التّحكم في تنظيم الوسط الذي يمارس فيه التعلم بحيث يساعده على إنجاز المهام بشكل سريع ومتقن، وهو ما أكدته نتائج دراسة بازيفيرو Puzziferro (2008) التي أظهرت أن إستراتيجية "تنظيم البيئة" كان لها علاقة ارتباطية إيجابية بمستوى أداء الطلبة ومعدلاتهم النهائية تماما كإستراتيجية "تنظيم الوقت".

- **حفظ السّجلات** Keeping Records

يقصد بهذه الإستراتيجية "قدرة المتعلّم على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسّجيلها من خلال تدوين الملاحظات أو استخدام البطاقات والاحتفاظ بالأعمال الصفية أو الدرجات المكتسبة في ملفات خاصة" (الجراح،٢٠١٠، ٣٣٩). وذكر روزنبلم Rosenblum (2011) أنه ينبغي على المعلم أن يساعد طلابه في تعلم مهارات تدوين الملاحظات، وحفظ المعلومات المتعلقة بأدائه الأكاديمي وذلك من خلال تصميم سجلّ خاص أطلق عليه Student Grade Sheets يهدف منه تعليم الطلاب طرق متابعة أدائهم في الأنشطة والاختبارات الدورية، وإن أمكن الاختبارات النهائية أيضا على أن يدوّن الطالب فيه ملاحظاته الخاصة أيضا. ويرى روزنبلم أن هذه الطريقة تسهل على المتعلم متابعة مدى التقدم الذي أحرزه، وتجعله دائم المراقبة لمستواه، ومعيدا النّظر في طرق تعلمه.

• **ثانياً : إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية**

يرى جارنر (2009) Garner أن التعلم ذاتي التنظيم يتكون من مجالين أساسيين: التنظيم الماوراء معرفي (Metacognition) ويشتمل على الإدراك المعرفي والماوراء معرفي والذي بدوره يعني المعرفة وإستراتيجياتها، ومتطلبات أداء المهام، والمتعلم ذاته؛ وأما المجال الثاني فهو التنظيم الوجداني ويضم عوامل الدّافعية التي تُعنى بإكمال تلك المهام. ويشير جارنر أيضا إلى أهمية الإستراتيجيات الماوراء معرفية في تنظيم التعلم ذاتيا، لأنها تستند إلى فلسفة اختيار الإستراتيجية الأنسب، وتحليل المهام المنجزة مما يسمح للمتعلم بأن يغير إستراتيجياته المنظمة لتعلمه حسبما تستدعيه عمليتي المراقبة الذّاتية، والتغذية الراجعة.

وبالرغم من مرور عقدين على استخدام مصطلح ماوراء المعرفة (Metacognition)؛ إلا أنه لا يزال هناك غموض يحيط بهذا المفهوم من حيث ماهيته. وذكر الوطبان (٢٠١٠) لعلّ من أسباب هذا الغموض وجود أكثر من مصطلح مستخدم يعبر عنه مثل: مصطلح ما وراء الذاكرة (Meta-memory)، وماوراء الفهم (Meta-comprehension)، وماوراء الإدراك (Meta-perception)، والتنظيم الذّاتي الموجه (Self-Regulation). كما أكد ستشنك Schunk (2008) على هذا الغموض حينما ذكر أن من أبرز المشكلات التي تواجه دراسة إستراتيجيات التنظيم الذّاتي، هو عدم الاتفاق على تعريفات واضحة لكثير من المفاهيم ذات العلاقة، ومن أبرزها مفهوم ماوراء المعرفة. ويعتقد الوطبان (٢٠١٠) أن تلك المصطلحات ليست متعارضة، بل هي العناصر الأساسية المكونة لهذا المفهوم، وبناءً على ذلك عرّف مصطلح ماوراء المعرفة بأنه "عملية التفكير في التعلم، أو التعلم عن التفكير، أو التّحكم في التعلم، أو المعرفة عن المعرفة، أو التفكير في التفكير، أو الوعي بعمليات التفكير". كما عرّفه زيمرمان Zimmerman (1989) بأنه "المعرفة حول المعرفة" Cognition about cognition وأطلق عليه شعبان (٢٠٠٩، ١٠٠) أنه "درجة الوعي بالوعي" Conscious-awareness، أما باريس ووينوجراد Paris & Winograd (2001) فعرفاه بأنه عبارة عن "إستراتيجيات معرفية" Cognitive strategies لأن المعرفة أو الإدراك هو مرتكزها.

ويرى باريس ووينوجراد Paris & Winograd (2001) أن مصطلح ماوراء المعرفة يتكون من مكونين أساسيين: الأول: التقدير الذّاتي للمعرفة (Self-appraisal of Cognition) وهي الانطباعات الشخصية للمتعلم فيما يتعلق بقدراته ومعارفه، بالإضافة إلى أكثر الوسائل فاعلية ومناسبة لمستواه المعرفي، وقدراته، ودوافعه، وسماته التي يتمتع بها كمتعلم. هذه الانطباعات الشخصية تجيب عن أسئلة تدور في ذهن الفرد أثناء تعامله مع مهمة ما مثل "ماذا تعرف" "كيف تفكر" "متى ولماذا تستخدم معرفة ما أو إستراتيجية ما في هذا الموقف"؟ أما المكون الثاني فهو: الإدارة الذّاتية للمعرفة (Self-management of Cognition) وهي سلسلة من العمليات العقلية مثل: التخطيط، والتنظيم، والتقويم والتي تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه. فالمتعلم عند استخدامه لإستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يزيد من قدرته على التّحكم في عملية

التعلّم لأن هذه الإستراتيجيات الإدراكية تسهم في زيادة وعي المتعلّم بما يتعلّمه في موقف معين، وبكيفية تعلمه، كما أنها تُحسّن عملية الفهم، والقدرة على اختيار الإستراتيجية الفعّالة والأكثر مناسبة، مع تفوق في مهارة جمع المعلومات وتنظيمها، ومتابعتها، وتقييمها، مما ينمّي قدرة المتعلم على التفكير بطريقة فعّالة (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

وعليه يمكن الخلوص إلى أن الإستراتيجيات المعرفية هي ما يستخدمه المتعلّم في تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدّراسية، بينما إستراتيجيات ماوراء المعرفة هي التي تأتي بعدها أو تصاحبها، وتمكن المتعلم من التّحكم في بنيته المعرفية، وتنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، وتعديل المعرفة والإدراك.

وفيما يأتي استعراض لأبرز الإستراتيجيات الفرعية المعرفية والماوراء معرفية:

- **التنظيم والتحويل** Organization & Transformation

ويُقصد بإستراتيجية التنظيم والتحويل "محاولات المتعلّم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم" (رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥). وتتطلب عملية التنظيم والتحويل ضبطا وتعديلا مستمرا في النشاطات الإدراكية التي يمكن أن تكون على شكل استخلاص للأفكار الرئيسة، أو تحديد مفتاح للموضوعات يربطها في مجموعات ذات علاقات متداخلة (Chen, 2002). وتعتمد على عملية دقة جمع المعلومات وتنظيمها، قدرة المتعلم على استيعابها، وحفظها، واسترجاعها فيا بعد؛ وعليه ينبغي لكلّ متعلم أن يختار الآلية التي يجدها مساعدة له في تنظيم معارفه وخبراته التعلمية، فيرتبها سواء تدرّجيا حسب الموضوعات، أو حسب السهولة والصعوبة، أو اعتمادا على العلاقات بين الأفكار الرئيسة والموضوعات أو غير ذلك من المحددات الذّاتية (المحمدي، ٢٠٠٨).

- **الحفظ والاستظهار** Memorization & Rehearsal

وتتمثّل هذه الإستراتيجية في "قدرة المتعلم على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة" (الجراح،٢٠١٠، ٣٣٩). والاستظهار أفضل من مجرد القراءة السردية دون أدنى محاولة للتسميع واكتشاف الأخطاء(العجمي، ٢٠٠٣). والتسميع الذّاتي يعني استرجاع ما سبق حفظه أو فهمه من المادة بأساليب متنوعة مثل: تكرار كلمات من جمل، تكرار جمل بأكملها، إعادة بعض الجمل بأسلوب المتعلم الخاص، تلخيص الجمل واختصارها، كما يمكن أن يكون التسميع شفويا أو كتابيا أو عمليا.

وتتأثر عملية جودة الحفظ والاستظهار بالعمليات المعرفية والزمن المستغرق لتخزين المعلومات، فكلما كانت عملية التخزين منظمة، ومحددة؛ أثرّ ذلك على دقة استرجاعها عند الحاجة إليها (المحمدي، ٢٠٠٨). وترى العجمي (٢٠٠٣) أن عملية الاستظهار تنقسم إلى: استظهار محدد المعلومات: يتمّ من خلال عملية التكرار، ويُفقد بصورة سريعة لأنه يُحفظ في الذاكرة القريبة؛ والاستظهار الموسّع: ويحدث عن طريق ربط المعلومات بعضها ببعض بهدف تكوين علاقات بينية تُسهّل حفظ المعلومات في الذاكرة البعيدة ولمدة طويلة لحين استرجاعها.

• **التفصيل** Elaboration

هي إستراتيجية تستدعي "توضيح، وشرح، وتلخيص المادة العلمية وليس فقط حفظ المعلومات في الذاكرة العامة مما يساعد على دمج المعلومة الجديدة مع تلك الموجودة أصلا" (Bartels et al., 2010, 99). وذكر رشوان أن التفصيل يعني "محاولة المتعلم التعلم وتفصيل المعلومات عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، ووضع الخطوط، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية" (٢٠٠٦، ٥٥). فعملية تدوين المتعلم للملاحظات سواء بهامش الصفحة المقروءة أو في ورقة منفصلة، ووضع خطوط تحت المعلومات المهمة، أو إبرازها بلون مختلف، وكذلك إعادة صياغة الأفكار والمعلومات بأسلوبه الخاص، واستخدام أسلوب الرسم الشجري تعتبر جميعا طرقا معيّنة على تنظيم المعلومات وفهمها؛ وتهدف إلى زيادة الفهم عن طريق الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة المخزنة، ودمجها بطريقة جيدة مما يزيد من زمن الاحتفاظ بها ومقاومتها للنسيان.

• **مراجعة الدروس** Lessons Reviewing

يُقصد بإستراتيجية مراجعة الدّروس "حرص المتعلّم على قراءة، ومراجعة كل ما تعلمه من دروس سابقة سواء في وضع أسئلة كتابية أو شفهية، أو القيام بحلّ الأنشطة، والاختبارات الدورية" (إبراهيم، ٢٠٠١). وتُعد المراجعة من أهم مهارات الاستذكار التي تُعيد الحيوية والنشاط للمعلومات التي تم استذكارها، وتخزينها في الذاكرة وتجهيزها للامتحان. وهي نشاط إقدامي يحتاج إلى دافعية وتركيز للنشاط العقلي للقيام به. كما تتطلب الابتكارية في مهارات الاستذكار، وتحتاج إلى درجة عالية من الدّافعية، وإدارة جيدة للوقت، والقدرة على التفكير الناقد والتحليلي (إبراهيم، ٢٠٠١؛ رزق، ٢٠٠١). وهناك آليات يمكن أن يستخدمها المتعلم لتسهلّ عليه عملية مراجعة الدروس مثل مراجعة المقررات والمحاضرات في الأماكن التي استذكرها فيها؛ أو صياغة أسئلة مستخلصة من النقاط المهمة مع محاولة الإجابة عن تلك الأسئلة لاكتشاف نقاط الضعف. كما يُمكن للمتعلم أن يُعدّ بطاقات أسئلة يُكوّن منها اختبارا ذاتيا يساعد في التنبؤ بأنواع المعلومات التي يحتاج المتعلم معرفتها والتركيز عليها كما يمكن استخدام الاختبار عددا من المرّات كمراجعة للدروس، أو الاستفادة من الاختبارات السابقة في إعطاء فكرة عن أنواع الأسئلة وكيفية الاستذكار (رزق، ٢٠٠١).

• **البحث عن المعلومات** Information Seeking

ويقصد بها "محاولة المتعلم إلى الوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيداً من الفهم للمادة المقررة أو العمل المكلف به كالذهاب للمكتبة، أو محاولة البحث في الكتب الخارجية، أو شبكة المعلومات" (رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥). إن عملية توجيه المتعلم للبحث عن معلومات معيّنة ينمّي عنده مهارات الاستقصاء العلمي التي تتضمن مهارات الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والقياس، والتفسير، وتسّجيل الملاحظات، وتفسير المعلومات، وتكوين الفرضيات، واختبار صدقها. كما تهدف هذه الإستراتيجية إلى تحويل المتعلم من متلق سلبي للمعلومات إلى متأملٍ، ومنتج نشط للمعلومة الجديدة، إضافة إلى أنها تصّحح الأداء المتدني في

السلوك المعرفي للمتعلمين ذوي المهارات المعرفية الضعيفة، وتُكسب المتعلّم الباحث المفاهيم، وتُعينه على إدراك العلاقات. وهو ما أكدته دراسة روميرا Romera (2004) التي أثبتت وجود دلالة إحصائية لتأثير إستراتيجية البحث عن المعلومات من خلال الأسئلة الصفيّة كإحدى إستراتيجيات التعلم الماوراء معرفي على مستوى التحصيل الدّراسي.

- **ثالثاً : إستراتيجيات التقويم الذّاتي**

يُقصد بالتقويم الذّاتي "نوع من التقويم يعتمد على وسائل وأدوات تقويم يطبقها الفرد على نفسه ليحدد مدى تمكنه من خاصية، أو جانب من جوانب التعلم لديه" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ١٤١). ويعزز التقويم الذّاتي لدى المتعلم خصائص المفكر الذي يسعى للحصول على معلومات، ويثمّن ما يتحصّل عليه من معلومات، فيوظفها بهدف فهم ذاته وزيادة دافعيته للتعلم (الوطبان، ٢٠١٠). وخلال تنفيذ هذه الإستراتيجية، يقوم المتعلم بعددٍ من المهام منها: مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقا، والحكم على كفاءة النتائج، وتقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها؛ ومن أبرز ما يطبقه المتعلم من أدوات تقويمية لذاته هي: إجراء اختبار ذاتي للمادة التّعليمية، أو كتابة تقرير عن إنجاز المهام. وتنبثق من هذه الإستراتيجية المنظمة لتعلم الفرد ذاتيا إستراتيجيات فرعية عديدة مثل الحديث الإيجابي مع النّفس، وزيادة الدّافعية الدّاخلية من خلال مكافأة الذّات عند إنجاز بعض المهام بشكل مرض، ويضاف إليها تحفيز الدّافعية الدّاخلية للمتعلم وغيرها (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). وفيما يلي شرح لأبرز الإستراتيجيات الفرعية للتقويم الذّاتي:

- **حوار الذّات عن الإتقان** Mastery Self-Talking

ويقصد بهذه الإستراتيجية "محاولة المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذّات للوصف، أو التوضيح للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل" (رشوان، ٢٠٠٦ ٥٥). كما أنها تعني تحفيز المتعلم لذاته لمحاربة الخوف، والقلق، أو أي مشاعر سلبية نحو التعلم أو أي شعور بالذنب أو التقصير؛ بمعنى أن المتعلم يحتاج أن يفكر بإيجابية، وأن يستخدم الحديث مع الذّات بشكل إيجابي لتركيز الانتباه، ولتحفيز الأداء، وتحقيق الأهداف، كأن يقول لنفسه: "أنا قادر على استيعاب المادة" أو" لا تشكل هذه المادة أي صعوبة بالنسبة لي"، أو غيرها من العبارات (رشوان، ٢٠٠٥). ويعتبر حوار الذّات عن الإتقان أحد مكونات الدّافعية الدّاخلية لأن المتعلم المحفز لذاته هو من لديه القدرة على أداء مهام تعلمية طويلة المدى في مواعيد محددة، كما يُمكنه تنظيم تعلمه ذاتيا إما من خلال إيقاف عادات غير إنتاجية، أو توليد أنماط سلوكية جديدة، بحيث تكون منتجة، فتتولد لديه رغبة في الإنجاز الأكاديمي، وقدرة على اتخاذ القرارات، وإتقان المهارات، والتعامل مع المواقف المختلفة (أحمد، ٢٠٠٧؛ المحمدي، ٢٠٠٨).

- **مراقبة الذّات** Self-Monitoring

تُعرّف إستراتيجية مراقبة الذّات بأنها "الانتباه الحرّ إلى بعض مكونات السلوك الذّاتي، وهو من أهم العوامل المؤثرة في قدرة المتعلم على تنظيم تعلمه ذاتيا" (Pintrich & De Groot, 1990, 149). وذكر المرشد (٢٠٠٨) أن هذه الإستراتيجية تؤدي إلى امتلاك المتعلم القدرة على مواجهة الذّات لمراقبة تحقيق

أهدافه، وتتضمن عدداً من المهارات الفرعية مثل: القدرة على التساؤل رغبة في استكمال المهام، التأكد من فهم المعلومات، ملاحظة عملية اكتساب المعارف والمفاهيم، والخبرات، والتأكد من اختيار الإستراتيجية المناسبة للتعلم وكذلك التحقق من المضي قدما في الاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف واستخدام الأمثلة التوضيحية، ويضاف إليها تحديد مواطن الخطأ، واقتراح الطرق البديلة لتصحيح الأخطاء.

واعتبر بنتريتش و دي جروت (1990) Pintrich & De Groot أن مراقبة الذّات هي إحدى الإستراتيجيات المنظمة للتعلم ذاتيا والتي تقود إلى زيادة التحصيل، وضعفها أو انعدامها يؤدي إلى تدنيه. كما أشار الباحثان إلى أن المتعلمين الذين لديهم القدرة على مراقبة ذاتهم يحسنون أيضا إستراتيجيات تعليمية مصاحبة مثل: الاسترجاع، وتقويم الذّات. ويعوّل الباحثان على أن إتقان المتعلمين لهذه الإستراتيجية تحديدا يقودهم إلى معالجة الأخطاء والتقدّم العلمي في مجال تخصّصهم كونها تزودهم بقدرة عالية على مراقبة مستواهم التحصيلي. كما أن نتائج دراسة جينيلدا وآخرون (2008).Gynnilda et al أكدت أن الطلاب الجامعيين المتفوقين أظهروا مهارات تدلّ على إتقانهم إستراتيجيات مراقبة الذّات وتقويم الذّات وذلك مقارنة بأولئك الأقل تحصيلا.

ويتطلّب نجاح مراقبة الذّات بدء المتعلّم بالمراقبة الذّاتية لعملية الانتباه Self-monitoring of Attention أثناء تأدية المهام وإنجازها؛ ثم يُتبعها بالمراقبة الذّاتية للأداء Self-monitoring of Performance إذ يمكنه عندها إنجاز المتطلبات الأكاديمية (عمر وحسين، ٢٠٠٨، ٢١٦).

- **مكافأة الذّات** Self-Consequating

يرى رشوان (٢٠٠٦، ٥٥) أن المتعلم يمارس إستراتيجية مكافأة الذّات عندما "يتحدّى نفسه ويَعِدُها ببعض المكافآت والحوافز الإيجابية كنتيجة لإكمال المهمة بنجاح، أو بعض العقاب في حالة الفشل". وينظر عمر وحسين (٢٠٠٨) إلى أن تطبيق هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم يتبع ما تسفر عنه "مراقبة الذّات" من نتائج؛ فأي معزز داخلي أو خارجي يستخدمه المتعلم لدعم أو تأنيب ذاته يعتمد على مستوى رضاه الذّاتي عن أدائه في المهام المنجزة.

وحينما يصل المتعلّم إلى مستوى الرضا المطلوب، يجد أنه بحاجة إلى مكافأة ذاته بمعزز داخلي لزيادة دافعيته للتعلم، وتقليص مستوى القلق عنده خاصة إذا صاحبت المكافأة عدم اشتراط مستوى معين للإنجاز رغبة في رفع مستوى الدّعم النّفسي والذّاتي؛ أو كانت المكافأة أمرا يتوق إليه المتعلم بشدة كالذهاب في رحلة مع الأصدقاء أو العائلة، أو متابعة برنامج محبب، أو زيارة قريب أو غيرها. وأشار وانج وبيب (2004) Wang & Pape إلى أن مستوى الأداء للمتعلمين يرتفع أيضا وبشكل ملحوظ في حالة مكافأة الذّات بمعزز خارجي كأن يكون من خلال التغذية الراجعة الإيجابية، والتعزيز الدائم من المعلمين أو أولياء الأمور.

- **تعلّم الأقران** Peer Learning

تعلم الأقران هو نظام للتدريس يساعد فيه المتعلّمون كلٌّ منهم الآخر، ويُبنى على أساس أن التعلم يرتكز على المتعلم ذاته Learner-centered Approach. كما أن تعلم الأقران Peer Learning - ويطلق عليه أيضا تدريس الأقران Peer Teaching - يُعتبر صورة من صور التعلم التعاوني ويعتمد على قيام الطلاب بتعليم بعضهم بعضا إما تحت إشراف المعلم فيكون بذلك تعلما منظما، أو أن يكون خارج نطاق بيئة الصفّ فيأخذ شكلا غير نظامي. ويرى تيهوا Tee Hwa (2009) أن الفرق بين الصورتين أن الأولى تحتاج أن يؤدي المعلم فيها دورا بارزا يشتمل على التنظيم، وتوزيع الموضوعات، وملاحظة أداء المتعلمين، والتدخّل أحيانا إذا استلزم الأمر. أما في الصورة غير النظامية، يتعاون المتعلمين مع بعضهم البعض لتذليل بعض الصعوبات الأكاديمية، سواء قبل إنجاز المهام أو أداء الاختبارات، أو أثنائها. ويرى شحاتة والنجار (٢٠٠٣) أن هذه الإستراتيجية بشكلها النّظامي وغير النّظامي تحسّن من أداء المتعلم، وتزيد من قبوله اجتماعيا.

ويمكن أن يُنظر إلى تعلّم أو تدريس الأقران كأحد إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم الفعّالة لأنه يساعد على تحمّل المسئولية الفردية، وتطوير مهارات الإدارة والتنظيم الذّاتي، كما أنه يُعدّ فرصة لتكوين علاقات اجتماعية جيّدة ، ويتيح وقتا كافيا لممارسة الأنشطة المرتبطة بمحتوى التعلم، بالإضافة إلى أنه يزيد من دافعية المتعلم، ويقوّي مفهوم الذّات، وله تأثير بالغ على تنمية مهارات الاتصال المتبادل بين الأقران (عبد الكريم، ٢٠١١).

- **طلب المساعدة** Help Seeking

عرّف الجراح (٢٠١٠، ٣٣٩) إستراتيجية طلب المساعدة بأنها "لجوء المتعلّم إلى أحد أفراد الأسرة أو المعلم أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التّعليمية، أو أداء الواجبات". واعتبر زيمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez-Pons (1986) طلب المساعدة من أهم إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم؛ فأولئك الذين يتمتعون بالدّافعية، والتحصيل، والنّشاط، والتّحكم في إدارة المهام، ولديهم القدرة على تنظيم تعلمهم يدركون جيدا متى يكونون في حاجة إلى المساعدة، وممن يطلبون تلك المساعدة سواء من أقرانهم، أو من أقاربهم، أو معلميهم. وطلب المساعدة يعتبر أحد المحفزات للتفاعل الاجتماعي والتي تؤثر على قدرة المتعلم على التعلم.

ولعلّ السبب وراء أهمية هذه الإستراتيجية الفعّالة من إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم أنها توحي بقرار سليم ينبع من رغبة أكيدة للمتعلم لمواجهة الصعوبات والعقبات أثناء أداء المهام أو المقررات الدّراسية والتي تمنعه من إنجاز المهام في الوقت المحدد، أو بالشكل المطلوب، بدلا عن الاستسلام لمشاعر الإحباط والملل، وعدم الرغبة في إكمال المهام المكلف بها.

- **(ج) التفوق الدّراسي وعلاقته بالتعلم ذاتي التنظيم**

يعتبر التفوق مطلب تنموي تعتمد عليه التنشئة التربوية والاجتماعية لأنه يُعدّ ركيزة أساسية للتحفيز والتميّز، وأداة يمكن تطويعها لحلّ المشكلات

والأزمات. ولهذا تَحتّم رعاية المتفوقين دراسياً من خلال توفير كلّ ما يمكن أن يساهم في زيادة تحصيلهم ورفع كفاءة أدائهم، استعدادا لاستثمار طاقاتهم الفكرية بما يتناسب والخطط التنموية (خوجة والغنامي، ٢٠٠٦). ومن هنا اهتمت الدول المتقدمة اهتماما بالغا برعاية المتفوقين دراسيا، وتعمل على استثمار إمكاناتهم على أوسع نطاق خدمة لمجتمعهم اقتصاديا، واجتماعيا وتقنيا؛ كما اتجهت الدول النامية حديثا إلى تبنّي هذا المنحى أيضا، حيث تنامى الاهتمام بالمتفوقين دراسيا اعترافا بمدى ما يمكن أن تقدمه هذه الفئة لمجتمعاتها (قنديل، ٢٠٠٩).

وبالنّظر إلى الأدبيات، يمكن ملاحظة اختلاف تعريفات التفوق الدّراسي نظراً لتعدد المحكات التي يخضع لها؛ ولكن ركزت معظم الأدبيات على الربط بين التفوق والتحصيل الأكاديمي. ومن تلك التعريفات ما ذكره سليمان ومنيب (٢٠٠٨) أن التفوق الدّراسي يعني "الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدّراسي عن الأكثرية أو المتوسطين من الأقران". بينما عرّفت قنديل (٢٠٠٩) المتفوقين دراسيا بأنهم "أولئك الطلبة الذين لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معيّنة علمية أو أدبية وليس بالضرورة تميّز هؤلاء الأفراد بمستوى مرتفع من حيث الذكاء بالنسبة لأقرانهم". ويتفق سالم وآخرون (٢٠١١) مع قنديل في أن الذكاء لا يمكن أن يكون المحدد الرئيس وراء التفوق، بل تتعدد العوامل الدّاخلية المرتبطة بالفرد، أو الخارجية المرتبطة بالبيئة المحيطة والتي تؤثر في مستوى التفوق، أو يمكن أن تعود إلى العوامل المعرفية كالقدرات اللغوية والعددية، وبعض العوامل غير المعرفية والتي تتعلق بالسلوك مثل مستوى الطموح، والدّافعية الدّراسية، والحاجات النّفسية.

وبالنسبة للطّالب الجامعي، يُعتبر التفوق مرحلة مهمة يعتمد عليها تحديد ملامح مستقبله بعد التخرّج. ومع ذلك، ما أن يلتحق الطالب أو الطالبة بالجامعة وتبدأ الدّراسة الفعلية، حتى تبرز بعض التّحديات الأكاديمية التي تشكل مواجهتها منعطفا كبيرًا في الاستمرار في الدّراسة، وإنجاز المتطلبات بنجاح، مما قد يسبب الإخفاق المتكرر لدى بعض الطلاب، ومن ثَمّ الانسحاب من الجامعة. ورغم أن الاختلاف بين نظام التّعليم الجامعي والعام يمثل أحد تلك التّحديات، إلا أنه يمكن التكيّف معه بمرور الوقت. ولكن تبقى متطلبات الدّراسة الجامعية الأخرى مثل الاعتماد على التعلم الذّاتي، والكم الكبير والنوعي للواجبات الجامعية، والاختبارات النوعية التي تكشف الفهم والاستيعاب واستخدام مصادر التعلم بفاعلية؛ فهي من أكبر التّحديات التي تؤدي إلى إخفاق المتعلمين بسبب عدم القدرة على مواجهتها أثناء الدّراسة الجامعية.

ولكي يواجه المتعلّم في المرحلة الجامعية تلك التّحديات ويتعداها سعياً وراء التفوق الدّراسي والتميّز الذي يعتبر مؤشر يبينّ مدى الكفاءة الأكاديمية؛ ينبغي أن يتبنّى إستراتيجيات مُعيّنة على مواجهة العقبات وتحقيق الأهداف، وهي ما يُطلق عليها إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم كاستخدام المكتبة ومصادر التعلم، ومهارات البحث العلمي، ومهارات القراءة والاستماع، وتدوين الملحوظات، إضافة إلى المهارات الشّخصية مثل تنظيم الوقت، والاتصال الفعّال وغيرها من المهارات المعينة على النّجاح والتفوق (Bartels et al., 2010).

إضافة إلى ذلك، ذكر بادروفا وليونغ Bodrova & Leong (2008) أن المتعلم الناجح هو الذي يمكنه أن يوظف تلك الإستراتيجيات وغيرها لخدمة أهداف تعلمه.

وبناء على وصف زيمرمان Zimmerman (2001) للمتعلمين ذوي التنظيم الذّاتي على أنهم الفاعلون النشطون والقادرون على انتقاء مجموعة من الإستراتيجيات يوظفونها لمراقبة تقدمهم تجاه الهدف الذي يخططون له؛ استلزم الأمر تغيير الرؤية للمتعلم واعتباره حجر الزاوية عند الاشتراك في الأنشطة أو إنجاز المهام. ويؤكد على ذلك المراحل التي ينبغي أن يمرّ المتعلم المنظم ذاتيا بها ليكمل دورة تنظيم تعلمه ذاتيا Cyclical Model of Self-regulation والتي ذكرها كلٌ من نيكولسن Nicholson (2007) وأبرامي وآخرون Abrami et al. (2008) ورزق (٢٠٠٩) وزيمرمان وآخرون Zimmerman et al. (2009) وتشتمل على العمليات التالية:

(١) **مرحلة التدبر** Forethought Phase

وتضمّ هذه المرحلة تحليل المهام مثل تحديد الأهداف، والتخطيط الإستراتيجي، ومعتقدات الدّافعية الذّاتية مثل تقدير الذّات، وتوقع النتائج، والقيم الدّاخلية والخارجية، وتوجيه الأهداف. والمهام التي تتضمنها مرحلة التدبر هي: إعداد الأهداف النهائية، إعداد أهداف العمليات، توثيق قيم الأهداف، التخطيط الإستراتيجي، وكذلك إعداد سجلّ التعلم.

(٢) **مرحلة الأداء** Performance Phase

وتشمل هذه المرحلة عملية ضبط النّفس، التي تضمّ تعليم الذّات، والصورة الذّاتية، وتركيز الانتباه، وإستراتيجيات المهام، والملاحظة الذّاتية، والتي تشتمل بدورها على السّجل الذّاتي، والتجارب الذّاتية. وتضمّ مرحلة الأداء المهام التالية: الإبداع في العمل، ومدخلات سجلّ التعلم.

(٣) **مرحلة التأمل الذّاتي** Self-reflection Phase

ويُطلق على هذه المرحلة أيضا التأملات أو المراقبة الذّاتية Self-monitoring وتشمل هذه المرحلة الحكم الذّاتي ويضمّ التقييم الذّاتي، وردة الفعل الذّاتية والتلقائية والتي تشتمل على الرضا عن الذّات، وقابلية التكيّف الدفاعي أثناء المواقف. أما المهام في هذه المرحلة فتتكون من: التفكير والتأمل في العمل، والوعي بفرص جديدة للمساعدة في تحقيق الأهداف بصورة مرضية.

فالمتعلّم المنظّم ذاتياً هو الذي "يحاول تنظيم سلوكه، ودافعيته، وانفعاله وإدراكه، قاصداً تحقيق بعضا من أهدافه" (Pintrich,1995,13). أي أنه يضع تصوّره أثناء تعلمه مقدرا لأهدافه الموضوعة، ومستخدما طرقا منظمة مُعينة على تحقيقها، وزيادة الفاعلية الذّاتية عنده، ثم إعادة بناء وابتكار الأفكار، والتدرب ذاتيا على المهارات والسلوكيات التي تساعد على إنجاز أهدافه التعلمية (سيّار، ٢٠٠٧).

واستنتج بعض الباحثين مثل زيمرمان Zimmerman (2001)، ومونتالفو وتورس Montalvo & Torres (2004)، وسيّار (٢٠٠٧)، وقنديل (٢٠٠٩) بعض

أبرز خصائص المتعلمين المنظّمين ذاتياً التي تتمثّل في مزيج من القدرات والسلوكيات مثل:

- تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط لتحقيقها من خلال انتقاء الإستراتيجيات المناسبة، واستخدام سلسلة من العمليات العقلية مثل التكرار والتفصيل، والتنظيم والتي تساعد على نقل، وتنظيم، وتوضيح، واستعادة المعلومات.
- إدارة الوقت والجهد المبذول وتنظيمه بفاعلية مع تهيئة بيئة التعلّم بشكل مناسب يُمكنه من إدارة المهام الأكاديمية وبالتالي إنجازها.
- الوعي بمتطلبات إنجاز المهام الأكاديمية سواء كانت تتمثّل في الحصول على المصادر، أو طلب المساعدة، أو الإفادة من التغذية الراجعة.
- تحفيز الدّافعية الدّاخلية والتي تتمثّل في الإدارة الذّاتية سواء لتقبل المهام الأكاديمية أو تخطي العقبات التي تحول دون إنجازها.
- توظيف الإستراتيجيات الإرادية لدفع وتجنّب التأثيرات الدّاخلية والخارجية للمشتتات من أجل الحصول على قدر كبير من التركيز، والجهد المبذول.
- تحليل المهام الأكاديمية قبل الانخراط في تأديتها، وتحديد المهارات اللازمة لإنجازها بدقة، واتباع الطريقة العلمية الصحيحة لِرسم خريطة العمل.
- توليد الأفكار ذاتيا والتي تتناسب مع أهداف التعلم، ومتطلبات إنجاز المهام الأكاديمية وترفع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- تطوير المشاعر الإيجابية نحو المهام الأكاديمية مثل (المتعة، الرضا، الحماسة)؛ بالإضافة إلى القدرة على التّحكم والتعديل والضبط لتتماشى مع متطلبات إنجاز تلك المهام في بيئة التعلم.
- الرغبة الملحّة في التّحسين المستمر أثناء تأدية المهام الأكاديمية من خلال استخدام مهارات تدوين الملاحظات، والتقاط الأفكار الرئيسة، وتلخيص المعلومات، ومراجعتها بشكل دوري.
- ممارسة إستراتيجية التقويم الذّاتي المستمر لأعماله وأفكاره وذلك لمحاولة تحديد أسباب القصور أو النّجاح في أداء عمله، ومن ثَمّ توجيه السلوك في المسار الصحيح.

- **ثانياً: الدّراسات السابقة:**

تنوعت الدّراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقته بعدد من المتغيّرات سواء الوجدانية، أو السلوكية، أو المعرفية. وانتقت الباحثتان الدّراسات التي ركزت على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتفوق أو التحصيل الدّراسي قدر الإمكان، وفيما يأتي تفصيلها:

كشفت دراسة عطية (٢٠٠٠) عن العلاقة بين أبعاد دافعية التعلّم وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم بالتحصيل الأكاديمي. وطبق مقياس دافعية التعلم، واستبيان إستراتيجيات التعلم، وحُسبت الدرجات النهائية، والمعدّلات التراكمية لـ (١٢٢) طالبة من كلية التربية بسلطنة عمان. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الدّافعية الخارجية والإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات تنظيم الذّات، وبين الدّافعية الدّاخلية والدرجة الكلية في إستراتيجيات تنظيم الذّات.

كما اتضح عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

وركّزت راضي (٢٠٠٢) في دراستها على أثر متغيّرات الجنس، والتخصّص (علمي/نظري)، والمستوى الدّراسي على درجات (١٨٧٤) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة المنصورة على مقياس مهارات إدارة الوقت. كما هدفت إلى التحقق من وجود فروق في التحصيل الدّراسي، والقدرة على التفكير الابتكاري، والشعور بالضغوط النّفسية بين أفراد العيّنة حسب استجابتهم للمقياس. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دالٍ إحصائيا لمتغيّرات الجنس، والتخصّص، والمستوى الدّراسي على درجات الطلاب على المقياس، إذ حصلت الطالبات على متوسط درجات أعلى مقارنة بالذكور، كما حصل الطلاب في المستويات الدّراسية الأعلى على متوسطات درجات أكبر في تلك المهارات مقارنة بأولئك في المستويات الدّراسية الأدنى؛ بينما لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات إدارة الوقت بين الطلاب في التخصّص العلمي والأدبي. كما أظهرت نتائج اختبار (ت) أن أفراد العيّنة ذوي المهارات المرتفعة في إدارة الوقت حصلوا على متوسط درجات أعلى في الاختبارات التحصيلية، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، ومتوسط درجات أقل في مقياس الضغوط النّفسية مقارنة بذوي المهارات المنخفضة في إدارة الوقت.

أما ردادي (٢٠٠٢) فهدف من دراسته إلى معرفة مدى تأثير متغيّر الجنس والمستوى الدّراسي على المعتقدات الدّافعية، وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي والتّفاعل بينهما على التحصيل الدّراسي. وتحقيقا لهدف الدّراسة، طبقت استبانة المعتقدات الدّافعية وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم، وقوائم درجات التحصيل الدّراسي على عيّنة مكونة من (٢٣٩) من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسط والثانوي بالمدينة المنورة. وتبيّن من النتائج وجود تأثير دال إحصائيا للمعتقدات الدّافعية على إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم، ووجود ارتباط بين التنظيم الذّاتي للتعلم والتحصيل الدّراسي لصالح الطلاب الذكور فقط.

وجاءت دراسة كووب Cobb (2003) موضحة العلاقة بين استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتحصيل الدّراسي لـ (١٠٦) من الطلاب الجامعيين في بيئة إلكترونية، وطبقت استبانة مكونة من (٢٨) بندا أظهرت نتائجها أن هناك علاقة قوية بين إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وارتفاع مستوى التحصيل الدّراسي.

وهدفت دراسة أزفيدو وكروملي Azevedo & Cromley (2004) إلى التعرّف على مدى تأثير تدريب الطلاب لاستخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على تفوقهم الدّراسي. وطبقت الدّراسة على (١٣١) طالبا جامعيا قسّموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تخضع للتدريب، والأخرى ضابطة خضعت كلتاهما لبيئة تعلم معتمدة على الوسائط المتعددة. وتعرضت المجموعة التجريبية فقط إلى ٣٠ دقيقة من التدريب قبل بداية كل محاضرة على كيفية توظيف بعض الإستراتيجيات المعينة على التعلم والفهم. وطبق

اختبار للتحصيل أظهرت نتائجه تفوقاً للمجموعة التجريبية يُعزى لتدريب الطلبة على استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

أما دراسة رشوان (٢٠٠٥) فهدفت إلى التعرّف على العلاقة بين متغيّرات الجنس، والتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري) وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عيّنة من طلاب كلية التربية بقنا. وتبيّن من نتائج الدّراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيّر الجنس وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تبيّن أن طلاب التخصّصات العلمية أكثر استخداما لإستراتيجيات: تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسّجلات، والتقويم الذّاتي؛ بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخصّص الأكاديمي (علمي/نظري) وبعض إستراتيجيات التنظيم الذّاتي مثل: التسميع، والتفصيل، والتنظيم، والتخطيط، والمراقبة الذّاتية، ومكافأة الذّات، وحوار الذّات عن الكفاءة، وحوار الذّات عن الأداء، والضبط البيئي، وطلب المساعدة، والبحث عن المعلومات، وإدارة الوقت.

وهدفت دراسة إيزاكسون وفيوجيتا Isaacson & Fujita (2006) إلى التعرّف على العلاقة بين مراقبة المهارات الماوراء معرفية، وبين الأداء الصفي للطلاب. وطبقت الدّراسة على (٨٤) من الطلاب المسجلين في مقرر المدخل إلى علم النّفس التربوي. وبعد مرور ١٠ أسابيع، طلب من المتعلمين تحديد ساعات الدّراسة التي قضوها، وتحديد مستوى ثقتهم بأنفسهم، وتخمين نتائج اختباراتهم بعد تأديتها، ولكن قبل مرحلة التصحيح ورصد الدّرجات. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تفوقوا في التحصيل الأكاديمي، هم الذين أبدوا تخمينا دقيقا لدرجاتهم في الاختبار، وكانوا أكثر واقعية في أهدافهم، وأكثر قدرة على ضبط مستوى ثقتهم في أنفسهم على ضوء نتائجهم في الاختبار مما يؤكد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم والتنبؤ بالتفوق الدّراسي. وفي محاولة لمعرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين تحصيل الطلاب ودفعهم نحو رفع معدلاتهم الأكاديمية، جاءت دراسة جودباستشر وآخرون Goodpasture, Lindner & Thomas (2007) التي طبقت على (١٣٤) طالبا من إحدى الجامعات الأمريكية، خضعوا لمقياس التقرير الذّاتي. وأظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التفوق الدّراسي اعتمادا على معدلات الطلاب الأكاديمية.

وفي دراسة تجريبية قام بها لي وآخرون Lee, Shen & Tsai (2008) لمعرفة مدى تأثير بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على حلّ المشكلات، وبيئة التعلم القائمة على إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، وبيئة التعلم القائمة على الاثنين معا على رفع مستوى (٢١٢) طالبا من ذوي التحصيل المتدني ليتمكنوا من إستخدام تطبيقات برمجية معيّنة في مقرر إجباري في المعهد المهني في تايوان. وطبقت التجربة أولا على بيئتين منفصلتين، ثم مدمجتين، وفي جميع الحالات قورنت ببيئة صف أخرى تقليدية. واستُخدمت اختبارات قبلية وبعدية لقياس الأثر. واشتمل الاختبار على جزئين: الأول يخصّ المهارات الخاصة بإتقان المتعلمين للتطبيقات الأولية للحاسب، والثاني يركز على البرمجة وتصميم المواقع. وأشارت النتائج بعد المرحلة الثانية أي بعد دمج البيئتين معا

أن مستوى تحصيل الطّلاب كان أفضل خاصة في الجزء الثاني من المقرر، مما يدلّ على أنه كلما كانت بيئة التعلم أكثر حداثة وفاعلية، استطاع المتعلمين إتقان التعلم ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

كما أجرت المحمدي (٢٠٠٨) دراسة تهدف إلى التعرّف على مدى علاقة إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم، ومكونات الدّافعية، ودعم الوالدين بالتحصيل الدّراسي لـ (٨٠٢) من طالبات الصف الثالث ثانوي بقسميه (علمي – أدبي). وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات التخصّص العلمي في إستراتيجيات التنظيم الذّاتي (تنظيم المعلومات والتحويل) ولصالح طالبات التخصّص الأدبي في إستراتيجيات التنظيم الذّاتي (إدارة الوقت والبيئة). أما بالنسبة للدّافعية ودعم الوالدين فكانت لصالح التخصّص العلمي. كما كان هناك تأثيرا دالا إحصائيا لدعم الوالدين، والدّافعية، وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي على التحصيل الدّراسي للطالبات وخاصة إستراتيجيات: طلب المساعدة، والحفظ والاستظهار، ومراجعة الاختبارات السابقة.

أما دراسة لودويك وآخرون Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel (2009) فهدفت إلى متابعة مستوى الدّافعية، والتحصيل الدّراسي، والتنظيم الذّاتي للتعلم لدى ٩٠ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في كندا في موضوعين منفصلين. وقيس مستوى التحصيل باستخدام مقياس لتقدير إنجازات الطلاب في المقرر أما مستوى إدراكهم للمادة العلمية، فقيس من خلال استبانة طبقت على الطلاب لقياس إدراكهم للموضوعين معا بعد الانتهاء منهما. وطبقت استبانة من جزئين، الأول يركز على الدّافعية، بينما يركز الثاني على إستراتيجيات تنظيم التعلم الآتية: الاسترجاع، والتفصيل، والتنظيم، والتفكير الناقد، وتنظيم الوقت، والبيئة والجهد، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة. وأظهرت النتائج أن الطلاب عامة أحرزوا درجات عالية في الموضوع الأول خاصة فيما يتعلق بإستراتيجيات التفكير الناقد، وتعليم الأقران أكثر من الموضوع الثاني. وأظهر الطلاب ذوي التحصيل المرتفع تقدما في مهارات التنظيم عامة، وأبدوا أيضا مستوى عال من الدّافعية عن أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض.

وهدفت دراسة سوريك وباليكسيك Soric & Palekcic (2009) إلى معرفة العلاقة بين رغبات المتعلمين واستخدامهم لبعض الإستراتيجيات التّعليمية والجهود الأساسية التي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي. وطبقت استبانة قياس رغبات المتعلمين على (١٧٦) طالبا من كلية الفلسفة في كرواتيا حيث ركزت على تقييمهم للأنشطة والموضوعات المكلفين بها. كما استخدمت استبانة قياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المعرفية والماوراء معرفية؛ إضافة إلى مقياس خاص بالجهود الأساسية. وأشارت نتائج الدّراسة الخاصة بجميع المقاييس إلى أن إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلم تعتبر وسيطا قوي التأثير بين رغبات المتعلمين وتحصيلهم الأكاديمي.

أما دراسة المصري (٢٠٠٩) فهدفت إلى معرفة مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغيري الجنس، والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة

مكونة من (٨٥) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية في مستوى امتلاك إستراتيجيات التعلم على التحصيل الأكاديمي؛ بينما لم توجد فروق دالة في مستوى هذه الإستراتيجيات تبعاً لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة الجراح (٢٠١٠) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، والتعرّف على القدرة التنبؤية لتلك المكونات بالتحصيل الأكاديمي. وطبق مقياس "بوردي" للتعلم المنظم على (٣٣١) من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن مستوى امتلاك الطلبة لإستراتيجيات: الحفظ والتسميع كمهارات للتعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا؛ بينما جاءت الإستراتيجيات: تخطيط وتحديد الهدف، والاحتفاظ بالسّجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي مهارات التعلم المنظم ذاتيا المرتفعة على إستراتيجيات تخطيط وتحديد الهدف والتسميع. كما تبيّن أن إستراتيجيات: الاحتفاظ بالسّجلات والمراقبة وتخطيط وتحديد الهدف يمكنها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وسعت دراسة بارنارد- براك وآخرون Barnard-Brak, Lan & Paton (2010) إلى معرفة إذا ما كان المتعلمون يحتفظون بملفاتٍ شخصية لهم تضم مهارات وإستراتيجيات تنظيم تعلمهم ذاتيا، ومدى تأثير تنظيم محتوى تلك الملفات على تحصيلهم الأكاديمي. وطبقت الدّراسة على عينتين مختلفتين عددها (٢٧٩) طالبا من إحدى الجامعات الأمريكية، واستُخدم مقياس التنظيم الذّاتي الذي يضم ٢٤ فقرة موزعة على ستة محاور هي: تنظيم البيئة، تحديد الأهداف، تنظيم الوقت، طلب المساعدة، إستراتيجيات تنفيذ المهام، والتقويم الذّاتي. وتوصلت الدّراسة في نتائجها إلى أن تحصيل الطلاب الجامعيين يختلف بشكل واضح اعتمادا على مدى تنظيمهم لمهارات وإستراتيجيات تعلمهم الذّاتي التي يُدونونها في ملفاتهم الشخصية؛ فكلٌ من الطلاب الذين تميّزت ملفاتهم الشخصية بالتنظيم، كانت نتائج تحصيلهم مرتفعة، والعكس صحيح.

وقام العنزي (١٤٣١) بدراسة تجريبية لمعرفة أثر التدريب على التفكير الإيجابي، والقيادة الذّاتية للتفكير الإيجابي، وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على علاج التأخر الدّراسي لدى (٦٤) طالبا في الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. وطبق على العيّنة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار تحصيلي في اللغة العربية، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واختبار التفكير الإيجابي، واختبار التعلم التّعاوني. وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التنظيم الذّاتي، والاختبار التحصيلي في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب على تلك الإستراتيجيات.

- **التعقيب على الدّراسات السابقة** :

◄◄ هدفت معظم الدّراسات السابقة إلى دراسة إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقته بالتحصيل أو التفوق الدّراسي بالإضافة إلى دراسة واحد أو أكثر

من المتغيرات الأخرى كالتخصص، أو المعدّل التراكمي، أو الجنس، أو الدّافعية، أو التفكير، أو حلّ المشكلات.

- ركزت بعض الدّراسات على إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقتها بالتفوق الدّراسي كمتغيّر رئيس كدراسة Cobb (2003) ودراسة Azevedo & Cromley (2004) ودراسة Isaacson & Fujita (2006) ودراسة Goodpasture et al. (2007)، إضافة إلى دراسة Soric & Palekcic (2009) وكذلك دراسة Barnard-Brak et al. (2010) والجراح (٢٠١٠).
- كما تناولت دراسات أخرى إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وعلاقتها بالتفوق الدّراسي ومتغيّرات أخرى مصاحبة كدراسة عطية (٢٠٠٠) والمحمدي (٢٠٠٨)، ودراسة Lee et al. (2008)، وكذلك دراسة Lodewyk et al. (2009) والمصري (٢٠٠٩)، ودراسة العنزي (١٤٣١).
- فاقت الدّراسات الوصفية قريناتها التجريبية التي انحصرت في دراسة Azevedo & Cromley (2004) ودراسة Lee et al. (2008) ودراسة العنزي (١٤٣١)؛ ولعلّ السبب في ذلك مناسبة المنهج الوصفي لطبيعة قياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم بشكل أكبر من المنهج التجريبي.
- تنوّعت الأدوات المستخدمة في الدّراسات المستعرضة وذلك حسب متغيّرات كلّ دراسة، والمنهجية البحثية المتبعة؛ ولكن معظم الدّراسات ركزت على استخدام مقياس أو استبانة لقياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، بالإضافة إلى أدوات أخرى تتناسب والمتغيرات موضع الدّراسة.
- أظهرت نتائج الدّراسات جميعها وجود دلالة إحصائية لإستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم على التحصيل باستثناء دراسة عطية (٢٠٠٠) ودراسة Goodpasture et al. (2007)، وبشكل جزئي دراسة ردادي (٢٠٠٢) حيث كانت دالة إحصائيا لصالح الذكور فقط. وأظهرت الدّراسات التي تناولت التخصّص كمتغيّر (راضي، ٢٠٠٢؛ رشوان، ٢٠٠٥) عدم وجود دلالة إحصائية عند استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم مع متغير التخصّص باستثناء دراسة المحمدي(٢٠٠٨) والتي طبقت على طالبات المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدّراسات في طبيعة التوصيات التي ركزت على ضرورة تدريب المتعلمين على استخدام إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم لتحسين تعلمهم وتحصيلهم الدّراسي.
- استفادت الباحثتان من استعراض تلك الدّراسات في إعداد أداة البحث وتحديد إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم الأساسية والفرعية، كما أمكن توظيف نتائج تلك الدّراسات عند تفسير نتائج البحث الحالي.
- استشفت الباحثتان من خلال استعراض الدّراسات السابقة تزايد الدّراسات الأجنبية في مجال إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم عامة وفي المرحلة الجامعية خاصة ، ولكن يقابله ندرة الدّراسات العربية في هذا المجال.
- تميّز البحث الحالي عن غيره من الدّراسات السابقة أنه تناول خمسة عشر إستراتيجية فرعية من إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم تندرج تحت ثلاث محاور رئيسة، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة كبيرة جدا من طالبات المرحلة الجامعية.

- **فروض البحث** :

اعتمادا على مشكلة وأسئلة وأدبيات البحث، يمكن صياغة الفروض الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض إستراتيجيات التقويم الذّاتي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التقويم الذّاتي.

- **مجتمع وعينة البحث** :

تحقيقا لأهداف البحث، استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وحُدد المجتمع الكلي بالطالبات خريجات درجة البكالوريوس المنتظمات للعام الدّراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، كما أن إضافة إلى أن العيّنة تضمّنت فقط الخريجات في فرعي جامعة طيبة ومجمّع السلام بالمدينة المنورة، واستُبعدت الكليات في المحافظات لأن معظمها كليات مانحة فقط لدبلومات تخصّصيّة، أو أنها حديثة النشأة. ولحصر الخريجات، رجعت الباحثان إلى وكالات تلك الكليات والتي عادة تقوم بحصر الطالبات المتوقع تخرجهنّ بناء على ساعاتهنّ المسجّلة والمكتسبة، ووضع الطالبة الدّراسي سواء قيّد الدّراسة، أم مؤجلة أو منسحبة. ومن خلال إحصائيات الوكالات، أمكن الحصول على جداولهنّ في المقررات الدّراسية للفصل الأول، مما سهّل جدولة تلك الكليات بتخصّصاتها المختلفة في عملية تطبيق الاستبانة على طالباتها. ونظرا لأن نظام الجامعة يضمّ خريجات للفصل الأول والثاني حسب استكمال الطالبة للساعات الدّراسية المحددة؛ اضطرت الباحثتان لتكرار الإجراءات ذاتها للفصل الدّراسي الثاني لتشمل العيّنة أكبر عدد ممكن من الخريجات للعام الدّراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ بفصليه الأول والثاني. واستمرّ التطبيق مدة (٥ شهور) من شهر محرم إلى شهر جمادى الأولى، أي نهاية الفصل الدّراسي الأول، وبداية الفصل الدّراسي الثاني من العام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ. واعتمادا على إحصائيات الكليات، ومكتبيّ التربية العملية في شطر جامعة طيبة، ومجمّع السلام، ولاحقا كشوف الخريجات المعتمدة من وكالة عمادة القبول والتسّجيل المحددة اسما ورقما، وزعت

الباحثتان (٢٥٠٠) استبانة على الطّالبات المؤهلات للتخرجّ من مختلف التخصّصات العلمية والنّظرية بعد تخطيط جداول زمنية للتطبيق في شطر جامعة طيبة، ومجمّع السلام بالمدينة المنورة بالتعاون مع وكالات الكليات وأستاذات المقررات. وبلغ المسترجع من الاستبانات ذا البياناتِ المستكملة (١٤٩٥) استبانة، اعتُبرت هي العيّنة الممثّلة للبحث، وصُنّف ما تبقى ما بين فاقد لم يُسترجع، أو مُستبعد لعدم استكمال البيانات. وعليه، بلغ عدد الكليات التي يمكن اعتبار خريجاتها المنتظمات مجتمع البحث الأصلي (٧) كليات هي: الطبّ والعلوم الطبيّة، وعلوم وهندسة الحاسبات، والعلوم، وعلوم الأسرة في التخصّصات العلمية، وكليتي الآداب والعلوم الإنسانية والتربية في التخصّصات النّظرية. وبلغ عدد خريجات التخصّصات العلمية (٩٦٦) طالبة ، أما التخصّصات النّظرية فبلغن (١٥٦٥) طالبة بإجمالي (٢٥٣١) طالبة للعام الدّراسي ١٤٣٢هـ- ١٤٣٣هـ مثلن جميعا المجتمع الكلي للبحث. أما عيّنة البحث فبلغت (٤٦٢) طالبة بنسبة ٤٨٪ من المجتمع الأصلي للخريجات في التخصّصات العلمية، و(١٠٣٣) طالبة بنسبة ٦٦٪ من التخصّصات النّظرية أما إجمالي عدد العيّنة فبلغ (١٤٩٥) طالبة بنسبة ٥٩٪ من المجتمع الأصلي لخريجات البكالوريوس الانتظام من التخصّصات العلمية والنّظرية. والجدول رقم (١) يصف العيّنة من حيث التخصص والمعدّل التّراكمي:

جدول (١): وصف عيّنة البحث تبعاً للتخصّص الدقيق والتخصّص العام والمعدّل التّراكمي

م	التخصّص		المجتمع الكلي	عيّنة البحث	نسبة العيّنة مقارنة بالمجتمع الأصلي	نسبة العيّنة باعتبار التخصّص	المعدّل التّراكمي المرتفع	المعدّل التّراكمي المنخفض
١.	التخصّصات العلمية	طبّ	٧٢	٥٧	٧٩%	التخصّصات العلمية (ن=٤٦٢)	٣٣٦ ٧٢.٧%	١٢٦ ٢٧.٣%
٢.		علوم طبيّة	٢٢	١١	٥٠%			
٣.		علوم وهندسة الحاسبات	١٠٥	٧٠	٦٧%			
٤.		أحياء	١٠٢	٥٧	٥٦%			
٥.		فيزياء	٤٣	٣٥	٨١%			
٦.		رياضيات	٢٠٧	٥٨	٢٨%			
٧.		كيمياء	١٤٦	٦٨	٤٧%			
٨.		علوم الأسرة	٢٦٩	١٠٦	٣٩%			
المجموع الكلي للتخصّصات العلمية			٩٦٦	٤٦٢	٤٨%	٣٠.٩٪	٤٢٦ ٣٠.٩%	
٩.	التخصّصات النّظرية	دراسات إسلامية	٤٢٣	٢٦٧	٦٢%	التخصّصات النّظرية (ن=١٠٣٣)	٧٧٩ ٧٥.٤%	٢٥٤ ٢٤.٦%
١٠.		لغة عربية	٤٠٨	٢١٩	٥٤%			
١١.		لغة إنجليزية	٣٠٦	١٤١	٤٦%			
١٢.		اجتماعيات	٢٧٤	٢٥٦	٩٣%			
١٣.		تربية خاصة	١٥٤	١٥٠	٩٧%			
المجموع الكلي للتخصّصات النّظرية			١٥٦٥	١٠٣٣	٦٦%	٦٩.١%	١٠٣٣ ٦٩.١ %	
المجموع الكلي لمجتمع البحث			٢٥٣١	١٤٩٥	٥٩%	١٠٠%	١٤٩٥ ١٠٠%	

- **أداة البحث : استبانة إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم :**

استُخدمت استبانة من إعداد الباحثتين كأداة لجمع البيانات وللإجابة عن أسئلة البحث، وتهدف الاستبانة إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلم ذاتي

التنظيم واللاّزمة لتفوق الطّالبات دراسياً بجامعة طيبة. وبعد تحديد مشكلة البحث، وبالرجوع إلى الأدبيات العربية (الجراح، ٢٠١٠؛ العنزي، ١٤٣١؛ الغرايبة ٢٠٠٩؛ المحمدي، ٢٠٠٨) وكذلك بعض الدّراسات الأجنبية (Abrami et al., 2008; Barnard-Brak et al., 2010; Chen, 2002; Cobb, 2003; Soric & Palekcic, 2009; Pintrich & De Groot, 1990)، أمكن صياغة عبارات الاستبانة التي قسّمت إلى ثلاثة محاور رئيسة، قسّم كلُّ محورٍ منها إلى (٥) إستراتيجيات فرعية تنتمي للمحور الرئيس. والمحاور الرئيسة هي: (أ) إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، ويضم (٢٦) عبارة موزّعة على الإستراتيجيات الفرعية: التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، وتنظيم الجهد، وتنظيم البيئة، وحفظ السّجلات؛ (ب) محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية، ويضم (٢٢) عبارة موزعة على الإستراتيجيات الفرعية: التنظيم والتحويل، والحفظ والاستظهار، والتفصيل، ومراجعة الدروس، والبحث عن المعلومات؛ (ج) محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي، ويضم (٢٢) عبارة، وزعت على الإستراتيجيات الفرعية التالية: حوار الذّات عن الإتقان، ومراقبة الذّات ومكافأة الذّات، وتعلّم الأقران، وطلب المساعدة. وبلغ عدد فقرات الاستبانة مجتمعةً (٧٠) عبارة. واستُخدِم مقياس ليكرت الخماسي لحصر الاستجابات متدرجا بالصورة التالية (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا). كما تصدّر الفقرات جزءٌ خاص بالبيانات الأولية التي تنحصر في التخصّص، والمعدّل الدّراسي؛ كما ذُيلت الاستبانة بسؤال مفتوح يُعطي المستجيبة فرصة للتعليق والإضافة لإستراتيجيات لم تُذكر رغم أهميتها بالنسبة لتفوق الطّالبات، انظر الملحق (أ). وللتأكد من سلامة الأداة لغويا، طبقت الاستبانة على عيّنة مصغرة جدا بلغت (٥) طالبات فقط لاكتشاف أي أخطاء لغوية سواء في المعنى أو المبنى، وبعد فحص الإستجابات، أمكن للباحثتين الخروج بالنسخة النهائية من الاستبانة والتي طبقت بصورتها المبدئية على عيّنة ممثلة للمجتمع الأصلي مكونة من (١٨٤) من خريجات جامعة طيبة للعام الدّراسي ١٤٣١- ١٤٣٢هـ، وذلك لحساب ثبات الأداة، والتعرّف على سلامة العبارات، والتّعليمات المرفقة أيضاً.

- **صدق الاستبانة** :

لاستخراج صدق المحكمين Content Validity، عُرض المقياس على (١٤) عضو هيئة تدريس من التخصّصات التالية: علم النّفس التربوي، والتربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس من (٤) جامعات سعودية(٢)، وصِيغت التعديلات اللازمة التي تمثّلت في حذف ١٠ عبارات من مجموع (٨٠) عبارة تمثّل الاستبانة بنسختها الأولية. وتراوحت أقل وأعلى نسبة اتفاق بين المحكمين على حذف العبارات المعنيّة ما بين (١٤.٣٪ و ٦٤.٣٪). وأجريت التعديلات اللغوية المقترحة حتى خرجت الاستبانة بصورتها الحالية. كما حُسب صدق مفردات الاستبانة بطريقة الاتساق الدّاخلي، وبحساب معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها أسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

٢) توزيع المحكمين على الجامعات: جامعة الملك سعود (٢)، وجامعة الملك عبد العزيز(١)، وجامعة تبوك (٢)، وجامعة طيبة (٩) أعضاء.

جدول (٢): الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة

المحور الأول إستراتيجيات تنظيم الأولويات				المحور الثاني الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية				المحور الثالث إستراتيجيات التقويم الذاتي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٧	٣٤	٠.٤٤	٦	٠.٥٣	٣٧	٠.٥٤	١١	٠.٥٦	٤٢	٠.٥١
٢	٠.٥٥	٣٥	٠.٥٦	٧	٠.٦٤	٣٨	٠.٥٩	١٢	٠.٥٩	٤٣	٠.٤٧
٣	٠.١٨	٤٦	٠.٣٨	٨	٠.٦٢	٣٩	٠.٥٩	١٣	٠.٤٩	٤٤	٠.٦٣
٤	٠.٣٤	٤٧	٠.٥٩	٩	٠.٥٩	٤٠	٠.٤٣	١٤	٠.٥٠	٤٥	٠.٥٢
٥	٠.٤٣	٤٨	٠.٥٨	١٠	٠.٣٩	٥١	٠.٥١	١٥	٠.٤٨	٥٥	٠.٥٠
١٦	٠.٥٤	٤٩	٠.٤٩	٢١	٠.٤٢	٥٢	٠.٥٥	٢٦	٠.٥٦	٥٦	٠.٢٣
١٧	٠.٥٦	٥٠	٠.٥٠	٢٢	٠.٥١	٥٣	٠.٥٩	٢٧	٠.٥٢	٥٧	٠.٥٤
١٨	٠.٥٣	٦٠	٠.٣٨	٢٣	٠.٤٩	٥٤	٠.٣٧	٢٨	٠.٥٧	٥٨	٠.٥٧
١٩	٠.٤١	٦١	٠.٥٠	٢٤	٠.٤٦	٦٤	٠.٦٨	٢٩	٠.٥٠	٥٩	٠.٥٠
٢٠	٠.٦٠	٦٢	٠.٦٤	٢٥	٠.٥٩	٦٥	٠.٦٥	٣٠	٠.٥٨	٦٧	٠.٥٥
٣١	٠.٦٩	٦٣	٠.٢٣	٣٦	٠.٥٦	٦٦	٠.٥٧	٤١	٠.٦٣	٦٨	٠.٤٢
٣٢	٠.١٨	٦٩	٠.٥٠								
٣٣	٠.٢٧	٧٠	٠.٥٩								

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن كل عبارة من عبارات الاستبانة ترتبط ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للمحور الذي تمثله، ما عدا العبارات (٣، ٣٢) من المحور الأول فهي دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمحور عند مستوى (٠.٠٥). وهذا يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

- **ثبات الاستبانة** :

بعد تطبيق الاستبانة على عيّنة بلغ عددها (ن =١٨٤)، حُسب معامل ثبات مفردات المقياس Reliability Coefficient باستخدام ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha؛ و بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (٠.٨٤) وللمحو الثاني بلغت (٠.٨٣)، وللمحور الثالث (٠.٨٤). أما قيمة معامل الثبات لإجمالي فقرات المقياس البالغ عددها (٧٠) عبارة فبلغت (٠.٩٤)، وهي تُصنّف من قيم الثبات المقبولة، وهذا يؤكد قلة الأخطاء غير المنتظمة، أو العشوائية في فقرات الاستبانة مما انعكس على استجابات أفراد العيّنة. انظر الجدول رقم (٣).

جدول (٣): قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	معامل ألفا	المحور	معامل ألفا	المحور	معامل ألفا	معامل ألفا لكامل الاستبانة
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٠.٨٤	إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٠.٨٣	إستراتيجيات التقويم الذاتي	٠.٨٤	٠.٩٤

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على إستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسيا، وأكثر تلك الإستراتيجيات تأثيرا

على مستوى تفوقهنّ باعتبار المعدّل التّراكمي، والتخصّص الأكاديمي (علمي/نظري)، وللتحقق من فروض البحث، حددت الباحثتان أنسب الأساليب الإحصائية تبعا لعدد المتغيّرات التابعة والمستقلة، وهدف البحث، وحجم العيّنة، أما الأسلوب الإحصائي الرئيس فكان تحليل التباين متعدد المتغيّرات Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). ونظرا لضرورة التحقق من بعض الافتراضات عند اختيار تحليل التباين متعدد المتغيّرات مثل: التوزيع الاعتدالي لبيانات العيّنة، فكان حجم العيّنة وهو (١٤٩٥) طالبة كافيا ليحقق شرط التوزيع الاعتدالي نظرا لأن توزيع العيّنة يميل للاعتدالية كلما كبُر حجم العيّنة؛ أما بالنسبة للتحقق من القيم المتطرفة فطبق اختبار Explore وهو أحد الاختبارات الإحصائية الوصفية التي تقوم بحساب قيمة متوسط حسابي جديدة بعد حذف ٥٪ من أعلى وأدنى الحالات، وبعد تطبيق الاختبار الإحصائي، اتضح أن قيمتيّ الوسط الحسابي المحسوبة حسب متغيّر التخصّص بلغت التالي: الوسط الحقيقي (٢٥١.٤) والوسط الجديد المحسوب (٢٥٢.٤) وهما قيمتان متماثلتان إلى حد كبير مما يدلّ على صلاحية البيانات للاستخدام الإحصائي.

أما بالنسبة لفرضية تجانس التباين في العيّنة بالنسبةٍ للمتغيّرات التابعة والتي تتمثّل في المحاور الثلاثة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم: إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وإستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية، و إستراتيجيات التقويم الذّاتي، فطبق اختبار ليفنز Levene's Test of Equality of Variances وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٤): تحقيق التجانس بالنسبة للمتغيّرات التابعة

المحور	المتغير	قيمة (ف)	درجات الحرية	مستوى الدلالة*
الأول	إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٠.٤٦٧	١٤٩٣	٠.٤٩٤
الثاني	إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٠.٠٨٩	١٤٩٣	٠.٧٦٦
الثالث	إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٠.٤٤٤	١٤٩٣	٠.٥٠٥

* غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)

ويتبيّن من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف) في المتغيّرات جميعها غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يؤكد تجانس التباين في العيّنة بالنسبة للمحاور الثلاثة، ويعطي مؤشرا إيجابيا لإمكانية استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) للتحقق من صحة فروض البحث. كما يتطلب هذا الإحصاء أيضا فحص العلاقة الخطية المتعددة للتحقق من ارتباط المتغيّرات التابعة ببعضها البعض بدرجة كبيرة من خلال إيجاد معامل بيرسون والمحصورة قيمته ما بين (+١ و - ١) حيث تدلّ على حجم ونوع العلاقة.

جدول (٥): قيم معامل بيرسون بالنسبة لمتغيّرات البحث

المتغيرين	معامل بيرسون	المتغيرين	معامل بيرسون
المحور (١) × المحور (٢)	٠.٨٠	المحور (١) × محاور الاستبانة كاملة	٠.٩٣
المحور (١) × المحور (٣)	٠.٧٩	المحور (٢) × محاور الاستبانة كاملة	٠.٩٣
المحور (٢) × المحور (٣)	٠.٧٦	المحور (٢) × محاور الاستبانة كاملة	٠.٩١

ويظهر من الجدول رقم (٥) وجود علاقة خطّية موجبة بين محاور الاستبانة بعضها البعض، وبين كلّ محور وإجمالي بنود الاستبانة، إذ انحصرت قيمة معامل بيرسون بين (٠,٧٦) و (٠,٩٣) مما يدلّ على قوة العلاقة الارتباطية بين متغيّرات البحث. ونظرا أن هذا النوع من الإحصاء يقوم بعمل عدد من التحليلات المنفصلة بعضها عن بعض، إضافة إلى تجانس التباين في العيّنة بالنسبة للمتغيّرات التابعة؛ فإنه يُفضل ضبط مستوى ألفا بصورة أعلى وأكثر تشدّدا لتقليل احتمالات حدوث الخطأ من النوع الأول، ومن أكثر الطرق شيوعا تطبيق تعديل Bonferroni وهو يتمثل في قسمة مستوى ألفا الأصلي (٠,٠٥) على عدد التحليلات التي سيجريها الباحث أو بالأحرى على عدد المتغيّرات التابعة الفرعية التي يجب دراستها (بالانت، ٢٠٠٥، ٢٨٨). وتبلغ المتغيّرات الفرعية في البحث (٥) متغيّرات تحت كلّ محور، مما سينتج عنه قيمة جديدة لمستوى ألفا يساوي (٠,٠٠١) وهو ناتج قسمة [(٠,٠٥) على (٥)] وسيقاس مستوى الدلالة (أي القيمة الاحتمالية لـ Sig) على أساسه.

وبعد التحقق من الافتراضات السابقة إحصائياً، تأكدت الباحثتان من جاهزية البيانات لإجراء تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) ويمكن عرض وتفسير نتائج البحث على النحو التالي:

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الأول**:

وللتحقق من الفرض " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات." استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير المعدّل التّراكمي.

جدول (٦): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم إدارة الأولويات وإستراتيجياته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي

المحور الأول	الطالبات ذوات المعدّل المرتفع ن= ١١١٥		الطالبات ذوات المعدّل المنخفض ن= ٣٨٠		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٩٣.١	٠.٤٠	٨٩.١	٠.٦٩	٢٥.٧٥	٠.٠٠*	٠.١٧
التخطيط وتحديد الأهداف	١٧.٣	٠١١.	١٥.٩	٠.١٩	٣٨.٠٠	٠.٠٠*	٠.٠٢٥
تنظيم الوقت	٢٤.٨	٠.١٦	٢٤.٣	٠.٢٠	٦.٢٧	٠.٠١٢	٠.٠٠٤
تنظيم الجهد	١٧.٦	٠.٠٩	١٧.٤	٠.١٥	٠.٦٤	٠.٤٢٤	٠.٠٠٠
تنظيم البيئة	١٥.٤	٠.٠٩	١٤.٧	٠.١٥	١٤.٧٧	٠.٠٠*	٠.٠١٠
حفظ السّجلات	١٨.١	٠.١٢	١٦.٧٤	٠.٢١	٢٨.٣٨	٠.٠٠*	٠.٠١٩

* دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول التالي رقم (٦) يظهر أن قيمة (ف=٢٥,٧٥) في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعتبر دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات لصالح ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. وبالنّظر

إلى قيمة معامل إيتا تربيع إذ تمثل (٠,١٧) وهي تعتبر ذات تأثير كبير* مما يعني أن هناك تأثير للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات لإستراتيجيات إدارة الأولويات عامة.

كما أظهرت نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات لثلاث إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وهي: "التخطيط وتحديد الأهداف" و "تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات". وبالنّظر إلى قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول يتضح أنها دالة جميعا لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. ولكن بالنّظر إلى قيم معامل إيتا تربيع للإستراتيجيات ذاتها نجدها بلغت (٠,٢٥، ٠,٠١٠، ٠,٠١٩) على التوالي وكلها تدل على التأثير الضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات للإستراتيجيات المذكورة. وأظهرت نتائج الجدول السابق أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات نحو الإستراتيجيتين الفرعيتين المنتمية لمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، وهي: "تنظيم الوقت" و "تنظيم الجهد".

واستناداً على نتائج جدول رقم (٦)، حُسِب التّفاعل بين متغيّر المعدّل التّراكمي ومتغيّر التخصّص وأثر هذا التّفاعل على محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته الفرعية. واستُخدم تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لاختبار الفروقات المعنوية بين المتوسطات. ويظهر من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدّل التّراكمي والتخصّص في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات كاملا، وفي إستراتيجياته الفرعية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد نتائج الجدول السابق.

ويمكن أن تُفسّر نتيجة الفرض الأول على اعتبار أن الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع عادة ما يُتْقِنّ عادات استذكارية تعكس قدرتهنّ على ترتيب أولوياتهنّ، وتُعينهنّ على التفوق الدّراسي الذي أثبتت الدّراسات أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بينه وبين مدى استخدام المتعلمين عامة لإستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ومنها إدارة وترتيب الأولويات كدراسة Cobb (2003) ودراسة Azevedo & Cromley (2004) ودراسة Isaacson & Fujita (2006) إضافة إلى دراسة Soric & Palekcic (2009) وكذلك دراستيّ المصري (٢٠٠٩) والجراح (٢٠١٠). أما فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيا في الإستراتيجيات الفرعية "التخطيط وتحديد الأهداف" و"تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات" والمنتمية لذات المحور، فيُمكن أن يَرجع السبب في ذلك إلى الرؤية الواضحة لدى هذه الفئة من الطالبات فيما يخصّ تعلمهنّ، وأهدافهنّ، والتخطيط لمستقبلهنّ؛ إضافة إلى تأثير هذه الرؤية على قدرتهنّ على تخصيص بيئة تعلمية خالية من المشتتات الذهنية أو البصرية

* تفسّر قيم إيتا تربيع على النحو التالي كما وردت في (بالانت، ٢٠٠٥، ٢٢٥):
- ٠,٠١-٠,٠٥= تأثير ضئيل.
- ٠,٠٦ – ٠,١٣= تأثير معتدل.
- ٠,١٤ فأكبر= تأثير كبير.

أو السمعيّة؛ كما يبدو أن لديهنّ القدرة على التعامل مع المحيط الخارجي بفاعلية وانتباه وهو ما أكدته دراسة لي وآخرون Lee et al. (2008).

جدول (٧): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم إدارة الأولويات وإستراتيجياته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي والتخصّص

المحور الأول	التخصّصات العلمية				التخصّصات النّظرية				قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	معدل مرتفع ن = ٣٣٦		معدل منخفض ن = ١٢٦		معدل مرتفع ن = ٧٧٩		معدل منخفض ن = ٢٥٤			
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٩٣.٥٠	١٣.٢٠	٨٧.٩٠	١٣.١٠	٩٢.٩٦	١٣.٦٠	٨٩.٦٧	١٣.٤٠	١.٨٧	٠.١٧٢
التخطيط وتحديد الأهداف	١٧.٤٠	٣.٤٦	١٥.٩٢	٣.٥٨	١٧.٢١	٣.٧٢	١٥.٩٢	٣.٧١	٠.٢٣	٠.٦٣٠
تنظيم الوقت	٢٤.٩٠	٣.٧١	٢٤.٢٤	٣.٨٩	٢٤.٧٨	٣.٨٥	٢٤.٤١	٣.٩٤	١.٦١	٠.٢٠٥
تنظيم الجهد	١٧.٦٧	٢.٩٢	١٧.٥٨	١٧.٤٤	١٧.٥٥	٣.١٠	١٧.٥٥	٢.٩٦	١.٣٥	٠.٢٤٦
تنظيم البيئة	١٥.١٢	٢.٩٩	١٤.٢٥	٢.٩٨	١٥.٥٥	٢.٩٨	١٤.٩٧	٣.١١	٠.٥٦	٠.٤٥٤
حفظ السّجلات	١٨.٤٠	٣.٩٣	١٦.٥٧	١٧.٨٩	١٧.٨٩	٤.١٨	١٦.٨٢	٤.٢٢	٢.١١	٠.١٤٦

ولعلّ من أسباب هذه النتيجة أيضاً أنّ الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع عادة ما يسجّلنّ حضورا بدنيا وذهنيا مميّزا في المحاضرات بصورة أكبر من الطالبات ذوات المعدّل المنخفض مما يساعدهنّ على تدوين الملاحظات لاستدراكها فيما بعد، ويتيح لهنّ فرص الحصول على تغذية راجعة إما فورية على المهام الصّفية الآنية أو مؤجلة على المشاريع والاختبارات والمهام طويلة المدى مما يرفع من مستوى تنظيمهنّ لتعلمهنّ ذاتيا بصورة تتناسب مع تحصيلهنّ وأهدافهنّ الأكاديمية. ويؤكد الجراح (٢٠١٠) أن للإستراتيجيات الفرعية "الاحتفاظ بالسّجلات" و"تخطيط وتحديد الهدف" فاعلية كبيرة تكمن في إمكانية تنبؤها بالتحصيل الأكاديمي.

كما تشير نتائج الفرض الأول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطّالبات في إستراتيجيتيّ "تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد" تبعا للمعدّل التّراكمي؛ ويمكن أن يكون السببٍ وراء هذه النتيجة الوضع الراهنّ لجداول الطالباتِ الدّراسية التي تمتدّ أحيانا من ساعات الصّباح الباكر إلى فترة المساء مما يعطل إمكانية تنظيم الوقت المتبقي وتوزيعه بصورة محدّدة على المهام والمتطلبات الأكاديمية. كما يُضاف إلى ذلك صعوبة تنسيق الطالبات –خاصة المتزوجات أو ذوات الظروف الاجتماعية الخاصّةِ- بين الواجبات الأكاديمية والأسرية أو الاجتماعية، وهو ما أشارت إليه الطالبات أنفسهنّ في استجاباتهنّ عن السؤال المفتوح؛ كما أنهنّ أحلنَ السبب وراء ضعف تنظيمهنّ للوقت هو استخدام وسائل التقنية والاتصال الحديثة التي يستعصي معها الالتزام بمواعيد محددة لإنجاز المهام الأكاديمية. ويؤكد ذلك نتائج البحث فيما يخص إستراتيجية "تنظيم الجهد" والتي يظهر تأثرها بشكل مباشر بعامل تنظيم الوقت وإدارته؛ إذ يبدو أن صعوبة تنظيم الطالبات لجهودهنّ يخضع لعدم

قدرتهنّ على تنظيم وإدارة أوقاتهنّ؛ كما أضافت الطّالبات أنفسهنّ أن من معيقات تنظيمٍ الجهد كثرة متطلبات المقررات وتزاحمها في مواعيد متقاربة ومفاجئة أحيانا، لاسيما ما يخصّ مواعيد الاختبارات الدّورية.

ورغم أن هذه النتيجة تتفق مع ما ذكره رشوان (٢٠٠٥) خاصة فيما يتعلّق بإستراتيجية "تنظيم الوقت"؛ إلا أن هذ النتيجة لا تتفق مع ما ذكرته راضي (٢٠٠٢) والتي أشارت إلى أن أفراد العيّنة ذوي المهارات المرتفعة في إدارة الوقت حصلوا على متوسطٍدرجات أعلى في الاختبارات التحصيلية. كما أنها أيضا لا تتفق مع دراسة كل من علام وأحمد (٢٠٠٤) و دراسة بازيفيرو Puzziferro (2008) وكذلك دراستيّ كلٍّ من أرسال Arsal (2010) وبارنارد- براك وآخرون Barnard-Brak et al. (2010) التي أظهرت نتائجها أن إستراتيجية "تنظيم الوقت" كان لها علاقة ارتباطية طردية بمستوى أداء الطلبة. وفيما يخصّ إستراتيجية "تنظيم الجهد" اختلفت نتائج دراستيّ تشن Chen (2002) وجارنر Garner (2009) عن الدّراسة الحالية حيث توصّلتا إلى أن هذه الإستراتيجية لها تأثير إيجابي، على تفوق الطلاب الذّين لديهم القدرة على تنظيم جهودهم، والتغلب على المشتتات.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الثاني:**

وللتحقق من الفرض "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير المعدّل التّراكمي، والجدول رقم (٨) يبيّن النتائج:

جدول (٨): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم المعرفة والماوراء معرفة وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي

المحور الثاني	الطّالبات ذوات المعدّل المرتفع ن= ١١١٥		الطّالبات ذوات المعدّل المنخفض ن=٣٨٠		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٧٩.٤٥	١٣.٩٥	٧٤.٩٧	١٤.٦٩	٢٨.٤٥	٠.٠٠٠*	٠.٠١٩
التنظيم والتحويل	١٩.٦٦	٠.١٢	١٨.٥١	٠.٢٠	٢٥.٢١	٠.٠٠٠*	٠.٠١٧
الحفظ والاستظهار	١٩.٥٥	٠.١١	١٨.٥٨	٠.١٩	١٩.٤١	٠.٠٠٠*	٠.٠١٣
التفصيل	١٠.٥٤	٠.١٠	٩.٧٧	٠.١٣	٢٤.٦١	٠.٠٠٠*	٠.٠١٦
مراجعة الدروس	١٧.٩٣	٠.١٢	١٦.٩٢	٠.٢٠	١٨.٣٦	٠.٠٠٠*	٠.٠١٢
البحث عن المعلومات	١١.٧٨	٠.١٠	١١.١٠	٠.١٧	٩.٣٥	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول رقم (٨) يظهر أن قيمة (ف=٢٨.٤٥) في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، وهي

تُعتبر دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات لصالح ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. وبالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجده يمثل (٠,٠١٩) وهي تعني أن هناك تأثير ضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات لإستراتيجيات إدارة الأولويات عامة.

كما أظهرت نتائج الجدول أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات لأربع إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية وهي: "التنظيم والتحويل" و"الحفظ والاستظهار" و"التفصيل" و"مراجعة الدروس". وبالنّظر إلى قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول يتضح أنها دالة جميعا لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. ولكن بالنّظر إلى قيم معامل إيتا تربيع للإستراتيجيات نجدها بلغت (٠,٠١٧، ٠,٠١٣، ٠,٠١٦ ، ٠,٠١٢) على التوالي وكلها تدلّ على التأثير الضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات للإستراتيجيات المذكورة. كما أظهرت نتائج الجدول ذاته أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات نحو إستراتيجية "البحث عن المعلومات" الفرعية المنتمية لمحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.

جدول (٩): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم المعرفة والماوراء معرفة وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي والتخصّص

المحور الثاني	التخصّصات العلمية				التخصّصات النّظرية				قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	معدل مرتفع ن = ٣٣٦		معدل منخفض ن = ١٢٦		معدل مرتفع ن = ٧٧٩		معدل منخفض ن = ٢٥٤			
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٧٨.٥٥	١٣.٣٣	٧٣.٣٥	١٥.١١	٧٩.٨٤	١٤.٢٠	٧٥.٧٨	١٤.٤٦	٠.٤٠٤	٠.٥٢٥
التنظيم والتحويل	١٩.٧٦	٣.٨٣	٧٨.٧٧	٤.١١	١٩.٧٦	٣.٨٣	١٨.٧٧	٤.١١	٠.٩٠٣	٠.٣٤٢
الحفظ والاستظهار	١٩.١٣	٣.٦٩	١٨.٠٤	٤.١٠	١٩.٧٣	٣.٦٠	١٨.٨٥	٣.٧٥	٠.١٩٥	٠.٦٥٩
التفصيل	١٠.٣٩	٢.٤٢	٩.٨٣	٢.٧٤	١٠.٦٠	٢.٦١	٩.٧٤	٢.٧٥	٠.٨١١	٠.٣٦٨
مراجعة الدروس	١٧.٨٩	٣.٦٢	١٦.٥٥	٣.٩٤	١٧.٩٤	٤.١٢	١٧.١١	٣.٨٧	١.٠٣	٠.٣١١
البحث عن المعلومات	١١.٧٢	٢.٩٥	١٠.٩٧	٣.٢٦	١١.٨١	٣.٢٣	١١.٣١	٣.٥٤	٠.٣٨٩	٠.٥٣٣

واستناداً على نتائج جدول رقم (٨)، حُسِب التّفاعل بين متغيّر المعدّل التّراكمي ومتغيّر التخصّص، واستُخدم تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA)، ويظهر من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدّل التّراكمي والتخصّص في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية كاملا، وفي إستراتيجياته الفرعية منفصلة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد نتائج الفرض الثاني.

ويمكن أن يرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى استخدام الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع مهارات تنظيمية معرفية تزيد من فرص استثمارهنّ لقدراتهنّ وبالتالي تفوقهنّ الدّراسي ولعلّ أبرز ما ذكرته الطالبات في استجاباتهنّ للسؤال المفتوح، ووجدنه مُعينا لهنّ على الحفظ والفهم والربط هو قراءة بعض الآيات القرآنية قبل بدء الانخراط في أي مهام إدراكية، وهذا توجه إيماني لمستْ الطالبات تأثيره الفعلي على تفوقهنّ.

أما بالنسبة للفروق التي ظهرت في الإستراتيجيات الفرعية "التنظيم والتحويل" و"الحفظ والاستظهار" و"التفصيل" و"مراجعة الدروس" فيمكن أن يرجع لاستخدام الطالبات المتفوقات للطرق الحديثة والفعّالة في تنظيم التعلم ذاتيا مثل الخرائط الذّهنية، والجداول، والشروحات المختصرة؛ ولعلّ هذه الطرق وغيرها مما ذكرنها الطالبات في تعليقاتهنّ كانت عونا لهنّ على الحفظ السريع، وبالتالي الاستظهار الفعّال الناجح. كما يمكن أن يرجع السبب في تلك الفروق إلى أن الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع يستثمرن حضورهنّ البدني والذهني في المحاضرات، وتدوينهنّ للملاحظات في الربط بين موضوعات المقرر؛ وبالتالي يسهّل عليهنّ لاحقا مراجعة الدّروس بشكل منظم وموجّه. وتبدو هذه النتيجة متّسقة مع دراسة المحمّدي (٢٠٠٨) التي أكدت على أن استخدام الطالبات لإستراتيجية التنظيم والتحويل بفاعليّة أثّر على تفوقهنّ دراسيا؛ وكذلك دراسة الجرّاح (٢٠١٠) التي أظهرت أن مستوى امتلاك الطلبة لإستراتيجية "الحفظ والاستظهار" كمهارات مُعينة على التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا ودالا على علاقته الارتباطية الموجبة بالتفوق الدّراسي.

كما تشير نتائج الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات تبعا للمعدّل التّراكمي في إستراتيجية "البحث عن المعلومات" ويمكن أن يكون السبب وراء هذه النتيجة ما ذكرته الطالبات في استجاباتهنّ المفتوحة إذ وصفنَ المقررات بالطول المملّ، والصعوبة في الحفظ والفهم، وكثرة المتطلبات المصاحبة؛ كما أنهنّ تذمّرن من الجلوس لفترات طويلة للبحث عن معلومات من شبكة الإنترنت تحديدا اعتقادا منهنّ أنها تظلّ معلومات جانبية لا تخدم المقرر مطلقا لا سيما وأن الاختبارات الدّورية والنهائية لا تخرج عادة عن المحتوى النّظري للمقرر مما لا يشجعهنّ على البحث والتقصّي. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة روميرا Romera (2004) التي أثبتت وجود دلالة إحصائية لتأثير إستراتيجية البحث عن المعلومات على مستوى التحصيل الدّراسي.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الثالث** :

وللتحقق من الفرض " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع ومتوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل المنخفض إستراتيجيات التقويم الذّاتي" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير المعدّل التّراكمي. وبالنّظر إلى الجدول رقم (١١) يظهر أن قيمة (ف=٥١,٨٦) في محور

إستراتيجيات التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعتبر دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات لصالح ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. وبالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجده يمثل (٠,٠٣٤) وهي تعني أن هناك تأثير للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات لإستراتيجيات التقويم الذّاتي عامة ولكن بصورة قليلة.

جدول (١٠): تحليل التباين المتعدد في محور التقويم الذّاتي وإستراتيجياته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي

المحور الثالث	الطّالبات ذوات المعدّل المرتفع ن= ١١١٥		الطّالبات ذوات المعدّل المنخفض ن= ٣٨٠		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٨٢.٣٣	١٢.٣١	٧٧.٠٠	١٢.٩٧	٥١.٨٦	٠.٠٠*	٠.٠٣٤
حوار الذّات عن الإتقان	٢٠.٨٠	٣.٣٤	١٩.١٢	٣.٥٢	٦٧.٠٩	٠.٠٠*	٠.٠٤٣
مراقبة الذّات	١٣.٧٧	٢.٦٤	١٣.٣٣	٢.٧٣	٧.٦٥	٠.٠٦	٠.٠٠٥
مكافأة الذّات	١٤.٥٠	٣.١٠	١٣.٤٠	٣.٠١	٣٦.٤٠	٠.٠٠*	٠.٠٢٤
تعلّم الأقران	١٥.٤٥	٣.٣٨	١٤.٤٧	٣.٤٤	٢٣.١٨	٠.٠٠*	٠.٠١٥
طلب المساعدة	١٧.٨٥	٣.٩٠	١٦.٦٦	٣.٨٢	٢٦.٨١	٠.٠٠*	٠.٠١٨

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات لأربع إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور التقويم الذّاتي وهي: "حوار الذّات عن الإتقان" و"مكافأة الذّات" و" تعلم الأقران" و"طلب المساعدة"، وبالنّظر إلى قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول يتضح أنها دالة جميعا لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع. ورغم دلالة الفروق، إلا أن قيم معامل إيتا تربيع للإستراتيجيات تدلّ على التأثير الضئيل للمعدّل التّراكمي المرتفع على استخدام الطالبات للإستراتيجيات المذكورة حيث بلغت (٠,٠٠٥، ٠,٠٢٤، ٠,٠١٥، ٠,٠١٨) على التوالي. وأشارت نتائج الجدول ذاته أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات الطالبات نحو إستراتيجية "مراقبة الذّات" الفرعية المنتمية لمحور إستراتيجيات التقويم الذّاتي. واستنادا على نتائج جدول رقم (١١) حُسِب التّفاعل بين متغيّر المعدّل التّراكمي ومتغيّر التخصّص، انظر جدول (١٢).

ويتبيّن من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدّل والتخصّص في محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي كاملا، وفي إستراتيجياته الفرعية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد نتائج الفرض الثالث. ويمكن تفسير الفروق الدّالة إحصائيا لصالح الطالباتِ ذواتِ المعدّل التّراكمي المرتفع في إستراتيجيات التقويم الذّاتي مجتمعة نظرا لما يولده التفوق الدّراسي عادة عند المتعلم من رغبة قوية في المحافظة على مستوى الأداء المتقدّم أملا في استمرار احترام الذّات والآخرين؛ وبالتالي ينعكس ذلك على طريقة تنظيم التعلم ومعالجة أوجه القصور واستخدام المعززات الداخلية والخارجية. واتفقت مع هذه النتيجة دراسة بارنارد . براك وآخرون Barnard-Brak et al. (2010) التي

أكدت على وجود علاقة بين التفوق الدّراسي وبين إستراتيجيات عديدة للتنظيم الذّاتي للتعلم ومنها إستراتيجيات التقويم الذّاتي.

جدول (١١): تحليل التباين المتعدد في محور التقويم الذّاتي وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للمعدّل التّراكمي والتخصّص

المحور الثالث	التخصّصات العلمية				التخصّصات النّظرية				قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	معدل مرتفع ن = ٣٣٦		معدل منخفض ن = ١٢٦		معدل مرتفع ن = ٧٧٩		معدل منخفض ن = ٢٥٤			
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٨١.٣١	١٢.٤١	٧٤.٦٢	١٣.٢٦	٨٢.٧٧	١٢.٢٥	٧٨.١٧	١٢.٦٩	١.٧٤	٠.١٨٨
حوار الذّات عن الإتقان	٢٠.٤٠	٣.٢٩	١٨.٧١	٣.٥٤	٢٠.٩٢	٣.٣٤	١٩.٣٢	٣.٤٨	٠.٠٤٥	٠.٨٣٣
مراقبة الذّات	١٣.٦٩	٢.٥٥	١٣.٠٤	٢.٥٤	١٣.٨١	٢.٦٩	١٣.٠٤	٢.٨١	٠.٨٩٠	٠.٣٤٦
مكافأة الذّات	١٤.٤٠	٢.٨٧	١٣.١٣	٣.١٠	١٤.٥٣	٣.١٥	١٣.٥٣	٢.٩٧	٠.٤٨٠	٠.٤٨٩
تعلّم الأقران	١٥.٣٤	٣.٢٦	١٣.٨٩	٣.٦٣	١٥.٥٠	٣.٤٤	١٤.٧٦	٣.٣١	٢.٨٤	٠.٠٩٢
طلب المساعدة	١٧.٤٨	٤.٣٦	١٣.٨٥	٣.٩٧	١٨.٠٢	٣.٦٦	١٧.١٠	٣.٦٨	١.٩١	٠.١٦٧

ويؤكد ذلك وجود فروق دالة إحصائياً أيضاً لصالح الطّالبات المتفوقات فيما يتعلق بالإستراتيجيات الفرعية المنتمية لمحور التقويم الذّاتي وهي: "حوار الذّات عن الإتقان" و"مكافأة الذّات" و" تعلّم الأقران" و"طلب المساعدة"؛ ولعلّ من أبرز الأسباب وراء هذه النتيجة كما يبدو من إضافات الطالبات من خلال السؤال المفتوح هو تقيّد الطالبات ببعض المهارات التي تساعد على التنظيم الذّاتي مثل: تحدّي الذّات، والثقة بالقدرات الشخصيّة، الطموح، واستخدام حوافز تشجيعية ذاتية وهي جميعها تنخرط ضمن إستراتيجيات التقويم الذّاتي. ويمكن أن يكون السبب في الفروق الدّالة إحصائيا أنّ الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع عادة ما يحرصن على الاستفادة من كلّ من يحيط بهنّ سواء الهيئة التدريسية، أو الصّديقات، وقد لا يترددن في طلب دعم الوالدين رغبة في الاستمرار على خط التفوق الدّراسي. ووفقا لما توصّلت إليه نتائج لودويك وآخرون Lodewyk et al. (2009) أن ذوي التحصيل المرتفع أظهروا تقدما في مهارات التنظيم الذّاتي للتعلم وخاصة في إستراتيجيتيّ تعلم الأقران وطلب المساعدة. كما تشير نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات تبعا للمعدّل التّراكمي في إستراتيجية "مراقبة الذّات" ويمكن أن يرجع ذلك إلى صعوبة تطبيق هذه الإستراتيجية لاسيما وأن النتائج أشارت سابقا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات تبعا للمعدّل التّراكمي في إستراتيجيتيّ "تنظيم الوقت والجهد" في المحور الأول، وهو ما يعضد هذه النتيجة. فيبدو أن صعوبة الالتزام بجداول محددة، أو تنظيم الجهود المبذولة كمهارات تنظيمية يؤدي إلى عدم القدرة على مراقبة الذّات وتحديد مواطن القصور لتصويبها، ونقاط الإنجاز لتعزيزها؛ وبالتالي لا تمتلك الطالبات القدرة على مواجهة الذّات ومراقبة عمليتي الانتباه والأداء التي

يعتبرها كلٌّ من عمرو وحسين (٢٠٠٨) من متطلّبات نجاح هذه الإستراتيجية. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جينيلدا وآخرون Gynnilda et al.(2008) التي أكدت أن الطلاب المتفوقين أظهروا مهارات تدلّ على إتقانهم إستراتيجيات مراقبة الذّات وذلك مقارنة بأولئك الأقل تحصيلا.

جدول (١٢): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم إدارة الأولويات وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للتخصّص

المحور الأول	التخصّصات العلمية ن= ٤٦٢		التخصّصات النّظرية ن=١٠٣٣		قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات	٩١.٩٦	١٣.٣٦	٩٢.١٥	١٣.٦١	٠.٠٦٥	٠.٧٩٩	٠.٠٠٠
التخطيط وتحديد الأهداف	١٧.١٠	٣.٥٥	٧.٠١	٣.٧٦	٠.٣٥٨	٠.٥٥٠	٠.٠٠٠
تنظيم الوقت	٢٤.٦٢	٣.٧٥	٢٤.٦٩	٣.٨٨	٠.١٠٦	٠.٧٤٥	٠.٠٠٠
تنظيم الجهد	١٧.٥٥	٢.٨٨	١٧.٥٥	٣.٠٥	٠.٠٠١	٠.٩٧٦	٠.٠٠٠
تنظيم البيئة	١٤.٨٨	٣.٠١	١٥.٤١	٣.٠٢	٩.٧٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦
حفظ السّجلات	١٧.٩٠	٤.٠٨	١٧.٦٣	٤.٢١	١.٣٨	٠.٢٤٠	٠.٠٠١

وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٢) يظهر أن قيمة (ف=٠.٠٦٥) في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات تبعا للتخصّص علمي أو نظري نحو استخدام الطالبات لتلك الإستراتيجيات. كما أظهرت نتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات الدرجات تبعا للتخصّص علمي/نظري لجميع الإستراتيجيات الفرعية المنتمية للمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات وهي: "التخطيط وتحديد الأهداف" و" تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد" و" تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات ". ويمكن أن يرجع السبب وراء هذه النتيجة إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترتبط مباشرة بالسّمات الشخصيّة للمتعلم أكثر من ارتباطها بمجال التخصّص؛ ولهذا خَصّصت معظم الأدبيات الأجنبيةِ المجال لدراسة كلّ ما يتعلق بمدى تأثير أو علاقة تلك الإستراتيجيات المنظمة بالتحصيل الدّراسي عامة أو بالتفوق الدّراسي خاصّة؛ أو علاقتها بالدّافعية، وهناك القليل من الدّراسات العربية التي تناولت العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغيّر التخصّص كدراسة راضي (٢٠٠٢) ودراسة رشوان (٢٠٠٥) والتي لم تتوصّلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للتخصّص.

ويعضّد ارتباط إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً بالسّمات الشخصيّة للمتعلّم ما ذكره Nicholson (2007, 13-15) في دراسته من اشتراط مرور عملية التعلم ذاتي التنظيم بمراحل متتالية ومحددة تتبلور في قدرة المتعلم على التدبر ثم يليها مرحلة الأداء السلوكي، وأخيرا مرحلة التأمل والتقويم الذّاتي للأداء وهي مراحل لا تختصّ بفئة من المتعلمين دون أخرى، ولا بمجال دون آخر، ولكنها تختصّ بأي متعلم لديه القدرة على تنظيم تعلمه ذاتيا. إضافة إلى ما أكده بودروفا وليونغ Bodrova & Leong (2008) في أن عملية التنظيم الذّاتي

للتعلّم ما هي إلا آلية داخلية وعميقة تهدف إلى مساعدة المتعلّم بغض النّظر عن عمره أو تخصصه لما لها من تأثير على عملية إدارة المكونات الإدراكية والوجدانية للتعلم. ولعلّ ربط بعض الدّراسات (Tuckman, 2003؛ Lemcool, 2009) بين قدرة المتعلم على تنظيم التعلم ذاتيا وبين التدريب على استخدام تلك الإستراتيجيات المعينة ما يؤكد على أنها عملية يُمكن لأي متعلم في أي تخصص وبأي عمر أن يكتسبها ويوظفها لتحسين أدائه الدّراسي.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الرابع** :

وللتحقق من الفرض " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير التخصّص، والجدول رقم (١٣) يبيّن النتائج:

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض الخامس** :

وللتحقق من الفرض لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية" استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات (MANOVA) لحساب الفرق بين متوسطات درجات العيّنة نحو محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، ثم بشكل منفرد لكلّ إستراتيجية فرعية باعتبار متغير التخصّص، والجدول رقم (١٤) يبيّن النتائج:

جدول (١٣): تحليل التباين المتعدد في محور تنظيم المعرفة والماوراء معرفة وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للتخصّص

المحور الثاني	التخصّصات العلمية ن= ٤٦٢		التخصّصات النّظرية ن=١٠٣٣		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية	٧٧.١٣	١٤.٠١	٧٨.٨٤	١٤.٣٧	٤.٥٧	٠.٠٣٣	٠.٠٠٣
التنظيم والتحويل	١٩.٠٣	٣.٨٤	١٩.٥٢	٣.٩١	٥.٠٨	٠.٠٢٤	٠.٠٠٣
الحفظ والاستظهار	١٨.٨٣	٣.٨٣	١٩.٥١	٣.٦٦	١٠.٧٢	٠.٠٠١*	٠.٠٠٧
التفصيل	١٠.٢٣	٢.٥٢	١٠.٣٩	٢.٦٧	١.١١	٠.٢٩٣	٠.٠٠١
مراجعة الدروس	١٧.٥٣	٣.٧٥	١٧.٧٤	٤.٠٧	٠.٩٠	٠.٣٤٤	٠.٠٠١
البحث عن المعلومات	١١.٢٥	٣.٠٥	١١.٦٩	٣.٣١	٠.٨٨	٠.٣٤٨	٠.٠٠١

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٣) يظهر أن قيمة (ف=٤,٥٧) في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعتبر غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات تبعا للتخصّص علمي أو نظري.

كما أظهرت نتائج الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات الدرجات تبعا للتخصّص لأربع إستراتيجيات فرعية

منتمية للمحور ذاته وهي: "التنظيم والتحويل" و" التفصيل" و"مراجعة الدروس" و"البحث عن المعلومات"؛ بينما أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسط درجات الطالبات نحو إستراتيجية "الحفظ والاستظهار" لصالح التخصّصات النّظرية. ولكن قيمة معامل إيتا تربيع والتي بلغت (٠,٠٠٧) تدلّ على التأثير الضئيل للتخصّص على استخدام الطالبات للإستراتيجية المذكورة.

ولعلّ ما ذُكر من تبرير عند اختبار نتيجة الفرض الرابع ينطبق أيضاً على الفرض الخامس، على اعتبار أن الموضوع برمّته يتعلق بإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا على عمومها، وليس بالتخصيص لبعض منها. أما فيما يتعلق بوجود فروق دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّالبات نحو إستراتيجية "الحفظ والاستظهار" لصالح التخصّصات النّظرية، يُمكن أن يعود السبب في ذلك إلى أن التخصّصات النّظرية تعتمد وبشكل كبير على حفظ المعلومات وسرّدها، حتى أن معظم اختبارات هذه التخصّصات عادة ما تكون من النوع المقالي الطويل الذي يستلزم الشّرح والتفصيل المعتمدة أساسا على الحفظ والاستظهار. ويُعضّد هذا التّعليل استجابات الطالبات عن السؤال المفتوح التي تضمّنت شكواهنّ من طول المناهج النّظرية، والكمّ المعطى من المعلومات في كلّ محاضرة، والطريقة السردية في الشرّح، ونوع الأسئلة الاختبارية التي تركز على مستوى الحفظ فقط؛ وبالتالي كلّ ذلك يستلزم منهنّ السّعي وراء توظيف الإستراتيجيات التي تُعينهنّ على الحفظ إذ أنه أهم طرق النّجاح بالنسبة إليهنّ.

- **استعراض وتفسير نتائج الفرض السادس** :

وللتحقق من الفرض " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية ومتوسطات درجات طالبات التخصّصات النّظرية نحو إستراتيجيات التقويم الذّاتي" صحة هذا الفرض استُخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيّرات، والجدول رقم (١٥) يوضّح النتائج:

جدول (١٤): تحليل التباين المتعدد في محور التقويم الذّاتي وإستراتيجاته الفرعية تبعاً للتخصّص

المحور الثالث	التخصّصات العلمية ن= ٤٦٢		التخصّصات النّظرية ن=١٠٣٣		قيمة (ف)	مستوى الدلالة*	معامل إيتا تربيع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
إستراتيجيات التقويم الذّاتي	٧٩.٤٨	١٢.٩٨	٨١.٦٤	١٢.٥١	٩.٢٦	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦
حوار الذّات عن الإتقان	١٩.٩٤	٣.٤٤	٢٠.٥٣	٣.٤٥	٩.٤٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦
مراقبة الذّات	١٣.٥١	٢.٥٦	١٣.٧٣	٢.٧٢	٢.١١	٠.١٤٧	٠.٠٠١
مكافأة الذّات	١٤.٠٦	٢.٩٨	١٤.٢٩	٣.١٤	١.٧٤	٠.١٨٧	٠.٠٠١
تعلّم الأقران	١٤.٩٥	٣.٤٢	١٥.٣١	٣.٤٢	٣.٦٥	٠.٠٥٦	٠.٠٠٢
طلب المساعدة	١٧.٠٣	٤.٣١	١٧.٧٨	٣.٦٩	١١.٨٩	٠.٠٠١*	٠.٠٠٨

*دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

وبالنّظر إلى الجدول رقم (١٤) يظهر أن قيمة (ف=٩,٢٦) في محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، وهي تُعدّ غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات الطّالبات تبعاً للتخصّص علمي أو نظري نحو استخدام الطالبات لتلك الإستراتيجيات. وبالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجده يمثل (٠.٠٠٦) مما يؤكد أنه ليس هناك تأثير للتخصّص على استخدام الطالبات لإستراتيجيات التقويم الذّاتي عامة.

كما أظهرت نتائج الجدول أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات الدرجات تبعا للتخصّص علمي/نظري لأربع إستراتيجيات فرعية منتمية لمحور إستراتيجيات التقويم الذّاتي وهي: "حوار الذّات عن الإتقان " و"مراقبة الذّات " و"مكافأة الذّات" و"تعلم الأقران"؛ بينما أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات الطالبات نحو إستراتيجية "طلب المساعدة" لصالح التخصّصات النّظرية. ولكن بالنّظر إلى قيمة معامل إيتا تربيع نجدها بلغت (٠.٠٠٨) وهي تدلّ على التأثير الضئيل للتخصّص على استخدام الطالبات للإستراتيجية المذكورة.

ويمكن أن تتشابه الأسباب وراء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات تبعا للتخصّص علمي أو نظري نحو استخدام الطالبات لإستراتيجيات التقويم الذّاتي عامة تماما مع الأسباب الكامنة وراء نتائج الفرضين المتعلقين بمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات، ومحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية؛ لأنها جميعا تمثّل الإستراتيجيات المكوّنة للتعلم المنظم ذاتيا والتي تعتمدّ على فلسفة المتعلم عن تعلمه وأدائه ومقدار إنجازاته، لا عن ماهية تخصّصه.

ولعلّ التبرير السابق يكون أكثر وضوحاً في نتائج محور التقويم الذّاتي نظراً لأن الإستراتيجيات الفرعية المنبثقة عنه تتأثر مباشرة بالفرد وطريقة تعامله مع ذاته؛ فبالتالي ارتباطها بشخصية المتعلم أكثر من بقية الإستراتيجيات المنظمة للتعلم، ومن هنا يرى كامل (٢٠٠٧)، أن المتعلم خلال تنفيذ هذه الإستراتيجية تحديدا، يقوم بعددٍ من المهام الشخصيّة لا يؤطرها سوى رؤيته عن ذاته ودافعيته الدّاخلية المحفزة، فتضعف أمامها أي أسبابٍ أخرى كالتخصّص. ويُعضّد هذا التبرير وجود دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّالبات نحو إستراتيجية "طلب المساعدة" كإحدى إستراتيجيات التقويم الذّاتي لصالح التخصّصات النّظرية؛ إذ أنّ هذه الإستراتيجية خاصة والتي أظهرت فرقا دالا إحصائيا تأخذ أبعادا اجتماعية وبالتالي تُخرج المتعلم من الإطار الشخصّي إلى آخر اجتماعي خلال طلب العون والمساعدة عند الحاجة لها.

ويمكن أن يكون السبب وراء دلالة الفرق لصالح التخصّصات النّظرية يعود إلى أن التخصّصات العلمية تعتمد على الجوانب التطبيقية أكثر من النّظرية مما يتعذّر معه التماس العون والمساعدة من المحيط الخارجي لاسيما في التخصّصات الحسّاسة التي يستدعي إنجاز مهامّها تواجد المتعلم في المعامل أو المنشئات الصحيّة، أو أنّها تستلزم التعامل مع مركبات ذات خطورة على غير المختصّين في المجال، مما يقلل فرص حصول تلك التخصّصات على المساعدة لإنجاز المهام الأكاديمية. وعلى العكس تماما، تحظى التخصّصات النّظرية بفرصة المساعدة حيث تعتمدّ أحيانا المهام المطلوب إنجازها .أو قد تشترط .

التواصل الاجتماعي مع الوسط الخارجي الذي يُعتبر هو أحد أهم مصادر المعلومات كما هو الحال في الأبحاث، والتقارير، وأوراق العمل؛ فحينها يكون طلب المساعدة هو أحد أسس نجاح العمل واستكمال متطلباته.

- **خلاصة النتائج** :

يمكن تلخيص أهم، وأبرز النتائج التي توصّل إليها البحث في النقاط الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة، وكذلك في ثلاث إستراتيجيات فرعية منتمية للمحور وهي "التخطيط وتحديد الأهداف" و" تنظيم البيئة" و"حفظ السّجلات" لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في إستراتيجيتيّ "تنظيم الوقت" و" تنظيم الجهد" والمنتمية لمحور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية بإستراتيجياته مجتمعة، وكذلك في أربع إستراتيجيات فرعية منتمية للمحور وهي"التنظيم والتحويل" و"الحفظ والاستظهار" و"التفصيل" و"مراجعة الدروس" لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في إستراتيجية "البحث عن المعلومات" المنتمية لمحور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في محور التقويم الذّاتي بإستراتيجياته مجتمعة، وكذلك في أربع إستراتيجيات فرعية منتمية للمحور وهي "حوار الذّات عن الإتقان" و"مكافأة الذّات" و" تعلم الأقران" و"طلب المساعدة" لصالح الطالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّالبات ذوات المعدّل التّراكمي المرتفع والمنخفض في إستراتيجية "مراقبة الذّات" والمنتمية لمحور إستراتيجيات التقويم الذّاتي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية والنّظرية في محور إستراتيجيات تنظيم إدارة الأولويات بإستراتيجياته مجتمعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية والنّظرية في محور إستراتيجيات التنظيم المعرفية والماوراء معرفية ما عدا الإستراتيجية الفرعية "الحفظ والاستظهار" لصالح التخصّصات النّظرية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات التخصّصات العلمية والنّظرية في محور إستراتيجيات التقويم الذّاتي، ما عدا الإستراتيجية الفرعية "طلب المساعدة" لصالح التخصّصات النّظرية.

- **التّوصيات** :

إستنادا إلى أبرز النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي، وإلى استجابات الطالبات عن السؤال المفتوح في نهاية الاستبانة، أمكن الخروج بالتّوصيات الآتية:

- تقديم دورات تدريبية متكررة لإكساب الطالبات إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم مثل: التخطيط وتحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، والجهد والبيئة وحفظ المدونات، وتنظيم المعلومات، والحفظ والاستظهار، ومراجعة الدروس والبحث عن المعلومات، ومراقبة الأداء، ومكافأة الذّات، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء وغيرها على أن تكون بشكل دائم وعدم الاقتصار على ما يقدّم للطالبات في السنة التحضيرية على شكل مقرر بمسمّى "مهارات الحياة الجامعية" ؛ إذ أن الدوراتِ وورش العمل كفيلة بأن تثري الموضوعات التي من شأنها صقل مهارات الطالبات.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات تقييم بديلة عن الاختبارات كالمشاريع والعروض والأبحاث العلمية والتقارير وغيرها والتي تهدف إلى قياس عدد من الجوانب في شخصية المتعلم وتهتمّ بتقويم عمليات التفكير واستخدام حلّ المشكلات، والتركيز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لأجل الوصول إلى النتائج، كما أنها ترمي إلى أن يكون المتعلم نشطا وفعالا، ومشاركا، ومدركا مدى تقدمه.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق التدريس الحديثة التي تحوّل البيئة التعليمية من بيئة إلقائية تعتمد على المعلم، إلى بيئة تفاعلية تعتمد على المتعلم وبإشراف ومتابعة من المعلم حتى تتيح للطالب ممارسة إستراتيجيات تنظيمية تُعينه على تنظيم أفكاره والتحكم في أدائه، وتمكنه من إتقان المهام.
- استحداث مقرر خاص بتنمية مهارات البحث العلمي في جميع التخصّصات يركز على الطريقة العلمية في حلّ المشكلات، وينمّي تفكير المتعلم الإبداعي والناقد، والتحليلي؛ إذ أن ممارسة الطريقة العلمية تساعد في تركيز انتباه المتعلم لموضوع البحث، كما تهيئه للقيام بعمليات متعددة مثل صياغة مجموعة من التساؤلات، والفروض، وجمع البيانات لاختبارها، مما قد يضطره بعد الاعتماد على النّفس، مشاركة الآخرين الرؤى للوصول إلى النتائج المناسبة وهذه جميعها إستراتيجيات تنظيم للتعلم.
- تشجيع الجامعة ممثلة في كلياتها بأقسامها المختلفة للأنشطة الطّلابية الإثرائية التي تعتمد على المعرفة والأداء في آن واحد بحيث يُعطى كلُّ متعلم فرصة سانحة لإظهار مواهبه وقدراته، وممارسة مهام محببة ومختارة تظهر من خلالها تلك المواهب والقدرات.
- تبنّي الجامعة للمؤتمرات الطلابية في التخصّص، بحيث تعتمد فكرة، وإعداد وتشكيل لجان تلك المؤتمرات على الطلاب أنفسهم؛ وهي من الأنشطة الإجرائية التي تتفتّق من خلالها مواهب الطلاب، وإبداعاتهم الكامنة، وتظهر في إدارتها جميع الإستراتيجيات التنظيمية سواء عند أداء المهام على الصعيد الفردي، أو من خلال فرق العمل.
- تكثيف برامج المسابقات الثقافية والعلمية التي تشرف عليها عمادة شؤون الطلاب في الجامعة لما لهذه البرامج من فوائد تعود بالنّفع على تدريب العقل على التفكير والتأمّل، والحكم على الأمور، وإصدار القرارات، وتحمل

المسئولية، كما أنها توطّد العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الطّلاب؛ وتؤثر بالتّالي على المهارات التنظيمية التي يمارسها الطلاب لإثبات الذّات وحفظ العلاقات الاجتماعية في آنٍ واحد.

- **المراجع العربية** :

إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٩). علاقة بعض متغيّرات الشخصية بتوقع الدرجات والدرجات الفعلية في الاختبارات التحصيلية عند طلاب كلية المعلمين بالسعودية. **المجلة التربوية**،٢٣ (٩٢)، ١٢٥- ١٧٩.

إبراهيم، صافيناز أحمد كمال (٢٠١١). مهارات الدّراسة لدى الطّلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بجامعة طيبة، **ملتقى الأبحاث العلمية الثالث لعضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة: جامعة طيبة نحو العالمية (الواقع والمأمول)، المدينة المنورة** في ٧،٥ جمادى الآخرة ١٤٣٢هـ، م٣ ص. ص. ٢٦٠ - ٢٨٠.

إبراهيم، لطفي عبدالباسط (٢٠٠١). **مقياس إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٧). التنظيم الذّاتي للتعلّم والدّافعية الدّاخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، **مجلة كلية التربية بعين شمس**،٣ (٣١)، ٦٩ - ١٣٥.

بالانت، جولي (ترجمة، العمري، خالد) (٢٠٠٥). **التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS**، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،٦(٤)، ٣٣٣- ٣٤٨.

الحليبي، عبد الطيف؛ والرياشي، حمزة (١٩٩٤). العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدّراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالأحساء كما يقررها أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة رسالة الخليج العربي**،١٥ (٥٢)، ١٥- ٦٠.

خوجة، خديجة محمد أمين؛ والغنامي، فاطمة حمدي (٢٠٠٦). الاحتياجات النّفسية والاجتماعية للموهوبين في التّعليم الجامعي من منظور البرامج الإرشادية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ١٦(٦٧)، ١٨٣- ٢٢٢.

راضي ، فوقية محمد (٢٠٠٢). مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي والقدرة على التفكير الابتكاري والضغوط النّفسية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**،٤٨، ٣ - ٤١.

رنادي، زين حسن (٢٠٠٢). المعتقدات الدّافعية و استراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم في علاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٤١، ١٧١- ٢٣٤.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، م١٣ (٢)، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/٢٨هـ من موقع: http://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a04. htm

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذّات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة** ١(٧١)، ١- ٤٤.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٥). **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذّاتية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بقنا، مصر.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). **التعلّم المنظّم ذاتياً و توجهات أهداف الإنجاز**، القاهرة، عالم الكتب.

سالم، محمود عوض الله؛ وعطية، كمال إسماعيل؛ وحرب، سامح حسن (٢٠١١). الفروق الفردية في فعالية الذّات والتحصيل الدّراسي بين مرتفعي ومنخفضي الرجاء، **مجلة كلية التربية ببنها**،٨٨، ٢٥١- ٢٧١

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ ومنيب، تهاني محمد (٢٠٠٨). **المتفوقون والموهوبون والمبتكرون**، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سيّار، جميلة حسين (٢٠٠٧). التنظيم الذّاتي وعلاقته بتعلم التلاميذ، **مجلة الباحثة**، ١(٧)، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٠هـ من موقع: http://albahethah.com/SelfRegulated.aspx

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنّفسية**. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شعبان، شريف عبد الله (٢٠٠٩). التعلّم القائم على التنظيم الذّاتي بين النّظرية والتطبيق : مصطلحات تربوية جديرة بالدّراسة، **مجلة التربية**، ٨ (٢٧)، ٩٦ - ١٠٣.

عبد الكريم، وليد فتحي (٢٠١١). التّعليم بمساعدة الأقران وأثره في علاج صعوبات التعلّم، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٤/٨هـ من موقع: http://www.t7di.net/vb/blog.php?u=15067

العبد الله، يوسف؛ والخليفي، سبيكة (٢٠٠١). أثر كل من الاتجاهات نحو الدّراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على التحصيل الدّراسي لدى عيّنة من طالبات قطر. **مجلة العلوم التربوية**، ١٥(٦٠)، ١٥- ٤٩.

العجمي، مها محمد(٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدّراسة بالتحصيل الدّراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ٢٤ (٨٩)،٣٧- ٦٩.

عطية، كمال إسماعيل (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً ودافعية التعلّم والتحصيل الدّراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، **مجلة البحوث النّفسية والتربوية**، ١٥(٢)، ٢٥١ - ٢٨١.

علام، حسن أحمد؛ وأحمد، عبداللطيف محمد (٢٠٠٤). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها ببعض المتغيّرات الدّراسية ومستويات التحصيل الدّراسي والإفراط والتفريط التحصيلي لدى عيّنة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ٢٠(١)، ٣٥٧ - ٤٠٩.

عمر ، منتصر صلاح؛ وحسين، منى عوض (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذّاتي والتعلم النشط وبعض المهارات الرياضية في خفض اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية المعاصرة**، ٢٥ (٧٩)، ٢٠١ - ٢٦١.

العنزي، يوسف محيلان (١٤٣١). **أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلّم في علاج التأخر الدّراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الكويت.

الغرايبة، سالم علي (٢٠٠٩). قياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي لدى عيّنة من الطلبة الجامعين، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٧ (٢) ، ٩١ - ١١٦.

القاضي، يوسف مصطفى؛ وفطيم، لطفي محمد؛ وحسين، محمود عطا (١٩٨١). **الإرشاد النّفسي والتوجيه التربوي**، الرياض، دار المريخ.

قنديل، أنيسة (٢٠٠٩). الدور التربوي للمدرسة في رعاية الطلبة الفائقين، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٠هـ من موقع: http://www.almualem.net/saboora/showthread.php?t=30172

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٤). التنظيم الذّاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم، **المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم - مصر**، م ٢، ص. ص. ٨٣٢ - ٨٥٠.

المحمدي، عفاف سالم (٢٠٠٨). **علاقة إستراتيجيات التنظيم الذّاتي للتعلّم و الدّافعية و دعم الوالدين بالتحصيل الدّراسي لطالبات الثالث الثانوي بالمدينة المنورة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية والعلوم الإنسانية، المدينة المنورة.

المرشد، يوسف عقلا (٢٠٠٨). فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ١(٦٦)، ٤١- ٨١.

المصري، محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلّم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب و طالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥(٤+٥)، ٣١٤ - ٣٧٠.

الوطبان، محمد سليمان (٢٠١٠). مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذّاتية من طلاب جامعة القصيم، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٠هـ من موقع:
www.acofps.com/vb/showthread.php?t=3111

- **المراجع الأجنبية** :

Abrami, P., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures,E., & Bentley C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 34(3), 93-117.

Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education, 5* (1), 85-103.

Artino, A. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 4* (6), 3-18.

Azevedo, R. & Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96* (3), 523–535.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Barnard-Brak, L., Lan, W. & Paton, V. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 11* (1), 61-80.

Bartels, J., Magun-Jackson, S. & Ryan, J. (2010). Dispositional Approach-Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-regulated Learning: *The Mediation of Achievement Goals. Individual Differences Research,8*(2),97-110.

Bodrova, E. & Leong, D. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket?. *Young Children: Beyond the Journal,* Retrieved: May 28, 2011, from: http://www.mcrel.org/topics/products/373/.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-457.

Braten, I. & Stromso, H. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary

students. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 539–565.

Chen, C. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 20* (1), 11-25.

Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses.* Unpublished doctoral dissertation, the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Dekker, G., Pechenizkiy, M., Vleeshouwers, J. (2009). Predicting students drop out: A case study. Educational Data Mining, 41-50.

Díaz, A. (2002). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology & Psychopedagogy, 1* (1), 43-66.

Duckworth, K.; Akerman, R.; MacGregor, A.; Salter, E. & Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning: A literature review. *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 33*, 1-82.

Garner, J. (2009). Conceptualizing the Relations Between Executive Functions and Self-Regulated Learning. *The Journal of Psychology, 143*(4), 405–426.

Goodpasture, J., Lindner, R. & Thomas, M. (2007). A study of the self-regulated learning inventory on a HBCU student population in allied health. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 5* (4), 1-5.

Gynnilda, V., Holstadb, A. & Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in higher education: roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16* (2), 147–161.

Horowitz, S. (2007). Executive functioning and learning disabilities. Retrieved: January 10, 2012, from:http://www.ncld.org/ld-basics/ld-aamp-executive-functioning/basic-ef-facts/executive-functioning-and-learning-disabilities

Housand, A. & Reis, S. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics, 20* (1), 108–136.

Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, *Active Learning in Higher Education*, 7(2), 155-169.

Hwang, H., Lim, H., Lim, Y. & Kim, J. (2006). An individualized and self-regulated e-learning system. *Paper presented at the Conference International Conference on E-Business, Enterprise Information Systems, E-Government, and Outsourcing - CSREAEEE*, (pp. 43-48).

Isaacson, R. & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 6* (1), 39 - 55.

Klassen, R. (2010). Confidence to manage learning: the self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 33*, 19-30.

Lee, T., Shen, P. & Tsai, C. (2008). Enhancing computing skills of low-achieving students via e-learning: A design experiment of web-based, problem-based learning and self-regulated learning. *Cyberpsychology & Behavior, 11*(4), 431-437.

Lemcool, K. (2009). Effects of coaching on self-regulated learning strategy use and grades: A study using coaching to improve self-regulated learning strategy use and academic performance in an entry-level nursing course. USA: VDM Verlag.

Livingston, J. (1997). Metacognition: An overview, Retrieved: May 3, 2012, from: http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm

Lodewyk, K., Winne, P. & Jamieson-Noel, D. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology, 29* (1), 1–25.

Low, K. (2009). What are executive functions? Retrieved: January 10, 2012, from: http://add.about.com/od/adhdthebasics/a/Execu-Functions.htm

Montalvo, F. & Torres, M. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2* (1), 1-34.

Nicholson, H. (2007). A comparison of the motivations and learning strategies employed by adult learners in industrial training programs. Unpublished doctoral dissertation, the Faculty of the Graduate School at The University of North Carolina, Greensboro.

Papaleontio-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition, Teacher Development, 7(1), 9-30.

Paris, S. & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36, 89-101.

Paris, S. & Winograd, P. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In: Zimmerman BJ, Schunk DH, editors. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 253-287). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Paris, S. & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *Paper for the U.S. Department of Education Project Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and Beyond School.* Retrieved: June 9, 2011, from: http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1),33-40.

Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The Amer Journal of Distance Education, 22*, 72–89.

Roeser, R. & Peck, S. (2009). An education in awareness: self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist, 44*(2), 119–136.

Romera, J. (2004). Procedure for evaluating self-regulation strategies during learning in early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy, 1* (1), 20-41.

Rosenblum, M. (2011). Student grade sheets: How to keep track of student progress and minimize teacher-generated grading errors? Retrieved: April 22, 2012, from: http://sattutorsandiego.com/Articles.htm

Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review, 20*, 463–467.

Soric, I. & Palekcic, M. (2009). The role of students' interests in self-regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 545-565.

Tang, M. & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies, 19* (2), 103–116.

Tee Hwa, Tan (2009). Student peer teaching strategy, Malaysia: Case studies from the Asia-Pacific Region. *UNESCO Bangkok, Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development*, 1-22.

Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3*(2), 149-156.

Tuckman, B. (2003). The strategies-for-achievement approach for teaching study skills. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, 2003 as part of a symposium entitled: Applying Psychological Principles to Teaching Self-Regulation and Learning Strategies.* Retrieved: April 9, 2012, from:

http://dennislearningcenter.osu.edu/references/stACH%20paper-APA%27031.htm

Wang, C. & Pape, S. (2004). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning english as a second language: Four case studies. *The CATESOL Journal, 16*(1), pp. 1-19.

Winne, P. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 153-190). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Yong, F. (2010). A study on the self-efficacy and expectancy for success of pre-university students. *European Journal of Social Sciences, 13(4),* 514-524.

Yoon, C. (2009). Self-regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted

Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly, 53* (3), 203-216.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to elf-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 51-59.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 289-308). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic achievement. *Journal of Educational Psychology,* 81 (3), 329-339.

Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45* (1), 166-183.

Zimmerman, B., Bonner, S. & Kovach, R. (2009). *Developing self-regulated learners (Psychology in the Classroom)*. (9th ed) USA: American Psychological Association (APA).

****

obeikandl.com

البحث السابع :

" مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية"

إعداد :

أ / وفاء عبداللطيف ميرة

obeikandl.com

obeikandl.com

" مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية"

أ / وفاء عبداللطيف ميرة

• **تقديم** :

يمثل الطموح Level Of Aspiration أحد الجوانب الاساسية الدافعة للافراد لتحقيق انجازاتهم وأهدافاتهم في الحياة، وقد اهتم علماء النفس على اختلاف مآربهم بهذا الموضوع على اعتباره دافعا للحياة، فالطموح مرتبط بغريزة الحياة في فكر التحليليين الكلاسيكيين من امثال فرويد، بل ومرتبط بالغاية والبحث عن التميز في فكر ادلر التحليلي، بل انها الاساس في تحقيق الأنا في فكر غالبية رواد التحليل النفسي من امثال فروم واريكسون وغيرهم. كما أن المحافظة على درجة من الطموح اساس لتحقيق الذات وتحقيق اعلى درجات الفاعلية من وجهة النظر الانسانية كما يعرفها مازلو وروجرز. كما اهتم العديد من علماء النفس المهتمين بالدافعية على وجه الخصوص بالطموح كأساس لتحقيق الأهداف والإنجاز. فمستوى الطموح هو قوة دافعة للأشخاص يتم اكتسابها من خلال البيئة إذ يختلف مستوى الطموح باختلاف المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد ويختلف أيضا باختلاف العمر والجنس. (Pavan, (Corsine,1987; 1987

وأشار كل من نانسي بيل و روبرت بيل ١٩٩٣ Nancy Bell & Robert Bell إلى أن مستوى الطموح لدى الشباب والمراهقين محدد هام للإقدام على المخاطرة ويكتسب مستوى الطموح من مصادر خارجية عن الأسرة أو داخلية للفرد بوضع (TARGET) أي هدف محدد للفرد في أنشطة حياته قد يستطيع أو لا يستطيع تحقيقها.

كما يعتبر مستوى الطموح نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد في تحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب له شخصيا ومحاولة تحدى العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد والجوانب الإيجابية في شخصيته أو محاولة تعويض الجوانب السلبية في الشخصية أو الحد من هذه الجوانب. (باظة، ٢٠٠٤)

وحيث تمثل المراهقة مرحلة حاسمة في حياة الانسان، فهي تمثل المرحلة الفاصلة بين الطفولة والرشد ومرحلة البدء في تشكل الهوية المرتكزة بدرجة كبيرة على اهداف الفرد الدراسية والمهنية في الحياة، وقد اشارت الدراسات الميدانية المختلفة على اثر الطموح في حياة الافراد وانجازاتهم. ولأهمية الموضوع واهمية قياس الدافعية لدى المراهقين في هذه المرحلة، فقد قامت الباحثة بمراجعة ادوات القياس العربية والتي شملت مقياس (محمد، ١٩٩٢) (عبدالفتاح، ١٩٩٣)، (ابو ناهية، ١٩٩٨)، (باظة، ٢٠٠٤)، (علي، ٢٠٠٤)، (معوض و عبدالعظيم، ٢٠٠٥)، ولإختلاف الظروف الثقافية، والعمرية فقد استشعرت الباحثة ضرورة بناء اداة لقياس الطموح لدى المراهقين في المملكة العربية السعودية. وتأتي الدراسة الحالية استجابة لسد هذه الحاجة حيث تقدم مقياس

الطموح للمراهقين في المملكة العربية السعودية، مبرزة خصائصه السايكومترية التي تبرز موثوقيته كأداة لقياس هذا الجانب.

- **الإطار النظري** :
- **مستوى الطموح** :

يعرف نوربرت سيلامي (١٩٨٠) Norbert Sillamy مستوى الطموح بأنه سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى اعلى او ادنى ويرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب، فهو الرغبة الشديدة التي تجعل الإنسان يندفع نحو هدف معين. كما يشير جولدنسون (١٩٨٤) Goldenson إلى إستخدام الفرد للمعيار عند وضعه لأهداف ذات مغزى. ويعرفه دسوقي (١٩٨٨) بالمعيار أو الإطار المرجعي الذي يتحدد في إطاره خبرات الفرد وتقديره لذاته، وشعوره بالنجاح أو الفشل أو بلوغ ما يتوقعه لنفسه عن طريق قياس ماحققه الفرد مما كان يصبوا إليه. ويصفه عطية (١٩٩٥) بأنه مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه، في جوانب حياته المختلفة ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطيا كل الصعوبات بما يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي وتبعا لإمكانيات الفرد وخبراته السابقة التي مر به. كما أشار عاقل (٢٠٠٣) الى ان مستوى الطموح هو دليل على ثقة الفرد بنفسه ويتراوح إرتفاعا وهبوطا حسب النجاح والفشل ومستوى الطموح، وهو ما يفرضه الفرد على نفسه ويطمح بالوصول إليه ويقيس ما أنجزه من خلاله. ويعرف علي (٢٠٠٤) مستوى الطموح إجرائيا بأنه: هو ذلك المستوى الإيجابي من الأداء المتوقع نحو تحقيق هدف بعيد المدى نسبيا، والذي يمكن ن يدفع الفرد للوصول إلى مكانه أعلى مما هو عليه وفقا لقدراته وإمكانياته وتطلعاته المستقبلية.

ومن خلال التعريفات المتاحة يمكن تحديد مفهوم الطموح من خلال الجوانب التي يركز عليها وتشمل:

- مستوى الطموح بإعتباره إستعداداً نفسياً: فكل فرد يقوم بتحديد أهدافه في الحياة وهذه الأهداف التي رسمها لنفسه قد تمثل مستوى من الطموح العالي أو مستوى من الطموح المنخفض وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة.
- مستوى الطموح بإعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف: وهذا الإطار يتكون من عاملين، الأول: التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد في حياته وتعمل على تكوين أساس يحكم به الفرد على مختلف المواقف.
- والثاني: دور الإتجاهات والقيم التقاليد والعادات في تكوين مستوى الطموح. ومن خلال تفاعل العاملين السابقين يتشكل لدى الفرد إطار يحتكم إليه في جميع المواقف.
- مستوى الطموح بإعتباره سمة: والسمة مايميز بها بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم ولذها نجد إستجابات الناس تجاه موقف واحد متعددة فلكل فرد سماته الشخصية التي تميزه ولكن مع الأخذ في الإعتبار أن هذه السمة ليست مطلقة وإنما هي ثابة نسبيا ، لهذا نجد تأثر مستوى الطموح بما لدى الفرد من إستعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من إتجاهات وعادات وتقاليد ويتأثر بالمواقف والظروف. (الكناني والكندري، ٢٠٠٢).

ومع ما سبق ذكره نجد ان هذه التعريفات تأثرت باتجاهات علم النفس المختلفة والتي تناولت الطموح بطرق مختلفة. وقد قسم ديسي وراين (٢٠٠٨) Deci & Ryan الطموح (Aspiration) إلى قسمين طموح داخلي وطموح خارجي، فالطموح الداخلي هو الذي يعبر عن الموروث والذي يؤدي الى إشباع الحاجات النفسية الأساسية الثلاث (الكفاءة، والإستقلال، والإنتماء)، اما الطموح الخارجي يعبر عن السعي وراء الأهداف كوسيلة لا ترتبط بشكل مباشر بإشباع الحاجات النفسية الأساسية. (Deci & Ryan,2008 ؛ القطناني ٢٠١١)، كما تميز ماكيلاند وفريدمان بين مستويين من الطموح، حيث تميز بين الطموح المباشر والطموح المستقبلي، فالفرد يضع لنفسه أهدافا تتعلق بالحاضر وتتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد. وبالتالي فإن الحكم على شخصية الإنسان يكون من خلال ما لديه من مستوى طموح . وهذا لا يكفي في حد ذاته – بل ما يقوم بهِ من أعمال مقبولة إجتماعيا لتحقيق مستوى طموحه فكلما كان الفرد راضيا عن أدائه وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إيجابا نحو ذاته وبهذا ينعكس توقع الفرد على أهمية أدائه. (شعبان، ٢٠١٠)

وكما سبق في تعريفات الطموح نجد ايضاً تأثر العديد من النظريات المفسرة لمستوى الطموح بالكثير من الاتجاهات في علم النفس، فعلى سبيل المثال لاالحصر تسير غريزة الحياة في نظرية فرويد التحليلية الى الطموح ويجده فرويد متمثلا بالانا المثالية والكمال ، إلا أن الطموح كان بارزا بدرجةٍ كبيرة في نظرية ادلر التحليلية، حيث ينظر أدلر إلى الإنسان بإعتباره كائنا إجتماعيا تحركه الحوافز الإجتماعية وأهدافه الحياتية والتي يسعى جاهدا لبلوغها كما أن لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها . ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر الذات الخلاقة والتي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته حيث تسعى هذه الذات الخلاقة إلى تحقيق أسلوب الإنسان الشخصي والذي يميزه عن غيره في حياته . ويعد أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق مطلب فطري فالإنسان منذ ميلاده إلى وفاته يسعى من أجل التفوق فهي الغاية التي يسعى الإنسان لتحقيقها. فهو بعتبر الطموح سلوك ناتج عن دافع الكمال، أي ان الفرد لا يتأثر بما يحدث له في الماضي بل بما يطمح اليه في المستقبل. كما ربط فروم مستوى الطموح بطبيعة الفرد الفطرية كذلك تلعب الخبرات البيئة والاجتماعية دورا في مستواه عند الفرد، فهو تعبير عن الحاجة الى التجاوز عن طريق الخلق والابداع، ويرى السلوكيون ان مستوى الطموح هو مفهوما غير سلوكي لانه لايمكن إعتباره مصدرا من مصادر السلوك اذ يرى سكنر ان الطموح هو تعبير عن فعالية الذات وهو عملية توقع، وهذا التوقع يشير الى ثقة الفرد في قدرته على اداء سلوك معين، اما النظرية الإنسانية فترى ان مستوى الطموح يشكل جانبا مهما في الشخصية فقد إعتبره روجرز اتجاها قوامه اعتبار الذات وجدارتها وهو نتاج لقوى ومطالب ورغبات التقدير الاجتماعي وذكر ماسلو ان مستوى الطموح هو تعبير عن سعي الفرد لتحقيق ذاته وهو من حاجات النمو التي تحسن الحياة ولا تعمل عليها فقط. ويشتمل على حاجات الانجاز والقبول والاستحسان والكفاية والتقدير والاحترام. (سهير، ٢٠٠٣؛ عبدالحمن، ٢٠٠٦؛ مظلوم، ٢٠١٠)

وتعتبر نظرية المجال من اوائل النظريات التي فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني، حيث تمثل نظرية كيرت ليفين Keart Levin أحد أهم النظريات التي ابرزت أهمية الطموح، فقد اشار ليفين الى وجود عوامل تعمل كدافع للتعلم في المدرسة، اجملها جميعا في ما اسماه مستوى الطموح،حيث أن شعور الفرد بالرضا عن النفس وتقدير الذات يجعله يسعى الى المزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح في تحقيق اهداف ابعد، حيث ان مستوى الطموح يخلق اهدافٍ جديدة للفرد، واهداف الفرد تترتب بعضها على الآخر، وكلما تحقق شيئا طمح الفرد الى تحقيق هدف آخر عادة ما يكون تحقيقه اصعب مما سبقه، والحالة العقلية في هذه المرحلة تسمى بمستوى الطموح وقد حدد ليفين العوامل المؤثرة على الطموح وتشمل: عامل النضج: فالفرد الأكثر نضجا يستطيع أن يختار أفضل وسيلة لتحقيق مستوى طموحه من بين عدة وسائل متاحة القدرة العقلية: حيث تساعد الفرد على تحقيق أهداف أكثر صعوبة، و عامل النجاح والفشل: الذي له دور مهم في الطموح لأن النجاح يساعد في رفع مستوى الطموح عكس الفشل الذي يؤدي للإحباط، وعامل القوى الإنفعالية: ويقصد به الجو العام الذي يعمل فِيه الفرد فكلما سادته قوى إنفعالية صالحة كان مستوى طموحه عاليا، وعامل القوى الإجتماعية والمنافسة: حيث ان المنافسة بين الزملاء تؤدي الى رفع مستوى الطموح وعامل مستوى الزملاءِ: فمعرفة الفرد لمستواه مقارنة بزملائه يدفعه إلى تحقيق أهداف أفضل، وأخيرا نظرة الفرد الى المستقبل: فما يتوقع الفرد تحقيقه في المسستقبل من اهداف يكون له تأثيرعلى اهدافه الحاضرة. (الغريب، ١٩٩٠، سرحان، ١٩٩٣؛ الشرقاوي، ٢٠٠١، عيسوي، ٢٠٠٣)

وترى أسكالونا Esaclona من وجهة نظر المعرفية (قيمة الهدف) أن الطموح يقومِ على عوامل أساسية تشمل ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا، وميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينة وقد أكدت وجود فروق كبيرة بين الناس وذلك فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح والبعد عن الفشل. كما ابرزت أهمية عوامل اخرى منها الخبرات السابقة، ورغبات الفرد، وأهدافه ولكن في المقابل يزداد طموح الفرد بعد النجاح كما أنه يزداد بعد الفشل ولكن في أول وهلة يتناقص مستوى طموحه ثم يتزايد، وبالتالي فإن الفِرد المعتاد على الفشل يختلف مستوى طموحه عن الشخص الذي ينجح دائما. وقد اعتبر ستانجر Estanger مستوى الطموح من افضل وسائل قياس الشخصية في موقف الإستجابة وهو يرى ان تقييم صورة الذات تتم في حدود إطار الفرد المرجعي وهذا بدوره يتم بناء على علاقته بالجماعات، وقد رجح ان حاجة الفرد الى ان ينسب النجاح الى صورة الذات تدفعه الى ان يحدد طموحاص اعلى من ادائه لميله الى ذات اكثر مثالية. (محمود، ٢٠٠١؛ ابو ندى، ٢٠٠٤)

- **العوامل المؤثرة على مستوى الطموح** :

يشير الباحثون إلى تأثرمستوى الطموح بمجموعة من العوامل والتي يمكن تلخيصها في ثلاث مجالات: الأول منها يتعلق بالشخص وتكوينه وقدراته العقلية وحالته الوجدانية ونظرته المستقبلية، ويتعلق الثاني منها بتلك

العوامل المرتبطة بالبيئة من حول الفرد وأسرته، ويتعلق المجال الثالث بالثقافة والحضارة والقرارات والقوانين المنظمة، والتي تعتبر معرفة أو مشجعة على ظهور القدرات الخاصة وتحقيق مستويات الطموح التي يصفها الفرد أو الهيئة التابع لها من تعليمه ومهنته وخدمته وغيرها، فكلما شعر الفرد بالهامشية MARGINALTY سواء السياسية أو العائلية أو الإجتماعية أو الأدائية ضعف تحقيق أهدافه وبالتالي لم يستطع تحقيق مستوى طموح يتناسب مع إمكانياته. وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر على مستوى الطموح منها: القدرة على التعلم وأسلوب حل المشكلات كمهارة، الذكاءات السبع المعروفة، النضج المعرفي والإنفعالي والضبط الذاتي للفرد والقدرة على التحدي، الميول والإهتمامات والإتجاهات لدى الفرد، المنافسة مع الآخرين ومع الذات، المؤثرات الحضارية والثقافية المحيطة بالفرد، الميول الكمالية والنظرة المستقبلية، أسلوب الثواب والعقاب، الإقدام على المخاطرة لدى الفرد RISK TAKING ، الخبرة لدى الفرد من حيث مواجهة النجاح والفشل، القدرة على تحمل الضغوط، مستوى الآداء والتحصيل الدراسي، مستوى التمتع بالصحة (النفسية – الجسمية – الإجتماعية)، مستوى الرضا الذاتي، ممارسة الفرد لميكانيزم التعويض، تأثير الإعاقة وتحديها، جودة الحياة أو أسلوب الحياة ومعنى الحياة لدى الفرد، وأخيرا القدرة على صنع القرار. (النعيم، ١٩٨٤) ، (باظة، ٢٠٠٤) ، (عيسوي، ٢٠٠٣).

- **مظاهر مستوى الطموح** :

يمثل الطموح أحد السمات الشخصية للإنسان التي تميزه عن غيره، وبالتالي فإن هذه السمة لها مظاهرها المختلفة لدى الفرد حيث اشارت البار (١٩٩٠) الى ثلاثة مظاهر لمستوى الطموح متكاملة مع بعضها البعض وهي:

- مظهر معرفي: ما يدركه الفرد من صواب وخطأ وما لديه من مفهوم حول ذاته.
- مظهر وجداني ما يحمله الفرد من مشاعر وأحاسيس وعواطف بالإرتياح أو عدم الرضا عند القيام بعمل معين أو العكس.
- مظهر نزوعي: كل ما يقوم به الفرد من مجهود في سبيل تحقيق أهدافه. فمجموعة العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي والخبرات والمعارف التي تتصل بمستوى طموحه ومفهومه عن ذاته وما يرتبط بها من مظاهر إنفعالية وما يقوم به من أعمال في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته تعد من المظاهر المميزة لمستوى الطموح. (البار، ١٩٩٠)

كما اشارت الحلبي (٢٠٠٠) الى مجموعة من السمات التي يتسم بها الشخص الطموح والتي يمكن ايجازها فيما يلي:

- لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الحالي وإنما يحاول أن يصل إلى مستوى أبعد من وضعه الحالي.
- لا يؤمن بالحظ ولا يترك الأمور تسير بمحض الصدفة.
- لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو الفشل.
- لا ينتظر حتى تأتيه الفرصة فأمل الشخص الطموح في تزايد ،والنجاح في تحقيق مستوى الطموح يدفعه إلى بذل جهد أكبر حتى يحقق أهدافا أعلى

- لا يغضب من تأخر نتائج أعماله فهو متأكد الصعاب يمكن تذليلها بالجهد والعمل والمثابرة فدافع الإنجاز لدى الشخص الطموح دائما مرتفع.
- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه ولا يعنيه الفشل لأنه لا يشعر باليأس فخبرات تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتوافق مع حدوده وقدراته الواقعية.
- متفائل واقعي وللحياة عنده معنى يجب ألا يتخلص منها وميوله ومفهومه لذاته له إرتباط موجب مع مستوى طموحه. (الحلبي، ٢٠٠٠)

- **الدراسات السابقة** :

تشير الدراسات الميدانية إلى اثر مستوى الطموح على غالبية المخرجات السلوكية للفرد ودافعيته ومستوى اهدافه ومستوى تمسكه بها والسعي لتحقيقها. فعلى سبيل المثال تشير دراسة أوجستا كلارك أيدي هل (١٩٨٣) إلى إرتباط مستوى الطموح بمفهوم الذات لدى مجموعة من الطلاب المراهقين. كما أوضحت دراسة باربارا نيلسن بافان (١٩٨٧) والتي تناولت مستوى الطموح الواقعي أن إختيار هدف المهنة النهائي يتأثر بموقع الطموح وعمر وجنس الأطفال . كما توصلت دراسة جاكلين روبنسون وهربارت هورن (١٩٩٣) إلى إرتباط مستوى الطموح بمفوهوم الذات لدى طلاب المدرسة العليا بالقدرة على القيادة الذاتية الفعالة. كما تبين من دراسة تيد نتلبك وجستين داندي (٢٠٠٢) والتي تناولت فحص العلاقة بين الطموح الأكاديمي والمهني والذكاء، إلى إرتباط الطموح الإكاديمي والمهني والذكاء، والواجبات المنزلية وأن التدخل الأبوي قد يساهم في زيادة الطموح الأكاديمي عندما يتفاعل بالعوامل المختلفة.

وانتهت دراسة (٢٠٠٧) Vansteenkiste الى وجود علاقة بين الطموح و دور الأنا والأداء في تحقيق الأهداف، واوضحت دراسة نميك (٢٠٠٩) ان الطموح الداخلي مرتبط بشكل إيجابي بالصحة النفسية والحاجات النفسية الساسية على عكس الطموح الخارجي، كما كشفت دراسة كاترينا (٢٠١٠) على وجود علاقة ما بين شكل الطموح (داخلي وخارجي) في العمل وإشباع الحاجات المدركة مع الشعور بالسعادة، اما دراسة نتاشا (٢٠١٠) فتوصلت الى ان اهداف الحياة الداخلية مفيدة عبر الثقافات في تعزيز الإستقلال الذاتي المدعوم من الوالدين للشعور بالرفاهية، وان اهداف الحياة الداخلية متأصلة في زيادة شعور المراهق بالرفاهية ويمكن للوالدين ان يدعموا هذه الأهداف من خلال دعم استقلالهم الذاتي.

كما اكدت ذلك العديد من الدراسات العربية، حيث انتهى إسماعيل (١٩٩٠) من دراسته عن أثر أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح، و تبين من نتائجها اثر الاساليب المختلفة على درجة الطموح فتبين الأثر الايجابي للاساليب الايجابية والعلاقات الدافئة على مستوى طموح الابناء، في حين تبين وجود اثر للاساليب الخاطئة القائمة على السيطرة والقمع والمثيرة للقلق على مستوى طموح الابناء، وتبين من دراسة توفيق (٢٠٠٢) انه توجد علاقة إيجابية بين الفعالية العامة للذات و مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، و اشارت دراسة حسان (٢٠٠٥) ان مكونات الذكاء الوجداني له علاقة ايجابية بمستوى ونوعية الطموح والإنجاز الأكاديمي والرضى عن الحياة،

وتوصلت دراسة الناطور (٢٠٠٧) انه توجد علاقة ايجابية بين مستوى الطموح وتقدير الذات عند الذكور والإناث، ووجدت دراسة القطناني (٢٠١١) ان الأفراد اللذين ترتفع لديهم الحاجات النفسية و مفهوم الذات يزداد مستوى الطموح عندهم.

- **الإجراءات التقنينية للمقياس** :
- **وصف المقياس** :

بعد اطلاع الباحثة على مقاييس الطموح الغربية (Kasser, 2002) (O'Brien, 1993)، والعربية (محمد، ١٩٩٢)، (عبدالفتاح، ١٩٩٣)، (ابو ناهية ١٩٩٨)، (باظة، ٢٠٠٤)، (علي، ٢٠٠٤)، (معوض و عبدالعظيم، ٢٠٠٥)، المتاحة تبين لها وجود ضرورة لبناء مقياس لقياس الطموح لدى المراهقين من جانب ويراعي الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي. وقد انتهت الباحثة الى تحديد ستة أبعاد شملت:

- النظرة للحياة والمستقبل.
- الإتجاه نحو التفوق والنجاح.
- تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها.
- الميل الى الكفاح والمثابرة.
- تحمل المسؤولية والإعتماد على النفس.
- الثقة بالنفس.

وقد قامت الباحثة بصياغة (٥٢) عبارة للمقياس في صورته الأولية، وبعد عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس تم إضافة ثلاث عبارات ليصبح عدد عبارات الإختبار (٥٥) عبارة، وقد تم التعديل في بعض عبارات المقياس بناء على مرئيا تهم، حيث شملت ما يلي:

جدول (١) ابعاد المقياس ومفردات كل بعد:

النظرة للحياة والمستقبل	الإتجاه نحو التفوق والنجاح	تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها	الميل إلى الكفاح والمثابرة	تحمل المسؤولية والإعتماد على النفس	الثقه بالنفس
١	٢	٣	٤	٥	٦
٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٣٩	٢٩
٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٤٥	٣٤
٣٥	٣٦	٣٧	٣٨		٤٠
٤١	٤٢	٤٣	٤٤		٤٦
٥٠	٤٧	٤٨	٤٩		
٥٣	٥١	٥٢	٥٤		
٥٥					

ويتم تصحيح المقياس وفقا لمدرج لاكرت المتدرج من خمس اوزان (تنطبق.....الخ)، وتتدرج الدرجات من (٥) للعبارة تنطبق تماما الى الدرجة (١) للعبارة لا تنطبق مطلقا وذلك للمفردات الموجبة، في حين تصحح العبارات السلبية عكسيا حيث تعطى أقل درجة وهي (١) في العبارات ذات الإتجاه السالب وذلك عند إختيار (مطلقا). وذلك كما في الجدول التالي. وعلى هذا الاساس تتدرج الدرجات الكلية للمقياس وفقا لما يلي:

جدول (٢) مدى درجات كل بعد من ابعاد المقياس:

البعد	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا
النظرة للحياة والمستقبل	٥٥	١١
الإتجاه نحو التفوق والنجاح	٥٠	١٠
تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها	٥٠	١٠
الميل إلى الكفاح والمثابرة	٥٠	١٠
تحمل المسؤولية والإعتماد على النفس	٣٠	٦
الثقة بالنفس	٤٠	٨
الدرجة الكلية	٢٧٠	٥٥

- **عينة الدراسة الأولى** :

تم تطبيق الدراسة على عينة من ١١٠ من المراهقين في المرحلة الثانوية من صفوف مختلفة ومن اعمار مختلفة وفقا للجداول التالية:

جدول (٣) عينة الدراسة وفقا لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	النسبة %
الأول ثانوي	٣٧	%٣٣.٦
الثاني ثانوي	٢٨	%٢٥.٥
الثالث ثانوي	٤٥	%٤٠.٩
المجموع	١١٠	%١٠٠

جدول (٤) عينة الدراسة وفقا لمتغير السن:

السن	العدد	النسبة %
١٥ سنة	١٨	%١٦.٤
١٦ سنة	٣٥	%٣١.٨
١٧ سنة	٤٣	%٣٩.١
١٨ سنة	١٤	%١٢.٧
المجموع	١١٠	%١٠٠

- **الاتساق الداخلي بين البند والمحور**:

في محاولة للتأكد من اتساق المقياس قامت الباحثة بحساب العلاقة بين كل مفردة والبعد التي تنتمي الية من الابعاد السته للمقياس والتي شملت:

جدول (٥) اتساق المفردات بالابعاد المنتمية اليها:

النظرة للحياة والمستقبل		الإتجاه نحو التفوق والنجاح		تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها		الميل إلى الكفاح والمثابرة		تحمل المسئولية والإعتماد على النفس		الثقة بالنفس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	**٠.٨٢٤	١٢	**٠.٨٣٩	٢٢	**٠.٧٠١	٣٢	*٠.٦٢٣	٤٢	**٠.٧٠٦	٤٨	**٠.٧٤١
٢	**٠.٩٥٢	١٣	**٠.٧٨٥	٢٣	**٠.٧٩٧	٣٣	**٠.٩٣٤	٤٣	**٠.٩٢٧	٤٩	**٠.٨٦٨
٣	**٠.٧٦٣	١٤	**٠.٨٨٥	٢٤	**٠.٩١١	٣٤	**٠.٧٢٣	٤٤	**٠.٨٤٨	٥٠	**٠.٩٢٥
٤	*٠.٦١٢	١٥	*٠.٦٤١	٢٥	*٠.٦٠٣	٣٥	**٠.٨٤١	٤٥	**٠.٧٧٧	٥١	**٠.٨٧٩
٥	**٠.٧٧٩	١٦	**٠.٧١٩	٢٦	**٠.٨٥٢	٣٦	**٠.٩٤	٤٦	**٠.٩٠٦	٥٢	**٠.٧٠٨
٦	**٠.٧١١	١٧	**٠.٨١٦	٢٧	**٠.٧٨	٣٧	**٠.٧٥٦	٤٧	**٠.٨٥٧	٥٣	*٠.٦٠٩
٧	**٠.٨٨٣	١٨	**٠.٨٥٩	٢٨	**٠.٧٤٥	٣٨	**٠.٨٣٥			٥٤	**٠.٧٨٢
٨	**٠.٩٠١	١٩	**٠.٩١٥	٢٩	**٠.٨٩٧	٣٩	**٠.٧٦٨			٥٥	**٠.٩٣٧
٩	**٠.٧١٧	٢٠	**٠.٨٢٩	٣٠	**٠.٧٥	٤٠	**٠.٩٦٣				
١٠	**٠.٧٩١	٢١	**٠.٨٩١	٣١	**٠.٧٧٣	٤١	**٠.٨٤٥				
١١	**٠.٨٠٣										

- **ثانيا : الاتساق الداخلي بين المحور و الدرجة الكليةللمقياس :**

جدول (٦) اتساق الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس:

المحاور	الارتباط	الدلالة
المحور الأول: النظرة للحياة والمستقبل	٠.٩٢٣	٠.٠١
المحور الثاني: الاتجاه نحو التفوق والنجاح	٠.٨٨٦	٠.٠١
المحور الثالث: تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها	٠.٧٩٢	٠.٠١
المحور الرابع: الميل إلى الكفاح والمثابرة	٠.٧٥٤	٠.٠١
المحور الخامس: تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	٠.٨٤٦	٠.٠١
المحور السادس: الثقة بالنفس	٠.٨٩٣	٠.٠١

قامت الباحثة بحساب اتساق المفردات بابعادها، حيث تبين من النتائج بالجدول اعلاه رقم (٥) وجود علاقة بين جميع المفردات وابعادها وذلك في الغالب عند مستوى دلالة عندمستوى (٠.٠١) فيما عدا خمس عبارات من مجموع العبارات حيث ارتبطت بابعادها بمستوى دلالة عندمستوى (٠.٠٥).. كما قامت الباحثة بحساب ان تساق الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وتبين وجود علاقة دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وفي هذا مؤشر على تماسك واتساق مفردات المقياس بابعادها ، وتمساك واتساق الابعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

- **اتساق و ثبات الإختبار :**

تم حساب ثبات الإختبار عن طريق جميع قيم معامل ألفا ، التجزئة النصفية سبيرمان ، جيوتمان، وايضا عن طريق إعادة الإختبار.

جدول (٧): معاملات الاتساق الكلي (الفا) ومعاملات الثبات :

المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية	سبيرمان	جيوتمان	إعادة الاختبار
المحور الأول: النظرة للحياة والمستقبل	٠.٩١٢	٠.٨٨٢	٠.٩٣٧	٠.٨٩٦	٠.٧٦٨
المحور الثاني: الاتجاه نحو التفوق والنجاح	٠.٨٣٤	٠.٨٠٦	٠.٨٩٢	٠.٨١٣	٠.٨٣٩
المحور الثالث: تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها	٠.٧٧٤	٠.٧٥٦	٠.٨٦١	٠.٧٤٩	٠.٨٧٢
المحور الرابع: الميل إلى الكفاح والمثابرة	٠.٨٩٧	٠.٨٦٦	٠.٩٢٨	٠.٨٨٠	٠.٩١٧
المحور الخامس: تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	٠.٨٧٤	٠.٨٤٦	٠.٩١٥	٠.٨٥٥	٠.٧٤٦
المحور السادس: الثقة بالنفس	٠.٨٥٥	٠.٨٢٤	٠.٩٠٣	٠.٨٣١	٠.٨٨٨
ثبات الاستمارة ككل	٠.٧٩٤	٠.٧٧٢	٠.٨٧١	٠.٧٧٠	٠.٩٢٧

يتضح من الجدول أعلاه رقم (٧) تمتع المقياس بدرجات ثبات جيدة، حيث يظهر من النتائج ما يلي:

- تدرجت معاملات الاتساق الكلي للمقياس بين (٠.٨٣٤) و (٠.٩١٢) وهي معاملات عالية تظهر اتساق جيد للمقياس.
- اظهر القمياس ثباتا عاليا، حيث تدرجت معاملات سبيرمان للثبات بالتجزيئة النصفية بين (٠.٧٥٦) و(٠.٨٨٢)، كما تدرجت معاملات جوتمان للثبت بالتجزئة النصفية بين (٠.٧٤٩) و (٠.٩٣٧).
- كما تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٣٠) مراهق في المرحلة الثانوية، ثم طبق على نفس العينة وفي نفس الظروف بعد اسبوعين. وقد اظهرت معاملات الثبات بعادة الاختبار تمتع الاختبار ايضا بدرجةجيدة من الثبات حيث تدرجت المعاملات من (٠.٧٤٦) إلى (٠.٩٢٧).

- **العلاقة بين إبعاد مقياس مستوى الطموح:**

جدول(٨) معامل الإرتباط بين إبعاد مقياس مستوى الطموح

	النظرة للحياة والمستقبل	الاتجاه نحو التفوق والنجاح	تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها	الميل إلى الكفاح والمثابرة	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس
الاتجاه نحو التفوق والنجاح	٠.٧٩٤**	-			
تحديد الأهداف والخطة وتنفيذها	٠.٨٨٣**	٠.٧٠٦**	-		
الميل إلى الكفاح والمثابرة	٠.٨٦١**	٠.٧٣٨**	٠.٨١٨**	-	
تحمل المسئولية والاعتماد على	٠.٩٣٨**	٠.٧٦٩**	٠.٩٥٤**	٠.٩٦٣**	-
الثقة بالنفس	٠.٨٢٧**	٠.٨٤٩**	٠.٧٨٨**	٠.٧٦٩**	٠.٨٥٥**

يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباط طردي بين إبعاد مقياس مستوى الطموح لعينة من المراهقين في المرحلة الثانوية عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

- **الصدق التمييزي للمقياس** :

في محاولة من الباحثة لحساب الصدق التمييزي للمقياس قامت بحساب الفروق بين عينة الدراسة تبعا للصف الدراسي والعمر وتمثل البيانات الملخصة بالجداول (٩- ١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (٩) تحليل التباين لدرجات العينة في الطموح تبعا لمتغير الصف الدراسي

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٣٣٢٨.٢٩٧	١٦٦٤.١٤٩	٢	٤٢.٩٥٥	٠.٠١
داخل المجموعات	٤١٤٥.٣٧٥	٣٨.٧٤٢	١٠٧		
المجموع	٧٤٧٣.٦٧٣		١٠٩		

يتضح من جدول (٩) إن قيمة (ف) كانت (٤٢.٩٥٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فروق بين درجات المراهقين في المرحلة الثانوية في مقياس مستوى الطموح تبعا لمتغير الصف الدراسي ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

	الأول ثانوي م= ١٢٦.٥٩٤	الثاني ثانوي م= ١٣٥.٦٠٧	الثالث ثانوي م= ١٣٩.٢٢٢
الأول ثانوي	-		
الثاني ثانوي	٩.٠١٢**	-	
الثالث ثانوي	١٢.٦٢٧**	٣.٦١٥*	-

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق بين درجات المراهقين في المرحلة الثانوية في مقياس مستوى الطموح، حيث بلغ متوسط طلاب الصف الثالث ثانوي ١٣٩.٢٢٢، يليه طلاب الصف الثاني ثانوي بمتوسط ١٣٥.٦٠٧، وأخيرا طلاب الصف الأول ثانوي بمتوسط ١٢٦.٥٩٤ .

جدول (١١) تحليل التباين لدرجات عينة الدراسة في درجة الطموح تبعا لمتغير السن

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢١٨٧.٤٦٢	٧٢٩.١٥٤	٣	١٢.٩٨٤	٠.٠١
داخل المجموعات	٥٩٥٢.٨٠٢	٥٦.١٥٩	١٠٦		
المجموع	٨١٤٠.٢٦٤		١٠٩		

يتضح من جدول (١١) إن قيمة (ف) كانت (١٢.٩٨٤) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود فروق في درجات المراهقين في المرحلة الثانوية في مقياس مستوى الطموح تبعا لمتغير السن ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

	١٥ سنة م= ١٢٥.٣٣٣	١٦ سنة م= ١٣١.٦٨٥	١٧ سنة م= ١٣٧.٩٣٠	١٨ سنة م= ١٣٩.٢٨٥
١٥ سنة	-			
١٦ سنة	**٦.٣٥٢	-		
١٧ سنة	**١٢.٥٩٦	**٦.٢٤٤	-	
١٨ سنة	**١٣.٩٥٢	**٧.٦٠٠	١.٣٥٥	-

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق بين درجات المراهقين في المرحلة الثانوية في مقياس مستوى الطموح، حيث بلغ متوسط المراهقين سن ١٨ سنة والمراهقين سن ١٧ سنة على التوالي ١٣٩.٢٨٥، ١٣٧.٩٣٠، يليه المراهقين سن ١٦ سنة بمتوسط (١٣١.٦٨٥) وأخيرا المراهقين سن ١٥ سنة بمتوسط (١٢٥.٣٣٣).

- **الصدق التلازمي للمقياس** :

للتأكد من الصدق التلازمي قامت الباحثة بتطبيق المقياس ومقياس مستوى الطموح (لدى المراهقين والشباب) من إعداد (باظة، ٢٠٠٤) على عينة من (٥٠) مراهقا، وقد تبين من نتائج الدراسة تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي، وكما يتبين من الجدول (١٣) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياسين ٠.٥٦٥ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١). وهذا يشير الى صلاحية ووثوقية المقياس كاداة يعتمد عليها لقياس الطموح لدى المراهق السعودي.

جدول (١٣): معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس ومقياس مستوى الطموح (لدى المراهقين والشباب)

		مقياس الطموح إعداد (آمال باظة، ٢٠٠٤)
المقياس	معامل ارتباط بيرسون	٠.٥٦٥
	الدلالة	٠.٠٠٠
	العينة	٥٠

- **الخاتمة** :

تبين من نتائج الدراسة ان المقياس الذي تم إعداده من قبل الباحثة قد اظهر درجات عالية من الثبات والإتساق، كما أظهر درجات عالية من الصدق التقاربي والتمييزي، وعلى هذا الأساس يظهر المقياس صلاحية جيدة كأداة للقياس في هذا المجال المهم من الناحية النفسية والإجتماعية والأكادمية والمهنية، فيمكن ان يكون اداة من ادوات البحث العلمي في مجال نمو المراهقين، وذلك لما لهذه المرحلة من اثر كبير على حياة المراهقين المستقبلية، ففيها تتضح ملامح شخصياتهم الأولية وتتحدد طموحاتهم المستقبلية بناء على حاجاتهم واهدافهم المختلفة.

• قائمة المراجع العربية :

١- أبو ناهية، صلاح الدين (١٩٩٨). مقياس الطموح الأكاديمي (للمرحلة الثانوية). ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- أبو ندى، خالد (٢٠٠٤). التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الإبتدائيين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

٣- أحمد، سهير كامل (٢٠٠٣). سيكولوجية الشخصية. ط١. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤- اسماعيل، أحمد (١٩٩٠). دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالديه المسئولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير. مجلة علم النفس. ٤(١٣)، ١٧٠- ١٧٢.

٥- باظه، آمال عبدالسميع مليجي (٢٠٠٤). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب (كراسة التعليمات). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- البار، لولو فضل عيدروس (١٩٩٠). الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرضات السعوديات وعلاقة كل منهما ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية. دراسة ميدانية بالمستشفيات الحكومية بمدينتي مكة المكرمة – جدة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.

٧- توفيق، محمد (٢٠٠٢). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والفني. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٨- الحلبي، حنان (٢٠٠٠). مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية. دراسة ميدانية في دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

٩- خان، أحمد (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة: مصر.

١٠- دسوقي، كمال محمد (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس (تعريف مصطلحات أعلام علوم النفس). القاهرة: مكتبة الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١١- سرحان، نظمية (١٩٩٣). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الإجتماعيين. مجلة علم النفس. السنة السابعة، العدد الثامن والعشرون.

١٢- الشرقاوي ، أنور محمد (٢٠٠١). الدافعية والإنجاز (الأكاديمي والمهني وتقويمه). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣- شعبان، عبدربه علي (٢٠١٠) الخجل من ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير. كلية التربية – قسم علم نفس. الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

١٤- عبدالفتاح، كاميليا (١٩٩٣). العلاقة بين مستوى الطموح والشخصية. القاهرة: مكتبة القاهرة.

١٥- علي، محمد النوبي محمد (٢٠٠٤). اختبار مستوى الطموح (في مجال الإعاقة السمعية والعاديين). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٦- عبدالرحمن، محمد السيد (٢٠٠٦). نظريات الشخصية. الطبعة الثانية، الرياض: دار الزهراء.

١٧- عطية، إبراهيم (١٩٩٥). المعاملة الوالدية للأبناء وعلاقتهما بمستوى الطموح (دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية). رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٨- عيسوي، عبدالرحمن محمد (٢٠٠٣). الإختبارات والمقاييس النفسية. الإسكندرية: منشأة المعارف بالإسكندرية.

١٩- الغريب، رمزية (١٩٩٠). التعلم دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: مصر.

٢٠- الكناني، ممدوح و الكندري، أحمد محمد (٢٠٠٢). المدخل الى علم النفس. العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢١- القطناني، علاء سمير موسى (٢٠١١). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستير. كلية التربية – قسم علم نفس. جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

٢٢- محمد، سيد عبدالعظيم (١٩٩٢). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الإنفعالية للشخصية خلال بعض مراحل النمو. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنيا.

٢٣- محمود، شريف (٢٠٠١). دراسة الإغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني الصناعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة: مصر.

٢٤- مظلوم، علي حسين (٢٠١٢). ستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة بابل. سلسلة (أ) العلوم الإنسانية. المجلد/١٨، العدد/(١).

٢٥- معوض، محمد و عبدالعظيم، سيد (٢٠٠٥). مقياس مستوى الطموح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- الناطور، رشا (٢٠٠٨). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث ثانوي المستجدين والمعيدين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، قسم إرشاد نفسي. جامعة دمشق.

٢٧- النعيم، موضي فهد عبدالله (١٩٨٤). الرضا عن العمل بين المدرسات وعلاقته بمستوى الطموح. دراسة ماجستير. جامعة الملك سعود.

• قائمة المراجع الأجنبية :

1. Clark, Augusta & Hall, Addie. (1983). The self-Concepts and ccupational Aspiration Levels of ABE Students. Lifelong Learning. The Adult Years; V.(6),N.(9), P.P. 4-6.

2. Corsini, R. J. (1987). Concise Encyclopedia. Willyinter science. New York, journal citation American Annuals of deaf, development of the deaf, V. (14), N.(2),P.P.80-70.

3. Dandy, Justine; Nettelbeck, Ted. (2002). The Relationship between IQ, Homework, Aspirations and Academic Achievement for Chinese, Vietnamese, and Anglo-Celtic Australian School Children, Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology; v22 n3 p267-75 Jun.

4. Deci, EL., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. Canadian psychology, Vol. (49),P. (14-23).

5. Goldenson, R., M. (1984). Longman Dictionary of psychology and psychiatry. New York.

6. Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Ejs.). Handbook of self-determination research (pp.123-140).

7. Katharina Hacker. (2010). When Work Interferes With Love: Extrinsic and Intrinsic Work Goals as Predictors of Satisfaction in Romantic Relationships. 4th International Self – Determination Theory Conference, Ghent University, Belgium. May 13-16, 2010.

8. Nancy, B & Robert, B (1993) Adolescent Rizik Taking. London, Sage Pulblieations.

9. Natasha Lekes. (2010). From Autonomy – Supportive Parenting to Intrinsic Life Goals to Enhanced Well – Being: The Experiences of Adolescents in China and North America. 4th International Self – Determination Theory Conference, Ghent University, Belgium. May 13-16, 2010.

10. Niemiec, P. &, Richard M. Ryan, & Edwar L. Deci. (2009). The Path Taken: Consequence of Attaining Intrinsic and Extrinsic Aspiration in Post – College Life. Journal of Research in Personality 43 (2009) 291 – 206.

11. Norbert Sillamy. (1999). Dictionnaire De Psychologie. Larousse, Paris, Editions France Loisirs.

12. Pavan, Barbara Nelson. (1987). Aspiration Levels of Certified Aspiring and Incumbent Female and Male Public School Administrators. Journal citation, V. (20), N. (2), P.P. 305-297.

13. Pavan, B. B. (2005). The experience of decision making in self-management for adolescent females and young women with mobility limiting disorders, Ph.D. Dissertation. Virginia Commonwealth University.

14. Robinson, Jacquelyn P. & Horne, Herbert R., Jr. (1993). Relationship between Perceived Leadership Ability and Aspiration Levels of High School Students. Dis., Abs., Int., V. (33), N. (6), P.P.228-237.

15. Rochester, NY: University of Rochester Press. O'Brien, K.M., & Fassinger, R.E.(1993). A causal Mojal of the career orientation and career choice of adolescent women. Journal of counseling psychology, 40, 456-469.

16. Waldo, L & Wallin, P. (1994) Social Class Background of Their Schools, their Academic Aspiration and School Adjustment. Dissertait Abstracts, International. 4822.

17. Vansteenkiste, M., & Lennia M., & Willy Lens, Bart Soenens. (2007) Understanding The Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing on Exercise Performance: The Conflicting Role of Task and Ego Involvement. Psychology of Sport and Exercise 8 771 – 794.

- **مقياس مستوى الطموح للمراهقين**

م	العبارات	تماماً	غالباً	احياناً	نادراً	مطلقاً
١	أنا راضي عن حياتي بشكل عام					
٢	أرغب في مواصلة دراستي العليا					
٣	أضع أهداف محددة لحياتي					
٤	أتغلب على انفعالاتي و اضبطها عند مواجهة الشدائد					
٥	اعتمد على نفسي في حل مشاكلي					
٦	أشعر بعدم الرضى عن ادائي (-)					
٧	أميل الى التجديد في حياتي					
٨	ارغب في تعلم معلومات جديدة لتجديد وتطوير أدائي					
٩	أعمل بكل ما في وسعي لتحقيق الاهداف					
١٠	اسعى لتحقيق طموحاتي رغم فشلي في بعض المواقف					
١١	يضايقني ان يلقى علي مسؤوليات عائلية (-)					
١٢	أستطيع تكوين علاقات جيدة مع المحيطين بي					
١٣	لي قدوة متميزة في الحياة اتمنى ان اكون مثلها					
١٤	أشترك في مسابقات المتفوقين لمنافسة الاخرين والتفوق عليهم					
١٥	أقوم بعمل لم يسبق لي إعداد خطة له (-)					
١٦	أتخلص مما يعوق قدرتي على الاداء					
١٧	أنجز أعمالي بمساعدة الاخرين (-)					
١٨	اشعر بالفشل في تكوين علاقات مع الآخرين (-)					
١٩	الحياة جميلة بقدر مافيها من عقبات					
٢٠	رغبتي في التفوق تدفعني إلى التفاني وبذل الجهد في العمل					
٢١	يتسع مدى أهدافي من مرحلة لأخرى					
٢٢	لدي تحدي أكثر من الاخرين					
٢٣	أتحمل المسئولية عند القيام بعمل ما					
٢٤	أخشى المغامرات خوفاً من الفشل (-)					
٢٥	أشعر باليأس نتيجة لكثرة المشكلات التي واجهتها في حياتي (-)					
٢٦	أشعر ان قدراتي العقلية تؤهلني للإمتياز					
٢٧	أتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافي					
م	العبارات	تماماً	غالباً	احيا ناً	نادراً	مطلقاً
٢٨	طموحي لا يتوقف ما دمت على قيد الحياة					
٢٩	طموحاتي بسيطة لا تحتاج الى مجهود لتحقيقها (-)					
٣٠	ارغب في تكوين أسرة (أتزوج)					
٣١	ثناء المحيطين بي على أدائي يدفعني الى التفوق					

٣٢	تتواصل أهدافي ولا اقف عند عمل محدد					
٣٣	يؤثر علي أصدقائي في إضعاف عزيمتي للنجاح والتفوق (-)					
٣٤	قدراتي الشخصية تجعلني قادر على قيادة المجموعات					
٣٥	تبدو لي الحياة دون امل (-)					
٣٦	رغبتي في التفوق تسبب لي القلق (-)					
٣٧	أستطيع التخطيط لعدد من الاهداف والمهام في نفس الوقت					
٣٨	اغضب عندما يضيع وقتي دون القيام بعمل هادف					
٣٩	أميل كثيراً الى القيام بالقسط الاكبر في أي عمل جماعي					
٤٠	اشعر بالسعادة بعد تحقيق أهدافي					
٤١	احب الإستقرار في ظروف الحياة خوفاً من المجهول					
٤٢	سبق لي الحصول على جوائز وتقديرات على تفوقي					
٤٣	لدي مرونه في تحقيق طموحاتي واهدافي حسب اهميتها					
٤٤	أشعر بالذنب اذا قصرت في بعض الاعمال					
٤٥	اتخذ دائماً القرار المناسب في أموري الشخصية					
٤٦	أثق بأنني سوف أحقق أهدافي					
٤٧	تراودني أفكار كثيره بأنني قد أصبح شخص عظيم					
٤٨	نتائج تصرفاتي تكون مطابقة للخطة التي وضعتها					
٤٩	اواصل جهدي حتى اصل للتفوق					
٥٠	أفكر كثيراً في التخطيط لمستقبلي					
٥١	أطمح دائماً في الوصول إلى مستوى ممتاز					
٥٢	أجد أن أهدافي مستحيلة التحقيق (-)					
٥٣	اشعر أن مستقبلي غير واضح المعالم ولا استطيع تغيره (-)					
٥٤	يعوقني الشعور بالفشل والإحباط عن تحقيق بعض أهدافي					
٥٥	والدي يساعداني في التخطيط لمستقبلي					

****

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراســـلة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .

obeikandl.com