٢٨

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 الثامن والعشرون (جزء ثان) .. أغسطس 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 (٢٨) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف .. إعداد : د / سهير محمد محمد توفيق عبد الهادى ، د / منى حلمى عبد الحميد .	١١ - ٥٦
٢)	" إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية(دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة) .. إعداد : د / سهيل محمد بني مصطفى ، د / ناصر الجار الله ، د / حازم عبدالعزيز المعايطة .	٥٧ - ٨٦
٣)	" فعالية برنامج إرشادي أسري في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم .. إعداد : د / ناصر سيد جمعه .	٨٧ - ١٣٤
٤)	" بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية .. إعداد : د / محمد على حسن الصويركى .	١٣٥ - ١٥١
٥)	" فاعليَّة نظام التَّعلم عن بعد في الجَامعات السُّعودية .. إعداد : أ / أحمد عبدالله قرّان الغَامدي .	١٥٣ - ١٨٧
٦)	" دليل لتصميم التعلم المزيج .. إعداد : د / نادية أحمد إبراهيم سندي	١٨٩ - ٢١٨
٧)	*Acceptance of e-learning technology by Saudi Arabian students in Taibah University, based on Technology Acceptance Model.. By : Talal bin Hasan Hamza kabili*	1 - 8

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 الثامن والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثامن على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف .. إعداد :** د / سهير محمد محمد توفيق عبد الهادى ، د / منى حلمى عبد الحميد .

وثانيها بعنوان : " **إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية(دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة) .. إعداد :** د / سهيل محمد بني مصطفى ، د / ناصر الجار الله ، د / حازم عبدالعزيز المعايطة .

وثالثها بعنوان : " **فعالية برنامج إرشادي أسري في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم .. إعداد :** د / ناصر سيد جمعه .

ورابعها بعنوان : " **بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية .. إعداد :** د / محمد علي حسن الصويركي .

وخامسها بعنوان : " **فاعليَّة نظام التَّعلم عن بعد في الجَامعات السُّعودية .. إعداد :** أ / أحمد عبدالله قرّان الغَامدي .

وسادسها بعنوان : " **دليل لتصميم التعلم المزيج .. إعداد :** د / نادية أحمد إبراهيم سندي .

وسابعها بعنوان : *" Acceptance of e-learning technology by Saudi Arabian students in Taibah University, based on Technology Acceptance Model.. By : Talal bin Hasan Hamza kabili*

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:

" فاعلية برنامج للتدخل المبكـــر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف "

إعداد

د / سهير محمد توفيق عبد الهادي

د / منى حلمى عبد الحميد طلبة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف "

د / سهير محمد توفيق عبد الهادي د / منى حلمى عبد الحميد طلبة

- **مقدمة** :

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الفرد وأكبرها أثرا في تشكيل شخصيته ، ففيها تتكون اتجاهاته ، وتنمو قدراته ويتشكل وجدانه وتعتبر عناية أي مجتمع من المجتمعات بالأطفال ولا سيما غير العاديين ، المعيار الذي نستطيع أن يحكم به علي مدي تقدم المجتمع وحيث أن أطفالالمجتمع السعودي يمثلون في المستقبل ثروة بشرية لوطنهم وأن ثروة الامم من الشباب من الجنسين تمثل عدة الأمم ودعائم قوتها ، فلابد من الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية لأن إغفال تلك الفئة قد يمثل إهدار لحقوقهن ولحقوق الوطن لذا كان من الضروري أن تسلط الأضواء علي تلك الفئة ونساعدها علي تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية للحد من صعوبات التعلم النمائية لديهم والسنوات الاولي من حياة الفرد هي الدعامة الاساسية التي تقوم عليها بعد ذلك حياته العقلية واللغوية والاجتماعية بجميع مظاهرها ونجد ان كثيرا من الأخصائيين والعاملين في حقل التربية والتعلم ، حقل الصحة النفسية المدرسية ، الطب النفسي ، يخلطون في تشخيصهم لحالات الأطفال بين حالات التخلف الدراسي وحالات صعوبات التعلم ، فمفهوم صعوبة التعلم يعني اضطرابا في عملية أو اكثر من العمليات السيكولوجية الاساسية المنغمسة في فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها ، والذي يظهر في قدرة غير تامة علي الاصغاء والتفكير والتحدث (علا محمد ذكي الطيباتي ،٢٠٠٤، ٣٦٠).

وقد اكدت بعض الدراسات ان بعض أطفال الروضة قد يعانون من صعوبات تعلم نمائية تتمثل في ثلاث مجالات أساسية وهي النمو المعرفي والنمو اللغوي والنمو البصري الحركي .

(بلو مساك، ليوان دوسكي ،١٩٩٧) وبالتالي فهم في حاجة ماسة إلي البرامج والخدمات التي تعمل علي رفع كفاءتهم والتغلب علي ما لديهم من صعوبات حتي يمكنهم النجاح في حياتهم العلمية والعملية فيما بعد(عزة عبد المنعم رضوان ، ٢٠٠٩ ،٣٠).

ومن المشكلات الأكثر شيوعا لدي الأطفال خاصة في المرحلة الابتدائية هي مشكلة تشتت الانتباه مما قد يؤدي الي صعوبات التعلمأكاديمية وبالتالي الفشل التعليمي، فالانتباه يسمح لعمليات الادراك لدي الفرد في الحدوث بعد اتحاد جوانب حسية عالية الكفاءة بطريقة أكثر فاعلية ودقة.(خديجة ضيف الله القرشي وأخرون ، ٢٠١١ ، ٣).

وتقديم برامج التدخل المبكر سوف يكون من شأنه أن يؤدي الى نتائج ايجابية في هذا الصدد حيث يمكنه على الأقل أن يحد من تلك الأثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم (عادل عبدالله ، ٢٠٠٦، ٣٢٥).

- **مشكلة الدراسة** :

ترجع فكرة هذه الدراسة إلى انتشار صعوبات التعلم لدى قطاع كبير من التلاميذ وما لهذه الصعوبات من آثار سلبية وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية، وهذا ما أكدتهالعديد من الدراسات، كما أكدت هذه الدراسات على أن علاج هذه الصعوبات مبكرا يؤدى إلى تخفيف حدتها بشكل كبير، وبالتالي إذا تم العلاج من بداية ظهور الأعراض الأولى فإن العلاج يكون أكثر جدوى وإذا تم تقديم برامج معدة ومخططة للأطفال الذين تظهر لديهم الصعوبات التعليمية فإن ذلك قد يجنب هؤلاء الأطفال ظهور صعوبات تعلم فيما بعد ويقلل من الآثار السلبيةالمترتبة عليها والتيتؤثر على حياة الطفل في مرحلة من أهم مراحل العمر وهى الطفولة المبكرة(هدى على سالم، ٢٠٠٨، ٥).

وقد أكدت بعض الدراسات أن ٢٠٪ من هؤلاء الأطفال عموماً تنمو لديهم ببطء وبصورة ضعيفة الوظائف الآتية (التعلم، التواصل) مع ملاحظة أن هذه النسبة أكبر لدى البنين منها في البنات وهذه المشكلات تعطل أدائهم فى المدرسة وفى حياتهم وفى التواصل.(Comer, R.Z.,1999,P.464)

وتزداد المشكلات حدة وتتضاعف مع نمو الطفل لو لم نوفر له كل مساعدة ليحيا حياة طبيعية والبرامج التربوية تساعده على الحد من المشكلات وإعادة تأهيله.(Carter, M.D,& Charles, 1975, P.12)

فمن المفضل أن يتم التشخيص والعلاج مبكراً حتى نتمكن من الحد من تضخيم المشكلات التي غالبا ما تنتج عن عدم الوفاء باحتياجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بل ومن الواجب ايضا أن تستمر عملية التقييم والمتابعة لذوى صعوبات التعلم طوال سنوات الدراسة(Keenan, 1994, P.9) .

هذه الدعاية تحتاج إلى معلمين ووالدين معدين ومدربين خصيصاً لتطبيق الطرق الحديثة والسليمة لاكتساب ذلك لدى الطفل بحيث يؤدى هذا التدخل فى النهاية إلى التغلب على المشكلة او التقليل من آثارها السلبية، فالتدخل المبكر يؤدى إلى تكوين تأثير إيجابي على نمو الشخصية (Dyson, L., 1996, p.,280) .

لذلك كانت الحاجة إلى هذه الدراسة وضرورة تطبيق برنامج التدخل المبكر للتحقق من مدى كفاءته وفاعليته والذى أعد خصيصا لتنمية المهارات المعرفية واللغوية لأطفال ما قبل المدرسة من ذوى صعوبات التعلم النمائية، وبناء على ما تقدم فإن هذه الدراسة تسعى إلى محاولة الإجابة على التساؤل الأساسيالآتي: **مامدى فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف؟**

وينبثق عن هذا التساؤل العام مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروقدالة احصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(اناث) وأطفال المجموعة التجريبية(ذكور) في درجة صعوبات التعلم النمائية لديهم؟

- هل توجد فروق دالة احصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الاناث) في القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم في سن الروضة ؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(الذكور) في القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم في سن الروضة ؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الاناث) ودرجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(الذكور) علي مقياس المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الاناث) علي ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين البعدي والتتبعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الذكور) علي ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين البعدي والتتبعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة؟

- **أهداف البحث: الهدف العام للبحث:**

محاولة التحقق من مدى فاعلية برنامج التدخل المبكر فى تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية فى مدينة الطائف.

وينبثق من هذا الهدف العام الأهداف الفرعية الإجرائية التالية:

- الكشف المبكرعن حالات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في مدارس الروضة بالطائف.
- إعداد مقياس لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة.
- إعداد برنامج للتدخل المبكر يهدف إلى تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال (الاناث. الذكور) ذوى صعوبات التعلم النمائية.
- الكشف عن فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة.
- امتداد تأثير البرنامج ما بعد التطبيق بفترة زمنية لدى الأطفال عينة البحث.

- **أهمية الدراسة :**
- **أولا : الأهمية النظرية :**

من الملاحظ أن الاهتمام بفئة أطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية تعد بالقليل إلى حد ما مقارنة بفئات ذوى صعوبات التعلم في مراحل التعليم اللاحقة لتلك المرحلة كما أن التركيز في برامج التدخل المبكر لابد لها أن تهتم بتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية التي تمثل مطلب رئيسي للنمو في تلك المرحلة العمرية مما يساعدهم على سهولة اكتسابها في وقت مبكر لذا تعد برامج التدخل المبكر هي محاولات جادة لتعديل الطفل ذوى

الحاجات الخاصة وتحقق مستوى طيب من حيث الكفاءة المعرفية واللغوية وهذا يسرى المكتبة العربية ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلات قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة.

- **ثانيا :الأهمية التطبيقية:**

تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية فى:

- تقديم هذا البرنامج في الروضات الخاصة بهذه الفئة كإسهام علمي لمواجهة التحديالحضاري الذى يفرضه التطور العلميوالتكنولوجي لمواجهة النقص الشديد لمثل هذه البرامج.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تقديم برنامج تدخل مبكر للقائمين على تعليم الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية للحد من قصورهم المعرفيواللغوي والتخفيف من حدتها قدر الإمكان.
- التوصل إلى توصيات ومقترحات تربوية وإرشادات للاستفادةفي مجال تدريب وتعليم هؤلاء الأطفال في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

- **المفاهيم الاجرائية للدراسة :**

- **أولا : برنامج التدخل المبكر** programEarly Intervention of

مجموعة من المهارات ذات الخطوات المحددة والمنظمة والتي تستند في أساسها علي نظريات وفنيات ومهارات تعليمية تتضمن مجموعة من المعلومات والانشطة المختلفة والتي تقدم للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المعرضين للخلل في مسار نموهم منذ لحظة الولادة وبعض الولادة بهدف مساعدتهم علي الحد من الصعوبات الخاصة بالعمليات ما قبل الاكاديمية المتمثلة في الانتباه والذاكرة والتفكير واللغة والتي سوف يعتمد عليها في التحصيل الاكاديمي ويتم تحديدها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية.

- **ثانيا : المهارات المعرفية** Cognitive Skills

سلسلة من العمليات المعرفيةوالعقلية المتعلمة والمهارات التي تكتسب بالمتابعة والمتدرجة في مستوى صعوبتها والتي يتعرض لها الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية بطريقة معروفة مثل التعامل مع الأعداد والألوان والأشكال والتشابه والاختلاف وتسجيل هذه المهارات لإحداث التطور النمائية خلال فترة التدخل وتقديم اقتراحات لدعم نمو الأطفال على وجه الخصوص.

- **ثالثا : المهارات اللغوية** Language Skills

مجموعة من المهارات الخاصة بالأدراك الفونولوجي التيتكتسب بالمتابعة والمتدرجة في مستوى صعوبتهاوالتي تهدف بصفة عامة الي تنمية معرفة الطفل بالصوتيات والقواعد والمفردات الصوتية ومعرفة الحروف الهجائية كي يملأ الفجوات التي قد تكون مفقودة والتي لم يتمكن الطفل من ادراكها والتي تهدف بصفة خاصة إلى استثارة الاستعداد الكامن لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية والذى بدوره يسفر عن قدرة عالية لديهم على فهم بعض المهارات اللغوية وتسجيل هذه المهارات لإحداث التطور النمائى خلال فترة التدخل وتقديم اقتراحات لدعم نمو الطفل على وجه الخصوص .

- **رابعا** : **أطفال الروضة** Kindergarten Children

هم أولئك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤ ـ ٦ سنوات والملتحقين ببعض مدارس رياض الأطفال الحكومية من ذوى صعوبات التعلم النمائية ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال المستوي الثاني والثالث وذلك حتي يكون قد قضوا عاما كاملا بها يتمكنوا علي أثرة من اكتساب بعض المهارات اللغوية والمعرفية .

- **خامسا** : **صعوبات التعلم النمائية** Development Learning Disabilities

مجموعة الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بحاجة إلى مساعدة لاكتساب بعض المهارات المعرفية واللغوية بهدف التحصيل فى الموضوعات قبل الأكاديمية ومن ثم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك الفونولوجي ضمن الصعوبات الأولية من خلال برامج التدخل المبكر.

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **أولا** : **التدخل المبكر** Early Intervention

يتطلب الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم تضافر جهود الجهات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية المهنية وكذلك الإعلامية ويلزم أن تتناغم هذه الجهود لخدمة عملية الاكتشاف المبكر للتصدي لهذه المشكلة منذ البداية وذلك لتحديد الأطفال الذين يكونون أكثر تعرضا لصعوبات التعلم وتوفير سبل الرعاية التربوية لتنميتهم في سنوات الطفولة الأولى لتخفيف حدة آثارها لديهمويتم الاكتشاف المبكر بإجراء الاختبارات الخاصة بالتدخل المبكر وفى هذه الحالات يتم التدخل العلاجي من خلال الرعاية الخاصة بالتنمية الشاملة(محمد إبراهيم عبد الحميد، ١٩٩٩، ٤١) .

- **ثانيا** : **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم النمائية** :

١- صعوبات الانتباه :

يعرف الانتباه مبدئيا بأنه قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والاحساسات المتنوعة التي يتعرض الفرد لها على مدار اليوم كالمثيرات السمعية، والبصرية، واللمسية وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة . أما الصعوبات التي تتعلق بالانتباه فتعني من هذا المنطلق عدم قدرة الطفل على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لفترة محددة وذلك بسبب عدم قدرته على انتقاء ذلك المثير والتركيز عليه لفترة زمنية محددة تطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذي يجب عليه أن يقوم به أو يؤديه، ووجود نشاط حركي مفرط لديه ..

٢- صعوبات الادراك:

يعد الادراك هو قدرة الفرد علي القيام بتنظيم تلك المثيرات المختلفة التي سبق لهانتقاؤها ، وجدير بالذكر أن صعوبات الإدراك سواء الإدراك البصري، أو الإدراك السمعي، أو كليهما تنتشر بين أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بدءا من مرحلة الروضة بصورة تفوق ما يمكن أن نجدة بين أقرانهم العاديين .

٣- صعوبات الذاكرة:

تعتبر الذاكرة بمثابة القدرة علي الاحتفاظ بما مر بالفرد وخبرة من معلومات ومواقف وخبرات وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها، ثم القيام باستدعائها جزئيا.

ويمكن ملاحظة العديد من السلوكيات التي تدل علي صعوبات الذاكرة بين أطفال الروضة والتي تعد في أساسها بمثابة مؤشرات لتلك الصعوبات، ومن ثم ينبغي علينا أن نقوم في سبيل ذلك بالاهتمام بها، والالتفات إليها، وتحديدها بدقة مثل مشكلات الذاكرة السمعية والبصرية واللمسية والحركية وصعوبات استقبال المعلومات واسترجاعها. (عادل عبد الله محمد،٢٠٠٦ ص٥- ٧)

٤- صعوبات التفكير :

مما لا شك فيه أن التفكير يعد من الأمور الأساسية التي تميز الأنسان ومن ثم فأنه يعد أساسيا لحدوث التعلم إذ عادة ما تواجه الفرد أنداك بعض العقبات التي يتطلب الأمر منة أن يفكر في وسيلة أو وسائل معينة حتي يتوصل الي الحل الصحيح للمشكلة . وهذا يختلف بطبيعة الحال باختلاف المرحلة العمرية للفرد حيث أن المشكلة التي تطلب من طفل الروضة أن يحلها لا بد أن تختلف بالضرورة عن تلك المشكلة التي تعرض علي طفل المدرسة الابتدائية، أو علي المراهق بالمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، وهكذا . لكن جذور مثل هذه القضية برمتها تتضح منذ مرحلة الروضة حيث يلاحظ أن الطفل قد يكون وقد لا يكون قادرا علي التفكير الصحيح في تلك المشكلات البسيطة التي تواجهه فيها وبالتالي حلها بصورة مناسبة.

٥- صعوبات اللغة :

تعتبر اللغة أهم مهارات التواصل وأن الطفل يولد لديه ميل أو نزعة تجاه اللغة بنفس القدرة للنزعة الفطرية لتعلم المشي وترتبط اللغة بالتطور المعرفي فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التفكير المنظم ومن نقص فيالانتباه وصعوبة في التِذكر يتأخرون فياكتساب القدرة على فهم اللغة أو التعبير عن أفكارهم لفظيا وبالتالي فمن أهم الصعوبات:

- يواجه صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية.
- يواجه مشكلات في فهم اللغة التكاملية.
- يواجه صعوبة في اللغة التعبيرية.
- يواجه صعوبة في فهم الكلمات مثل أسماء الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم.٥- يواجه مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز على صورة حذف الحرف أو إبدال الحرف أو تشويه الحرف.(أسامة محمد البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧، ص٧٢).

- **تعلم الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية النمائية :**

- إن المجال الرئيسي الذى يتطلب إجراء تعديلات بالنسبة للأطفال ذوى الصعوبات التعليمية هو التعليم ما قبل الاكاديمي والأكاديمي فهؤلاء الأطفال بحاجة إلى إجراءات تصحيحية .
- أن بعض الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية يحتاجون إلى مساعدة خاصة فيما يتعلق بالسلوك فى الصف(جمال الخطيب، منى الحديدي، ٢٠٠٤، ١٣٥).

- تصميم برامج تدخل مبكر للتنمية الشاملة لتطوير الكفايات الشخصية والاجتماعية والمعرفية واللغوية.

- **النمو اللغوي وصعوبات التعلم**: The Language Developmentand Learning Disabilities

تمثل اللغة بشقيها التعبيري والاستقبالي اهم قناة يمكن ان يتم التواصل البشري من خلالها وهي وان كانت تتبع في تطورها خطوات محددة تبدو في اجل صورها لدي الأطفال العاديين أو الذين لا يعانون من أي اعاقات او اضطرابات او مشكلات مختلفة فأنها بالنسبة للأطفال غير العاديين تخضع لبعض الظروف غير المواتية التي يكون من شأنها ان تؤدي بهم الي خبرة العديد من أوجه القصور اللغوية والمعاناة منه وهو الامر الذي يترتب علية حدوث تأخر لغوي ومشكلات او اضطرابات في النطق وانخفاض المحصول اللغوي ومحدودية التراكيب اللغوية المختلفة خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية ،وبالتالي يعاني الطفل ذوى صعوبات التعلم من عدم القدرة على تمييز الاصوات ويعتبر القصور في توليف الاصوات من العوامل المساهمة التي تؤدى الى صعوبات القراءة وبالتالي فمن الطبيعي ان يحتاج الطفل لأن يميز الاصوات التي يسمعها ويحللها حتى يتقن القراءة ولن يستطيع في البداية ان يركب كلمة من حروف لها اصوات معينة ولكنة يحتاج لان يتعرف علي الاصوات التي ترتبط بأشكال وعلامات معينة .

(هدى محمود الكاشف،١٩٩٩، ٥٥)

- **النمو المعرفي وصعوبات التعلم** The Cognitive Development and Learning Disabilities

النمو العقلي والمعرفي للطفل فى سن الروضة يقوم على عدد من العمليات الهامة التي تكون في الطفولة المبكرة ومنها الترتيب والتصنيف فإنه يجب أن يستغل ميل الطفل الفطري لسلوك اللعب وتوجيهه نحو تنمية القدرات العقلية المعرفية للأطفال وتوجيههم نحو إكساب هذه العمليات (التصنيف والتسلسل) وتدريبه على المهارات المرتبطة بهذه العمليات فعندما يتاح للطفل من خلال اللعب فرز مجموعة الخرز واللعب والمكعبات وأدوات أخرى للعب وتصنيفها حسب اللون أو الحجم أو استخداماتها والمطابقة بين صور الأشياء مع أجزاء أخرى مصورة كلها مهارات تساعد على نمو عملية التصنيف(زينب محمد موسى السماحى، ٢٠٠٥، ٦٤).

ويرى المعرفيون أن القدرات المعرفية هي تلك العمليات أو الأنشطة العقلية التي تسمح للفرد بأن يفكر، يعرف، يستدل، يفهم يصوغ المفاهيم وتسمح له بأن يستخدم المدخل الحسى المخزن لأن يحلل ويستنتج في موقف جديدويتمركز المدخل المعرفي لصعوبات التعلم على طبيعة الدور الذى تقوم به عمليات الضبط من الرتبة الأعلى في عملية التعلم، هذا المنحى يؤكد أن ما يستحضره الطفل في موقف التعلم إنما يقوم على الخبرات وألمعانيالتي يقوم ببنائها من هذه الخبرات فالفرد عندما يتفاعل مع الخبرات البيئية الحالية أو المحيطة به إنما ينتقى منها فى ضوء ما لديه من سابق خبرات تم تخزينها في الذاكرة ولا يقوم باستنساخ كل ما يحيط به فى عقله فالمعرفة إذن هي عملية التعرف والتحديد

وتكوين الارتباطات واستنتاج المعنى من المعلومات الشكلية أو المعلومات التي يتم عرضها أو التي نتزود بها من البيئة(السيد عبد الحميد سليمان السيد، ٢٠٠٨ ١٣٦ – ١٤٤)،وقد برهنت بعض الدراسات أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يتعلموا بعض الاستراتيجيات المعرفية إلا أن الادلة الحديثة تشير إلى أن الفرق بينهم وبين العاديين تكمن في أن العاديين يتمكنون من تعديل تلك الاستراتيجيات لتصبح أكثر فعالية في حين يفشل ذوى صعوبات التعلم في تحويل تلك الاستراتيجيات إلى صيغ أكثر فعالية(لطفى عبد الباسط ابراهيم،٢٠٠٠،٨٠).

- **الدراسات السابقة : تنقسم الدراسات السابقة الي اربع محاور رئيسية :**
- **المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت التدخل المبكر لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن ما قبل المدرسة.**

دراسة جيفري واليسون جوى: (Jeffery,& Allison, J., 2001)هدفت الدراسة إلى الاهتمام بالتدخل المبكر للأطفال الذين يقتصرون إلى مهارات القراءة اللازمة لرياض الأطفال، وسوف يساعد التعرف الكفؤ على الأطفال صغار السن المحتمل تعرضهم لهذه المخاطر في تحديد برامج التدخل المبكر الملائمة وعلى الرغم من توافر اختبارات الفحص المعيارية واستخدامها غالبا في التعرف على هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلا أن هذه المقاييس قد أسفرت عن دلائل متضاربة فيما يتعلق بالتعرف على هؤلاء الأطفال واشتملت العينة على مجموعة من الأطفال في مرحلة الروضة وتكونت الادوات من مقياس تحديد مهارات الأطفال قبل دخولهم رياض الأطفال ومقياس مستوى الأداء في الدراسة باستخدام البطاقات الخاصة بتقارير الأطفال وتوصلت النتائج إلى فاعلية مستويات الاختبار المفيدة والتنبؤ بمهارات قراءة في المستقبل جيدة ولصالح الأطفال ذوى صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة.

دراسة جنكينسوأوكونور(Jenkins, J., &O'Connor,2001)هدفت الدراسة إلى محاولة التدخل المبكر للتعرف على صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة الذين يعانون من صعوبات التعلم واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من أطفال الروضة في السنة الثانية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن صعوبة القراءة تتمثل في ضعف القدرة على قراءة الكلمة والأطفال ذوى المستوى الضعيف في القراءة تكون لديهم مشاكل في الذاكرة العاملة عند محاولتهم القراءة وعلى فهم المادة المقروءة لديهم ومواجهة مشاكل القراءة التي تمثل خطورة واحباط للطفل والتوسع القرائي يؤدى إلى نمو الطلاقة اللغوية والتدخل للعلاج يمكن أن يساعد على تحسين مستواهم وتقليل الضعف.

دراسة أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى تشخيص بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه – الإدراك) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وإعداد برنامج تدريبي لعلاج جوانب القصور في عملية الانتباه وعملية الإدراك وعملياتها الفرعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم واشتملت عينة الدراسة على (٦٠) تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي منهم (٢٥) من الذكور و(٣٥) من الإناث واستخدمت الادوات الآتية اختبار القدرات

العقلية واختبار الفهم القرائي للأطفال (إعداد/ خيرى المغازي) ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فيالانتباهالسمعي بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة ووجود فروق في عمليات الإدراك السمعي والبصرى والدرجة الكلية للإدراك السمعي والبصرى لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

دراسة ما يلز وشارون بدرجية: (Myles&, Sharon, B., 2002) هدفت إلى استعراضا للدراسات الحالية المتعلقة بصعوبات التعلم والخاصة بالتدخل المبكر وعلاجه لدى الأطفال صغار السن فى محاولة وجهد موجه لتجميع المعلومات ذات الصلة للآباء والممارسين المتعاملين مع الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات وتوصلت النتائج إلى اقتراحات علاجية ولصالح الأطفال ذوى صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة هذه الاقتراحات تم تنفيذها من الآباء المختصين الذين يعملون في مجال صعوبات التعلم والقراءة بصفة خاصة لدى الأطفال مما أدى إلى نتائج ايجابية للتعرف المبكر والتدخل المبكر والعلاج للوقاية من الصعوبات المستقبلية.

دراسة كيرستيتر وهايل جال: (Kersteter,& Hill, G., 2003) هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التدخل المبكر على الخدمات التعليمية الخاصة بالأطفالفي سن ما قبل المدرسة واشتملت العينة على (٤٨٠) طفلا وطفلة تم تقسيمهم كالتالي احدى وثلاثون طفلا أي حوالى (٦.٥٪) تم تحويلهم إلى مدارس خاصة لتعليمهم خدمات مكثفة تسعون طفلا أي حوالى (١٩٪) من العينة يمكن أن يخضعوا لبرامج نمائية داخل المدارس العادية أما المجموعة الكبيرة من العينة والتي قدرت بنحو ٣٢٩ طفلا ٦٩٪ تم تصنيفهم بأنهم حالات تأخر نمو والذين تم امدادهم بخدمات تعليمية لمدة أربعة أشهر أو أكثر وتكونت الأدوات من فحص كل نتائج الصفحات النفسية لكل الأطفال المحولين للتعليم النفسي المتعدد الأبعاد خلال السنتين الأوليين من هذا البرنامج وباستخدام الأساليب الاحصائية بعض التطبيق القبلي توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فيما يتعلق بمتغير (النوع- والوقت والعمل) وكذلك (العمل والنوع) وكذلك (الوقت والعمل) وكل ما يتعلق (بالنواحي الشخصية الاجتماعية) (والنواحي الكيفية) (والعضلات الكبرى والصغرى) (ونواحي الاتصال اللفظي) وكذلك (الاتصال اللغويالتعبيري) وكذلك (المجال المعرفي) فقد أسفرت النتائج أن البنات حصلوا على درجات أعلى من البنين وكذلك أدى البرنامج إلى تقدم الأطفال في نحو جميع النواحي المختلفة والوظائف المختلفة لديهم والتابعة لمجالات البرنامج.

دراسة علا محمد ذكى الطيبانى (٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين والتحقق من فعالية برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين واشتملت العينة على عشرة أطفال (ستة من الذكور، وأربعة من الإناث) من الفئة العمرية (٥ – ٦) سنوات وتكونت الأدوات من مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى

الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (أحمد عواد: ١٩٩٤) وبرنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج

دراسة نيفيسوويل فريدو(Nieves, W., 2004) هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الآباء نحو برامج التدخل المبكر والتعليم الخاص لأطفالهم من ذوى صعوبات التعلم واشتملت العينة على (١٢) مشارك من الآباء واشتملت الأدوات على المقابلة الشخصية لهؤلاء الآباء وتوصلت النتائج إلى أن أباء الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الذين ينتقلون من التدخل المبكر لبرامج التعليم الخاص لديهم المزيد من الضغوط نتيجة لانعدام الدخل وكثرة الأعمال والموارد والتعليم على الرغم من أنهم من ذوى الخبرة.

دراسة هالة محمد أحمد البطوطي (٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى محاولة التحقق من كفاءة وفعالية برنامج التدخل المبكر الذي أعد وطبق في هذا البحث في تحسين نوع وكم المهارات الأساسية بصفة عامة لصغار الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي التخلف العقلي الطفيف، واشتملت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (٦) ذكور، (٤) إناث من أطفال مركز معوقات الطفولة وطبق برنامج التدخل على عينة البحث الكلية وتكونت الأدوات من استمارة البيانات الأولية الخاصة بالطفل والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرته و اختبار رسم الرجل لجود انف – هاريس و مقاييس النمو النفسي لطفل واستبيان تقييم (نموذج) الأسرة لبرنامج التدخل المبكروتوصلت النتائج الي كشف مقارنة مستوى المهارات السبعة الأساسية للأطفال بالمجموعة التجريبية عند القياس القلبي والبعدي عن ارتفاع لا بأس به في مستوى هذه المهارات بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدي عنة عند القياس القلبي ارتفاعا ذا دلالة إحصائية

دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ ـ ب)هدفت هذه الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل على علاج اوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واشتملت العينة على (١٠) أطفال من الذكور بالصف الثاني بالروضة ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية وممن لا يعانون من أي مشكلات سلوكية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويين ومتجانستين من حيث العمر الزمنى والذكاء وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند ٠,٠٥ بالنسبة لمهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الأرقام وعند ٠,٠١ بالنسبة لباقي المهارات لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة عند ٠,٠٥ للمجموعة التجريبية في القياسين القبليوالبعدي لصالح القياس البعدي.

دراسة محمود محمد طنطاوي (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج التدخل المبكر على بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك والتذكر) لدى عينة من أطفال ما قبل المدرة ذوى صعوبات التعلم النمائية واشتملت عينة

الدراسة على (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (١٠) أطفال والأخرى ضابطة وتضم (١٠) أطفال تراوحت أعمارهما بين (٥.٨ – ٦.٦) سنوات وتكونت الأدوات من اختبار رسم الرجل لجود انف هارس ومقياس السلوك التكيفي للأطفال (إعداد: عبد العزيز الشخص)، وقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد الباحث) وتوصلت النتائج إلى التأكد من فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم في علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك والتذكر) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم.

دراسة بنتز وسيينزية (Pentz & Cynthia, J., 2007) هدفت الدراسة إلى عمل استبيان لبرامج تدخل مبكر علاجية على الانترنت وأخذ أراء المشتركين من أعضاء هيئة التدريس في هذه البرامج والتي تطبق على طلاب وضعوا تحت المراقبة الأكاديمية داخل مؤسسات تربوية واشتملت العينة على (١٠٥) مشارك في هذه البرامج العلاجية وتوصلت النتائج إلى الاتصالالشخصي مع الأعضاء المشاركين في البرامج أدى إلى تنمية برامج التدخل المبكر العلاجية لدى الطلاب المودعين داخل مؤسسات علاجية واستفادتهم الإيجابية منها.

دراسة لوفتيس، سوسنماري(Loftus, &Susan, M.,2008) هدفت الدراسة الي فاعلية برنامج التدخل المبكر في زيادة المفردات اللغوية للأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة واشتملت العينة على ٤٣ طالب من مدارس ابتدائيفي المناطق الحضرية وتكونت الأدوات من اختباربأبودي للمفردات اللغوي واختبار القصص الفرضي من قراءة القصة واستمر البرنامج سبعة أسابيع توصلت النتائج إلى زيادة الحصيلة اللغوية والنجاح في معرفة وقراءة الكلمات المصورة وهذا يثبت نجاح تأثير التدخل المبكر.

دراسة ماكدونالد وآنا ترويل: (McDonald,& Anna, T., 2008) هدفت الدراسة إلى توضيح ما أسفرت عنه نتائج مؤتمر الولايات المتحدة للأساقفة الكاثوليكيين (٢٠٠٢) بتوفير التدخل المبكر والوسائل التعليمية في الصفوف الابتدائية (الروضة) ودراسة ملاحظات المعلم عن الأطفال من ذوى صعوبات التعلم والتدخلات الاكاديمية للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمية واعداد المعلم إعداد سليم لمساعدة ا لطلاب ذوى صعوبات التعلم على النجاح الأكاديميواشتملت العينة على (٧٣) مدرس من مدرسي الفصل والاخصائيين بالمرحلة الابتدائية (الروضة- ٢) تم اختيارهم من (٢٨) مدرسة كاثوليكية في شمال كاليفورنيا وتوصلت النتائج إلى أن العديد من المدرسين قاموا بتحديد (١١) صعوبة من صعوبات التعلم الخاضعة للدراسة بالنسبة لثلاثة من الطلاب كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر من ثلثي المستجيبين للاستقصاء (٨٢.١٪) أشاروا إلى أنه قد تم تقديم بعض أنواع من برامج الدعم التربوية الخاصة، وقد تنوعت البرامج بين التراجع والتقدم والمشورة والتدريس الخصوصي والمجموعة الصغيرة وقدم جميع المستجيبين تقريرا بشأن تنفيذ التدخلات الكاثوليكية ولكنه كان تنفيذا محدودا وبالتالي أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتدخل المبكر والأكاديميفي المرحلة الابتدائية (والروضة- ٢).

دراسة رانز وكيري لين: (Raines,& Kerrie, L., 2010)هدفت الدراسة إلى بحث ودراسة أسباب مقاومة وعزوف المدرسين عن معرفة الاستجابة للتدخل المبكر العلاجي وذلك عن طريق (طريقة دولفن) واشتملت العينة على مجموعة من المدرسين المختصين بالتربية والتعليم العام والتربية والتعليم الخاص وكذلك إحصائي علم النفس التربويين والاداريون بالمدرسة وكذلك أعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية، كما اشتملت العينة على أقسام التربية في الجنوب الغربيلإقليمداهو وتكونت العينة من استخدام شبكة المعلومات للتأكد من سرية المعلومات وجدية المشاركين وتوصلت النتائج إلى أن طريقة دولفن أفادت وأمدت بمعلومات عن أسباب مقاومة المدرسين لاستجابات التدخل العلاجي "RTT" والتي أوضحت ثلاثة أبعاد والتي تحدث في جهات متعددة وكذلك مهارات القيادة مشتملة على نحو اثنين وتطورت النواحي المهنية لديهم كما أوضحت الدراسة امداد رواد العمليات التعليمية بطرق منع هذه المقاومة وهذا الاتجاه المضاد في المستقبل.

دراسة هاج وريبيكا (Haag, & Rebecca, J., 2010)هدفت الدراسة إلى فاعلية التدخل المبكر في فهم المادة المقروءة للاستفادة من برنامج أقرأ واشتملت العينة على عينة أطفال يعانون من صعوبات في التعلم وتكونت الأدوات من برنامج للتدخل المبكر خاص بالقراءة وتوصلت النتائج إلى الأثر الإيجابي على التعليم والفهم والطلاقة فكلما بدأ التدخل المبكر في سن مبكر كلما أدى ذلك إلى فهم المادة المقروءة لدى الأطفال.

- **المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت البرامج الخاصة بتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن ما قبل المدرسة.**

دراسة حسن ياسين الزعلوان (٢٠٠١)هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج سلوكيفي معالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم واشتملت العينة على (٦٠) طفلاً وطفلة بمتوسط عمرى (٦) سنوات مقسمة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية وتكونت الأدوات من برنامج سلوكي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج السلوكيوفيناتهفي خفض ضعف الانتباه وكذلك عدم وجود فروق فى القياس البعدي بين الذكور والإناث على مقياس ضعف الانتباه.

دراسة عزة محمد سليمان السيد (٢٠٠١)هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبيعلاجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية بمرحلة التعليم الابتدائي واشتملت العينة على (٤٠) طفلا يتراوح أعمارهم ما بين (٦ ـ ٩) سنوات ومن ذوى صعوبات التعلم موزعين بالتساويعلى المجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة واستخدمت الدراسة قائمة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية للأطفال والذى اعتمد على التعليم التفريدى وتقديم محتوى مألوف للطفل من خلال عرض بعض وحدات المنهج المقرر على الأطفال بطريقة تناسب قدراتهم وتراعى التدرج فى تكوينهم المعرفي، مع استخدام الفنيات العلاجية المتنوعة والمناسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، النمذجة والتعزيز الماديوالمعنوي.

دراسة محمد عبد الستار (٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية برنامج علاجيلاضطرابالانتباه والإدراك لذوى صعوبات التعلم واختبار فعالية الفنيات السلوكية المختلفة معهم واشتملت العينة على (٦٤) طفلا وطفلة بالصف الرابع الابتدائي مقسمين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واستخدمت الدراسة مقياس اضطرابالانتباه وفرط الحركة وبرنامجا علاجيا للحد من اضطراب العليمات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم وتوصلت النتائج إلى التأكد من فعالية البرنامج المقترح حيث وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية فى القياسات البعدية للانتباه والإدراك.

دراسة عزه عبد المنعم (٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين السلوك الاستكشافي وبعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم واشتملت عينة الدراسة على (٤٠) طفلا وطفلة من عينة كليةٍ قوامها (٤٥٠) طفلا من أطفال مرحلة الروضة وقسمت العينة إلى (٢٠) طفلا وطفلة ذوى صعوبات التعلم، (٢٠) طفلا وطفلة عاديين واستخدمت الأدوات الآتية: قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد: أحمد عواد، ١٩٩٤) ومقياس الأساليب العرفية لأطفال ما قبل المدرسة وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الحدة والتناقض والدرجة الكلية للسلوك الاستكشافي والأسلوب المعرفيالإدراكي لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم فى جميع مثيرات السلوك الاستكشافي لصالح الأطفال العاديين.

دراسة وونج وونى: (Wong,& Wonyee 2004) هدفت الدراسة إلى تحقيق التعلم لدى الطلاب وتنمية المهارات المعرفية لديهم وترتيب أفضل المهارات المعرفية لديهم واشتملت العينة على عشرة من الطلبةفي الصف الرابع من المرحلة الثانوية الذين يعانون من تشتت الانتباه واضطراب فرط النشاط وصعوبات التعلم كدارسين يستعدون لاجتياز الامتحان وتم اجراء الدراسة لمدة أسبوعين داخل مدرسة ثانوي مع معلم غرفة المصادر القائم على تقديم الدورات التعليمية وتكونت الأدوات من إجراء مراجعة لما كتب أو نشر عن "ما وراء الادراك" وتشتت الانتباه واضطراب فرط النشاط لذوى صعوبات التعلم وتوصلت النتائج إلى اقتراح أنه بالنسبة للطلاب الذين يعانون من تشتتٍ الانتباه واضطراب فرط النشاط من ذوى صعوبات التعلم قد حققوا تقدما في فهم صعوبات التعلم كما أن هناك تأكيد قوى بخصوص التمكن من المحتوى الدراسي الذى يؤدى إلى تحقيق الهدف من الأداء المتعهد لتلقين المحتوى الدراسي ومن خلال هذه الدراسة هناك حاجة لتأييد وعى الطلاب بالإدراك والتنظيم الذاتي لتعزيز التعلم والمهارات الدراسية فلو أن الطلاب يجب عليهم اكتساب المعرفة من أجل الفهم ونقل المعرفة عندئذ لا يجب افتراض تعلم كيفية الدراسة على أنه يمثل جزء من أدوارهم المتسمة بالمهارات.

دراسة عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥ . ج)هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو العقليالمعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والتعرف على أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية واشتملت العينة

على ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة تضم المجموعة الأولى (١٠) أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم مثل الاكاديمية الخاصة بالوعى الفونولوجي والتعرف على الحروف الهجائية وتضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال آخرون يعانون من قصور فى مهاراتهم مثل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام وتضم المجموعة الثالثة (١٠) أطفال من أطفال الروضة العاديين واستخدمت الدراسة بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المجموعة الثالثة (العاديين وكل من المجموعتين الأولى والثانية وأن أطفال المجموعة الأولى والثانية لا يوجد فروق دالة إحصائيا بينهما.

دراسة أوذ وأي سجولسكوران: (Oz,& Aysegul, S., 2008) هدفت الدراسة إلى قياس تقدم الأطفال الصغار من ذوى صعوبات التعلم من خلال الاختبارات (في مادة الحساب) ومن خلال تقدمهم يتم تعليمهم مع طلاب التعليم العام وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يفشلون في هذه الاختبارات سوف يعانون من صعوبات تعلم مستقبلية في مادة الحساب ومعظم هؤلاء الأطفال ينتموا إلى مستوى اقتصادياجتماعي منخفض والعديد من هؤلاء الطلاب قد جاءوا من عائلات ذات دخل منخفض.

دراسة راي وشارون (Ray,& Sharon, N.E., 2008) هدفت الدراسة إلى تحسين طرق دراسة وتحصيل الرياضيات للقضاء على صعوبات الرياضيات خاصة في مادة الجبر وهذه الاستراتيجية تعتمد على تحسين طرق التفكير في مادة الجبر وأن التدخل المبكر يعتبر مطلب أساسي ومهارة أساسية في التفكير لدراسة الجبر في المراحل الالزامية الأولى وعرض الأفكار الخاصة بالجبر وتكونت الأدوات من استخدام عدة طرق متنوعة منها اختبار تنمية القدرات لموضوعات مادة الجبر واعطاءهم دورة عمل تدريبية في هذه المادة وقد تم استخدام طرق مسح مختلفة وذلك قبل وأثناء وبعد الدورة بهدف قياس قدرة واتجاه المدرسين لمادة الجبر كما تم عمل دراسة حالة وتحليل نهائي لتحديد توصيف عن المدرسين والمشاركين وتوصلت النتائج إلى تحسين في اكتساب معلومات ومهارات تتعلق بأساسيات علم الجبر والشعور بكفاءة الاداء لدى مدرسي مادة الجبر ولكن هناك اختلاف يرجع إلى عدد جلسات العمل في الدورات التدريبية ورغبة المشاركين في اطالة عدد الجلسات بالنسبة للطلاب كذلك زيادة عدد المستويات لتحسين خبراتهم التعليمية.

دراسة جالاي وتانيا ماري(Galway,& Tanya, M., 2009) هدفت إلى اختبار المهارات المعرفية الاجتماعية والتكيف النفسيوالاجتماعي للأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية واشتملت العينة على ٣٢ طفلا تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى (١٦) طفلا من الأطفال ذوى صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٥) عاما والثانية (١٦) طفلا من الأطفال العاديين تتراوح أعمارهم أيضا ما بين (٩-١٥) عاما (المجموعة الضابطة) وتكونت الأدوات من مقياس التكيف النفسيالاجتماعي ومقياس التصور الاجتماعي والمشاعر الاستدلالية القائمة على التلميحات غير اللفظية وتوصلت النتائج إلى أن اداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية أكثر ضعفا عند

مقارنتهم بأطفال المجموعة الضابطة على مقاييس التصور الاجتماعي والتلميحات غير اللفظية وفيما يتعلق بمهام حل المشاكل الاجتماعية التي تتطلب من الأطفال الاجابة على الأسئلة المعتمدة على المقالات الشفوية القصيرة فعند مقارنتهم بالأطفال العاديين كان الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية أقل قدرة على ادراك ردودهم واجاباتهم الذاتية بصفتها الحلول المثلى للمشاكل وتوقع منهم نتائج ايجابية أقل ونتائج سلبية أكثر وأظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية فروق احصائية كبيرة عن غيرهم من العاديين حيث أظهروا درجات أعلى في الحكم على شخصيات القصص الروائية.

دراسة عزه عبد المنعم رضوان محمد (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه - الإدراك البصرى . الإدراك السمعي - التذكر البصرى . التذكر السمعي) لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم وتنمية بعض هذه العمليات لديهم واشتملت عينة الدراسة على (١٠) أطفال من ذوى صعوبات التعلم في مرحلة الروضة يتراوح أعمارهم الزمنية من (٥ : ٦) سنوات وتكونت الأدوات من عده اختبارات لقياس العمليات المعرفية وتنميتها وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم في القياسين القبليوالبعدي على مقياس العمليات المعرفية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس التذكر السمعي طويل المدى لصالح القياس التتبعى.

دراسة دينا كمال فرنسيس برسوم (٢٠١٠)هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في القدرات الفرعية للصحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) بين الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم نمائية والأطفال ممن ليس لديهم صعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة واشتملت العينة على ٧٠ تلميذ من الذكور والإناث من مرحلة رياض الأطفال المرحلة الأولى والثانية ويتراوح السن ما بين (٤، ٦) سنوات من ثلاث مدارس وتم استخدام الأدوات الآتية مقياس ستانفورد بينيه وقائمة صعوبات التعلم النمائية وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة مؤشرات لصعوبات التعلم وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في القدرات الفرعية على الصحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه مقارنة بذوي مؤشرات صعوبات التعلم العاديين ولا توجد فروق في القدرات الفرعية للصحة النفسية من بين كل من الذكور والإناث.

- **المحور الثالث : بحوث ودراسات تناولت البرامج الخاصة بتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن ما قبل المدرسة.**

دراسة هبه محمد أمين عيد (٢٠٠٣)هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية وهذه المهارات هي (مهارة الاستماع – مهارة القراءة) واشتملت العينة على (٦٠) طفلا تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) واستخدمت الدراسة المقياس الفرعي الخامس لمقاييس النمو النفسي لطفل ما قبل المدرسة (مقياس اللغة) وتوصلت

النتائج إلى التأكد من الأثر الفعال لاستخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال رياض الأطفال بعض المهارات اللغوية (مهارة الاستماع – مهارة القراءة).

دراسة مان وفوى(Mann, A.,& Foy, G., 2003) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين مهارات الكلام والتعرف على حروف الهجاء والإدراك الصوتي من ناحية ومهارات القراءة المبكرة من ناحية أخرى واشتملت العينة على (٩٩) طفلا من أطفال الروضة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين التعرف على الحروف الهجائية والإدراك الصوتي وتلك العلاقة مرتبطة بمعرفة الحرف الهجائي للصوت هذا بالإضافة إلى أن كلاهما الإدراك الصوتي والتعرف على حروف الهجاء لهما علاقة بمهارات القراءة المبكرة.

دراسة مايرز سوليفان (2004Meier, J. &Sullivan) هدفت الدراسة إلى فحص البرامج المقدمة لأطفال الروضة الذين لديهم بعض من صعوبات التعلم والتحقق من فعالية هذه البرامج واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم وتم عرض ثلاث برامج على الأطفال يعتمد على التعليم الموجه نحو التمييز والوعى الصوتي ومهارات الهجاء وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرامج الثلاث مع جميع أفراد العينة فى تنمية الوعى الصوتي ومهارات الهجاء.

دراسة إسماعيل صالح (٢٠٠٥) هدفت الدراسة الي بناء وتطوير استبانة (قائمة لتشخيص صعوبات التعلم) لدى طفل الروضة وتم التحقق من صدق وثبات هذه الاستبانة وقد حصلت على نسبة اتفاق ٨٨٪ تقريبا وتوصلت النتائج إلى وجود صعوبات في اللغة والكلام ووجود صعوبات في فهم اللغة المنطوقة (استقبال وإرسال) وتضم خمس صعوبات ووجود صعوبات تنظيمية (ترابط سمعيللفظي) وتضم خمس صعوبات.

دراسة شوا وآخرون (Chow, W., et al., 2005) هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الخاصة بعملية تمييز الأصوات واشتملت عينة الدراسة على (٢٢٧) حضانة فى هونج كونج واستمرت الدراسة (٩ شهور) تم خلالها فحص القدرات الخاصة بالقراءة المبكرة وتوصلت الدراسة إلى أن كلا من معرفة الكلمات والذاكرة اللفظية لم يكن لها تأثير واضح على كم القراءة والإدراك الصوتي هو العامل الاكثر تأثير على كم القراءة.

دراسة سالازاروجبيس جوس: (Salazar,&Jesus, J., 2006) هدفت إلى توضيح العلاقة الطولية بين اتقان اللغة ومهارات حل الرموز في المراحل الأولى من التعليم الأساسي وبين مهارات القراءة مع نهاية التعليم الابتدائيلمتعلمي اللغة الانجليزية من ذوى صعوبات التعلم كما هدفت إلى تقييم مستوى اتقان اللغة الانجليزية وأداء الطلاب للقراءة واشتملت العينة على ٣.٣٢١ تلميذ من فصول التعليم والانغماس الكامل وعدد ٩٤٦ من فصول تعليمية ثنائية اللغة وتكونت الأدوات من اختبار اتقان اللغة الإسبانية كلغة أولى في مرحلة رياض الأطفال واختبار اتقان اللغة الانجليزية بالصف الأول كلغة ثانية وتوصلت النتائج إلى عدم وجود اختلافات بين اتخاذان القراءة فقد كان اتقان اللغة الإسبانية مؤشرا أفضل لقراءة الكلمات وفهمهما عن نظرائهم من الفصول

ثنائية اللغة الأمر الذى يشير إلى أهمية دخول المدرسة مع التمتع بمهارات اللغة الأولى حيث يمكن للطلاب الاستفادة من هذه المهارات كوسيلة لمساعدتهم في الأداء الدراسي (الأكاديمي) في اللغة الانجليزية كما كان اتقان اللغة الإسبانية مؤشرا أفضل قليلا لا تقان اللغة الانجليزية في الصفين الثاني والخامس للطلاب وقد ساعدت فك رموز اللغة الإسبانية في هذه الدراسة إلى التعرف على مفرداتها في توفيره كوسيلة في فهم حالة صعوبات التعليم في الصف الخامس.

دراسة كرامب وجوان: (Krum Pe,& JoAnne 2006) هدفت إلى التدخل اللغوي بمساعدة الحاسب الآلي ببرنامج فاست فورورد للمساعدة في تحسين المهارات اللغوية لإحدى مجموعات الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين استكملوا البرنامج بأخذ مراكز نيفادا بالمناطق الريفية واشتملت العينة على [٥٨ طفلا] وتكونت الأدوات من برنامج فاست فورورد واختبار التقييم الإكلينيكي للغة بمساعدة الحاسب الآلي وقد تم اجراء هذا الاختبار قبل وبعد التدخل وتوصلت النتائج إلى كفاءة البرنامج ووجود زيادة ملحوظة في درجات القياس البعديفي تحسين المهارات اللغوية ولم تظهر الدراسة اختلافات بين اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية مع اختلاف في درجات اختبار التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولصالح القياس البعدي.

دراسة يوسف لطفى غبريال (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى علاج مشكلات تأخر النمو اللغوي كأحد مشكلات التخاطب وعلاج صعوبة التعلم القرائية لدى الأطفال من (٦ – ٨) سنوات واشتملت العينة على ٤٠ طفلا وطفلة من الأطفال الذين يعانون من مشكلات تأخر نمو اللغة وصعوبات تعلم قرائية وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة قِوام كل منها (٢٠) طفلا وطفلة وتوصلت الدراسة إلى وجود تغير دال إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي لحالات صعوبات التعلم القرائية على اختيار اللغة العربي لصالح القياس البعدي ووجود تغيير دال احصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي لحالات تأخر النمو اللغوي.

دراسة أوبيل: (Oboyle, S., 2008) هدفت إلى فاعلية برنامج المهارات اللغوية لستيفنسون كأداة لدعم استبانة اضافية لاكتساب مهارات ادراك وتمييز والتعرف على الكلمات والخطط التعليمية الموجهة لطلاب الصف الأول والثاني والثالث ذوى صعوبات التعلم المتنوعة في فصول الدراسة بالمدارس الحكومية، وقد تضمنت الدراسة التجريبية التوجيهات المستخدمة في العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ المعتمدة على برنامج ستيفنسون للمهارات اللغوية في السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة واشتملت العينة على (١٨٤) تم اختيارهم من مدرستين مجاورتين وتكونت الادوات من برنامج ستيفنسون للمهارات اللغوية وبرنامج القراءة لهار كورتتروفي (٢٠٠٥) وبرنامج الحاسب الآليلووت فورت (٢٠٠٠) تم تطبيق الأدوات هذه على المدرسة التي تضم المجموعة التجريبية أما المدرسة التي بها المجموعة الضابطة لا تأخذ أي تعليمات عن البرامج وتعقد المقارنات بين نتائج المجموعات قبل وبعد البرنامج و توصلت النتائج إلى أن برنامج المهارات

اللغوية لستيفنسون أسفر عن وجود دلالات احصائية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

دراسة هدى على سالم محمد (٢٠٠٨)هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج للحد من القصور اللغوي للتعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتي كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة والتحقق من فعاليته واشتملت الدراسة على (١٤) طفلا من الذكور والإناث من أطفال الصف الثاني (Kg –II) تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمنى والذكاء وتكونت العينة من بطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة (إعداد: عادل عبد الله) والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى القصور اللغوي ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتي لصالح المجموعة التجريبية ولا توجد فروق بين درجات دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمستوى القصور اللغوي ببعدية التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتي.

دراسة شيماء عبد الحميد محمد (٢٠٠٩)هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفونولوجيالتي تتمثل في (السجع – التجزئة – الضم – الإدراك الفونيمى) لا طفال الروضة ذوى صعوبات التعلم واشتملت العينة على (٢٠) طفلا وطفلة (٦) إناث، (١٤) ذكور من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة الروضة ممن تتراوح أعمارهم بين (٥,١١ – ٦,٧) سنوات واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: قائمة صعوبات التعلم النمائى إعداد: عادل عبد الله ٢٠٠٦) وبرنامج لا كساب مهارة الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضةِ ذوى صعوبات التعلم إعداد الباحث وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم في كل من مهارات الإدراك الفونولوجي ومهارة السجع ومهارة التجزئة ومهارة الضم في القياسين القبليوالبعدي لصالح القياس البعدي.

- **المحور الرابع: بحوث ودراسات تناولت البرامج التربوية الخاصة بتنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى سن ما قبل المدرسة.**

دراسة ماتيوزيف بلوم(Mati, H., & Zzafiropoulom 2001)هدفت الدراسة إلى التحري عن قدرات القراءة المبكرة عن طريق الرسم لدى أطفال الروضة والأخذ بأدائهمفي الرسم كوسائل أو أدوات إرشادية على نقص الكفاءة في النظام المعرفي وصعوبات القراءة التي يمكن أن تعالج وتنمى واشتملت العينة على مجموعة من الأطفال في سن الروضة تتراوح أعمارهم ما بين (٢ : ٥) سنوات وعددهم (٤٠) طفلا تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ قوامها (٢٠) طفلا والأخرى ضابطة وبلغ قوامها (٢٠) طفلا لم يتم إخضاعهم للتجريب وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بوجود صعوبات في القراءة لدى طفل الروضة من خلال بعض المهام الخاصة بالعملية المعرفية وقدرتهم على التعبير عن أنفسهم باستخدام الرسم.

دراسة سهير محمد توفيق (٢٠٠٥)هدفت الدراسة الي التعرف علي كفاءة وفعالية برنامج بورتاج في تنمية المجالات اللغوية والمعرفية لدي الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة مما يعانون من اعراض داون واشتملت العينة علي (٧٣) طفل وطفلة من ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة وتكونت الادوات من برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج) ومقياس النمو النفسي لطفل ما قبل المدرسة وتوصلت النتائج الي وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات الوظائف اللغوية والمعرفية قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي كما وجدت فروق بين الأطفال في المجموعات العمرية النمائية لصالح المجموعات الاكبر ولا توجد فروق في تأثير البرنامج بين كلا من الذكور والاناث .

دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ – أ)هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف علِى الأرقام والحروف والأشكال والألوان واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) طفلا من الجنسين (١٠ ذكور، ١٠ إناث) بالسنة الثانية بالروضة بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية و(٢٠) طفلا من أطفال الروضة العاديين واستخدمت الأدوات التالية مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام والألوان والصور إلى جانب الأشكال ومقياس الاستعداد للمدرسة إعداد الباحث وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة عند ٠.٠٥ وبينت قصور المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة وعدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وتمثل مهارة التعرف على الحروف ومهارة التعرف على الأعداد ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاه من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية.

دراسة لو، وي. باي(Lu, wee- Pai, 2009) هدفت الدراسة إلى عدم صلاحية الإجراءات التقليدية المتبعة في تحديد صعوبات التعلم نظرا لأن الأطفال الذين يستوفون المعايير الخاصة بصعوبات القراءة لديهم مواصفات معرفية مماثلة لنظائرها لدى من لا يستوفون تلك المعايير غير أنهم يعانون من ضعف الأداء في القراءة واشتملت عينة الدراسة على طلاب من المدارس وقد تم استخلاص فئة العينة والقياسات من إحدى الدراسات المطولة التي أجريت على الأطفال في مرحلة رياض الأطفال (١٩٩٨-١٩٩٩) وقد قام الباحث بتحديد ثلاث مجموعات في الصف الثالث مجموعة عسر القراءة (العدد ٢١٥) وتم اختيارها على أساس فئة الصعوبات التي تصدرها المدارس ومجموعة ضعف القراءة (العدد ٢,٣٤٦) وتم اختيارها بناء على ضعف الاتخاذ والأداء في القراءة ومجموعة ضابطة لديها قراءة متوسطة عددها (٣,٨٦٠) ولا تعانى من أي صعوبات في القراءة كما قام الباحث بعقد مقارنة بين طلاب الصف الثالث ورياض الأطفال (الروضة) وتكونت الأدوات من مقياس المهارات الأكاديمية والسلوكية للصف الثالث الابتدائي ومقياس المهارات المعرفية والسلوكية لمرحلة الروضة وتوصلت النتائج إلى وجود اختلاف ملحوظ بين مجموعة عسر القراءة وبين مجموعة ضعف القراءة في كلتا المرحلتين مرحلة الصف الثالث ومرحلة الروضة فقد تميزت مرحلة الصف

الثالث بالحصول على درجات أعلى في العلوم والمعرفة العامة في حين سجلوا درجات أقل في مهارات اللغة بينما مرحلة الروضة تميزت باكتساب بعض المعارف العامة وبعض من مهارات اللغة التعبيرية.

- **تعليق عام على البحوث والدراسات السابقة** :

أوضح العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة الاتي :

- اهتمام واضح بفئة صعوبات التعلم سواء ما يتعلق بالصعوبات النمائية والصعوبات الاكاديمية وتشخيص المشكلات التي يعانوا منها .
- تعدد وتنوع برامج التدخل الارشادية والتدريبية والعلاجية التي تساعد ذوي صعوبات التعلم علي الحد من درجة الصعوبة لديهم (من خلال الارشاد . التدريب علي المهارات النمائية والمهارات الاكاديمية).
- أجريت الدراسات علي عينات عربية وأجنبية متنوعة الا انه لم تقابل الباحثتان دراسات اجريت علي ذوي صعوبات التعلم في سن الروضة كما لاتوجد دراسات اهتمت بمتغيري الدراسة الحالية معا وكذلك لم يستخدم برامج التدخل العلاجي التي تتميز بتنوع فنياتها وهذا من دواعي الدراسة الحالية .

- **فروض البحث** :

تتمثل فروض البحث في الاتي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (اناث) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (ذكور) في درجة صعوبات التعلم النمائية لديهم.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الاناث) من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة علي ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين القبليوالبعدي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(الذكور) من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة علي ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين القبليوالبعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الاناث) ودرجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(الذكور) منذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة علي مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياس البعدي .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الاناث)من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة على ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين البعدي والتتبعي.
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(الذكور)من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة على ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية فى القياسين البعديوالتتبعي.

- **إجراءات الدراسة** : **أولا عينة الدراسة** :

انقسمت عينة الدراسة الاستطلاعية الي الاتي:

- اشتملت علي (٣٠) طفل وطفلة من ذوي صعوبات التعلم النمائية بعد القيام بتشخيصهم في مرحلة الروضة من سن (٤ ـ ٦) سنة وقد تم تطبيق أدوات

الدراسة علي هؤلاء الأطفال بمدارس الروضة بالطائف وذلك لتقنين مقاييس الدراسة والتحقق من الكفاءة السيكو مترية لها .

- عينة الدراسة التجريبية اشتملت علي (٢٠) طفل وطفلة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة من سن (٤ – ٦) سنة بمدارس الروضة بالطائف مما حصلنا علي درجات مرتفعة علي قائمة التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم النمائية ، وتم تطبيق برنامج التدخل المبكر عليهن بعد الحصول علي موافقة ادارة التعليم بالطائف .

- **ثانيا: أدوات الدراسة: تتكون أدوات الدراسة الحالية مما يلى:**

- **أولا:** أدوات ضبط متغيرات الدراسة وهى: استمارة بيانات أولية عن الحالة (اعداد فريق البحث)واختبار رسم الرجل لجود انف هاريس لرسم الرجل والمرأة (إعدادوتقنين فاطمة حنفي، ١٩٨٧)و مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء (تعريب وتقنين لويس كامل مليكة، ١٩٩٨).
- **ثانيا:** أدوات لقياس متغيرات الدراسة وهى: قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٦) ومقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية(إعداد: فريق البحث) وبرنامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم (إعداد: فريق البحث).

١- مقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية (اعداد فريق البحث)

- **وصف المقياس** :

تم إعداد المقياس علي شكل عبارات عددها(١٠٠) حيث يتضمن المقياس خمس مجالات خاصة بتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة وقدتم تعديل عبارات المقياس بما يتناسب مع أطفال المجتمع السعودي و راعى فريق البحث أن تكون العبارات واضحة غير معقدة ومفهومة وتم تحديد المجالات الرئيسية للمقياس من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال الدراسة الحالية.

- **هدف المقياس** :

يتم استخدام المقياس في الدراسة الحالية للوقوف علي مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية المتضمنة في المقياس ويقوم فريق البحث بالتطبيق لهذا المقياس قبل البدء في البرنامج للقياس القبلي ثم يعاد تطبيقهبعد البرنامج للقياس البعديللتعرف علي مدى فاعلية البرنامج في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال.

- **مكونات المقياس:يتكون المقياس من خمس مجالات وهي:**
  - الادراك الفونولوجي
  - التعرف علي الحروف الهجائية والتحدث بها.
  - التعرف علي الاعدادوالتحدث بها
  - التعرف علي الاشكال والتحدث بها.
  - التعرف علي الالوان والتحدث بها.

يتكون كل مجال من المجالات الخمسة التي يتضمنها المقياس من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من مهارات معرفية ولغوية.

- **صياغة عبارات مقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية:**

حاول فريق البحث الاستفادة في صياغة عبارات المقياس المستخدم (للبحث الحالي) من الدراسات المرتبطة والمقاييس والقوائم الأجنبية والعربية السابقة وترجمة عبارات المقياس بطريقة تتناسب والبيئة السعودية وذلك للاستفادة منها في تصحيح البرنامج وثبوت فاعليته على أن تكون عبارات المقياس مرتبطة بالحياة الواقعية التي يعيشها الطفل في البيئة المدرسية والمنزلية .

- **تصحيح المقياس:**

لا يوجد على المستوى المحلي أو الاقليمي مقاييس يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في قياس المهارات المعرفية واللغوية وكان من الضروري البحث عن وسيلة اداة اخرى لتقييم وتشخيص مستوى بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج الخاص بالتدخل المبكر ولذلك فقد كانت هناك حاجة ضرورية لتصميم مقياس نستطيع من خلاله التعرف علي نقاط القوة والضعف لدى كل طفل من الأطفال عند تطبيق المقياس عليهم ومن ثم يمكن الحكم علي كفاءة البرنامج المقدم إليهم وهذا ما دفع فريق البحث الى اعداد المقياس الحالي والذى يضم خمس مجالات رئيسية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كاملة على فاعلية البرنامج وذلك على أثر حصول الأطفال على أعلي من ٥٠٪ من الدرجات المخصصة لأى من هذه المجالات ، اما اذا كانت الدرجة التي يحصل الطفل عليها تساوى ٣٠٪ او اقل فان ذلك يعد دليلا قويا علي عدم فاعلية البرنامج هذا ويوجد امام كل عبارة اختيارين هما (نعم – لا) تحصل علي (١ . صفر) علي التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة (صفر) بذلك هي التي تدل علي القصور، وبذلك فكلما قلت الدرجة التي يحصل الطفل عليها في أي مجال فرعي عن (٥٠٪) من درجته التي تتراوح بين (صفر . ٢٠) يصبح ذلك بمثابة منبئ بصعوبات تعلم لاحقة نتيجة لعدم فاعلية البرنامج يمكن ان يتعرض لها هذا الطفل وكلما ذادت الدرجة دل ذلك علي فاعلية برنامج التدخل المبكر.

- **الخواص السيكومترية للمقياس** :

- **ثبات وصدق المقياس:تم حساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي** :

أ- صدق المحكمين :

ويسمى بالصدق الظاهري ، حيث تم عرض المقياس في صورته الاولية على عدد من السادة المحكمين (١٥) من اساتذة التربية الخاصة ورياض الأطفال وعلم النفس المتخصصين(نفس عينة تقنين برنامج التدخل المبكر) بهدف الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث ، وتم تعديل وصياغة بنود المقياس في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين ، واعتمدت الباحثتان في المقياس الحالي على العبارات التي حظيت باتفاق ١٠٠٪،، والعبارات والأنشطة التي تم تعديلها تفتقر إلى عدم مناسبتها لأطفال الروضة بالبيئة السعودية . وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

ب- صدق الاتساق الداخلي :

تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، وبعد تصحيح المقياس تم إيجاد

صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال ، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلي،وكذلك تم التعرف على الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس وكانت أيضا جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق ،وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ثبات المقياس** : **تم حساب الثبات بطريقتين:(التجزئة النصفية وألفا كرونباك)**

استخدم الباحثتان طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس ، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) طفلا وكان جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠,٦٩٨ – ٠,٩٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع درجة عالية من الثبات .

٢- برنامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات المعرفية و اللغوية :إعداد فريق البحث.

- وصف البرنامج: يتكون البرنامج من(٤٠) جلسة، ومدة الجلسة ما بين(٣٠: ٤٥) دقيقة.
- أهمية البرنامج : تتضح أهمية البرنامج فيما يلي: التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة .
- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج: يتم التطبيق للبرنامج ببعض مدارس الروضة والتي تتواجد بها أفراد عينة الدراسة التجريبية بعد أخذ الموافقات الرسمية.

- **أهداف البرنامج** :

- الهدف المباشر للبرنامج : تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية من خلال برنامج التدخل المبكرلدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة الروضة في مدينة الطائف .
- الأهداف غير المباشرة للبرنامج:
  - ✓ تحسين وتنمية الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية .
  - ✓ تحسين "وتنمية الادراك لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية .
  - ✓ تحسين وتنمية الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية .

- **فنيات البرنامج** :

- التعرف على الطفل والترحيبية . التقرب للطفل وإتاحة جو من الألفة والمحبة بينه وبين الباحثين . توثيق العلاقة بين الباحثتان والطفل والمعلمة تنمية القدرة على الانتباه لدى الطفل .
- تنمية القدرة على الإدراك لدى الطفل . تنمية القدرة على التركيز لدى الطفل . تنمية القدرة على النطق واستخراج الأصوات والحروف والكلمات . تنمية الإدراك البصري الحركي لدى الطفل . تنمية الإدراك السمعي لدى

الطفل . تنمية القدرة على التعرف والتسمية لدى الطفل . تنمية المهارات المعرفية واللغوية من خلال أنشطة البرنامج . تنمية القدرة على الفهم والتعبير اللغوي . تنمية القدرة على الاستماع الجيد بالتكرار والتحدث . التعزيز. الواجبات المنزلية.

- **معيار النجاح للبرنامج** :

ينجح الطفل في نطق ومعرفة جزء من النشاط في كل جلسة وينجح أيضا الطفل في أداء محاولة من ثلاث محاولات في اليوم ويؤدي محاولتين من الثلاثة خلال أسبوع وتعتبر هذه الخطوة التعليمية الصغيرة هدف الأسبوع.

- **الكفاءة السيكو مترية للبرنامج** :

تم عرض البرنامج الخاص بتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية في صورته الأولية على (١٥) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة ورياض الأطفال وعلم النفس لإبداء الرأي فيما إذا كانت العبارات تقيس ما وضعت من اجله ، ثم تم تعديل صياغة بعض العبارات بما يتناسب مع البيئة السعودية وتم حذف بعض العبارات وتم حذف بعض الجلسات بأكملها والإبقاء على (٤٠) جلسة والتي حازت على نسبة اتفاق (١٠٠٪) والعبارات التي تم حذفها لا تحاول جذب انتباه الطفل إلى النشاط أما الجلسات المحذوفة لكثرة الحروف الهجائية.

- **مراحل إجراءات البحث** :

- المرحلة الأولى : يتم تطبيق مقاييس الدراسة للتأكد من تجانس العينة الأساسية للبحث وهي (استمارة دراسة الحالة - مقاييس الذكاء - القائمة التشخيصية للكشف المبكر لتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة ،ثم تطبيق مقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية) وذلك لتشخيص برنامج التدخل المبكرلدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أي إجراء القياس القبلي علي عينة الدراسة الاساسية.
- المرحلة الثانية :تم فيها تطبيق جلسات البرنامج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية.
- المرحلة الثالثة: وهي مرحلة القياس البعدي وتقييم البرنامج والتأكد من أن البرنامج قد حقق الهدف المباشر له وذلك من خلال مقارنة درجات أفراد العينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية قبل وبعد البرنامج .
- المرحلة الرابعة:التأكد من أن البرنامج قد حقق الهدف وذلك من خلال اعادة تطبيق المقياس لتقييم الأطفال ومقارنة درجات أفراد العينة في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي علي المقياس.
- المرحلة الخامسة :بعد مرور شهر من التطبيق البعدي للبرنامج يتم اعادة تطبيق مقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية مرة أخرى لتقييم الأطفال والتحقق من استمرار فاعليته وذلك في القياس التتبعي.
- المرحلة السادسة: المعالجة الاحصائية لنتائج الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

استعانت الباحثتان بالحاسب الآلي لتوخي الدقة في الحصول علي النتائج وذلك باستخدام برامج الحزم الإحصائية (SPSS) الاتية :

- اختبار ما ن وتني (Mann Whitney UTest) (للقيم غير المرتبطة).

◄◄ اختباروليكوكسون(Wilcoxon) (للقيم المرتبطة).

- **نتائج الدراسة** :

فيما يلي عرضا لنتائج فروض الدراسة ومناقشة جداول النتائج لكل فرض علي حدة ويعقبها تفسيرا للنتائج.

- **نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها** :

وينص علي : لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (اناث) وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (ذكور) في درجة صعوبات التعلم النمائية لديهم. . وللتحقق من صحة الفرض الأول استخدم فريق البحث اختبار مان ويتني للعينات المتوسطة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١) الدرجات الخاصة بالمجموعتين (مج١ ، مج٢) ورتب درجاتهم .

جدول رقم (١) درجات أطفال المجموعتين الإناث والذكوررتب درجاتهم

مج (١)		مج (٢)	
الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة
١٣٤	١٨	١٢٣	٧
١١٣	١	١٢٣	٧
١١٧	٣	١٤٠	٢٠
١١٩	٤	١٢٤	٩
١٣١	١٥.٥	١٢٣	٧
١٣٦	١٩	١٣١	١٥.٥
١١٦	٢	١٢٧	١١.٥
١٣٠	١٣	١٢٧	١١.٥
١٣١	١٥.٥	١٣١	١٥.٥
		١٢٥	١٠
		١٢٢	٥
مجموع الرتب مج١	٩١	مجموع الرتب مج٢	١١٩

وبحساب قيمة ي١ ، وقيمة ي٢ من جدول رقم (٧) وجد أن ي١ =٥٣ ، ي٢ =٤٦

وباستقراءهذه القيم والرجوع الي جدول القيم النظرية في اختبار مان ويتني(للعينات المتوسطة) نجد أن قيمة (ي) المحسوبة (الصغرى = ٤٦) أكبر من القيمة الجدولية ، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والاناث علي أبعاد قائمة تشخيص صعوبات التعلم النمائية ويتم بذلك قبول الفرض الصفري .

ويتضح من ذلك تجانس المجموعتين (الاناث – الذكور) في درجة صعوبات التعلم النمائية لديهم قبل تطبيق البرنامج وذلك لعدم وصول قيمة(ي) الي مستوى الدلالة الاحصائية .

- **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها** :

تنص علي: توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الاناث) من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة علي أبعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين القبليوالبعدي لصالح القياس البعدي.. ولتحقيق هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارامتري ، وهو أقوي البدائل اللابارامترية لاختبارات (ت) في حالة العينات

الصغيرة ، ويوضح جدول (٢، ٣ ، ٤، ٥، ٦) الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة وهذا ما يوضحه الجداول التالية .

جدول رقم (٢) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد الادراك الفونولوجي

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
٣	١٤	-١١	١١	٣	-٣	صفر	٣
٣	١٤	-١١	١١	٣	-٣	صفر	٣
٤	١٦	-١٢	١٢	٦	-٦	صفر	٦
٢	١٤	-١٢	١٢	٦	-٦	صفر	٦
٤	١٥	-١١	١١	٣	-٣	صفر	٣
٢	١٥	-١٣	١٣	٨.٥	-٨.٥	صفر	٨.٥
صفر	١٣	-١٣	١٣	٨.٥	-٨.٥	صفر	٨.٥
٤	١٤	-١٠	١٠	١	-١	صفر	١
٣	١٥	-١٢	١٢	٦	-٦	صفر	٦
				المجموع		صفر	٤٥

❖ تشير T1 الي مجموع الفروق الموجبة .❖ تشير T2 الي مجموع الفروق السالبة .

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (T) الأقل وهي 0 = T1 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد الادراك الفونولوجي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة(٠١ .).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الاتية:

دراسة هبه محمد أمين عيد (٢٠٠٣) ، دراسة مان وفوى Mann, A.,& Foy, G., 2003)) ، دراسة مايرز سوليفان (Meier, J. & Sullivan 2004) دراسة إسماعيل صالح (٢٠٠٥) ،دراسة شوا وآخرون (Chow, W., et al., 2005)، دراسة سالا زار وجيبس جوس (Salazar,&Jesus, J., 2006) دراسة كرامب وجوان (Krum Pe,& JoAnne 2006) ، دراسة يوسف لطفى غبريال (٢٠٠٧)، دراسة أوبيل: (Oboyle, S., 2008) ، دراسة هدى على سالم محمد (٢٠٠٨) ، دراسة شيماء عبد الحميد محمد (٢٠٠٩) .

حيث كشفت نتائجهم أن البرامج اللغوية ادت الي تنمية المهارات اللغوية في سن مبكر للأطفالالإناث ذوي صعوبات التعلم النمائية وأدت إلى إكسابهم للمثيرات والخبرات والمنبهات التي تزيد من تحصيلهم اللغوي في سنوات طفولتهم الأولى والتقليل من الآثار السلبية الخاصة بصعوبات التعلم النمائية وبالتالي كان لهذا البرنامج المستخدم في هذه الدراسة جدوى تربوية تتمثل في ارتفاع الأنشطة اللغوية القائمة على التعرف على الأصوات والحروف والكلمات.

جدول رقم (٣): دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الاولي (الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الحروف الهجائية والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق بإشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
٢	١٤	ـ ١٢	١٢	٥	ـ ٥	صفر	٥
٣	١٢	ـ ٩	٩	١	ـ ١	صفر	١
صفر	١١	ـ ١١	١١	٢.٥	ـ ٢.٥	صفر	٢.٥
٣	١٥	ـ ١٢	١٢	٥	ـ ٥	صفر	٥
٤	١٥	ـ ١١	١١	٢.٥	ـ ٢.٥	صفر	٢.٥
صفر	١٣	ـ ١٣	١٣	٨	ـ ٨	صفر	٨
١	١٤	ـ ١٣	١٣	٨	ـ ٨	صفر	٨
صفر	١٣	ـ ١٣	١٣	٨	ـ ٨	صفر	٨
٣	١٥	ـ ١٢	١٢	٥	ـ ٥	صفر	٥
					المجموع	صفر	٤٥

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الحروف الهجائية والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: لسلي مندل(٢٠٠٤) و عادل عبد الله(٢٠٠٦) وهدى علي سالم محمد (٢٠٠٨) حيث أسفرت نتائجهم عن أن التعرف علي الحروف الهجائية يعتبر من أهم المهارات اللازمة لتعلم القراءة فمعرفة الطفل للحروف الهجائية وهو شرط تعلمة للقراءة ويعد شرط ضروريعينه علي التهجئة ، كما يضيفوا أن هناك تداخل بين الوعي الفونولوجي والتعرف علي الحروف الهجائية وهذا لا يمكن أن نستبعده حيث أن التدريب علي الوعي الصوتي يتطلب تدريب علي إدراك العلاقة بين الصوت والحرف الهجائي الذى يدل علية ويرتبط به.

جدول رقم (٤): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الاعداد والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق بإشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبةT2
٥	١٥	ـ ١٠	١٠	٣	ـ ٣	صفر	٣
٣	١١	ـ ٨	٨	١	ـ ١	صفر	١
صفر	١١	ـ ١١	١١	٥.٥	ـ ٥.٥	صفر	٥.٥
٢	١٤	ـ ١٢	١٢	٧	ـ ٧	صفر	٧
٣	١٦	ـ ١٣	١٣	٨.٥	ـ ٨.٥	صفر	٨.٥
١	١٤	ـ ١٣	١٣	٨.٥	ـ ٨.٥	صفر	٨.٥
٢	١٣	ـ ١١	١١	٥.٥	ـ ٥.٥	صفر	٥.٥
٤	١٤	ـ ١٠	١٠	٣	ـ٣	صفر	٣
٥	١٥	ـ ١٠	١٠	٣	ـ ٣	صفر	٣
					المجموع	صفر	٤٥

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الأعداد والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

جدول رقم (٥) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الاشكال والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
٢	١٣	١١ -	١١	٣	٣ -	صفر	٣
٣	١٧	١٤ -	١٤	٨	٨ -	صفر	٨
٢	١٥	١٣ -	١٣	٥.٥	٥.٥ -	صفر	٥.٥
٢	١٦	١٤ -	١٤	٨	٨ -	صفر	٨
٤	١٧	١٣ -	١٣	٥.٥	٥.٥ -	صفر	٥.٥
٥	١٥	١٠ -	١٠	١	١ -	صفر	١
٥	١٦	١١ -	١١	٣	٣ -	صفر	٣
٣	١٧	١٤ -	١٤	٨	٨ -	صفر	٨
٤	١٥	١١ -	١١	٣	٣ -	صفر	٣
				المجموع		صفر	٤٥

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الأشكال والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

جدول رقم (٦) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الألوان والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروقبدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبةT2
٧	١٥	٨ -	٨	١	١ -	صفر	١
٥	١٦	١١ -	١١	٣.٥	٣ -	صفر	٣.٥
٤	١٤	١٠ -	١٠	٢	٢ -	صفر	٢
٢	١٦	١٤ -	١٤	٨.٥	٨.٥ -	صفر	٨.٥
٥	١٧	١٢ -	١٢	٦	٦ -	صفر	٦
٤	١٥	١١ -	١١	٣.٥	٣.٥ -	صفر	٣.٥
٣	١٥	١٢ -	١٢	٦	٦ -	صفر	٦
٢	١٤	١٢ -	١٢	٦	٦ -	صفر	٦
٢	١٦	١٤ -	١٤	٨.٥	٨.٥ -	صفر	٨.٥
					المجموع	صفر	٤٥

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الألوان والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

وتتفق نتائج جداول رقم (٢، ٣ ، ٤، ٥، ٦) مع نتائج الدراسات التالية: امثال دراسة كل من: دراسة جيفري واليسون جوى Jeffery,& Allison, J., (2001) ، دراسة جنكنسوأوكونر(Jenkins, J., & O'Connor,2001) دراسة أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٢) ، دراسة ما يلز وشارون

بدرجية(Myles&, Sharon, B., 2002)دراسة كيرستيتر وهايل جال(kirstiter,& Hill, G., 2003) ، دراسة علا محمد ذكى الطيبانى (٢٠٠٤) ، دراسة نيفيس ووبل فريدو (Nieves, W., 2004)،دراسة هالة محمد أحمد البطوطي (٢٠٠٤)، دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ - ب) ، دراسة محمود محمد طنطاوي (٢٠٠٦) دراسة بنتز وسيينزية Pentz & Cynthia, J., (2007)،دراسة لوفتيس، سوسن ماري(Loftus, &Susan, M.,2008 دراسة ماكدونالد وآنا ترويل (McDonald,& Anna, T., 2008) ، دراسة هاج وريبيكا (Haag, & Rebecca, J., 2010).

حيث كشفت نتائجهم أن البرامج المعرفية واللغوية ادت الي تنمية المهارات المعرفية واللغوية في سن مبكر للأطفالذوي صعوبات التعلم وأدت إلى إكسابهم للمثيرات والخبرات والمنبهات التي تزيد من مهارتهمالمعرفية واللغوية في سنوات طفولتهم الأولى والتقليل من الآثار السلبية الخاصة بصعوبات التعلم النمائية وبالتالي كان لهذا البرنامج المستخدم في هذه الدراسة جدوى تربوية تتمثل في ارتفاع الأنشطة المعرفية واللغوية القائمة على الأدراك الفونولوجي والتعرف علي الحروف الهجائية و الاعداد والألوانوالأشكال.

وتفسر نتائج هذه الجداول : التحسن الملحوظ في درجات أطفال المجموعة التجريبية (الإناث) بعد تعرضهم لبرنامج التدخل المبكر الخاص بتنميةبعض المهارات المعرفية واللغوية مقارنة بدرجاتهم قبل تعرضهم لهذه المهارات في القياس القبلي ويرجع ذلك إلى تحسن أطفال المجموعة التجريبية (الإناث) من خلال أنشطة البرنامج فقد كشفت الدراسة الحالية أن نمو المهارات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال الإناثتعتمد على نمو المهارات المعرفية ولا يتحقق ذلك إلا بشكل متوازن من خلال التعرض للأنشطة المتنوعة التي تنمي المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات والاهتمامات في سن مبكرة إلى جانب تحسن قدرتهم على الانتباه والإدراك والتركيز البصري والسمعي وقد ساعدهم أيضا البرنامج على التقليد الصوتي بنطق الكلمات والتحدث بها بطريقة سليمة، وبالتالي كان لهذا البرنامج المستخدم في هذه الدراسة جدوى تربوية تتمثل في ارتفاع الأنشطة المعرفية واللغوية القائمة على التعرف على الأصوات والحروف والكلمات والأعداد والألوان والأشكال والقياسات ومفاهيم التماثل والاختلاف والحجم .

- **نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:**

❖ تنص علي: توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (الذكور)من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة علي ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين القبليوالبعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة الفرض الثالث استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارامتري ، ويوضح جدول (٧،٨، ٩، ١٠، ١١) دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة الذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية للأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة وهذا ما يوضحه الجداول التالية.

جدول رقم (٧) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد الادراك الفونولوجي

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
٢	١٢	١٠ -	١٠	٤.٥	٤.٥ -	صفر	٤.٥
٣	١٥	١٢ -	١٢	١٠	١٠ -	صفر	١٠
٤	١٤	١٠ -	١٠	٤.٥	٤.٥ -	صفر	٤.٥
٣	١٤	١١ -	١١	٧.٥	٧.٥ -	صفر	٧.٥
٤	١٢	٨ -	٨	١	١-	صفر	١
٥	١٥	١٠ -	١٠	٤.٥	٤.٥ -	صفر	٤.٥
صفر	١٢	١٢ -	١٢	١٠	١٠ -	صفر	١٠
صفر	١٢	١٢ -	١٢	١٠	١٠ -	صفر	١٠
٣	١٢	٩ -	٩	٢	٢ -	صفر	٢
٣	١٤	١١ -	١١	٧.٥	٧.٥ -	صفر	٧.٥
٢	١٢	١٠ -	١٠	٤.٥	٤.٥ -	صفر	٤.٥
					المجموع	صفر	٦٦

❖ تشير T1 الي مجموع الفروق الموجبة .❖ تشير T2 الي مجموع الفروق السالبة .

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (T) الأقل وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد الادراك الفونولوجي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة(٠١ .).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: فتحي الزيات (١٩٩٨) ولسلي مندل (٢٠٠٤) وعادل عبد الله(٢٠٠٦) وهدى علي سالم محمد (٢٠٠٨) حيث أسفرت نتائجهمعن ان الوعي الصوتييلعب دورا أساسيافي القدرة القرائية المبكرة والتي يمكن من خلالها ان نتنبأ بالقدرة القرائية للصف الأولالابتدائي وهذا مايؤكد أن الوعي الصوتي يعتبر مؤشر من مؤشرات صعوبات التعلم اللاحقة.

جدول رقم (٨): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الحروف الهجائية والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
صفر	١١	١١ -	١١	٣	٣ -	صفر	٣
٤	١٥	١١ -	١٥	٣	٣ -	صفر	٣
٣	١٢	٩ -	١٢	١	١ -	صفر	١
٢	١٥	١٣ -	١٥	٩	٩ -	صفر	٩
٤	١٥	١١ -	١٥	٣	٣ -	صفر	٣
٣	١٥	١٢ -	١٥	٥.٥	٥.٥ -	صفر	٥.٥
صفر	١٣	١٣ -	١٣	٩	٩ -	صفر	٩
صفر	١٣	١٣ -	١٣	٩	٩ -	صفر	٩
صفر	١٣	١٣ -	١٣	٩	٩ -	صفر	٩
٢	١٤	١٢ -	١٤	٥.٥	٥.٥ -	صفر	٥.٥
صفر	١٣	١٣ -	١٣	٩	٩ -	صفر	٩
					المجموع	صفر	٦٩

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الحروف الهجائية والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: وعادل عبد الله(٢٠٠٦) وهدى علي سالم محمد (٢٠٠٨) حيث أسفرت نتائجهمعلي أن تعرف الطفل علي أشكال الحروف والكلمات يساعده علي تعلم القراءة إذ يصبح وعيهم أكثر وضوحا فيما يتعلق بالكلام علي أنه جملة من الكلمات المفردة التي تتناغم فيما بينها وتشترك في مقاطع معينة.

جدول رقم (٩): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (ذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الاعداد والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
٣	١١	- ٨	٨	١	- ١	صفر	١
٥	١٥	- ١٠	١٠	٣	- ٣	صفر	٣
٤	١٥	- ١١	١١	٥	- ٥	صفر	٥
٦	١٦	- ١٠	١٠	٣	- ٣	صفر	٣
٥	١٥	- ١٠	١٠	٣	- ٣	صفر	٣
٥	١٥	- ١٠	١٠	٩	- ٩	صفر	٩
صفر	١٣	- ١٣	١٣	٧	- ٧	صفر	٧
٢	١٤	-١٢	١٢	٧	- ٧	صفر	٧
١	١٣	-١٢	١٢	٩	- ٩	صفر	٩
١	١٤	- ١٣	١٣	٩	- ٩	صفر	٩
١	١٣	- ١٢	١٢	٧	- ٧	صفر	٧
					المجموع	صفر	٦٣

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الأعداد والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

جدول رقم (١٠): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (ذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الأشكال والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
٢	١٣	- ١١	١١	٣.٥	- ٣.٥	صفر	٣.٥
٤	١٥	- ١١	١١	٣.٥	- ٣.٥	صفر	٣.٥
٣	١٧	- ١٤	١٤	٩	- ٩	صفر	٩
٥	١٧	- ١٢	١٢	٦	- ٦	صفر	٦
٥	١٥	- ١٠	١٠	١	- ١	صفر	١
٤	١٥	- ١١	١١	٣.٥	- ٣.٥	صفر	٣.٥
٢	١٦	- ١٤	١٤	٩	- ٩	صفر	٩
٤	١٥	- ١١	١١	٣.٥	- ٣.٥	صفر	٣.٥
٣	١٧	- ١٤	١٤	٩	- ٩	صفر	٩
٢	١٦	- ١٤	١٤	٩	- ٩	صفر	٩
٣	١٧	- ١٤	١٤	٩	- ٩	صفر	٩
					المجموع	صفر	٦٦

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الأشكال والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

جدول رقم (١١) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الالوان والتحدث بها

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
٢	١٣	- ١١	١١	٤.٥	- ٤.٥	صفر	٤.٥
٧	١٥	- ٨	٨	١	- ١	صفر	١
٥	١٦	- ١١	١١	٤.٥	- ٤.٥	صفر	٤.٥
٥	١٦	- ١١	١١	٤.٥	- ٤.٥	صفر	٤.٥
٤	١٤	- ١٠	١٠	٢	- ٢	صفر	٢
٤	١٦	- ١٢	١٢	٨.٥	- ٨.٥	صفر	٨.٥
٢	١٦	-١٤	١٤	١١	- ١١	صفر	١١
٣	١٥	- ١٢	١٢	٨.٥	- ٨.٥	صفر	٨.٥
٥	١٧	- ١٢	١٢	٨.٥	- ٨.٥	صفر	٨.٥
٤	١٥	- ١١	١١	٤.٥	- ٤.٥	صفر	٤.٥
٣	١٥	- ١٢	١٢	٨.٥	- ٨.٥	صفر	٨.٥
					المجموع	صفر	٦٢

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة (T)الصغرى وهي T1 = 0 هي نفس القيمة الحرجة الجدولية T = 0 ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (مجموعة الذكور) في القياسين القبلي والبعدي علي بعد التعرف علي الألوان والتحدث بها لصالح القياس البعدي عند مستوي دلالة (٠١ .).

وتتفق نتائج جداول رقم (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) مع الدراسات التالية: دراسة ميراجان(Merrigan, J.,1980) ودراسة نسيو وآخرين (Nuccia , j . B., 1991)، دراسة بلو مساك، ليواندوسكى (Blumsack,& lewandowcki.1997) ودراسة نبيل السيد حسن (٢٠٠٠) ودراسة ماتى وزيفربلوم (Mati, H., & Zzafiropoulom,2001) ودراسة سهير محمد توفيق (٢٠٠٥)ودراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ – أ) ،ودراسة لو، وي . باي (Lu, we- Pai, 2009) ودراسة ماك كاب وآخرين(Maccabee , j . R ., et al ., 1999).حيث اوضحت نتائج دراساتهم أن تنمية المهارات المعرفية واللغوية تساعد علي إدراك التطابق بين الصورة والكلمة الدالة عليها والتوصيل بينهما بخط وتحليل الحروف التي تشكل الكلمة وتساعد علي الطلاقة في القراءة من ناحية وتعد مؤشر قوى علي التقدم الأكاديمي اللاحق للطفل خلال المرحلة الابتدائية من ناحية أخرى.

وتفسر نتائج هذه الجداول : بأن الارتفاع الملحوظ في درجاتتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لأطفال المجموعة التجريبية (الذكور) التي تعرضت للبرنامج الخاص بالتدخل المبكر والمستخدم في البحث الحالي وقد يرجع الي فاعلية البرنامج المستخدم .

حيث كشفت نتائجهم أن برامج التدخل المبكر تساعد على الحد من الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ، ويمكن تفسير ذلك بأن المهارات المعرفية واللغوية تمثل الاساس للتعلم الأكاديمي اللاحق،ويعد تطورها لدى الطفل عاملا هاما لمساعدة علي ذلك فإدراكه الفونولوجي يساعده علي معرفة الحروف ومعرفته بالحروف يساعده علي التحدث والاستماعومعرفتهبالأرقاميساعده علي التقدم في الحساب ولذلك فأن مستوى الأهبة او الاستعداد للمدرسة يقل بانخفاض مستوى المهارات المعرفية واللغوية والعكس صحيح.

- **نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها** :

❖ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الاناث) ورتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (الذكور)من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة علي مقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية في القياس البعدي.. ولتحقيق هذا الفرض أستخدم فريق البحث اختبار مان. ويتني Mann-Whitney u Test، ويعد هذا الاختبار من أقوي البدائل اللابارامترية لاختبارات (ت) في حالة المقارنة بين مجموعتين مستقلتين ،وفي حالة العينات الصغيرة والمتوسطة ، يوضح جدول رقم (١٨) الدرجات الخاصة بالمجموعتين (مج١ ، مج٢) ورتب درجاتهم وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

جدول رقم (١٢) درجات المجموعتين التجريبيتين ١ ، ٢ ورتب درجاتهم

مج (١)		مج (٢)	
الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة
٧١	٨.٥	٦٠	١
٧٠	٥	٧٥	١٥.٥
٦٧	٢	٧٤	١٤
٧٥	١٥.٥	٧٨	١٩
٨٠	٢٠	٧١	٨.٥
٧٢	١٢	٧٦	١٧.٥
٧١	٨.٥	٧٠	٥
٧٢	١٢	٦٩	٣
٧٦	١٧.٥	٧٢	١٢
		٧١	٨.٥
		٧٠	٥
مجموع الرتب مج١	١٠١	مجموع الرتب مج٢	١٠٩

وبحساب قيمة ي١، ي٢من جدول (١٢) يتضح أن ي١= ٤٣،ي٢= ٥٦ وبالرجوع الي جدول القيم النظرية في اختبار مان ويتني (حجم العينة المتوسطة) نجد أن قيمة (ي) المحسوبة(الصغرى = ٤٣) أكبر من القيمة الجدولية ، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات أطفال المجموعتين الذكور والاناث علي مقياس تنمية بعض المهارات اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياس البعدي ، وهذا يدل علي تساوي الذكور والاناث في درجة الاستفادة من البرنامج المعد في الدراسة الحالية لتنمية مهاراتهم المعرفية واللغوية .

من حيث تفسير نتائج هذا الفرض: قد حقق البرنامج تحسنا كبيرا في أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية (ذكور – إناث) دون تفرقة بينهم وهذا يدل على أن البرنامج المقدم في الفصل التدريبي واحد دون تفرقة فقد تم تقديم المعلومات التي تتناسب ومستوى الصعوبات لديهم ويستدل من خلال هذه النتيجة إلى أن السنوات الأولى من عمر الطفل تكون ميول الأطفال الذكور والإناث مشتركة وقد كشف فريق البحث خلال فترة التطبيق على عينة الدراسة أن الاستثارة المعرفية واللغوية للأطفال من الجنسين يعد مدخلا وظيفيا فعالا لتنمية الانتباه والإدراك والتذكر وكذلك استخدام الفنيات المختلفة أدت إلى التحسن في أدائهم ويزداد هذا التحسن بتقدم الطفل في العمر وخاصة إذا استمر التدريب وقد اثبتت نتائج هذا الفرض بالنسبة للتقدم في هذه المهارات أولا لدى (الإناث) التقدم في مهارة التعرف علي الأشكال وذلك بنسبة ١٥,٦٧ ٪ ثم التقدم في مهارة الألوان بنسبة ١٥,٣٣٪ والتعرف علي مهارة الادراك الفونولوجي بنسبة ١٤,٤٤٪ ومهارة التعرف علي الارقام ١٣,٦٧٪ والتعرف علي الحروف الهجائية بنسبة ١٣,٥٦٪ ويختلف ترتيب التقدم في هذه المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي التقدم بالنسبة (للذكور) في مهارة التعرف علي الأشكال بنسب ١٥,٧٣٪ ثم التقدم في مهارة التعرف علي الألوان ١٥,٢٧٪ ثم التقدم في مهارة التعرف علي الأرقام بنسبة ١٤,٠٠٪ ثم مهارة الحروف الهجائية بنسبة ١٣,٥٥٪ ثم مهارة التعرف علي الأدراك الفونولوجي بنسبة ١٣,٠٩٪ حيث اثبتت نسب هذه المهارات وجود فروق في المتوسطات لدى الأطفال الاناث والذكور في كل مهارة من المهارات الخمسة المتضمنة او الدرجة الكلية ولكنها غير دالة إحصائيا وترجع هذه النتيجة الي الاهتمام المتزايد الان للطفل دون التفرقة سواء ذكر أو أنثي وأن الاستثارة اللغوية والمعرفية للأطفال من الجنسين يعد مدخلا وظيفيا فعالا لنموهم وكذلك استخدام التعزيز الإيجابي أدي الي تحسن في أدائهم ويزداد هذا التحسن بتقدمهم في العمر اذا استمر التدريب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة حول هذا الجانب من هذا الفرض مع نتائج بحوث ودراسات كل من : وأحمد عواد (١٩٩٤) وهالة البطوطى (١٩٩٦) والسيد عبد اللطيف (١٩٩٩) وماك كاب وآخرين (١٩٩٩) وحسن ياسين (٢٠٠١) ومحمد عبد الستار (٢٠٠٢) وهبه محمد (٢٠٠٣)وعزه عبد المنعم (٢٠٠٤) وعلا محمد ذكى (٢٠٠٤) وعادل عبد الله (٢٠٠٥) ومحمود محمد طنطاوي (٢٠٠٦) ويوسف لطفى غبريال (٢٠٠٧) وهدى على سالم (٢٠٠٨) التي اهتمت بالبرامج الخاصة بالتدخل المبكر الخاصة بتنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى كلا من الذكور والإناث حيث كشفت نتائجهم عن عدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات المعرفية واللغوية.

اما الفروق في المتوسطات في تنمية بعض المهارات لدى الاناث خاصة مهارة الادراك الفونولوجي ترجع الي اختلاف الخصائص النمائية لدى الجنسين خاصة الانثي قد تظل وقتا طويلا داخل المنزل تحت مؤثرات لغوية ومعرفية تزيد من مهارتها بينما الذكر يستغرق أكثر وقتة في اللعب واللهو بعيدا عن والدية وقد يكون خارج المنزل وهذا يؤكد تفوق الاناث عن الذكور ويتفق ذلك مع دراسة كل من كانهجام(1985وCunningham)وياما جوشكاروا

(Yamaguchi,1987)و دراسة كيرستيتر وهايل جال: Kersteter,& Hill, (G., 2003).حيث كشفت نتائجهم عن وجود فروق في النمو المعرفي واللغوي لصالح الاناث.

- **نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها** :

❖ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الاناث) من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة علي ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين البعديوالتتبعي.. وللتحقق من صحة الفرض الخامساستخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للتعرف علي دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الإناث) في القياسين البعدي والتتبعي علي أبعاد مقياس المهارات اللغوية والمعرفية ، كما يوضحها الجداول(٧، ٨، ٩، ١١،١٠) الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الإناث) في القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس المهارات اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة .

جدول رقم (١٣) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي (الإناث) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد الادراك الفونولوجي

القياس القبلي	القياس البعدي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبةT2
١٤	١٥	- ١	١	٦	- ٦	صفر	٦
١٤	١٥	- ١	١	٦	- ٦	صفر	٦
١٦	١٦	صفر	صفر	١.٥	+ ١.٥	١.٥	صفر
١٤	١٥	- ١	١	٦	- ٦	صفر	٦
١٥	١٦	- ١	١	٦	- ٦	صفر	٦
١٥	١٦	- ١	١	٦	- ٦	صفر	٦
١٣	١٤	- ١	١	٦	- ٦	صفر	٦
١٤	١٤	صفر	صفر	١.٥	+ ١.٥	١.٥	صفر
١٥	١٦	- ١	١	٦	- ٦	صفر	٦
				المجموع		٣	٤٢

جدول رقم (١٤) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد التعرف علي الحروف الهجائية والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبةT2
١٤	١٥	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٢	١٣	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١١	١١	صفر	صفر	٢	+٢	٢	صفر
١٥	١٥	صفر	صفر	٢	+٢	٢	صفر
١٥	١٦	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٣	١٤	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٤	١٥	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٣	١٣	صفر	صفر	٢	+٢	٢	صفر
١٥	١٦	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
				المجموع		٦	٣٩

جدول رقم (١٥): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد التعرف علي الاعداد والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
١٥	١٦	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١١	١١	صفر	صفر	+ ٢	+ ٢	٢	صفر
١١	١٢	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٤	١٥	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٦	١٦	صفر	صفر	+٢	+٢	٢	صفر
١٤	١٥	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٣	١٤	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٤	١٥	-١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٥	١٥	صفر	صفر	+٢	+٢	٢	صفر
				المجموع		٦	٣٩

جدول رقم (١٦) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد التعرف علي الاشكال والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
١٣	١٤	- ١	١	٤	- ٤	صفر	٤
١٧	١٧	صفر	صفر	١.٥	+ ١.٥	١.٥	صفر
١٥	١٥	صفر	صفر	١.٥	+ ١.٥	١.٥	صفر
١٦	١٧	- ١	١	٤	- ٤	صفر	٤
١٧	١٨	- ١	١	٤	- ٤	صفر	٤
١٥	١٦	- ١	١	٤	- ٤	صفر	٤
١٦	١٧	- ١	١	٤	- ٤	صفر	٤
١٧	١٨	- ١	١	٤	-٤	صفر	٤
١٥	١٦	- ١	١	٤	-٤	صفر	٤
					المجموع	٣	٢٨

جدول رقم (١٧) : دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي(الإناث) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد التعرف علي الالوان والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2 ى
١٥	١٦	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٦	١٧	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٤	١٦	- ٢	٢	٩	- ٩	صفر	٩
١٦	١٦	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٧	١٧	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٥	١٦	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٥	١٥	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٤	١٥	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٦	١٦	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
					المجموع	١٠	٣٥

وباستقراء الجداول (١٣، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧) يتضح أن قيمة (T) الأقل وهي تساوي ٣ ، ٦ ، ٣ ، ١٠ علي الترتيب، اكبر من القيمة الجدولية الحرجة T = 0 ، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي (الإناث) في القياسين القبلي والتتبعي علي أبعاد مقياس المهارات اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وهذا يعني قبول الفرض الصغرى– ويعني استمرارية فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة.

- **من حيث تفسير نتائج هذا الفرض** :

أسفرت نتائج الفرض الخامس عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدي الأطفال (المجموعة التجريبية) الاناث بعد فترة المتابعة على برنامج التدخل المبكر مما يؤكد ذلك إلى استمرارية تأثير البرنامج وفاعليته ويرجع ذلك إلى زيادة جهد فريق البحث من كيفية التعامل مع المشكلات النمائية الناجمة عن ذوي صعوبات التعلم والتصدي لها أثناء تدريبهم وتعليمهم ويرجع ذلك إلى المواد التي استخدمت في تنفيذ البرنامج بعد عرضه على الحاسب بطريقة تعمل على استشارة أطفال العينة وجذب انتباههم والعرض على بطاقات مصورة وعروض للحروف الهجائية على لوحات ونقلها من أماكنها ثم وضعها في نفس المكان وتوفير المكعبات والبازل اللازم لتنمية المهارات قبل الأكاديمية لدى هذه الفئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فكل ذلك يؤدي إلى الإدراك السمعي واللغوي والبصري والحركي نتيجة لوجود وسائل التشويق وترجع استمرارية فاعلية البرنامج للبحث الحالي ايضا بعد فترة المتابعة إلى تمكن فريق البحث والمعلمات بالروضة الى معرفة نقاط الضعف والقوة بها وكيفية التصدي للمشكلات والاضطرابات المختلفة التي يتعرض لها أطفال الروضة وكيفية تعليمهم وتدريبهم مع استخدام الفنيات السلوكية المختلفة في خفض السلوكيات الغير مرغوبة الصادرة عن أطفالهم. وفي ضوء ذلك فإن تنفيذ برامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوي لهذه الفئة التي تعاني من مشكلات نمائية مما يترتب عليها ظهور المشكلات الأكاديمية تحتاج إلى صبر وحكمة حيث إن هناك معوقات كبيرة تعوق علاج الطفل ذوي صعوبات التعلم مثل طول مدة البرنامج العلاجي مع قلة الإمكانيات المتاحة فضلا عن الاتجاهات السلبية نحوهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة حول هذا الجانب من هذا الفرض مع نتائج بحوث ودراسات كلا من : دراسة جيفر واليسون جوى: (Jeffer, Allison, J.,2001) ودراسة جينكن وأوكونور (Jenkins, J., & O'connor2001) ودراسة أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٢)ودراسة ما يلز وشارون بدرجية: (Myles,& Kersteter,& Hill, G., ودراسة كيرستيتر وهايل جال: Sharon, B., 2002) (2003) ودراسة علا محمد ذكى الطيبانى (٢٠٠٤)دراسة نفيزوويل فريدو (Nieves, W., 2004) ودراسة هالة محمد أحمد البطوطي (٢٠٠٤) و دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ ـ ب) ودراسة محمود محمد طنطاوي (٢٠٠٦). تؤكد هذه الدراسات التأثير الفعال في نجاح البرامج مع ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة مما أدى إلى مصداقية في البرنامج وفي تأثيره على تحسين المهارات المعرفية واللغوية.

- **نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها** :

❖ تنص علي : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(الذكور)من ذوى صعوبات التعلم النمائية في سن الروضة على ابعاد مقياس المهارات المعرفية واللغوية في القياسين البعديوالتتبعي.

للتحقق من صحة الفرض السادس استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارامتري وتوضح الجداول (١٨، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ،٢٢) دلالة الفروق بين رتب

درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة الذكور) في القياسين البعدي والتتبعي علي أبعاد مقياس المهارات اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وهذا ما يوضحه الجداول التالية.

جدول رقم (١٨): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد الادراك الفونولوجي

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
١٢	١٣	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٥	١٥	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٤	١٣	+ ١	١	٧	+ ٧	٧	صفر
١٤	١٥	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٢	١٤	- ٢	٢	١٠	- ١٠	صفر	١٠
١٥	١٦	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٢	١٣	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٢	١٢	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٢	١٢	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٤	١١	+ ٣	٣	١١	+ ١١	١١	صفر
١٢	١٢	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
					المجموع	٢٨	٣٨

جدول رقم (١٩): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد التعرف علي الحروف الهجائية والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
١١	١١	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٥	١٥	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٢	١٣	- ١	١	٨	- ٨	صفر	٨
١٥	١٦	- ١	١	٨	- ٨	صفر	٨
١٥	١٦	- ١	١	٨	- ٨	صفر	٨
١٥	١٦	- ١	١	٨	- ٨	صفر	٨
١٣	١٤	- ١	١	٨	- ٨	صفر	٨
١٣	١٤	- ١	١	٨	- ٨	صفر	٨
١٣	١٣	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
١٤	١٥	-١	١	٨	- ٨	صفر	٨
١٣	١٣	صفر	صفر	٢.٥	+ ٢.٥	٢.٥	صفر
					المجموع	١٠	٥٦

جدول رقم (٢٠): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد التعرف علي الاعداد والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
١١	١١	صفر	صفر	٢	+ ٢	٢	صفر
١٥	١٤	+ ١	١	٧	+٧	٧	صفر
١٦	١٥	+ ١	١	٧	+٧	٧	صفر
١٧	١٦	+ ١	١	٧	+٧	٧	صفر
١٥	١٥	صفر	صفر	٢	+ ٢	٧	صفر
١٥	١٦	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٣	١٤	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٤	١٥	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٣	١٤	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٤	١٤	صفر	صفر	٢	+ ٢	٢	صفر
١٤	١٣	+ ١	١	٧	+ ٧	٧	صفر
					المجموع	٣٩	٢٨

جدول رقم (٢١): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين البعدي والتتبعي على بعد التعرف على الاشكال والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
١٣	١٤	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٥	١٦	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٧	صفر	صفر	صفر	١.٥	+ ١.٥	١.٥	صفر
١٧	١٨	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٥	١٦	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٥	١٧	- ٢	٢	١١	- ١١	صفر	١١
١٦	صفر	صفر	صفر	١.٥	+ ١.٥	١.٥	صفر
١٥	١٦	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٧	١٨	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٦	١٧	- ١	١	٦.٥	- ٦.٥	صفر	٦.٥
١٨	١٧	+ ١	١	٦.٥	+ ٦.٥	٦.٥	صفر
					المجموع	٩.٥	٥٦.٥

جدول رقم (٢٢): دلالة الفروق بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية(ذكور) في القياسين البعدي والتتبعي على بعد التعرف على الالوان والتحدث بها

القياس البعدي	القياس التتبعي	الفروق	الفروق بدون اشارة	ترتيب الفروق	ترتيب الفروق باشارة	الفروق الموجبة T1	الفروق السالبة T2
١٣	١٤	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٥	١٦	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٦	١٧	-١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٧	١٦	+١	١	٧	+ ٧	٧	صفر
١٦	١٤	+ ٢	٢	١١	+ ١١	١١	صفر
١٦	١٧	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٦	١٦	صفر	صفر	٢	+ ٢	٢	صفر
١٥	١٦	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
١٧	١٧	صفر	صفر	٢	+ ٢	٢	صفر
١٥	١٥	صفر	صفر	٢	+ ٢	٢	صفر
١٥	١٦	- ١	١	٧	- ٧	صفر	٧
					المجموع	٢٤	٤٢

وباستقراء الجداول (١٨، ١٩ ، ٢٠، ٢١،٢٢) يتضح لنا أن قيمة (T)الصغرى وهي تساوي ٢٨، ١٠، ٢٨، ٩.٥ ،٢٤ علي الترتيب وهي جميعااكبر من قيمة T الجدولية(T = 0)، وهذا يعني انه لا يوجد فروق لها دلالة إحصائية وهذا يعني ايضا قبول الفرض الصفري وعدم وجود فروق دالة بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (الذكور) في القياسين البعدي والتتبعي على جميع أبعاد مقياس المهارات اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، مما يعني استمرارية فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة .

- **من حيث تفسير نتائج هذا الفرض**:

أسفرت نتائج الفرض السادسعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغويةلدي الأطفال (المجموعة التجريبية) الذكور بعد فترة المتابعة على برنامج التدخل المبكر مما يؤكد ذلك إلى استمرارية تأثير البرنامج وفاعليتهويرجع ذلك الي ان هذا البرنامج ذا جدوي تربوي يتمثل في ارتفاع الوظائف الخاصة بتنمية المهارات المعرفية واللغوية. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بحوث ودراسات كل من :دراسة بنتزوسينتاجين (Pentz&

(Loftus,& Susan, Cynthia, J.,2007) ودراسة لوفتوس، سوسانمارى (M.,2008 McDonald,& Anna, T.,)دراسة ماكدونالد وآنا تيرويل: (2008)ودراسة رانزوكيرى لين (Raines,& Kerrie, L.,2010) ودراسة هاج وريبيكا (Haag, &Rebecca, J.2010). حيث أشارت نتائجهم الي عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى الذكور في القياسين البعدى و التتبعي بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر مما يؤكد صحة هذا الفرض وإستمرارية فاعلية برنامج الدراسة الحالية.

- **أهم النتائج والاستنتاجات العامة التي توصلت لها الدراسة** :

- تطابق المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال (ذكور – إناث)عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج .
- ارتفاع مستوى أداء المهارات المعرفية واللغوية بعد انتهاء تطبيق البرنامج الخاص بالتدخل المبكر مع استمرار التحسن في متغيرات الدراسة .
- زيادة المهارات النمائية والتي أدت إلى زيادة المهارات قبل الأكاديمية مما يؤدي إلى زيادة التحصيل في المراحل التعليمية المتلاحقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ويرجع ذلك إلى أهمية التدخل المبكر الذي يفيد في تنمية وتحسين الجوانب المعرفية واللغوية فلا بد من التخطيط لهذه البرامج حيث تؤدي إلى التنمية الشاملة .
- استمرار فعالية البرنامج وأنشطته المتعددة والمتنوعة التي ترتبط بمتغيرات الحالة اضافة الي ما وفرة البرنامج من مهارات ساعدتهم علي تنمية المهارات المعرفية واللغوية.

- **المراجع العربية** :

١- أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٢): مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية، رسالة دكتوراه، منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢- أسامة محمد البطاينة وآخرون (٢٠٠٧): صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ط ٢ عمان.

٣- إسماعيل صالح (٢٠٠٥): التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة العربي ، الإجماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد ٢٦ – ٢٧ /٤.

٤- بلو مساك لوان دوسكي(١٩٩٧): دراسة تقويمية للمشكلات النمائية العصبية للأطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، نقلا عن كريمة إمام عثمان في، مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ،رسالة دكتوراه، منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،٢٠٠١.

٥- جمال الخطيب ومنى الحديدي (١٩٩٨): التدخل المبكر (مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة)، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦- حسن ياسين الزعلوان (٢٠٠١): فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، نقلا عن عز، عبد المنعم رضوان محمد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٧- خديجة ضيف الله القرشي وآخرون (٢٠١١): فاعلية برنامج لتحسين استراتيجيات تجهيز المعلومات (المتتالية – المتآنية – المركبة) لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الطائف ، مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ع١.

٨- دينا كمال فرنسيس برسوم (٢٠١٠): الصحة النفسية لمقياس ستانفور: بينيه (الصور الرابعة لأطفال الروضة ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية) رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٩- زينب محمد موسى السماحى (٢٠٠٥): فعالية برنامج للعب الموجه فى تنمية بعض جوانب النمو العقلي المعرفي لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٠- سهير محمد محمد توفيق (٢٠٠٥): مدى فاعلية برنامج بورتاج فى التنمية اللغوية والمعرفية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١١- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨): صعوبات التعلم النمائية، ط ١، القاهرة، عالم الكتب.

١٢- شيماء عبد الحميد حامد محمد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٣- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥ – أ): الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم، مجلة كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة.

١٤- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥ – ب): فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة للحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم فى المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة، القاهرة دار الرشاد.

١٥- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥ - ج): النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوى صعوبات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية، جامعة الكويت، من ٢٠ – ٢٢ مارس.

١٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، القاهرة، دار الرشاد.

١٧- عزة محمد سليمان السيد (٢٠٠١): فاعلية التعليم العلاجي فى تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٨- عز، عبد المنعم رضوان (٢٠٠٤): السلوك الاستكشافي وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

١٩- عز، عبد المنعم رضوان (٢٠٠٩): برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

٢٠- علا محمد ذكى الطيباتى (٢٠٠٤): فاعلية التدخل المبكر فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢١- لطفى عبد الباسط ابراهيم (٢٠٠٠): دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٢٨)، المجلد العاشر، اكتوبر.

٢٢- محمد ابراهيم عبد الحميد (١٩٩٩): تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٣- محمد عبد الستار سالم (٢٠٠٢): فعالية برنامج علاجي لاضطرابات بعض العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢٤- محمود محمد الطنطاوي (٢٠٠٦): فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٥- هالة محمد البطوطى (١٩٩٦): برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

٢٦- هدى على سالم محمد (٢٠٠٨): فاعلية برنامج فى الحد من القصور اللغوي كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق.

٢٧- هدى محمد أمين عيد (٢٠٠٣): أثر استخدام الكمبيوتر فى إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية دراسة ميدانية تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٨- هدى محمود الكاشف (١٩٩٩):إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٩- يوسف لطفى غبريال (٢٠٠٧): برنامج تخاطب بالكمبيوتر لتنمية عمليات الكلام والفهم اللغوي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الكلامية والقرائية فى المرحلة من ٦ – ٨ سنوات، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

• المراجع الاجنبية :

1-Carter, M.D. (1975): Hand Book of Mental retardation syndrome (Third Edition) CharlesThomas, put lashers spring Filed Illinois , U.S.A.

2-Chow, W., et al., (2005):Phonological Processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese gardeners learning to read English as second language Journalof educational Psychology, V (97) N (1) Feb.

3-Comer , R.J., (1999) : Fundamentals of Abnormal psychology (second edition)W.H., freeman,& company, new york, U.S.A.

4-Dyson, L. (1996): the experience of family functioning sibling

Galway , Tanya ,, M.) (2009) : Anatomization of Social problem

5-Haag, G. & Rebecca, J. (2010): the implementation of intervention and strategies for children who struggle with reading utilizing the Read 180 program, (add.), U.S.A. Missouri. Linden wood University.

7-Jenkins, J., O'Connor, R. (2001): Early identification and intervention for youngchildren with reading learning disabilities learning disabilities, V (20) N (5).

8-Jeffery,Allison,J.,(2001: predicting Children, academic achievement From The Kindergarten Screening Inventory (p s y . D.) ., U.S.A New York : pace University .

9-Keenan, M. (1994): Identifying the G Gifted Learning Disabled child Rattler 32, Summer 1994-1995

10-Kersteter , Hill, G.P., (2003) : An evaluation of early choices , an early childhood special education program : Gender differences in The Short – Term impact and Long – Term educational outcomes For Three – Years – old Children With developmental Tal delays (Ph. D .) .U.S.A. ,Mary Land :University of Mary Land , College park.

11-Krumpe , j Anne (2006) : Effects of computer – assist Ted Language intervention in a rural . Nevada Center ,(Ph.D.) U.S.A., Nevada : University of Nevada , Reno .

12- Loft, US,& Susan, M. (2008): Effects of artier 2 vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students of-risk of Language and literary difficulties Loftus, Ph.D., U.S.A., University of Connecticut

13-Lu , Wei – Pai , (2009) : Using an ecologyeelMann, Virginia, A., Foy, G., (2003): Phonological awareness, speech Development, and Letter Knowledge in Preschool children Annals of Dyslexia, V (53) N (73

14-Mati, H.,&Zzafiropou, M., (2001): Drawing performance in prediction of special learning difficulties of kindergarten children perceptual &Motor skills, V (92), N (3).

15-McDonald ,& Anna ,T., (2008) : An exploration of primary Level (X-2) Special education Practices in The Catholic elementary School 9Ed . D.) U.S.A., California : University of San Francis co .

16-Meier, J.,& Sullivan, K., (2004): Spotlight School Success stories From high risk Kinder gratins, Overcoming Learning difficulties, V (20), N (3)..(

17-Myles &Sharon,B.,(2002): Reading disability : Conceptualization , identification and intervention Are view of The Literature .(M.Ed.,) . Canada : Memorial University of New Found land (Canada) .

18-Nieves,&Wilfred (2004): Parents' Perceptions of transitions from early intervention into special education (Ph.D.) U.S.A.Minnesota WaldenUniversity.

19-O'Boyle ,S., (2008): An investigation of The Stevenson Language Skills program as proactive supplemental Support For The acquisition of word recognition Skills and Strategies of List , 2 ND and 3 rd. – grade Students (Ph.D.) U.S.A., PenneyLavonia ; Mary wood University .

20-OZ , AyseguL,S., (2008) : Computer – Supported Collaborative learning between Children and Parents : A home – based early intervention Study to improve The mathematical Skills of Young Children at risk For Learning disabilities (Ph.D.) ., U.S.A., Indiana Indiana University .

21- Pentz and Cynthia, F. (2007): A study of effective remediation techniques for physician assistant students placed on academic probation in institutions offering master's degrees, (Ended)., U.S.A University of Laverneplans (

22-Raines , Kerrie , L ., (2010) : Teacher resistance to The response to intervention process : A Del phi Study (Ed. D.) . U.S.A., Arizona : University of phoenix .

23- Ray, SharonN.E. (2008): Evaluating the efficacy of the Developing algebraic Literacy Model: Preparing special educators Ta implement effective Mathematics Practices (Ph.D.), U.S.A., Florida: University of South Florida.

24-Salazar , Jesus .J, (2006) : Longitudinal reading achievement and Special education placement of English Language Learners as joint Function of First Language(L I) proficiency of S, Second Language proficiency (L 2) , and early reading Skills , (Ph. D.) . dissertation,U.S.A.California : University of Southern California .

25-wong,wonyee,(2004): An investigation to describe and enhance the metacognitive processes Of high school students with attention deficit hyperactivity disability Who were studying For an examination (Ph.D.) .Canada : University of Calgary (Canada)

****

البحث الثاني :

" إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة) "

إعداد :

د / سهيل محمد بني مصطفى د / ناصر الجار الله

د / حازم عبدالعزيز المعايطة

obeikandl.com

obeikandl.com

" إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة) "

د / سهيل محمد بني مصطفى د / ناصر الجار الله

د / حازم عبدالعزيز المعايطة

• **ملخص الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية وذلك من خلال معرفة مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر منسوبيها أعضاء هيئة التدريس وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة كما يراها منسوبيها أعضاء هيئة التدريس وتفعيل دور المهتمين والقائمين على إدارة جامعة المجمعة، والجامعات الأخرى بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والعمل على تعزيزها وتطويرها وكذلك التعرف على متطلبات الجودة الشاملة في النظام التعليمي والتعرف على مدى ملائمة النظام التعليمي في جامعة المجمعة لإدارة الجودة الشاملة.بحيث تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة في جامعة المجمعة كما يدركها منسوبيها من خلال أربعة مبادئ وهي متطلبات الجودة في التعليم، متابعة العملية التعليمية، تطوير القوى البشرية (أعضاء هيئة التدريس)، قرارات الادارة الاكاديمية.

وبهدف تدعيم الدراسة النظريه قامت الدراسه الحاليه بتصميم وتوزيع استبيانات علي عينه تتكون من مئة عضو هيئة تدريس في جامعة المجمعة من المجتمع الكلي للدراسة حيث اعتمد الباحث على أسلوب العينة العنقودية والعينة الحصصية في اختيار مفردات مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة. وتم تحليل نتائج هذه الاستبيانات التي غطت المستقصي عنهم من اعضاء هيئة التدريس. حيث انبثق عن الدراسة جملة من النتائج اهمها بينت الدراسة بانه يوجد أثر ايجابي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية

ويوجد أثر ايجابي لمتطلبات الجودة في التعليم الجامعي على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية ويوجد أثر ايجابي لمتابعة العملية التعليمية على كفاءة الأداء الأكاديمي الجامعات السعودية ويوجد أثر ايجابي لتطوير القوى البشرية (أعضاء هيئة التدريس) على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية ويوجد أثر ايجابي لقرارات الادارة الاكاديمية على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية وكذلك تبين من الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة استراتيجية تهتم بتغيير بعض الإجراءات والسلوكيات الإدارية السائدة لتحل محلها ثقافة وسلوكيات الجودة، التي تبرز ملامح شخصية المنظمة ورؤيتها المستقبلية وتوجيهاتها وقيمتها الشخصية والتنظيمية.

وقد خلصت الدراسة الى العديد من التوصيات اهمها ضرورة تركيز الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية على عملية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين نظام التعليم الجامعي وتوجيه عملية صناعة القرارات بالجامعات السعودية وخاصة جامعة المجمعة في إعداد كوادر أكاديمية مؤهلة لقيادة عملية التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجية للوصول لمخرجات تعليمية ذات جودة عاليه وضرورة الاهتمام بعمليات إدارة الجودة الشاملة باعتبارها محدد لعملية ضمان الجودة في المنظمات التي لا تهدف إلى الربح أي المنظمات الخدمية مثل المؤسسات التعليميه ولابد من تأهيل وتدريب القائمين على متابعة تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة بالجامعات حتي تتمكن من الالتزام بعمليات التطوير والتحسين المستمر، باعتبار، مرتكز أساس من مرتكزات إدارة الجودة الشاملة وكذلك اجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة.

- **مقدمة الدراسة** :

يشهد العصر الذي نعيش فيه جملة من المتغيرات في كافة مناحي الحياة حيث أسهم التقدم العلمي والتكنولوجي في زيادة إدراك متطلبات التغيير والتطوير ومواكبة كل المستجدات الحضارية مما أدى إلى اهتمام كبير في عمليات إصلاح التعليم في معظم دول العالم ونالت الجودة الشاملة اهتمام منقطع النظير إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الحديثة لمواكبة التطورات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة وتعد المرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة في إطار التطبيق العلمي لها في مختلف المؤسسات ، غير أن هذه المرتكزات من شانها أن تشير إلى الحقائق الأساسية التي ينبغي أن يرتكز إليها عند الشروع باستخدام هذا الأسلوب تطبيقا عمليا في مختلف المنظمات إذ يشير إلى بناء الأفكار الفلسفية التي يستند إليها الجانب العلمي في التطبيق وقد تباينت أراء الأكاديميين والمفكرين في شان تحديد أولويات وأهمية هذه المرتكزات من باحث لآخر إلا أنها من حيث المنطلق الفكري لازالت تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى اهتمام وتطبيق المؤسسات التعليمية لإدارة الجودة الشاملة ومبادئها لإنتاج مخرجات تعليمية عالية المستوى تحقق الأهداف والميزة التنافسية لهذه المؤسسات تقوم على التطوير والتحسين المستمر للعملية التعليمية من خلال القائمين والعاملين بها على حد سواء وحيث أن جامعة المجمعة أحد هذه المؤسسات التعليمية الحديثة في المملكة العربية السعودية والتي تبنت مبادئ الجودة الشاملة كهدف تسعى إلى تحقيقه من بداية إنشاءها للحصول على مخرجات تعليمية تنافس السوق المحلي والعربي والعالمي فقد هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة)، ولتحقيق هذا الهدف سيقوم الباحثين بتصميم استبانه، وتوزيعها على مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس قي جامعة المجمعة.

- **مشكلة الدراسة** :

تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة في جامعة المجمعة كما يدركها منسوبيها من خلال أربعة مبادئ وهي متطلبات الجودة في التعليم، متابعة العملية التعليمية، تطوير القوى البشرية (أعضاء هيئة التدريس)، قرارات الادارة الاكاديمية في محاولة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هو أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة؟
- ما هو أثر متطلبات الجودة في التعليم على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة؟
- ما هو أثر متابعة العملية التعليمية على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة؟
- ما هو أثر تطوير القوى البشرية (أعضاء هيئة التدريس) على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة؟

- ما هو أثر قرارات الادارة الاكاديمية على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة؟

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية هذه الدراسة من حيوية الموضوع الذي تتناوله إلى جانب اهتمام المكتبات العربيةٍ وخاصة السعودية في مثل هذه الدراسات، كما تمثل هذه الدراسة مرجعا يفيد الدارسين والطلاب والمهتمين بإظهار الدور الذي تلعبه الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية بعمليةٍ تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تحسين نظام التعليم الجامعي فضلا عن كونها تفيد صناع القرارات بالجامعات السعودية وخاصة جامعة المجمعة في إعداد كوادر أكاديميةٍ مؤهلة على قيادة عملية التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجية وصولا لمخرجات تعليمية ذات جودة عاليه.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسةالى تسليط الضؤ على:

- معرفة مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر منسوبيها أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة كما يراها منسوبيها أعضاء هيئة التدريس.
- تفعيل دور المهتمين والقائمين على إدارة جامعة المجمعة، والجامعات الأخرى بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والعمل على تعزيزها وتطويرها.
- التعرف على متطلبات الجودة الشاملة في النظام التعليمي .
- التعرف على مدى ملائمة النظام التعليمي في جامعة المجمعة لإدارة الجودة الشاملة.

- **فروض الدراسة** :

- **الفرضية الأولى:** لا يوجد أثر لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة.
- **الفرضية الثانية:** لا يوجد أثر لمتطلبات الجودة في التعليم الجامعي على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة.
- **الفرضية الثالثة:** لا يوجد أثر لمتابعة العملية التعليمية على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة.
- **الفرضية الرابعة :** لا يوجد أثر لتطوير القوى البشرية (أعضاء هيئة التدريس) على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة.
- **الفرضية الخامسة:** لا يوجد أثر لقرارات الادارة الاكاديمية على كفاءة الأداء الأكاديمي في جامعة المجمعة.

- **منهجية الدراسة** :

تم في هذا البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن والميداني إلى جانب المنهج التاريخي ألاسترادادي لتتبع الظاهرة محل الدراسة تاريخيا.

- **محددات الدراسة** :

- **حدود مكانية:** المملكة العربية السعودية . جامعة المجمعة.
- **حدود بشرية:** أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة والكليات التابعة لها .

- **مصادر جمع المعلومات والبيانات** :

◄◄ المصادر الأولية وتتمثل في المقابلات الشخصية للمهتمين بأمر الجودة الشاملة وأمر التعليم الجامعي وجامعة المجمعة وملاحظة الباحث والاستبيان .

◄◄ المصادر الثانوية وتتمثل في بعض المراجع والكتب والدوريات والسمنارات وأوراق العمل والشبكة ألعنكبوتيه التي قدمت في هذا المجال.

- **ثانيا** : **الدراسات السابقة** :

١.دراسة الشنبري (٢٠٠١) :

هدفت إلى التعرف على مستوى أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية والتعرف على درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية ، والتعرف على درجة التوافق والاختلاف بين آراء أعضاء مجالس الجامعات السعودية نحو أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتقديم أنموذجا مقترحا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في السعودية. وقد استخدم الباحث في هذا الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد بلغت عينة الدراسة (١٦٤) عضوا استجاب منهم (١٣١) عضوا ؛ وقد توصل الباحث إلى نتائج من أهمها : ارتفاع درجة تقدير مستوى أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية وارتفاع درجة تقدير مستوى إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية. واتفاق آراء أعضاء مجالس الجامعات السعودية على أهمية إمكانية التطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية.

٢.دراسة البكر (٢٠٠١) :

هدفت إلى تطبيق وتوظيف المواصفات الدولية للجودة (الايزو ٩٠٠٢) على المؤسسات التربوية والتعليمية . وقد اعتمد الباحث في منهج الدراسة على بُعدين رئيسيين هما التحليل والتطبيق . وخلصت الدراسة إلى توصيات من أهمها ضرورة الأخذ بمعايير المواصفات الدولية للجودة في بنية ونظام وخدمات التعليم المتعددة . وضرورة الأخذ بتطبيقات المواصفات الدولية للجودة في مراحل التعليم المختلفة . وحث المؤسسات التربوية والتعليمية (حكومية، أهلية) على الحصول على شهادات المواصفات الدولية للجودة .

٣.دراسة الحربي (١٤٢٢هـ):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، ومدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والإستبانة كأداة لجمع المعلومات ، حيث تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين ذكورا وإناثا في أربع جامعات ممثلة للمناطق الجغرافية. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها : مالت اتجاهات الهيئة الأكاديمية إلى الموافقة بدرجة فوق المتوسط على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية . كان مبدأ التخطيط الإستراتيجي للجودة والقيادة الفعالة ، والتعليم والتدريب المستمر في مقدمة المبادئ التي وافقت عينة الدراسة على تطبيقها في الجامعات السعودية بدرجة فوق المتوسط . أجمعت عينة الدراسة على أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يسهم في تطوير الجامعات السعودية .

٤. دراسة البنا (٢٠٠٣):

هدفت إلى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومقوماته . واستعراض أبعاد تطوير التعليم الثانوي في مصر لإرساء ثقافة الجودة الشاملة . وتقديم تصور مقترح لتدعيم ثقافة الجودة الشاملة من أجل تكوين قاعدة لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة للتعليم الثانوي في مصر . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : أنه لاتوجد أهداف واضحة ومحددة للبيئة المدرسية بل هي أهداف عامة لا تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، وأن الخدمات لا تتركز حول احتياجات الطلاب وإنما تُقدم وفقا لقرارات المسئولين بوزارة التربية والتعليم . وأن المدرسة لا تقوم بدراسة عوامل النجاح والفشل والاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية .

٥. دراسة الحولي (٢٠٠٤):

هدفت إلى التعرف على واقع التعليم الجامعي الفلسطيني والإلمام بمفهوم جودة التعليم ، واقتراح تصور لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ؛ وخلص الباحث إلى عدة توصيات من أهمها : إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة فلسطينية ، وإنشاء مركز وطني للتطوير التعليم الجامعي ، وإنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي .

٦. دراسة جعفر عبدالله موسى إدريس (٢٠٠٢م):

تناولت الدراسة أثر إدارة الجودة الشاملة على تسويق خدمات الكهرباء في السودان وتتضح أهمية الدراسة في أن مفهوم الجودة في التسويق كان محصورا في القطاع الخاص أو على السلع والمنتجات والقطاعات التي تهدف إلى الربحية كما أنه إهتم بجودة الخدمات التي تقدمها مؤسسات حكومية خدمية وضرورة تحسين الإنتاجية ورفع مستوى الأداء العام وإلمام القارئ بالمفاهيم الحديثة في التسويق والجودة الشاملة. هدفت الدراسة إلى توضيح أهم مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وعكس أهمية الجودة في القطاعات الصناعية والخدمية على حدٍ السواء وأيضا تهدف إلى توضيح مفاهيم التسويق ومدى فعاليتها لتحقيق الجودة وإلى التعرف على الوضع ما بعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الهيئة ، مقارنة مع حالتها السابقة.

٧. دراسة : معاني بلة حمد (٢٠٠٤م) :

تطرقت الدراسة إلى أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الرضا الوظيفي ، هدفت الدراسة إلى أثر تطبيق الجودة الشاملة في أداء العاملين. وتتمثل مشكلة الدراسة في أن بعض مؤسسات الأعمال تفتقد تطبيق بعض الأساليب الإدارية الحديثة مما يؤثر سلبا على إستمراريتها ومن بينها إسلوب إدارة الجودة الشاملة الذي يعمل على ترقية الأداء وتقديم خدمات ومنتجات متميزة لذا فالبحث يدرس مدى مساهمة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مصنع بزيانوس للمياه الغازية على رضا موظفيها ومن ثم تحسين الأداء المتمثل في زيادة الإنتاج. توصلت الدراسة إلى أنه من أهم متطلبات إدارة الجودة الشاملة ضرورة إقتناع وموافقة الإدارة العليا بأهمية هذه الإدارة الحديثة ، وتتطلب إدارة الجودة الشاملة إشتراك كل من الإدارة العليا والموظفين ببذل جهود فعالة لتطبيق هذه الإدارة التي تساعد بدورها في ترقية الأداء، كما يؤدي تطبيق إدارة

الجودةِ الشاملة إلى تحسين جودة المنتجات، تطبيق إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً شاملا يؤدي إلى الرضا الوظيفي للعاملين لأن إدارة الجودة الشاملة تهدف إلى تجويد العمل في كل مرحلة كما تعمل على تجويد أداء الموظفين والاهتمام بهم وتحسين أوضاعهم المعيشية.

٨. **دراسة : مشاعر أبو زيد الطاهر** (٢٠٠٤م):

تناولت الدراسة أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الإنتاجية وهدفت الدراسة إلى دراسة حالة شركة الخرطوم لتصنيع الصمغ العربي للتعرف على إستراتيجية الشركة بإرضاء العميل أولاً قبل الربحية، والدور الذي تلعبه إدارة الجودة الشاملة في نجاح الشركة عالميا، والوقوف على أهم الإنجازات التي حققتها الشركة في مجال ضبط الجودة. وتتمثل مشكلة الدراسة في أن المنظمات الصناعية في السودان لا تولي إهتماما لنظام إدارة الجودة الشاملة الذي صار الركيزة الأساسية لكل المنظمات لصناعية العالمية.توصلت الدراسة إلى أن نظام إدارة الجودة الشاملة نظام إداري حديث حيث أن معظم منظمات الأعمال في القطاعين العام والخاص تتجه إلى تطبيقه لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في مخرجاتها سواء كانت سلعا أو خدمات.

٩. **دراسة : الطيب الأمين طه** (٢٠٠٥م) :

تناولت الدراسة أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على مؤسسات الدولة وتتضح أهمية الدراسة في أن إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ترمي لتحسين أداء المنظمات من خلال الإهتمام بعنصر الجودة.كما أن الدراسة ترمي إلى ان هنالك علاقة بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وزيادة الإنتاجية، كما ان تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعني زيادة الربحية. توصلت الدراسة إلى أن هنالك ضعف في الاهتمام الرسمي من قبل الدولة وأجهزة التنمية الإدارية بأمر الجودة الشاملة وعدم إعطائها الأولوية الكافية، وأن معظم المؤسسات العامة التي حاولت تطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت نتيجة لمبادرات ذاتية نبعت من داخلها ، إن مفهوم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في قدرته تعزيز قدرات الهيئة التنافسية في المستقبل، ضعف اهتمام الجهات الإشرافية والأخرى ذات الصلة بالتنمية الإدارية بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتوفير الدعم المادي والمعنوي للهيئة من أجل تطوير تجربة التطبيق .

١٠. **دراسة إيمان عوض أحمد الجاز** (٢٠٠٦م) :

تطرقت الدراسة إلى أثر نظم التكاليف الحديثة على ضبط الجودة الشاملة في المنشآت الصناعية. هدفت الدراسة إلى أن نظام التكاليف أداة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة ، وكأداة لضبط الجودة الشاملة في المؤسسات الصناعية. أشارت الدراسة إلى أهمية وجود جودة شاملة في المنتجات وسلطت الدراسة الضوء على أهم المفاهيم والأدوات والأساليب الخاصة بإدارة الجودة الشاملة. وضحت الدراسة الدور المهم للنظم التكاليفية الحديثة كأداة للرقابة والتنظيم والتنسيق ورفع كفاءة الأداء وضبط الجودة في المؤسسات الصناعية السودانية. توصلت الدراسة إلى أنه يعتمد نظام ضبط الجودة الشاملة على نظم وأساليب التكاليف الحديثة بصورة أساسية .

- **الإطار النظري للدراسة** :
- **مفهوم ادارة الجودة الشاملة** :

ان مفهوم ادارة الجودة الشاملة يعتبر من المفاهيم الادارية الحديثة التى تهدف الى تحسين وتطوير الاداء بصفة مستمرة وذلك من خلال الاستجابة لمتطلبات العميل. لقد جرت محاولات عديد لتقديم تعريف لمفهوم الجودة (Quality) وكانت كل من التعريفات التى نتجت عن هذه المحاولات تتولى ابراز سمة معينة تقوم بالتمحور حولها ومن هذه التعاريف:

- مدى ملائمة المنتج للاستعمال(J. M. Juran)
- مدى المطابقة مع المتطلبات (كروسى ١٩٧٩ م)
- دقة الاستخدام حسب مايراه المستفيد (جوزيف جوران ١٩٨٩م)
- درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة (ديمنج ١٩٨٦)

ونستنتج من هذه التعاريف ان العميل يقارن بين مستوى ما يتوقعه من الخدمة التى يتلقاها وبين مستوى الخدمة التى تلقاها بالفعل . فاذا كان مستوى الخدمة المقدمة مساويا لمستوى الخدمة المتوقعة او اكثر فان تلك الخدمة تتمتع بالجودة . اما اذا كان مستوى الخدمة المقدمة فعلا اقل من مستوى الخدمة المتوقعة فان تلك الخدمة لاتتمتع بالجودة المطلوبة . (١) وهناك تعاريف عديده لمفهوم ((ادارة الجودة الشاملة)) ويختلف الباحثون فى تعريفها الا ان هناك بعض التعاريف التى اظهرت تصور عام لمفهوم (Tom) فمثلا كانت اول محاولة لوضع تعريف لمفهوم ((ادارة الجودة الشاملة)) من قبل (BQA) منظمة الجودة البريطانية حيث عرفت الـ (TQM) على إنها (الفلسفة الادارية للمؤسسة التى تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق اهداف المشروع معا). كما تعرف بانها الوسيلة التى تدار بها المنظمة لتطور فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل)) جوناوكلاند. وايضا تعرف بانها اداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الاولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد لمعرفة مدى تحسين الاداء) معهد الجودة الفيدرالى. وهى الطريقة او الوسيلة الشاملة للعمل التى تشجع العاملين للعمل ضمن فريق واحد مما يعمل على خلق قيمة مضافة لتحقيق اتباع حاجات المستهلكين .(Royal mail)

وهي نظام ادارى يضع رضا العمال على راس قائمة الاولويات بدلاً من التركيز على الارباح ذاتِ الامد القصير، اذ ان هذه الاتجاه يحقق ارباحا على المدى الطويل اكثر ثباتا واستقرارا بالمقارنة مع المدى الزمن القصير . كول (COLEk.1995) (٢). ادارة الجودة الشاملة تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التى تم التخطيط لها مسبقا ،حيث انها الاسلوب الامثل الذى يساعد على صنع وتجنب حدوث المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الادارى والتنظيمى الامثل فى الاداء واستخدام الموارد المادية والبشرية

١
٢. خفير كاظم حموده، ادارة الجودة الشاملة، (دار الميسر للنشر والتوزيع ، عمان الاردن)، صـ ٧٤
محفوظ احمد جودة ، ادارة الجودة الشاملة ، (دار وائل للنشر ،عمان ، الاردن ٢٠٠٤م) ص ١٩

بكفاءة وفاعلية . (كروسى) وهي (الفلسفة الادارية وممارسات المنظمة العملية التى تسعى لتضع كل من مواردها البشرية وكذلك الموارد الخام لان تكون اكثر فاعلية وكفاءة لتحقيق اهداف المشأة).

- **التعريف الشامل لمفهوم (ادارة الجودة الشاملة)**

هو التطوير المستمر للعمليات الادارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الاداء وتقليل الوقت لانجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة والغير ضرورية للعميل او للعملية وذلك بتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين فى جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل. (٣)

- **نشاة وتطور مفهوم ادارة الجودة الشاملة :**

بدأ التركيز على مفهوم الجودة فى اليابان فى القرن العشرين ثم انتشر بعدها فى امريكا والدول الاوربية ثم باقى دول العالم وقد كان هناك مساهمة عديدة من قبل عدد من العلماء والمفكرين فى تحديد مفهوم الجودة وتطويرة ففى عام ١٩٣١م w Edwards Deming باعطاء محاضرات عن الجودة والاساليب الاحصائية فى الجودة للعديد من المهندسين. وقد انتشرت افكاره بسرعة واصبحت عناوين الجودة منشورة فى عدة مجلات علمية فى اليابان.

اما Joseph Juran فقد نشر اول كتاب له عن خيط الجودة فى عام ١٩٥١م حيث اكد فيه على مسؤولية الادارة عن الجودة . وفى السبعينات من القرن العشرين طرح Philip Crosby مفهوم العيوب الصغرية والذى يتطلب العمل الصحيح من المرة الاولى. ولقد مر مفهوم ادارة الجودة الشاملة باربعة مراحل رئيسية.

- **المرحلة الاولى : الفحص**

كانت تحليلات الجودة تركز فقط على المنتج ، وكان القرار الرئيسى السائد خلال تلك الحقبة هو القرار الخاص بتحديد متى يتم فحص المنتجات وما هو عدد المنتجات التى تخضع للفحص.وتتضمن عملية الفحص الانشطة المتعلقة بقياس واختيار وتفتيش المنتج وتحديد مدى مطابقة المنتج للمواصفات الفنية الموضوعة ، وبالتالى فان المنتجات المطابقة للمواصفات الفنية يمكن تسليمها الى العميل ، اما المنتجات غير المطابقة للمواصفات الفنية فانها اما ان تتلف او يعاد العمل عليها او يتم بيعها باسعار اقل، ان عملية فحص المنتج كانت تركز فقط على اكتشاف الاخطاء والقيام بتصحيحها فالخطا او العيب او التلف قد حصل فعلا ، ان عملية الفحص اكتشفت الخطا ، ولكنها لم تقم بمنعة من الاساس.

- **المراحل الثانية : ضبط الجودة**

يشمل ضبط الجودة علي كافة النشاطات والاساليب الاحصائية التى تضمن المحافظة على مقابلة مواصفات السلعة. وكما يقول Dale Bester بان ضبط الجودة هو استخدام الادوات والقيام بالانشطة المختلفة لتطوير جودة السلعة او

---

٣ خضير كاظم حمود ، المرجع السابق ، ص ٧٢

الخدمة، وبالتالى فضبط الجودة يشمل التاكد من ان تصميم السلعة مطابق للمواصفات المحددة ، والتاكد وبناء على ذلك فقد امتدت عملية ضبط الجودة لتشمل التصميم والاداء ويمكن القول ان هذه المرحلة اعتمدت على استخدام اساليب احصائية حديثة لمراقبة الجودة.

ووفقا لهذا المفهوم فان ضبط الجودة يعتبر مرحلة متطورة عن الفحص فيما يتعلق الاساليب وتطور الانظمة المستخدمة. (٤)

- **المرحلة الثالثة : تاكيد الجودة**

تركز هذه المرحلة على توجيه كافة الجهود للوقاية من حدوث الاخطاء وبالتالى وصفت المرحلة بانها تعتمد على نظام اساسة منع وقوع الاخطاء منذ البداية . فايجاد حل المشكلة عدم مطابقة المواصفات ليست طريقة فعالة ، حيث الافضل من ذلك هو منع وقوع المشكلة اصلا والقضاء على اسبابها منذ البداية. ان عملية تاكيد الجودة تتضمن كافة اجراءات اللازمة لتوفير بالثقة بان المنتج او العملية تفى بمتطلبات الجودة ، وبناء على ذلك فان اسلوب تفكير الادارة ينبغى ان يتغير ليطور فلسفة رقابية تعتمد على الوقاية بدلا من الفحص واكتشاف الخطا بعد فوات الاوان.

ان تاكيد الجودة مرحلة تشمل بمنظورها عملية التخطيط للجودة ،بالاضافة الى ضرورة دراسة تكاليف الجودة ومقارنتها بالفوائد الممكن تحصيلها من تطبيق نظم تاكيد الجودة.

- **المرحلة الرابعة : ادارة الجودة الشاملة**

بدأ مفهوم ادارة الجودة الشاملة بالظهور فى الثمانينات من القرن العشرين حيث يتضمن هذا المفهوم جودة العمليات بالاضافة الى جودة المنتج ،ويركز على العمل الجماعى ونشجع مشاركة العاملين واندماجهم ، بالاضافة الى تركيز على العملاء ومشاركة الموردين وهنال فروقات عديدة اجمالا بين التقليدية وادارة الجودة الشاملة. (٥)

جدول مقارنة بين الادارة التقليدية وادارة الجودة الشاملة

م	الادارة التقليدية	ادارة الجودة الشاملة
١	الرقابة اللصيقة وتصيد الاخطاء	الرقابة الذاتية
٢	العمل الفردى	العمل الجماعى وروح الفريق
٣	التركيز على المنتج	التركيز على المنتج والعمليات
٤	مشاركة الموظفين	اندماج الموظفين
٥	التحسين وقت الحاجة	التحسين المستمر
٦	جمود السياسات والاجراءات	مرونة الاجراءات والسياسات
٧	حفظ البيانات	تحليل البيانات واجراء المقارنات البينية
٨	التركيز على جنى الارباح	التركيز على رضاء العملاء
٩	النظرة الى الموردين على انهم مستغلين	مشاركة الموردين
١٠	العميل الخارجى	العميل الداخلى والخارجى
١١	الخبرة ضعيفة تعتمد على الفرد	الخبرة واسعة عن طريق فريق العمل

المصدر : محفوظ احمد جودة ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٧

[٤] المرجع السابق ، ص ٢٦
[٥] المرجع السابق ، ص ٢٧

- **أهداف وفوائد ادارة الجودة الشاملة** :
- **أولا : الأهداف** :

لاحد يستطيع ان يصمد فى وجه المنافسة الامن يسعى الى ارضاء العميل وتحقيق متطلباته ورغباته بدرجة عالية ، وتخطيها ، وبشكل مستمر ودائم أن تحقيق المقولة الانفة الذكر والتى عن هدف ادارة الجودة الشاملة بشكل عام لايكون فى الواقع الا من خلال استراتيجية متكاملة ، تضع نصب عينيها هدفا اساسيا وهو تحقيق مستوى جودة عالى ، فى سبيل تحقيق رضاء وسعادة عالية المستوى لدى العملاء ،لضمان البقاء والاستمرار والتطور .ونجد ان ادارة الجودة الشاملة تسعى الى مايلى :

- فهم حاجات ورغبات العميل(المستهلك – الجمهور) لتحقيق مايريده.
- توفير السلعة او الخدمة وفق متطلبات العميل من حيث : الجودة . التكلفة . الوقت . الاستمرارية.
- التكيف مع المتغيرات التقنية، والاقتصادية، والاجتماعية، بما يخدم تحقيق الجودة المطلوبة.
- توقع احتياجات ورغبات العميل فى المستقبل وجعل ذلك عملا مستمرا.
- جذب المزيد من العملاء والمحافظة على العملاء الحاليين.
- التميز فى الاداء عن طريق التطور والتطوير والتحسين المستمرين للمنتج او الخدمة ، وجعل الكفاءة الانتاجية بشكل عام عالية فى تخفيض التكلفة الى اقصى حد ممكن ، لكن ليس على حساب الجودة بل من ترشيد الانفاق

- **مراحل ومعوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة**
- **اولا : مراحل تطبيق الجودة الشاملة**:

تمر عملية تطبيق ادارة الجودة الشاملة بخمس مراحل اساسية على النحو التالى :

- **المرحلة الاولى : مرحلة الاقناع**

هنا تتبنى الادارة فلسفة ادارة الجودة الشاملة وفى هذه المرحلة تقرر ادارة المنشأه رغبتها فى تطبيق ادارة الجودة الشاملة ويبدأ كبار المدراء بالمنشاة بتلقي برامج متخصصة عن مفهوم ادارة الجودة واهدافها وفوائدها وتقوم الادارة العليا بنقل هذه الافكار للعاملين بالمنشاة .

- **المرحلة الثانية : مرحلة التخطيط**

وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الموارد اللازمة واختيار الفريق القيادى لبرنامج الشاملة والمقررين والمشرفين ويتم التصديق على هذه الخطة بعد الموافقة عليها من اعضاء الفريق

- **المرحلة الثالثة : مرحلة التقويم**

تبدا هذه المرحلة بتهيئة الارضية للبدء فى تطبيق ادارة الجودة الشاملة من خلال تحديد اهداف المنشاة ومايجب عليها القيام به لتحقيق هذه الاهداف ومعرفة المنافع التى يمكن ان تتحقق والمعوقات التى يمكن ان تعوق تطبيق ادارة الجودة الشاملة .

- **المرحلة الرابعة : مرحلة التنفيذ**

فى هذه المرحلة يتم اختيار الافراد الذين يقومون بعملية التنفيذ بعد تدريبهم ونشر ثقافة ادارة الجودة الشاملة ومفاهيمها لهم

- **المرحلة الخامسة : مرحلة تبادل ونشر الخبرات**

فى هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات والنجاحات التى تم تحقيقها من تطبيق ادارة الجودة الشاملة حيث تدعى جميع ادارات واقسام المنشاة وكذلك المتعاملين معها من العملاء والموردين المشاركين فى عملية التحسين وتوضيح المزايا التى تعود عليهم جميعا .

- **ثانيا : معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة :**

اجمع الكثير من الكتاب والمفكرين على ان هنالك مجموعة من المشاكل والمعوقات والتى تودى الى فشل الكثير من برامج ادارة الجودة الشاملة ، والتى تقف حائلا دون تطبيق ناجح لادارة الجودة الشاملة ومن ابرز هذه المشاكل مايلى :

- عدم الالتزام الجدى من قبل الادارة العليا وقد يعود ذلك قلة التدريب والخبرة الضرورية
- معارضة العاملين حيث ان الموظفين غالبا ما يقاومون نظام الجودة الشاملة وذلك بسبب الاهداف الطويلة او الخوف من التغير.(٦)
- الفشل في تغيير فلسفة المنظمة حيث ان عدم قدرة الادارة على خلق ثقافة يتم من خلالها تشجيع الافراد على المساهمة بارائهم ومقتراحاتهم
- تركيز المنظمة على اساليب –غيرمتوافقة مع نظام الانتاج و الافراد فيها
- التركيز على ادوات محدودة اكثر من التركيز على النظام حيث ان التركيز يجب ان يكون على النظام باكمله وعلى تحقيق وتحسين الجودة للعمليات
- توقع نتائج سريعة لنظام ادارة الجودة الشاملة
- البدء في تطبيق ادارة الجودة الشاملة بشكل متزامن مع مشاكل عدم الاستقرار في الادارة العليا.
- فشل الادارة في توفير الجهد الملائم للتحسينات المختلة
- فشل الادارة في توفير المكافئات وتقدير انجاز الافراد وغياب نظم فعالة للاتصال

- **أهداف ومميزات جودة التعليم العالي**

- **اهداف جودة التعليم الجامعى**

ان التنمية فى جوهرها ، عملية تحرر ونهضة حضارية ، قوامها تعبئة الطاقات الذاتية وتعظيمها وتوجيهها لغرض الانعتاق من شبكة علاقات السيطرة التبعية التى تحكم النظام الاقتصادى الدولى القائم ، من ناحية واشباع الحاجات الاساسية ،المادية والمعنوية ،لجماهير الشعب كاولوية اولى ، مع رفع مستوى رفاه المجتمع . كل المجتمع . باطرافه من ناحية ثانية.

وتوكد التجربة العالمية ان طاقات البشر هى المورد الاول والاهم للتنمية ، بل ان التنمية فى تحليلها النهائى ، هى تنمية بشر وليست مجرد انتاج سلع او ادامة اشياء، ومن هنا تاتى اهمية اولوية التركيز على البشر وتعظيم الطاقات البشرية فى كل استراتيجية سليمة للتنمية. ومن المسلم به ان التعليم من اهم ادوات التنمية الطاقات البشرية . ان لم يكن اهمها جميعا.

---

[٦] مازن عبد العزيز ، المرجع السابق ،صـ ٧٥

لكن النظرة الى التعليم كاداة فى هذه التنمية لا تقف عند حدود التعليم النظامى ، وانما تمتد لتشمل سائرالانشطة التربوية فى المجتمع . كذلك فان التعليم ، بشقية النظامى وغير النظامى ، ولكى يصبح اداة فعالة فى تنمية الطاقات البشرية لابد ان يكون على مستوى حاجات الافراد ومطالب المجتمع واتجاهات العصر الذى يوجد فية . وهذا يعنى ضرورة وجود تعليم متطور كشرط اساس لكل تنمية سليمة.

لكن التعليم، مهما اتسعت النظرة اليه ، وامتدت اليه يد التطور، لا يمكنه وحدة تنمية الطاقات البشرية، وانما ينبغى ان ترافقه عمليات او عوامل اخرى كثيرة ، واهمها :الصحة والتغذية والحرية والمشاركة والعدالة والعمل ، وما وراء هذا كله من تنظيم اجتماعى.(٧).

وتشير العديد من التجارب الدولية المتعلقة بالتطوير التربوى الى ضرورة اعتماد التطوير التربوى على عدد من المبادى والمرتكزات ومن اهمها :

- الشمولية : ويقصد بالشمولية ان تغطى عملية التطوير التربوى جميع عناصر ومكونات النظام التربوى ، من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته.
- المنهجية العلمية : ان تعتمد خطة التطوير التربوى المنهجية العلمية واعتماد خطوات الطريقة العملية فى التصدى للمشكلات والمعضلات والاختناقات التى تواجه النظام التربوى ومعالجتها على اسس علمية.
- المشاركة المجتمعة : ضرورة مشاركة جميع قطاعات وفعاليات المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية فى برامج التطوير التربوى ، من منظور ان عملية التطوير التربوى مسؤلية مشتركة.
- القاعدة المعلوماتية : ان تعتمد خطة التطوير التربوى على قاعدة من المعلومات والبيانات والاحصائيات الدقيقة والحديثة والمتعلقة بجميع عناصر ومكونات النظام التربوى بشكل خاص ، ومكونات المجتمع السكانية والاقتصادية والمادية والمالية بشكل عام ، وان تتم عملية صناعة القرار المتعلقة ببرامج التطوير التربوى اعتمادا على هذه القاعدة المعلوماتية (٣):
- التجريب : ان يتم اعتماد مبدا التجريب للمشاريع والبرامج المتعلة بالتطوير التربوى على نطاق ضيق محدود ، ومن ثم يصار الى اجراء التعديلات المطلوبة قبل اعتمادها وتعميمها على مستوى النظام التربوى ككل.
- توافر الادارة السياسة : ان يتوافر التزام من قبل القيادة السياسة العليا لتوفير الدعم السياسى لخطط التطوير التربوى وتوفير الدعم المالى المناسب لتنفيذ هذه الخطط.
- المتابعة والتقويم : ان يتم اعتماد اليات المتابعة والتقويم للمشروعات والبرامج فى خطط التطوير التربوى للتاكد من مدى كفاءة وفاعلية تنفيذ هذه الخطط.

- **اهداف ومميزات التعليم الجامعى** :

كانت الجامعات تاريخيا مفتوحة فقط لابناء الصفوة من المجتمع ، وبذلك كانت اهداف الجامعات تعكس بشكل كبير اهداف فئات محدودة من المجتمع والتى غالبا ماكانت الفئات العليا فقط . ولما اتسعت رقعة التعليم العالى وتنوعت برامجه وتعددت خلفيات منتسبية كان لابد من ان تتغير اهداف

٧ احمد الخطيب ، الإدارة الجامعية، (الاردن، عالم الكتب الحديثة ، ٢٠٠٦)، ص ٣٠١

التعليم الجامعى تباعاً . ولذا لم تعد اهداف التعليم الجامعى مقتصرة على التعليم والبحث ولم تعد الجامعات قابعة فى ابراجها العامية ، وانما اصبحت اهدافها متعددة بقدر التنوع والتعدد المتوفرين فى المجتمعات التى توجد فيها اللجامعات . ولعل اكبر جهد ، والمتعلق بصناعة اهداف ومميزات التعليم العالى بصورة حديثة هو ذلك الجهد الذى قامت به لجنة التعليم العالى. والتي اشارة في تقريرها الى الكثير من الاهداف والمميزات الشامله والمتنوعه بحيث تكاد تغطى كل ماتحاول جامعات العصر الحديث تحقيقه .

- **الجود الشاملة فى التعليم العالى** :

الجودة الشاملة فى التعليم هى معايير عالمية للقياس والاعتراف ، والإنتقال من ثقافة الحد الادنى الى ثقافة الاتقان والتميز ، واعتبار المستقبل هدفا نسعى اليه ، والانتقال من تكرس الماضى والنظرة الماضية الى المستقبل الذى تعيش فيه الاجيال التى تتعلم الان. ولتحقيق الجودة الشاملة فى التعليم ، لابد من تطوير جميع العناصر المتضمنة فى العملية التعليمية ، والتى من اهدافها تحقيق النمو الشامل للطالب وتمتعه بشخصية متوازنة تطور حركة تنموية وسط التيار الثقافى السريع ، ويرجع مفهوم الجودة الشاملة الى تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام بما تتضمنه من معلم ومتعلم وادارة ومبنى ومناخ عام ، وتحسين العمليات التعليمية بتطبيق الاسس العلمية فى تخطيط وتنفيذ المنظومة التعليمية على ضوء اهداف تربوية محددة يمكن قياسها.(٨) اما فى القطاع التربوى والتعليمى فانها تعرف بانها (عملية استراتيجية تؤثر فى عمل مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التى تعكس فى اطارها فى توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية فى مختلف مستويات التنظيم على نحو ابداعى لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة). ويركز هذا التعريف مفهوم ادارة النظم الذى يربط بين المدخلات والتعليمات والمخرجات للعلمية التعليمية . وبالتالى يتطلب هذا المفهوم النظر الى كل من الطلاب المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الاسلوب وكيفية اعداد المؤسسة لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية وكذلك المعلمين والاداريين والعاملين الذين هم بحاجة الى تدريب وتطوير لمهارتهم وكفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وفق المبادى الجودة الشاملة لدمنج وغيره من المختصين ، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمى للنظام التربوى فى مؤسسة تعليمية ، حتى يتوافق مع فلسفة الجودة الشاملة مع توفر مناهج توافق متطلبات الحياة العصرية.

- **اهداف ادارة الجودة الشاملة فى المجال التعليمى** :

اما فى المجال التعليمى فان اهداف الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى تشمل :

- ضبط وتطوير النظام الادارى بالجامعة نتيجة لتوظيف الادوار والمسؤليات المحددة لكل فرد فى النظام الجامعى وهى قدراته ومستواها.
- الارتقاء بمستوى الطلاب الاكاديمى والانفعالى والاجتماعى والنفسى والتربوى باعتبارهم احد مخرجات النظام الجامعى.

[٨] خالد محمد الزواوى ، الجودة الشاملة فى التعليم، (مجموعة النيل العربية ،٢٠٠٣م) صـ ٣

- تحسين كفايات اعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الاداء لجميع الاداريين من خلال التدريب المستمر.
- توفير جو من التفاهم والتعارف والتعاون والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين فى النظام الجامعى.
- تطوير الهيكلية الادارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة فى اتخاذ القرارات التعليمية.
- رفع مستوى الوعى لدى الطلاب تجاه عملية التعليم واهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعليم الذاتى بصورة اكثر فاعلية.
- زيادة الاحترام والتقدير المحلى والاعتراف العلمى بالموسسات التعليمية لماتقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة فى تنمية المجتمع المحلى.

- **كفايات اعضاء هيئة التدريس فى التعليم الجامعى فى ضوء الجودة الشاملة**:

فى ضوء تقبل ادارة الجامعات لتطبيق ادارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى للنهوض بالمستوى التعليمى فان لأعضاء هيئة التدريس دور مهم فى عمليات تطبيق وتنفيذ البرنامج بكونهم هم الحلقة الوسط والاهم بين المدخلات التعليمية والمخرج المطلوب وهو الطالب من جانب وبين ادارة العليا وما تمثله من فلسفة الجامعة واهدافها من جانب اخر فاعضاء هيئة التدريس هم قادرون بالدرجة الاولى على انجاح او فشل البرنامج لانهم هم الذين يتعاملون بشكل مباشر مع اهم مخرجات العملية التعليمية وهم الطلاب ، وكذلك فقد حظى اعضاء هئية التدريس فى التعليم الجامعى باهمية كبيرة فى العصر الحديث وذلك لاهمية الدور الذى يؤدونة فى عملية التعليم الجامعى فهم ركن اساس فى النظام التعليمى الجامعى ، حيث تكتسب الجامعات بعضا من سمعتها وشهرتها التنافسية من الصفات والمميزات التى يمتلكها اعضاء هيئة التدريس فى كافة المجالات الاكاديمية والمهنية والثقافية والانسانية والبححثية ومدى توفر قيادات ادارية واعضاء هيئة تدريس يملكون كفايات ومهارات كافية تجعلهم قادرين على تحديث التطور والتحسين للنظام التعليمى الحامعي فى كافة المجالات لمواكبة التطور العلمى الحديث لما فيه من مصلحة للجامعة والطلاب وخدمة المجتمع. وقد لوحظ الاهتمام الشديد في المملكه العربيه السعوديه بالتعليم والتطوير الجامعي والتركيز على استقطاب افضل الكفاءات سواء من داخل المملك او خارجها والمحاولات الشديده من قبل وزارة التعليم العالي ومدراء الجامعات على تطبيق الجوده الشامله ومعاييرها على الجامعات مع الاخذ بعين الاعتبار دور عضو هيئة التدريس في عملية التنميه والتطوير والتحديث وصولا الى الجوده الشامله والتنافس في طرح مخرجات تعليم كفئة قادره على تحمل المسؤوليه بعد حصولهم على العلم والمعرفه من جامعاتهم من خلال اعضاء هيئة تدريسيه تميزوا بادائهم جراء المحاولات الحثيثه على تطبيق مبادئ إدارة الجوده الشامله على الجامعات .

- **تحليل نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفروض** :
- **اولا : اجراءات ومنهجية الدراسه الميدانية** :

بهدف تدعيم الدراسة النظريه قامت الدراسه الحاليه بتصميم وتوزيع استبيانات علي عينه تتكون من مئة عضو هيئة تدريس في جامعة المجمعة من

المجتمع الكلي للدراسة حيث اعتمد الباحث على أسلوب العينة العنقودية والعينة الحصصية في اختيار مفردات مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة. وتم تحليل نتائج هذه الاستبيانات التي غطت المستقصي عنهم من اعضاء هيئة التدريس. وتم ترميز أجابات المستقصي عنهم حتي يسهل إدخالها في جهاز الحاسب للتحليل الإحصائي حسب الأوزان الآتية: أوافق بشدة وزنها(٥) أوافق وزنها (٤) محايد وزنها (٣) غير موافق وزنها (٢) غير موافق بشدة وزنها (١)

تم حساب الوسط الفرضي لهذه الأوزان كالآتي:

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{\text{مجموع الأوزان}}{\text{عددها}} = \frac{١+٢+٣+٤+٥}{٥} = ٣$$

- **الوسط المرجح لهذه الأوزان كالآتي:**

الغرض من حساب الوسط المرجح هو مقارنته بالوسط الفعلي للعبارة حيث إذا زاد الوسط الفعلي للعبارة عن الوسط الفرضي دل ذلك علي موافقة المبحوثين علي العبارة أما إذا قل عن الوسط المرجح دل ذلك علي عدم موافقة المبحوثين علي العبارة.

- **الأسلوب الإحصائي:**

استخدم برنامج (SPSS) الأسلوب الإحصائي المستخدم هو التكرارات والنسب المئوية لإجابات المبحوثين بالإضافة إلي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأوزان إجابات المبحوثين، الوسط الحسابي يستخدم لوصف البيانات أي لوصف اتجاه المبحوثين نحو العبارة هل هو سلبي أم إيجابي للعبارة إذا زاد الوسط الحسابي عن الوسط الفرضي (٣) فذا يعني أن اتجاه إجابات المبحوثين إيجابي أي أنهم يوافقون علي العبارة لاختيار تكرارات أجابات المبحوثين هي الاتجاه السلبي أم في الاتجاه الإيجابي استخدام اختبار مربع كأي لجودة التطابق أي لاختيار الفرض الآتي: إلى أي مدى التكرار المتحصل عليها من إجابات المبحوثين تتوزع بنسب متساوية (منتظمة) للعبارات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق بشدة، لا أوافق) لاختبار ما إذا كان حجم العينة (٥٠) يتوزع بنسب متساوية للإجابات الخمسة فإذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوقع والتكرارات المتحصل عليها هذا يعني أن إجابات المبحوثين تميل نحو الإيجابية أو السلبية حيث يمكن تحديد ذلك من خلال الوسط الحسابي هل هو أكبر من الوسط الفرضي أم أقل منه.

جدول رقم (١) كليات جامعة المجمعة

الكلية	العدد	النسبة
العلوم الادارية والانسانية	٤٠	%٤٠
الهندسة	١٨	%١٨
العلوم الطبية	١٨	%١٨
التربية	٢٤	%٢٤
المجموع	١٠٠	%١٠٠

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول اعلاه أن ٤٠ من العينة من كلية العلوم الادارية والانسانية و ٢٤ من العينة من كلية التربية والباقية مقسمة من بقية الكليات.

جدول رقم (٢) المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ماجستير	٢٨	%٢٨
دكتوراه	٧٢	%٧٢
المجموع	١٠٠	%١٠٠

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن من يحملون درجة الماجستير يمثلون ٢٨٪ من العينة المبحوثة والدكتوراه ٧٢٪ من العينة المبحوثة

جدول رقم (٣) سنوات الخبرة

السنوات	العدد	النسبة
أقل من ٤ سنوات	٥٠	%٥٠
بين ٤-٨ سنوات	٢٨	%٢٨
أكثر من٨ سنوات	٢٢	%٢٢
المجموع	١٠٠	%١٠٠

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن من يحملون سنوات خبرة أقل من أربع سنوات يمثلون نسبة ٥٠٪ من العينة المبحوثة بينما من يحملون خبرة ما بين ٤ إلي ٨ سنوات يمثلون ٢٨٪ من العينة المبحوثة وأكثر من ٨ سنوات ٢٢٪ من العينة المبحوثة.

جدول رقم (٤) الفئات العمرية

السنوات	العدد	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	١٦	%١٦
من ٣١-٤٠ سنة	٤٢	%٤٢
من ٤١-٥٠ سنة	٢٤	%٢٤
أكثر من ٥٠ سنة	١٨	%١٨
المجموع	١٠٠	%١٠٠

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن أكثر الفئات العمرية هي الفئة ما بين ٣١ إلي ٤٠ سنة بنسبة ٤٢٪ وتليها الفئة العمرية من ٤١ الى٥٠ سنة بنسبة ٢٤٪.

ثانياً : تحليل النتائج واختبار الفروض

جدول (٥) تطبق الإدارة العليا بالجامعة مبادئ الجودة الشاملة على اعضاء هيئة التدريس:

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تطبق الإدارة العليا بالجامعة مبادئ الجودة الشاملة على اعضاء هيئة التدريس	٣.٢٠	٠.٠٠٠	٤	٦٠.٥٦٠

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قيمة مربع كأي هي ٦٠.٥٦ والقيمة الاجتماعلية ٠.٠٠ وهي اقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣.٢٠ وهو اقل من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٦) الثقافة التنظيمية في الجامعه تسعى لتوفير متطلبات الجوده في التعليم

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
الثقافة التنظيمية في الجامعه تسعى لتوفير متطلبات الجوده في التعليم	٤.٨٣	٠.٠٠	٤	٦١

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٦١.٠٠ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٨٣ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٧) وجود هيكل تنظيمي محدد يؤدي إلي تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
وجود هيكل تنظيمي محدد يؤدي إلي تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة	٣	٠.٠٠	٤	٥٩

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٥٩.٠٠ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٨) تهدف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الى التكييف مع المتغيرات الخارجية التقنية والاقتصادية والاجتماعية

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تهدف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الى التكييف مع المتغيرات الخارجية التقنية والاقتصادية والاجتماعية	٤.٣٨	٠.٠٠	٤	٣٨.٣

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٣٨.٣ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن

الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٣٨ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٩) تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يؤدي الى تسليط الضوء على أهمية هذه المبادئ

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يؤدي الى تسليط الضوء على أهمية هذه المبادئ	٣.٧٤	٠.٠٠	٠.٠٠٤	١٥.٤٠

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ١٥.٤٠ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٧٤ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١٠) تهدف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الى تطوير العملية التعلمية من خلال تلبية متطلباتها وحاجاتها وتوقعاتها

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تهدف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الى تطوير العملية التعلمية من خلال تلبية متطلباتها وحاجاتها وتوقعاتها	٤.٠	٠.١٣	٤	١٢.٦

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ١٦.٦ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٠٠ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١١) تعتمد الجامعة في برامجها الاساسيه على التدريس

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تعتمد الجامعة في برامجها الاساسيه على التدريس	٢	٠.٠٠٤	٤	١٥.٢

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ١٢.٦ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٢ وهو اقل من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين لا يوافقون علي العبارة.

جدول (١٢) تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يشجع منسوبيها على البحث العلمي الذي ينعكس على الطالب

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يشجع منسوبيها على البحث العلمي الذي ينعكس على الطالب	٤.٤	٠.٠٠	٤	١٦٣.٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٦٣.٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٤ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المستقصي عنهم يوافقون علي العبارة.

جدول (١٣) التركيز على متطلبات ومعايير الجودة في التعليم الجامعي ينعكس على اداء اعضاء هيئة التدريس الاكاديمي

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
التركيز على متطلبات ومعايير الجودة في التعليم الجامعي ينعكس على اداء اعضاء هيئة التدريس الاكاديمي	٤.١٤	٠.١٣	٣	١٨.٦٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ١٨.٦٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.١٤ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١٤) تركز ادارة الجودة الشاملة على توفير البيانات والمعلومات الاحصائيات للمساعدة في التخطيط العلمي لانظمة التعليم العالي

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تركز ادارة الجودة الشاملة على توفير البيانات والمعلومات الاحصائيات للمساعدة في التخطيط العلمي لانظمة التعليم العالي	٣.٩	٠.٠٠	٤	٢٢.٦

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٢٢.٦ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣.٩ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١٥) اختيار القادة والإداريين في مؤسسات التعليم العالي يتناسب مع متطلبات الجودة وتطبيقها

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
اختيار القادة والإداريين في مؤسسات التعليم العالي يتناسب مع متطلبات الجودة وتطبيقها	٥	٠.٠٠٠	٤	٣٣.٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٣٣.٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٥ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١٦) يهدف التعليم العالي إلى تطوير المجتمع من خلال توجية العملية التعليمية لتنمية الفكر الناقد عند الطلاب

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
يهدف التعليم العالي إلى تطوير المجتمع من خلال توجية العملية التعليمية لتنمية الفكر الناقد عند الطلاب	٣	٠.٠٠٠	٤	٤.١٨

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٤.١٨ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١٧) المبادئ المطبقة للجوده الشاملة مرضية لاعضاء هيئة التدريس

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
المبادئ المطبقه للجوده الشامله مرضيه لاعضاء هيئة التدريس	٤	٠.٦٢٧	٤	٢.٦

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٢.٦ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٠٠ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١٨) يعتمد النظام الاكاديمي في الجامعة على اداء منسوبيها في متابعتة وتطويره

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
يعتمد النظام الاكاديمي في الجامعه على اداء منسوبيها في متابعتة وتطويره	٤.٣٨	٠.٠٠٠	٤	٣٨.٣

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٣٨.٣ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٣٨ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (١٩) تقوم الادارة العليا في الجامعة بمتابعة العملية التعليمية وتطويرها من خلال منسوبيها

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تقوم الإدارة العليا في الجامعة بمتابعة العملية التعليمية وتطويرها من خلال منسوبيها	٥	٠.٠٠٠	٤	٣٣.٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٣٣.٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٥ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٠) تؤدي إدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي إلى الارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية من خلال أعضاء هيئة التدريس

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تؤدي إدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي إلى الارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية من خلال أعضاء هيئة التدريس	٤.٣٨	٠.٠٠٠	٤	٣٨.٣

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٣٨.٣ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٣٨ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢١) تزيد إدارة الجودة الشاملة من كفاءة الإداريين والعاملين والاساتذة وترفع مستوى أدائهم

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تزيد إدارة الجودة الشاملة من كفاءة الإداريين والعاملين والاساتذة وترفع مستوى أدائهم	٣.٩	٠.٠٠٠	٤	٢٢.٦

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٢٢.٦ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣.٩ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٢) يؤدي تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة لتحفيز منسوبيها على التطوير والتحسين

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
يؤدي تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة لتحفيز منسوبيها على التطوير والتحسين	٣.٨	٠.٠٠٠	٤	١٥.٠٩

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ١٥.٠٩ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣.٨ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٣) يؤدي تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة الى زيادة ولاء وإنتماء منسوبيها للجامعة

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
يؤدي تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة الى زيادة ولاء وإنتماء منسوبيها للجامعة	٥	٠.٠٠٠	٤	٣٣.٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٣٣.٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٥ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٤) تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة يؤدي الى زيادة التركيزعلى توفير المناخ المناسب لمنسوبيها

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشامله في جامعة المجمعة يؤدي الى زيادة التركيزعلى توفير المناخ المناسب لمنسوبيها	٣	٠.٠٠٠	٤	٤.١٨

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٤.١٨ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٥) تطوير وتدريب اعضاء هيئة التدريب يؤدي الى زيادة كفاءة الاداء الاكاديمية

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
تطوير وتدريب اعضاء هيئة التدريب يؤدي الى زيادة كفاءة الاداء الاكاديمية	٤	٠.٦٢٧	٤	٢.٦

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٢.٦ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٠٠ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٦) التركيز على تطوير القوى البشرية في التعليم يزيد من كفاءة عضو هيئة التدريس في الجامعة

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
التركيز على تطوير القوى البشريه في التعليم يزيد من كفاءة عضو هيئة التدريس في الجامعة	٥	٠.٠٠٠	٤	٣٣.٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٣٣.٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٥ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة

جدول (٢٧) إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي تؤدي إلى تطوير النظام الإداري لضبط عملية اتخاذ القرارات وتحديد المسئوليات بدقة

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
إدارة الجودة الشامله بمؤسسات التعليم العالي تؤدي إلى تطوير النظام الإداري لضبط عملية اتخاذ القرارات وتحديد المسئوليات بدقة	٣.٩	٠.٠٠٠	٤	٢٢.٦

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٢٢.٦ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣.٩ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٨) يؤدي تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة الى كفاءة القرارات الاكاديمية

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
يؤدي تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة الى كفاءة القرارات الاكاديمية	٤.٤	٠.٠٠٠	٤	١٦٣.٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٦٣.٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٤ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المستقصي عنهم يوافقون علي العبارة.

جدول (٢٩) البنية التحتية التكنولوجية في الجامعة تساعد في تحقيق اهداف التعليم الجامعي وفاعلية القرارات الادارية الاكاديمية

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
البنية التحتية التكنولوجية في الجامعة تساعد في تحقيق اهداف التعليم الجامعي وفاعلية القرارات الادارية الاكاديمية	٣.٨	٠.٠٠	٤	١٥.٠٩

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ١٥.٠٩ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٣.٨ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المبحوثين يوافقون علي العبارة.

جدول (٣٠) انظمة المعلومات المستخدمة في الجامعة تدعم صناعة القرارات الاكاديمية الفاعلة

العبارة	الوسط الحسابي	القيمة المعنوية	درجة الحرية	قيمة مربع كأي
انظمة المعلومات المستخدمه في الجامعة تدعم صناعة القرارات الاكاديمية الفاعلة	٤.٤	٠.٠٠	٤	١٦٣.٤

المصدر: معلومات جمعت بواسطه الباحث من عينة الدراسة، ٢٠١١

يبين الجدول أعلاه أن قمية مربع كأي هي ٦٣.٤ والقيمة الاحتمالية ٠.٠٠ وهي أقل من القيمة المعنوية ٠.٠٥ يعني قبول العينة المبحوثة للعبارة كما أن الوسط الحسابي لإجابات المبحوثين هو ٤.٤ وهو اكبر من الوسط الفرضي (٣) وبهذا فأن المستقصي عنهم يوافقون علي العبارة.

- **النتائج والتوصيات** :
- **اولا : النتائج** :

خلصت هذه الدراسة إلي جملة من النتائج اهمها:

- بينت الدراسة بانه يوجد أثر ايجابي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية.
- بينت الدراسة بانه يوجد أثر ايجابي لمتطلبات الجودة في التعليم الجامعي على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية.
- بينت الدراسة بانه يوجد أثر ايجابي لمتابعة العملية التعليمية على كفاءة الأداء الأكاديمي الجامعات السعودية.
- بينت الدراسة بانه يوجد أثر ايجابي لتطوير القوى البشرية (أعضاء هيئة التدريس) على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية.
- بينت الدراسة بانه يوجد أثر ايجابي لقرارات الادارة الاكاديمية على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية.
- تبين من الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة استراتيجية تهتم بتغيير بعض الإجراءات والسلوكيات الإدارية السائدة لتحل محلها ثقافة وسلوكيات الجودة، التي تبرز ملامح شخصية المنظمة ورؤيتها المستقبلية وتوجيهاتها وقيمتها الشخصية والتنظيمية.

- بينت الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة ليست هدفاً محدداً بل أنها هدف متغير يسعي إلي التحسين والتطوير المستمر، وتؤكد علي التزام الجميع بمبادئ الجودة كما تؤكد علي أهمية اندماج هذه الفلسفة مع بنية المنظمة، وهي لاتعني الجودة التامة ولكنها تعني تحقيق أعلي جودة ممكنة وإيجاد بيئة عمل يسعي فيها الجميع إلي تحسين الجودة.
- من خلال الدراسة الميدانية تبنت الجامعة استراتيجية تهتم بتغير بعض الإجراءات والسلوكيات الإدارية السائدة لتحل محلها ثقافة وسلوكيات الجودة، ومثال لذلك عمادة الجودة الشاملة بجامعة المجمعة.
- من خلال الدراسة اتضح أن الجامعات تتبني فلسفة التحسين والتطوير المستمر بدءا بجامعة المجمعة ومن ثم الآخريات علي أن تلتزم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة واندماج هذه الفلسفة مع البيئة الجامعية.
- اتضح من خلال الدراسة أن الجامعات السعودية تسعى إلى وجود مقومات ومرتكزات الجودة (المادية والبشرية) وهي تعتبر أساس لفلسفة التنفيذ التي تعني بإدارة الجودة الشاملة.

- **ثانيا : التوصيات :**

لدعم النتائج الايجابيه ولتلافي السلبيات فقد خلصت هذه الدراسة الي التوصيات التاليه :

- ضرورة تركيز الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية على عملية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين نظام التعليم الجامعي.
- توجيه عملية صناعة القرارات بالجامعات السعودية وخاصة جامعة المجمعة في إعداد كوادر أكاديمية مؤهلة لقيادة عملية التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجية للوصول لمخرجات تعليمية ذات جودة عاليه.
- ضرورة الاهتمام بعمليات إدارة الجودة الشاملة باعتبارها محدد لعملية ضمان الجودة في المنظمات التي لا تهدف إلي الربح أي المنظمات الخدمية مثل المؤسسات التعليميه.
- ضرورة تبني الدولة ممثلة في وزارة التعليم العالي نظاماً فاعلا لتحقيق ضمان تفعيل جودة التعليم الجامعي نحو مؤسساتها التعليمية.
- ضرورة اهتمام الجامعة علي المحافظة علي تماسك ثقافة الجودة وأن تقدر وتدرك جهود الآخرين.
- علي الجامعة الاهتمام بالتقرير الفعال للجودة الكلية داخل المنظمة وخارجها والاهتمام بفريق العمل ودعوتهم للمشاركة في عملية التحسين المستمر.
- ضرورة التزام الجامعة بتشكيل السياسات والاستراتيجيات داخل المنظمة بناءاً علي مفهوم الجودة الكلية واعتماد علي المعلومات الشاملة والحقيقة ذات الصلة من أجل تخطيط العمل لإجراء التطوير والتحسين المستمر.
- ضرورة التزام الجامعات السعودية بالتطوير والتحسين المستمر بما يتماشي ويتوافق مع سياساتها الاكاديمية.
- ضرورة تشجيع البحث العلمي في المجالات الإدارة الحديثة كإدارة الجودة الشاملة ونظم إدارة الجودة وغيرها من الأساليب الحديثة.
- لابد من تأهيل وتدريب القائمين على متابعة تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة بالجامعات حتي تتمكن من الالتزام بعمليات التطوير والتحسين المستمر، باعتباره مرتكز أساس من مرتكزات إدارة الجودة الشاملة.
- اجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة.

• قائمة المراجع:

• أولا : الكتب العربية :

١. أبو ملوح محمد، الجودة الشاملة في التعليم الصفري، مركز القطاف للبحث والتطوير غزة، ٢٠٠٠م.

٢. أحمد الخطيب، الإدارة الجامعية، الأردن، عالم الكتب الحديثة، ٢٠٠٦م.

٣. ارزي عبد الحميد محمد نور، إدارة الجودة الشاملة، الخرطوم، شرطة مطابع السودان للعملة، ٢٠٠٨م.

٤. بسيوني عبد الغني عبود، بحوث ودراسات في نظم التعليم وإدارة الجودة مدخل للتطور التعليم بمصر، مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٢م.

٥. حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

٦. خالد محمد الزواوي، الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٣م.

٧. خضير كاظم حمودة، إدارة الجودة الشاملة، دار الميسر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن د.ت.

٨. زكريا بشير أمام، التخطيط الاستراتيجي والتعليم العالي في الوطن العربي، إشارة خاصة إلي السودان، الخرطوم، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، ٢٠٠٣م.

٩. عمر وصفي عقيلي، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة ، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠١م.

١٠. محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر ، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.

١١. هثمان عبدالرحمن احمد، منهج عملي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، د.ت.

١٢. العلوي، حسين محمد (١٩٩٨) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة،ص١٦.

١٣. الخليل، عبد الحميد (٢٠٠٠) إدارة الجودة الشاملة بالتطبيق على الصناعات الغذائية في سورية، رسالة ماجستير، جامعة حلب.

• ثانيا : الدوريات والنشرات والمجلات:

١٤. بابكر عبد الباقي عبدالغني، الجودة التعليم العالي، ورقة مقدمة في مؤتمر الجودة في التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، قاعة الشهيد للمؤتمرات ، ٢٠٠٥م.

١٥. محمد الخطيب، مدخل معاير وتعليم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلي اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، ٢٠٠٧م.

١٦. دليل الجامعة، دار جامعة السودان للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

• ثالثا : الدراسات والرسائل الجامعية:

١٧. الشنبري ، محسن علي . " مبادئ إدارة الجودة الشاملة لـ DEMING بين الأهمية وإمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، ٢٠٠١م .

١٨. البكر ، محمد بن عبد الله . أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية . المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ع ٦٠ ، صيف ٢٠٠١م .

١٩. البنا ، درية السيد . تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة – دراسة حالة في محافظة دمياط . مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، جامعة حلوان ، مصر المجلد التاسع ، ع ٤ ، ٢٠٠٣م .

٢٠. الحولي ، عليان عبد الله . تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني . ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ،من ٣- ٢٠٠٤/٧/٥م.

٢١. الطيب الأمين طه، أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة علي مؤسسات الدولة، بحث ماجستير غير منشور، ٢٠٠٤م.

٢٢. ايمان عوض احمد الجازة، أثر نظم التكاليف الحديثة علي ضبط الجودة الشاملة في المنشآت الصناعية، بحث ماجستير غير منشور، ٢٠٠٦م.

٢٣. جعفر عبد الله موسي إدريس، أثر إدارة الجودة الشاملة علي تسويق خدمات الكهرباء في السودان، بحث دكتوراه، غير منشور، ٢٠٠٢م.

٢٤. مازن عبد العزيز ، أثر الموارد البشرية في تحقيق الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٤م.

٢٥. مشاعر أبو زيد الطاهر، أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة علي الإنتاجية ، بحث ماجستير غير منشور، ٢٠٠٤م.

٢٦. معاني بله حمد، تطبيق مفهوم الجودة الشاملة علي الرضا الوظيفي ، بحث ماجستير غير منشور، ٢٠٠٤م.

- **رابعا : المراجع الأجنبية :**

1. D.K wheeler, curriculum process London 1979.
2. Dwarakinath , Community development as ameas of organization special hargee, selected reading of community development . N.Y. 1976.
3. Ford Motor company, three days PC course notes , Ford Brentwood, 1998.
4. Richard. D. Schonberg, operations management: productivity and quality, 2ed –ed : (Texas: Business Publication Jan)1985.
5. Sidney Ipressey Frances. P.Robinson and John. E Horrocke Psyeogiy in education (NY. Harper 1959.
6. Wdgar.Date ,audio,visual methods in teaching,rev.ed.(N.Y 1997).
7. Hillel son, Tabagat Wad dayfella-SN.R.vd1923.

8. Yousif Fadlla Hassan, The penetration Islamic in the east ran Sudan- London 1996.
9. Albert I. Oliver, Curriculum improvement 2nd ed (N.Y)1977.
10. Bester Field , D.H . Total quality management , N.J ,Englewood cliffs , prentice hall.
11. Christian N.Madu,Strategic TQM,(London;quorum Books,2002).
12. Michael Armstrong ,personal management,london,clays ltd.,1996.
13. Rayan David , Total quality management , Empirical concepts and practical issues ,Administrative science quarterly June,2001.
14. Jhon Ocland, Total Quality Management, Human professional, Vol.3,No.7 , 2002.

****

obeikandi.com

البحث الثالث :

" فعالية برنامج إرشادى أسرى فى خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم "

إعداد :

د / ناصر سيد جمعه

أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية جامعة الملك سعود ، ومدرس الصحة النفسية ـ كلية التربية ـ جامعة المنيا .

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج إرشادي أسري في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم "

د / ناصر سيد جمعه (١)

• **مستخلص** :

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية الإرشاد الأسري في خفض مستوى السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ، وتكونت العينة من (١٢) طفلا ذكور من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ذكور بمدينة الرياض ، تم تحديدهم من (٩٣) طفلا ذكور فقط ممن حصلوا على درجة مرتفعة على قائمة تقدير السلوك النمطي ، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (٦) أطفال ، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية ، كما تم تحقيق التجانس بين مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج ، وقد استخدم الباحث قائمة تقدير السلوك النمطي وبرنامجا إرشاديا قائما على أسس ومبادئ الإرشاد الأسري ، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الأسري في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير السلوك النمطي عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاه القياس البعدي وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي وكذلك المحاور الفرعية (سلوكيات حركية متكررة ، سلوكيات غريبة أو شاذة ، سلوك روتيني) عند مستوى (٠,٠١) ، وعلى المحور الفرعي سلوك إيذاء الذات عند مستو (٠,٠٥) ، في اتجاه المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى استمرارية فعالية البرنامج في خفض السلوك النمطي بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي بشهرين.

The Effectiveness of Family Counseling Program in Reducing Stereotypic Behavior by educable Intellectual Disability children

Abstract :

This study aimed to investigate the effectiveness of Family Counseling in reducing Stereotypic Behavior by educable Intellectual Disabled children . The sample of the study consisted of (12) children with intellectual disability , males only in Riyadh, which have been identified from (93) children with intellectual disability who had high degree on the stereotypic behavior assessment list. The Sample has been divided into two groups, experimental group and control group each with (6) children, the family counseling program has been applied on the experimental group, as was the homogenous between the two groups before the application of the program. The researcher used the stereotypic behavior assessment list and counseling program based on the foundations and principles of family counseling. Results indicated the effectiveness of the family counseling program in reducing stereotyped behavior in children with intellectual disability, where found statistically significant differences between the average rang scores of the experimental group in the pre and post test on the stereotypic behavior assessment list and on subdimensions at a level (0.05) in the direction of pre test , as well as there are statistically significant differences between the

(١) أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية جامعة الملك سعود ، ومدرس الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة المنيا .

average rang degrees of experimental and control groups on the stereotypic behavior assessment list, as well as on the subdimensions (repetitive motor behaviors, unusual behaviors or abnormal behavior , and routine behavior) at a level (0.01), and on the subdimension (self-injurious behavior) at a level (0.05), in the direction of the experimental group, results also indicate the continuity of the program's effectiveness in reducing stereotypic behavior after two months after the end of the application of the counseling program.

- **مقدمة** :

تُعد الإعاقة الفكرية من أشد مشكلات الطفولة خطورة لحاجة الطفل ذي الإعاقة الفكرية للرعاية والمتابعة ، بالإضافة لما تتركه الإعاقة الفكرية من آثار عميقة لدى الآباء والأمهات والأخوة والأخوات وكل من له علاقة بالطفل المعاق (محمد عودة وكمال إبراهيم مرسي ، ١٩٨٦ ، ٣٣٥) ، كما أنها تمثل مشكلة اجتماعية وتربوية ونفسية واقتصادية وإنسانية تعاني منها الأسرة والمجتمع ؛ فالطفل يحتاج إلى رعاية نفسية وطبية واجتماعية وتربوية وإنسانية مما يتطلب تضافر الجهود لتقديم أساليب الرعاية الممكنة بهدف إعدادهم للحياة وتأهيلهم للمشاركة في المجتمع كغيرهم من العاديين (رمضان عاشور حسين، ٢٠٠٩).

وقد أشار المعهد الوطني للصحة أنه من بين أكثر التحديات التي تواجه المعالجين هو محاولة علاج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أو الإعاقات النمائية عند نزعة هؤلاء الأفراد للاندماج في سلوكيات الإثارة الذاتية أو السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات (National Institute of Health, 1989) .

كما أوضحت كثير من الدراسات المسحية التي هدفت إلى التعرف على أهم أنماط السلوك اللاتكيفي الشائعة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أن السلوك النمطي يُعد من أهم هذه الأنماط ، حيث أوضحت نتائج دراسة عبد الرقيب أحمد إبراهيم (١٩٨١) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من بعض أنماط السلوك الشاذة والتي من أبرزها السلوك النمطي والذي يبلغ معدل انتشاره ٢٩.٤١٪ ، كما أوضحت نتائج دراسات كل من جمال الخطيب (١٩٨٨) ولبية أبو شريف (١٩٩١) ومصطفى القمش (١٩٩٤) إلى أن السلوك النمطي يعتبر من أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

وقد أوردت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association for Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) في دليلها الخاص بقياس السلوك التكيفي أن الانحرافات السلوكية التي يكشف عنها تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية تتضمن أربعة عشر مجالا أحدها هو السلوك النمطي واللزمات الغريبة (American Psychiatric Association (APA) DSM IV, 2000).

وقد أشار جاكوبسون Jackobson إلى أن هناك زيادة في نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين ذوي الإعاقة الفكرية والمتمثلة في الاعتداء الجنسي والاعتداء الجسمي على الآخرين ، والتعري في الأماكن العامة ، وسلوك إيذاء الذات ، وتدمير الممتلكات بين فئات ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة بينما تزداد انتشار المشكلات الانفعالية والمشكلات السلوكية الصغرى المتمثلة في النشاط

الزائد والحركات النمطية ، والبكاء والتشنج ، وعدم العناية بالذات بين فئتي ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة (في زكريا أحمد الشربيني ، ١٩٩٤) .

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن السلوك النمطي أو السلوكيات النمطية المتكررة وُجِدت فيما بين ٣٧ – ٩٥ ٪ من الأفراد التوحديين و/أو ذوي الإعاقة الفكرية (Filipek et al. , 1999; Nijhof et al. , 1998) ، كما وجد إنتاجليتا (Intagliata, 1986, 93 - 98) أن نسبة انتشار السلوك النمطي في مؤسسات الإقامة الجماعية يمثل ٤٩ ٪ من الاضطرابات السلوكية الأخرى التي يعاني منها الأطفال المعاقين فكريا ، أما في مؤسسات الإقامة العامة فهي تمثل ٩٦ ٪ وهي نسبة انتشار كبيرة جدا.

والسلوكيات النمطية هي سلوكيات حركية ثابتة وغير متغيرة، وطقوسية وإيماءات خاصة، وألفاظ غير عادية أو أصوات تبدو ليست عرضا لاضطرابات عصبية (American Psychiatric Association DSM IV, 2000) كما تشير منى الحديدي (٢٠٠٢، ٥٣) إلى أن السلوك النمطي سلوك غير تكيفي يحد من انتباه الطفل ويؤثر سلبيا على تحصيله التربوي ، وكذلك يعزله عن بيئته.

وتشمل السلوكيات النمطية حركات جسمية متكررة، واللعب بأجزاء الأشياء، والسلوكيات المكروهة أو الملزمة، والسلوك الطقوسي، والإصرار على نفس السلوك والروتين، والاهتمامات المحددة أو المقيَّدة ، وسلوك إيذاء الذات (Bodfish, et al. , 2000; Shultz & Berkson, 1995) ، كما تتضمن هذه النشاطات اللمس المتكرر للأشياء أو حركات جسمية متكررة، أو تحريك الأشياء أو الأغراض بشكل متكرر، أو إصدار أصوات متكررة غير هادفة.

وهكذا، فإنَّ السلوكيات النمطية تغطي مدىً واسعاً من الأنشطة بما في ذلك حركات أعضاء الجسم مثل فرك العينين، وهز الرأس، وإيحاءات الأيدي والحركات الجسمية الكبيرة، والتأرجح (Warren, 1994, 153).

ويشير عبد المطلب أمين القريطي وهالة خير سناري (٢٠١٢ ، ص ٧٥) إلى أن السلوكيات النمطية هي سلوكيات تكرارية تتميز طبيعتها بالثبات العالي وتشتمل على هز الجسم وحركات الأيدي .... إلخ ، ويزداد انتشار هذه السلوكيات كلما قلت نسبة الذكاء؛ ولذلك فإنها تتناسب عكسيا مع درجة الذكاء، وتكثر السلوكيات النمطية في الحالات التالية : حدوث مستوى منخفض من الإثارة البيئية، وحدوث مستويات مرتفعة من الإثارة .

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن السلوك النمطي يُؤثِر سلبياً على تفاعلات الفرد الاجتماعية، ويرتبط أيضا بسلوك إيذاء الذات، حيث وُجِد أن الأطفال الذين لديهم سلوك نمطي يكونون أكثر احتمالية لظهور سلوك إيذاء الذات من الأطفال الذين ليس لديهم سلوك نمطي (Kennedy, 2002) وكذلك وُجِد أن السلوكيات النمطية تؤثر سلبا على التعلم (Brown & Middllton, 1998) ، وغير متوافقة مع مهارات التعلم الجديدة (Kennedy et al. , 2000) ، وتمنع التواصل والتفاعل مع البيئة (Joostin & Bundy,

(Repp et al; 1991 ، وترتبط سلبياً بمهارات الحياة اليومية 2008) ، وتحد من قدرة الفرد على المشاركة في روتين الحياة الطبيعي (Merrill Advanced Studies Center, 2002) .

لذلك صُممت العديد من البرامج لخفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مثل: استخدام التعزيز المتقطع كما في دراسة (Arzin & Wesolovski, 1980) ، أو التعزيز الرمزي كما في دراسة عبد الرحمن محمد (١٩٩٣) ، ودراسة عمر فواز عبد العزيز (٢٠٠٨) ، أو استخدام التعزيز التفاضلي كما في دراسة (Lindberg et al. , 1999) ، أو التعزيز التفاضلي والتصحيح الزائد كما في دراسة عاطف عبد الله مصطفى (٢٠٠٧) ، واستخدمت دراسات أخرى التعزيز الرمزي والتوبيخ مثل دراسة ديني (Denny, 1980) ، أو استخدام برنامج سلوكي متعدد العناصر في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة جمال الخطيب (٢٠٠٤) ، أو استخدام برنامج تدريبي لخفض بعض الانحرافات السلوكية كالسلوك النمطي لدى ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة جيهان محمود حسن (٢٠١٠) ، بينما هدفت دراسة سميث وآخرون (Smith et al. , 2005) إلى معرفة تأثير تدخل التكامل الحسي والعلاج بالعمل وتدخل جداول الأنشطة على خفض سلوكيات الإثارة الذاتية أو السلوك النمطي .

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث الإرشاد الأسري والذي يقوم على مسلمات أساسية مفادها أن الطفل يُعد عضوا في النسق الأسري وأنه كعضو على رأس أولويات واهتمامات الأسرة ، كما أن اشتراك أعضاء النسق الأسري . خاصة الوالدين . في برنامج رعاية وإرشاد الطفل يؤدي دورا مهما في التخطيط لتنشئته وتربيته، ويبني جوا من الثقة والمودة بينهم، ويخلق إحساسا بالمسئولية والمساعدة في تفهُم حاجاته ، وتنمية قدراتهم على التواصل مع أطفالهم بفاعلية وإقناعهم بأن التوقعات الإيجابية للوالدين تُؤثر بشكل موجب على البناء النفسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (على حنفي ، ٢٠٠٧ ، ١٥) .

كما أثبتت البحوث والدراسات أنه كلما اندمجت الأسرة (التدخل الأسري) في برنامج الطفل وتفهمته جيدا ؛ كلما كانت فعاليات البرنامج أكثر نجاحا وأبعد أثرا في حياة الطفل المعوق ، ومن ثم فإن تعليم الوالدين وإرشادهما ومساندتهما يمكن تبريره على أنه دور رئيسي ومهم في حياة الطفل ذي الإعاقة ولا بد أن تكون الأسرة البيئة الأولى الأكثر فعالية في مواجهة مشكلات الطفل وإعاقته (فاروق محمد صادق ، ١٩٩٧). وتؤثر إعاقة الطفل بالسلب في حياة الأسرة ويتمثل ذلك في : تباطؤ دورة حياة الأسرة، اضطراب الأدوار والوظائف في الأسرة ، وكذلك اضطراب العلاقات بين أعضائها مما يؤدي إلى اضطراب صورة الأسرة ومكانتها لدى العالم الخارجي ومؤسساته (فاروق محمد صادق ، ٢٠٠٠، ٥)

كما أشارت ميليسا ونادين (Melissa and Nadine, 2002, 494 – 518) إلى أن عدم شعور الأبناء بالأمن العاطفي في الأسرة يجعلهم عُرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، ومن ثم فإنَّ الطفل يفشل في مراحل حياته القادمة في تطوير علاقاته وتفاعلاته مع أسرته ومع المجتمع المحيط به .

ولقد أكد علاء الدين كفافي (١٩٩٩ ، ٥) على أنه لكي نقدم إرشاداً نفسياً سليماً فينبغي أن يتم ذلك من خلال الأسرة لأنه من غير المعقول أن ننتزع الفرد من نسقه الأسري لنقدم له الخدمات النفسية التي يحتاجها ، كما أنه في ضوء البحوث العلمية والممارسات العلمية معاً فإن الأسرة هي الأسبق في المعاناة من الاضطرابات عن الفرد ، وأن الأسرة ليست ضحية للفرد المضطرب ، بل الأصح أن الفرد هو ضحية الأسرة المضطربة ، وعادة ما يكون هذا الفرد أضعف حلقات الأسرة ، ومن ثم فهو المرشَح لأن يكون العضو الذي تُعبِّر الأسرة من خلاله عن اضطرابها.

- **مشكلة البحث وأسئلتها** :

إن اكتشاف السلوك النمطي في المراحل المبكرة من حياة الطفل على درجة عالية من الأهمية ؛ لأنه كلما طالت الفترة الزمنية التي يُعانى فيها الطفل من مثل هذه المشكلات كلما أصبح العلاج متعثراً، الأمر الذي دفع المهتمين بتربية الطفل إلى إعطاء هذه المرحلة اهتماماً خاصاً، لاسيما فيما يتعلق بنمو الطفل ومشكلاته ؛ فالعديد من المشكلات السلوكية كالسلوك النمطي التي يُعانى منها الأطفال تعود إلى هذه المرحلة الأولى من الحياة ، ويمكن ملاحظتها في السنوات الأولى من عمرهم .

ويعوق السلوك النمطي الأطفال أنفسهم في تقدمهم التعليمي، بالإضافة إلى عدم تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، كما يؤدي إلى وصمة اجتماعية مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية (Joostin & Bundy, 2008) ، كما أن هذه السلوكيات تتداخل مع قدرة الفرد على أداء الوظائف الاستقلالية ، وغير متوافقة مع تعلم مهارات جديدة (Smith et al. , 2005, 419) ، كما يؤكد لويس مليكه (١٩٩٤، ٢٨٨) أن السلوك النمطي إذا لم يعالج فقد يكون مقدمة لسلوكيات إيذاء الذات ؛ فهز الرأس قد يحدث كمقدمة لسلوك ضرب الرأس وأن السلوك النمطي يُصاحبه دائماً عدم الطاعة والتمرد ، ويعمل كتحد يواجه معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، ويعرقل سير العملية التعليمية لديهم ويعتبر من أهم الأسباب التي تكمن وراء فشل ذوي الإعاقة الفكرية في التكيف الشخصي والاجتماعي ويَحول دون دمجهم في المجتمع .

ومن خلال الزيارات الميدانية للباحث لبعض معاهد وبرامج التربية الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية ، وَجَد أن هناك العديد من التلاميذ ممن يعانون من بعض المشكلات السلوكية كالسلوك النمطي ؛ مما عزز فكرة البحث الحالي بخصوص كيفية خفض السلوك النمطي . ومن هنا زاد الوعي بأهمية تخطيط برامج تدخل لتقليل أو التخلص من السلوكيات النمطية أو تعليم مهارات أكثر فائدة لتحل محل السلوكيات النمطية ؛ حيث إن ذلك سيكون فعالاً إذا عرفنا العوامل التي تدفع الفرد للانخراط في مثل هذه السلوكيات كما أشارت (جيهان محمود حسن ، ٢٠١٠ ، ٢٥٣) إلى أنه نظراً لشيوع بعض الانحرافات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال عامة والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، أصبح من الضرورة إعداد برامج تدريبية تدخلية بهدف خفض هذه الانحرافات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

ويؤدي الإرشاد النفسي ـ خاصة الإرشاد الأسري . دوراً كبيراً مع والدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأن الوالدين هما المعلم الأول للطفل فهما يعلمانه المهارات الحياتية ، ويشجعانه ويثيبانه ، ولا يوجد من يعرف الطفل ويحبه ويحرص عليه أكثر من والديه ، مما يجعل إرشادهما جزءا لا يتجزأ من أي برنامج يقدم إلى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، لأن الوالدين عناصر البيئة التي يعيش فيها الطفل ولا يمكن رعايته بدون قيام الوالدين بمسئولياتهما في رعايته ، وحمايته ، وتعلمه ، وإكسابه الخبرات والمعلومات ، وتشجيعه على تنمية مهاراته ، وإرشاده وتوجيه سلوكياته (كمال إبراهيم مرسي ، ١٩٩٦ ، ٢٣٢) .

وتتحدد مشكلة البحث في الكشف عن فعالية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الأسري في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ؛ وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- هل تختلف درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ؟
- هل تختلف درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ؟
- هل تختلف درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة؟

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الأسري في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ، ومدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك النمطي لديهم بعد فترة المتابعة (شهرين بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي)

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي يعالجه ، لذا تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي في مجالين هما : أهمية نظرية ، وأهمية تطبيقية :

وتتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في :

- تناولها لدراسة مجال الإعاقة الفكرية والإرشاد الأسري ؛ فيعد هذا البحث إضافة جديدة في مجال خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ؛ حيث يمثل السلوك النمطي مظهرا مهما من مظاهر السلوك اللاتكيفي لديهم ، وأن خفضه يسهم في تحسين العملية التعليمية ، وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لهم ، والتفاعل الاجتماعي .
- يتناول هذا البحث فئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وهي من الفئات الخاصة التي تزايد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة عالميا وإقليميا ومحليا وخاصة مع تزايد أعداد ذوي الإعاقة الفكرية ؛ حيث تعد هذه الفئة من أكبر

فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة انتشاراً ، حيث يرى يوسف القريوتي وآخرون (٢٠٠١ ، ٧٠) أن نسبة ذوي الإعاقة الفكرية في مجتمعاتنا العربية تبلغ ٢.٢٧ ٪ من أفراد المجتمع .

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل فيما يأتي :

- إعداد برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الأسري في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والكشف عن فعاليته ، مما قد يساهم في تطبيقه على تلاميذ الفئات الأخرى في مدارس ومعاهد وبرامج التربية الخاصة ، بالإضافة إلى الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي في تحقيق التفاعل والتواصل الاجتماعي ما بين الطفل المعاق وبيئته الاجتماعية .
- إعداد قائمة لتقدير السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .
- يمكن الإفادة من نتائج هذا البحث في تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية المناسبة للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للتخفيف من حدة الصعوبات ، والمشكلات السلوكية التي يعانون منها ، أو محاولة علاجها.
- مساعدة الآباء على تطوير استراتيجيات التدخل العلاجي المناسب لتعديل بعض المظاهر السلوكية غير التكيفية وغير السوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

- **حدود البحث : حُدِدَت نتائج البحث الحالي بالمحددات التالية :**

- عينة البحث : اقتصار أفراد البحث الحالي على (١٢) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ممن يعانون مستويات مرتفعة من السلوك النمطي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كل منها تتكون من (٦) أطفال .
- متغيرات البحث : تتمثل متغيرات البحث الحالي في السلوك النمطي والبرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد الأسري .
- أدوات البحث : تشمل الأدوات الآتية:
  - ✓ قائمة تقدير السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحث) .
  - ✓ برنامج الإرشاد الأسري (إعداد الباحث) .

- **الأساليب الإحصائية :**

استخدم الباحث اختبار مان . ويتني ، واختبار ويلكوكسن لاختبار صحة فروض الدراسة والتأكد من التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة ومعامل الارتباط لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة .

- **تعريفات مصطلحات البحث :**

- **الإرشاد الأسري** : Family Counseling

يعرف كار (Carr, 2006, 3 - 4) الإرشاد الأسري على أنه مدخل علاجي نفسي وهو مصطلح واسع يغطي طرق العمل مع الأسر التي لديها بعض الصعوبات البيونفسية المختلفة ، ويهدف إلى مساعدة الأسرة على حل المشكلات والصعوبات الحالية ودعم نمو وتطور الأسرة وذلك بالتركيز على العلاقات بين أعضاءها . ويُعرَّف الإرشاد الأسري في البحث الحالي بأنه تدخل مُنظم يهدف إلى الكشف عن المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية الناتجة عن اضطراب

التفاعل والعلاقات الاجتماعية بين أعضاء النسق الأسري ، وإجراء تغييرات في تفاعلات وعلاقات أعضاء النسق الأسري وتحسين التواصل فيما بينهم لخفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

برنامج الإرشاد الأسري : برنامج مُنظَّم ومُخطَّط ومُقنَّن مبني في ضوء أسس ومبادئ الإرشاد الأسري بهدف تعليم وتدريب آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على الطرق التي يعدلون بها من سلوكهم الذاتي وبشكل خاص تعديل الأساليب التي يتعاملون بها مع أبنائهم وأنماط تفاعلهم مع أفراد الأسرة ، والنظر إلى الأسرة كوحدة متكاملة تتضمن أنساقا فرعية بيتها تفاعل ، بالإضافة إلى استخدام مجموعة من الفنيات لخفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- **السلوك النمطي**: Stereotypic Behavior

أشار جمال الخطيب (٢٠٠٤ ، ٢٠) إلى أن السلوك النمطي مظهر سلوكي شاذ يبدو على هيئة استجابات متباينة من الناحية الشكلية ، إلا أنها تتشابه من حيث كونها غير وظيفية أي ليس لها هدف أو وظيفة تؤديها ، وهو سلوك شائع لدى الأطفال ذوي الإعاقة .

ويُعرَّف إجرائياً في البحث الحالي بأنه نمط سلوكي غير تكيفي يظهر في صورة حركات متكررة غير وظيفية تصدر عن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية دون أن يكون لها هدف واضح ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذي الإعاقة الفكرية من خلال إجابات المعلمين عن كل فقرة من فقرات قائمة تقدير السلوك النمطي الذي أعد لأغراض هذا البحث .

- **الإعاقة الفكرية** : Intellectual Disability

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية American Association for Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2007) الإعاقة الفكرية بأنها إعاقة تتميز بالقصور الواضح في كلا من القدرات الفكرية (حل المشكلات والتعلم) والسلوك التكيفي المعبَّر عنه بالمهارات التكيفية العملية . الاجتماعية . التصورية، ويظهر قبل الثامنة عشر من العمر.

- **القابلون للتعلم** : Educable

هم فئة من فئات الإعاقة الفكرية تصل قدرات أفرادها التحصيليَّة إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع الابتدائي وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة من ٥٥ ـ ٧٠ ويمكنهم تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب (سامية عبد الرحيم وآخرون ، ٢٠١١ ، ١٠٠).

- **الإطار النظري للبحث** :

- **أولا** : **الإرشاد الأسري** : Family Counseling

يُعد الإرشاد الأسري أحد الاتجاهات الحديثة في الإرشاد النفسي، ويهدف إلى إحداث تغيرات في عناصر النسق الأسري، وتعديل سلوكيات أعضاء الأسرة بهدف إحداث تغيرات في العلاقات والتفاعلات الأسرية تساعد على علاج وتخفيف حدة الاضطرابات، أو السلوكيات اللاسوية لدى بعض أفرادها (بطرس حافظ بطرس، ٢٠٠٧، ١٨) .

كما يشير سيد عبد العظيم وآخرون (٢٠١٠ ، ٢٧٢) إلى أن الإرشاد الأسري وعلاج الأنظمة الأسرية هو أسلوب من أساليب العلاج الجماعي، يرجع أصوله وجذوره إلى بعض الرواد الأوائل مثل ناثان أكرمان Nathan Ackerman وجريجوري باتسون Gereogory Bateson، وموري بوين Murry Bowen وكارل ويتيكر Carl Whitaker، ويتمركز المحور الرئيسي للإرشاد الأسري حول اهتمامه بالأسرة، حيث لا ينظر للعضو الذي حددته الأسرة كمريض على أنه فقط الشخص الذي يحتاج إلى الرعاية، بل إن الأسرة ككل تحتاج إلى الرعاية بعد تشخيصها جيدا، وأن الشخص الذي حدد بأنه مريض من قبلها يعد أضعف الحلقات في الأسرة والذي أوضحت الأسرة من خلاله عن مرضها وانحرافها .

ويقوم الإرشاد الأسري على مبدأ أساسي، وهو أن الاضطرابات النفسية لدى أحد أعضاء النسق الأسري مسئولية الأسرة بكل أعضائها وليست مسئولية صاحب المشكلة وحده داخل الأسرة ، ومن هنا يسعى الإرشاد الأسري إلى إرشاد أعضاء الأسرة جميعا بما فيهم الآباء والأبناء ، فلا يمكن دراسة السلوك المشكل للفرد داخل الأسرة بمعزل عن المحيط الأسري ككل (طه عبد العظيم حسين ٢٠٠٤ ، ١٣١) . كما أن الأعراض التي لدى الشخص . غالبا ما هي إلا تعبير عن مشكلات بين أفراد الأسرة الواحدة ، لذلك فإن الوحدة الأسرية ككل هي التي ينبغي علاجها لا الفرد وحده، ونجد المرشد يلتقي بأفراد الأسرة مجتمعين وموضوع الحديث لا يكون ماذا أصاب هذا الفرد، بل ماذا أصاب العلاقات بين الأفراد، وحين تجتمع الأسرة في الإرشاد النفسي يتمكن المرشد من التعرف على الأنماط المضطربة من التفاعل فيناقشها ويعدلها أو يغيرها (حنان عبد الحميد العناني ٢٠٠٥ ، ١٨٦) .

أ - مفهوم الإرشاد الأسري :

هو نوع من أنواع الإرشاد النفسي يمارس مع أفراد الأسرة كلها بدلاً من التعامل مع عضو واحد فيها بصورة فردية ، ويعد أسلوب حديث في الإرشاد والعلاج النفسي قدمه أكرمان Ackerman الذي ذهب إلى أن الأسرة هي المصفوفة التي تحدث فيها جميع التفاعلات الإنسانية وتتطور ، فمن المنطقي أن تكون موضع التدخل العلاجي ، ولا يقتصر هدف الإرشاد الأسري على مجرد تحسين العلاقات داخل الأسرة بل تسعى إلى تعديل التأثيرات الأسرية التي تسهم في اضطراب عضو أو أكثر من أعضائها ، ويساعد المرشد في هذا النمط الإرشادي أفراد الأسرة على تعديل استجاباتهم المشوهة أو أنماط دفاعاتهم وتشجيعهم على التواصل على نحو أكثر معنى ، ويدربهم على أن يعالجوا صعوباتهم بطريقة بناءة بدرجة أكبر (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي ١٩٩٠ ، ١٢٥٧) . كما أشار عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (١٩٩٢ ١٨٣) إلى أن الإرشاد الأسري هو أحد طرق الإرشاد النفسي يتم فيه مراجعة المشكلات المتعلقة بكامل أفراد الأسرة ومعالجتها وذلك في إطار الوحدة الأسرية. ورأى حامد عبد السلام زهران (١٩٩٤ ، ١٢٨) أن الإرشاد الأسري يعني مساعدة العميل والأسرة وذلك لفهم الحياة الأسرية ومسئولياتها لكي يتم تحقيق الاستقرار والتوافق وحل المشكلات الأسرية ؛ ومن ثم تحقيق الصحة النفسية للأسرة .

وأضاف ستيوارت (Stewart, 1996, 186) أن الإرشاد الوالدي لأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو مساعدة بين متخصص ذي معرفة واسعة وخبرة ووالدي الطفل ذي الاحتياجات التربوية الخاصة يسعيان إلى تفهم أفضل لهمومهم ومشكلاتهم ومشاعرهم المتفردة ، وهو عملية يتم فيها مساعدة الوالدين على أن يصبحوا أفرادا مكتملي الأداء ، يساعدان طفلهما ويعطيان قيمة لأسر ذات توافق جيد ، ويسعيان إلى حل مُرضٍ لمشاكلهم .

وعرَّفه علاء الدين كفافي (١٩٩٩) بأنه أحد أنماط الإرشاد النفسي يركز على الأسرة كوحدة حتى يتم علاج المشكلة المستهدفة في إطار الوحدة الأسرية ويمكن أن يحضر الجلسات الإرشادية أعضاء الأسرة أو بعضهم فقط أو الوالدان أو حتى أحدهما وذلك في سبيل تحقيق نفس الأهداف حتى يتحقق التوافق الأسري . كما يعد أحد أساليب الإرشاد البيئي أو الاجتماعي ، وهو عبارة عن التعامل مع البيئة الأسرية للمريض وتعديلها أو تغييرها أو ضبطها أو نقل المريض إما مؤقتا أو بصفة مستديمة من البيئة الأسرية التي أدت إلى الاضطراب النفسي إلى بيئة أسرية أخرى بما يتيح التوافق النفسي ويحققه (حنان عبد الحميد العناني ، ٢٠٠٥ ، ١٨٦) .

ب - أهداف الإرشاد الأسري :

يهدف الإرشاد الأسري إلى ما يأتي :

- مساعدة العملاء من أعضاء الأسرة على التعرف على نواحي الخلل الوظيفي في العلاقات الأسرية والزوجية ، وكيفية علاج هذا الخلل .
- مساعدة أعضاء الأسرة على فتح قنوات للاتصال الفعال بينهم وبين أعضاء أسرهم ، بحيث يمكن مناقشة مشكلاتهم بصراحة، والتعبير عن انفعالاتهم تجاه بعضهم البعض ، مما يؤدي إلى استبصارهم لأبعاد مشكلاتهم وإلى اعتراف كل منهم بمسئوليته .
- مساعدة أعضاء الأسرة على تحديد السلوك الجيد الذي يرونه مناسباً لعلاج مشكلاتهم ، وتدريبهم على كيفية القيام به.
- مساعدة أعضاء الأسرة في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بالمستقبل، وتقويم ماتقدمه الأسرة لأفرادها لتعلم المفاهيم والقيم الدينية، وفلسفة الأدوار والمكانة الاجتماعية، وتحقيق التوازن والاستقرار الأسري.
- مساعدتهم على تنمية علاقاتهم بالآخرين ، ولاسيما عن طريق التعبير عن المشاعر الإيجابية ، ومساعدتهم على التحرر من المشاعر السلبية .
- تحسين الاتصالات بين أعضاء الأسرة، وتوجيه التفاعلات والعلاقات بين أعضاء الأسرة مما يقوي من المعايير الأسرية ، ويؤدي إلى تحسين الوظيفة الاجتماعية والنفسية والعاطفية للأسرة بكونها وحدة كلية ، ويساعدها على مواجهة التغيرات وحل المشكلات التي تعوق الأسرة على أداء وظائفها . (ممدوحة محمد سلامة ، ١٩٩٠ ، ١٧٧)

ج - نظريات الإرشاد الأسري :

لقد ظهر العديد من المداخل أو التوجهات النظرية التي تهتم بالإرشاد والعلاج الأسري، وكل نظرية من هذه النظريات لها فروضها وتوجهاتها النظرية والفنيات والإستراتيجيات الخاصة بها ، كما أن كل نظرية تحدد دور المعالج في عملية الإرشاد الأسري .

١ - **الإرشاد الأسري النفسي الدينامي** : Psychodynamic Family Counseling

ويستخدم كثيرا بواسطة كثير من المعالجين الأسريين لمساعدة أفراد الأسرة على فهم ما يحدث في جماعات الأسرة، و يرتبط الإرشاد الأسري الدينامي بنظرية العلاقات الدافعة وبعلم النفس التحليلي، والتي ترى بأن علاقات الشخص بالآخرين تعتمد وبشكل أساسي على العلاقات المبكرة له مع والديه حيث ينظر إلى الشخص ذي العلاقات المضطربة مع أسرته على أنه حامل لمرض العلاقات الفاشلة من أسرته الأصلية، وإلى أسرته الجديدة (زوجته وأولاده) ويتركز الإرشاد هنا على العلاقة المضطربة الأصلية (Walsh, 1997, 56) . ويهدف التوجه التحليلي في الإرشاد الأسري إلى إحداث تغيير في البنى التحتية أو البنى الكامنة Underlying Structures وراء سلوك الأسرة ، أو تخفيف حدة الأعراض المرضية وتقليل مظاهر المشكلة عن طريق تعديل الخصائص والصفات الواضحة في التفاعل الأسري ، وإذا كانت المشكلة التي تعاني منها الأسرة خطيرة أو حادة فإن هدف الإرشاد الأسري لا بد أن يكون تغيير التفاعلات الأسرية (علاء الدين كفافي ، ١٩٩٩ ، ٢٥٥ – ٢٥٦) .

٢ - **النظرية السلوكية في الإرشاد الأسري** :

وترى أن التغيير الذي يحدث للفرد داخل الأسرة ، والتدعيم الذي يتلقاه على سلوكه الخاطئ من إثابة هو الذي يؤثر في نماذج العلاقات الأسرية المضطربة ويخل بالتوازن داخلها ، وترى أنه إذا قدم التدعيم الإيجابي للسلوكيات المرغوبة والسلبي لغير المرغوبة بالطريقة الصحيحة فإن ذلك يؤدي إلى تغيير سلوك كل فرد من أفرد الأسرة ، ومن ثم تتغير أنماط العلاقات في الأسرة المضطربة (بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٧ ، ٢٠) . ويعتبر المعالجون السلوكيون أن الأسرة تمثل بيئة طبيعية لتعلم السلوك فالأسرة بحكم العلاقات والتفاعلات اليومية بين أعضائها تمثل شبكة متداخلة من المواقف والمشاعر الموجهة من فرد إلى أخر داخل النسق الأسري ؛ ومن ثم فإن هدف الإرشاد السلوكي الأسري هو تغيير اتساقات التدعيم حتى يتعلم أفراد الأسرة أن يقدموا التدعيم الاجتماعي المناسب للسلوك المرغوب فيه بدلا من تدعيم السلوك اللاسوي ، ويحاول المدخل السلوكي أن يعلم الأسرة طريقة تطبق على المشكلات بصرف النظر عن طبيعة القضية المتضمنة في المشكلة حتى يكون التركيز على بناء مناقشات حول المشكلة أكثر مما هو على مضمون مشكلة معينة (محمد إبراهيم علي ٢٠٠٩ ٣٩).

٣ - **الإرشاد الأسري الأدلري** : Adlerian Family Counseling

ويرجع هذا النموذج من نماذج الإرشاد الأسري إلى ألفريد أدلر Alfred Adler ، ويرى أن الإنسان يعمل على تحقيق أهدافه بفعل اهتماماته الاجتماعية، فهو كائن ذو أهمية اجتماعية، وذو أهداف وغاية ، وعلى ذلك يتمحور الإرشاد الأسري الأدلري حول تنمية الاهتمامات الاجتماعية لدى الناس، ليكونوا قادرين على العيش والتفاعل السليم (Bitter et al. , 1998, 24) .

وأنه في رحاب الأسرة ينمو الأطفال وبشكل سريع فيصبحوا أعضاءً في أسرهم ويشعروا بالانتماء للأسرة مدركين نظام الأسرة فيتصرفوا في شكل متسق مع صفة الذاتية التي تشربوها من تجاربهم الخاصة في الحياة والتي تقودهم في

كثير من الأحيان إلى التفسير الخاطئ لمعاني الحياة (عبد العزيز عبد الله البريثن ، ٢٠٠٨ ، ٧٤).

٤ - الإرشاد الأسري النسقي : Family System Counseling

حيث إنه لا يمكن فهم الفرد بدون النظر إليه من خلال النسق الأسري بكونه جزءا من كل ، وكيف يتفاعل هذا الجزء مع بقية الأجزاء ، وعندما نحاول فهم النسق الأسري فإننا لا نضع في اعتبارنا النظر إلى الفرد داخل الأسرة فقط وإنما علينا أن نفهم كيف يتفاعل أفراد هذا النسق ، وكيف يتضح تاريخهم السابق ، كما أن هذه الأسر تحتاج إلى نوعين من القواعد هما : قواعد البناء Rules for Structure وهي التي تنظم أداء الوظائف اليومية في الأسرة وقواعد التغيير Rules for Change ، وهي التي تسمح بالتكيف مع الظروف الجديدة، وأن تفاعل الأسرة مع مجتمع المدرسة، ومع الأسرة الممتدة، ومع الأصدقاء أمر أساسي لحياة الأسرة النووية ، وكل الأنساق الخارجية ينبغي أن يعمل حسابها في التفاصيل الدقيقة والحميمة لحياة الأسرة . ومهما كان الأمر فإن أعضاء الأسرة عليهم أن يتفاعلوا مع بعض الأفراد خارج نطاق الأسرة النووية (روزماري لامبي وديبي دانيلز ، ٢٠٠١ ، ٣١).

وعند تطبيق المنهج النظري العام للإرشاد الأسري النسقي ، فإن الأسرة لايمكن فهمها بدون معرفة كيف تعمل الأسرة كوحدة كاملة Whole Unit أو النظام System ، ويصمم الإرشاد ضمن هذا النوع لفهم ولإحداث التغيير داخل تركيبة وبناء الأسرة ، ومن وجهة نظر نظرية الأنظمة فإن كل أسرة عبارة عن جزء من نظام أكبر – مثلا الجيرة – ، والجيرة بدورها جزء من نظام أكبر – البلدة مثلا ، كما أن الأفراد عبارة عن كل يتآلف من أنظمة أصغر الأعضاء ، الخلايا وهكذا ... ، وإذا تغير أي جزء من النظام فإن النظام كله يجب أن يعكس هذا التغيير (جهاد محمود علاء الدين ، ٢٠١٠ ، ٢٠٧) .

وتقوم نظرية الإرشاد الأسري النسقي على عدة مبادئ وثيقة الصلة بالأسرة بصفة عامة، وتتضمن هذه المبادئ : مبدأ الوحدة الأساسية ، تغير النسق والقابلية للحياة والنمو ، والأنساق المنفتحة ، والأنساق المغلقة ، وحدود النسق والتوازن الحيوي ، والتغذية المرتدة ، والمحصلة الواحدة والاتصال بالبيئة (علاء الدين كفافي ، ١٩٩٩، ٩٢ – ٩٦) . والإرشاد الأسري النسقي يتضمن مجموعة من التوجهات النظرية هي :

(أ) - النظرية البنائية (الإرشاد الأسري البنائي) : Structural Family Counseling

ظهر هذا النموذج في بداية الستينات من القرن العشرين، أي بعد عقدين تقريبا من ظهور الإرشاد الأسري على يد سلفادور مينوشن Silvador Minuchin والذي اكتشف من خلال عمله مع الأطفال الجانحين أن البناء الأسري وعلاقته بالبيئة هو المحدد للعلاقات الأسرية ، وعلى ذلك يقوم التدخل المهني على مساعدة الأسرة على فهم كيفية تطوير القواعد والأدوار الأسرية بينهم كأعضاء ثم بينهم كاسرة وبين الأسر الأخرى في المحيط الاجتماعي (Barker, 2003, 201) ، وترتبط المفاهيم البنائية بدرجة الاقتراب أو درجة الابتعاد بين أفراد الأسرة ، وبأدوارهم ووظائفهم ، وتوزيع القوة داخل الأسرة أيضا (روزماري لامبي وديني دانيلز ، ٢٠٠١ ، ٧٧). وتقوم هذه النظرية على أساس أن

معظم الأعراض تنتج من فشل البناء داخل النسق الأسري ، فالأعراض الفردية . على حد تعبير مينوشن . لا يمكن أن تفهم جيدا إلا من خلال النظر إلى نماذج التفاعلات داخل الأسرة ، فالتغيرات البنائية لا بد أن تحدث في الأسرة قبل إمكانية تحسين أو خفض الأعراض الفردية (على حنفي ، ٢٠٠٧ ، ٦٩) .

ويهدف الإرشاد الأسري البنائي إلى زيادة التفاعل بين أعضاء النسق الأسرة عن طريق فك الحدود الجامدة ، والعمل على خلق بناء هرمي يتحمل الوالدين فيه مسئولية أبنائهم مع إتاحة الفرصة لهؤلاء الأبناء للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ، وكذلك تحسين الأداء الوظيفي الأسري عن طريق إحداث تغيير في بناء النسق الأسري ، وتغيير النماذج التفاعلية الحاكمة للقواعد (Corey, 1996 , 7) .

وفي الإرشاد الأسري البنائي ترتبط سلامة الأسرة مباشرة بالمظهر والبناء الإجرائي للنسق الأسري، فالأسرة السليمة تؤسس على النسق الفرعي لشريك الحياة، ومن خلال هذا الترتيب يتكيف الشريكان ويدعم كل واحد منهما الأخر بأسلوب فريد، ففي الأسرة السليمة يقدم النسق الأبوي الأرضية والأمان والدعم للأنساق الفرعية الأخوية ، وتمتلك الأسرة السليمة أنساقا تنفيذية تميزها عن الأسر الأصلية ، كما أن الأنساق الفرعية تعمل في النسق الأسري بشيء من التكيف والتبادل المشترك والمواءمة (روبرت سميث وباتريشيا ستيفتر ، ٢٠٠٦ ، ٧١)

(ب) - نموذج عملية الاتصال لفرجينيا ساتير :

كانت ساتير V. Satir مقتنعة بالطبيعة الخيرة والمخلصة للإنسان ، كما كانت تؤمن بالتوافق بين الإنسان والكون ، وكانت تؤكد على الإمكانيات الإيجابية عند الإنسان وقدرته على تغيير حياته دائما على أفضل حال (روزماري لامبي وديبي دانيلز ، ٢٠٠١ ، ٢٥٩) ، وطبقا لساتير هناك زاويتين في النظر إلى العالم هما : الزاوية الأولى وهي هرمية في طبيعتها وهي التي تعرف بنموذج التهديد والمكافأة Threat and Reward Model أو الثواب والعقاب ، أما الثانية فهي تشير إليها من خلال مصطلحات أخرى أهمها Organic and Seed أو كما يكتب كثيرا على سبيل الاختصارSeed Model وهو ما يمكن تسميته بالنموذج النمائي (علاء الدين كفافي ، ٢٠٠٨ ، ٣٠٩ – ٣١٠) . وتؤكد هذه النظرية على التواصل والخبرة الانفعالية للأسرة ، والطلاقة في التعبير والابتكار ، وانفتاح الفرد على الآخرين وخوض المخاطر ، مما يشكل محورا أساسيا في هذه النظرية (Corey, 1996 , 391) .

وعلى الطرف الآخر يوجد النموذج النمائي والذي ينظر إلى التغير كعمليةٍ مستمرةٍ وكفرصة لحدوث النمو ، وكانت ساتير ترى أن الطفل ينمو نموا صحيحا إذا ما توافرت الظروف الطبيعية للنمو مثل نبتة النبات الصغيرة كذلك ينظر إلى الناس على اعتبار أن لديهم إمكانيات فطرية لعمل الخير والرفاهية، وينظر للناس من زاوية فرديتهم أو تفردهم، ويشجعون على أن يعرفوا أنفسهم وأن يقدروها حق قدرها، وتقوم العلاقات على أساس التقدير المتبادل لفردية الذات وفردية الآخرين والعلاقات المتعادلة والمتساوية في طبيعتها ، ويكون التغيير هنا نتيجة طبيعية (روزماري لامبي وديبي دانيلز ، ٢٠٠١، ٢٦١) .

(ج) - **الإرشاد الأسري الإستراتيجي** : Strategic Family Counseling

ترجع أصول هذا التوجه النظري إلى السبعينات من القرن العشرين ، وقد ارتبطت بجهود وإسهامات كل من جاي هيلي Jay Haley وزوجته في ذلك الحين كلوي مادينز C. Madanes ، ودون جاكسون D. Jackson ووتزلويك Watzlawick ، وجون ويكلاند Jon Weakland ، ولكن يعد هالي من أبرز رواد هذا التوجه في الإرشاد الأسري ، وقد تأثر هالي بالعديد من النظريات الأسرية الأخرى مثل النظرية البنائية لمينوشن ، نظرية عملية الاتصال لساتير ، إلا أنه اتخذ لنفسه توجها جديدا (علي حنفي ، ٢٠٠٧ ، ١٠٥ – ١٠٦) . لقد قام هالي بالاهتمام وبملاحظة التفاعل القائم ما بين أفراد الأسرة ، مع التركيز على علاقات القوة في الأسرة، وعلى الأساليب التي يتعامل بها الوالدان مع القوة (جهاد محمود علاء الدين ، ٢١٠١ ، ٢٨٨) .

ويستند الإرشاد الأسري الإستراتيجي أساساً على مبادئ الأنساق العامة مثل: التوازن الحيوي، ومستويات التفاعل، وربما يكون أكثر المفاهيم شهرة التي أفرزتها حركة الإرشاد الأسري الاستراتيجي هما التوازن الحيوي للأسرة Family Homeostasis ، ومنهج الرابطة المزدوجة Double Bind كنمط اتصال يستخدم في تفسير الفصام Schizophrenia (روزماريلامبي وديبي دانيلز، ٢٠٠١ ، ٢٩٨).

ويقوم المرشد الأسري الإستراتيجي على مبدأ مساعدة الأسرة على إيقاف تبادل العلاقات المسببة للأعراض السلوكية الواقعة ، وعلى ذلك يقوم المرشد برسم تدخل مهني لحل مشكلات عدة ، على أن ذلك يتطلب من النظام الأسري تغيير جميع التفاعلات الأخرى (Barker, 2003, 372).

ويرى محمد محروس الشناوي (١٩٩٤ ، ٤٣٣) أن النظرية الإستراتيجية تشمل المفاهيم التالية : أن العَرَض المرضي موجود ويمثل المشكلة ، ومثل هذه المشكلات (الأعراض) تنتج عن توقعات خاطئة في الحياة، وخاصة في نقاط حرجة مثل الميلاد والموت، وتستمر المشكلات لأن الحلول التي تجرب تزيدها عمقا، وعلى العكس من ذلك فإن الشفاء يتحقق غالبا في العمل الذي يركز على المشكلة .

د - **الإرشاد الأسري متعدد الأجيال** : Multigenerational Family Counseling

ويرتبط هذا النموذج بإرشاد الأنساق الأسرية المستمد من نظرية التوظيف الأسري أو ما يسمى بالنظرية البوينية – نسبة إلى موراي بوين Murray Bowen – الذي يعتبر أحد رواد مجال أنساق الأسرة ، وهذا النموذج الإرشادي يرى بأن الأسرة تفهم بشكل صحيح بواسطة تحليل ثلاثة أجيال متعاقبة على الأقل ، كما أن التنبؤ بطبيعة العلاقات يقوم على ذلك التحليل ؛ ومن ثم فالإرشاد يشير إلى أن المشكلات الفردية تفهم من خلال وظيفة الأسرة كوحدة عاطفية واحدة (Hartman, 1995, 985) .

وطبقاً لبوين فإن العمليات البيولوجية هي التي تفسر ميل الشخص إما إلى الفردية Individuality أو المعية Togetherness ، فالأفراد يؤدون وظائفهم بشكل مختلف معتمدين على التعلم ، وكلما كانت استجابات الفرد متسمة بالانفعالية كانت للعمليات البيولوجية اليد العليا، وكلما زادت الحيادية

والاختيارات التي يظهرها الفرد كان استخدام الجوانب المعرفية والمصادر الانفعالية (علاء الدين كفافي ، ٢٠٠٨ ، ٣٢٣ – ٣٢٤) .

إن الفردية Individuality أو الانفصال Separateness والاقتراب Closeness أو المعية Togetherness هما عمليتان متقابلتان في العلاقات الإنسانية ، وإذا ما بحثنا عن جذور هاتين العمليتين في الدوافع الغريزية فستنتهي إلى الاستقلال مقابل الاتصال علما بأن هذه القوى (العمليات) هي بطبيعتها سائلة ومتغيرة ، وعندما يخبر الفرد درجة من الانفصال فإنه يشعر بالرغبة في الاتجاه نحو المعية والعكس صحيح ، وقد رأى بوين أن حركة البحث عن التوازن بين هذه القوى هي من خصائص كل العلاقات الإنسانية (روزماري لامبي ويدبي دانيلز ، ٢٠٠١ ، ٢٧٤) .

كذلك فإن الوظائف المقابلة التي تشمل الوظائف العقليةٍ أو الذهنية Intellect مقابل الوظائف الانفعالية Emotion هي بالمثل أيضا تبحث عن التوازن ، وأن استخدام المنطق والعقل لوصف العالم والسلوك بعقلانية هي من خصائص النسق الذهني ، كذلك فإن الوظائف الآلية للجهاز العصبي المستقل والحالات الغريزية التي تشتق من عمليات الحياة الأساسية والوظائف والحالات الانفعالية تُعد من خصائص النسق الانفعالي (علاء الدين كفافي ، ٢٠٠٨ ، ٣٢٤)

٥ - الاتجاه التكاملي في الإرشاد الأسري :

حيث إنه مع تعدد نماذج واستراتيجيات الإرشاد الأسري التي يمكن توظيفها في العمل مع الأسر إلا أنها جميعا تركز على التقدير المباشر لوضع الأسرة وإحداث تغييرات فعالة في جملة العلاقات الأسرية ، واستعادة الحيوية لها ، مع تحقيق الالتئام والتطور والنمو الأسري ككيان واحد ومترابط ، وتعدد نماذج واستراتيجيات الإرشاد الأسري يعكس تطور هذا النوع من الإرشاد مما يتطلب تطوير الممارسة من حيث الوسائل المتطورة ومن حيث التدريب المتقدم تحت إشراف متخصص (Walsh & Crosser, 2000, 407) .

ويجمع هذا الاتجاه بين أكثر من نظرية ، حيث يمكن دمج نظريتين أو أكثر من نظريات الإرشاد الأسري ، ويتوقف اختيار هذا التوجه بناءً على طبيعة المشكلة أو الاضطراب في الأسرة ومدى احتياجها إلى الجمع بين عدة أساليب إرشادية وفنيات وتوجهات نظرية لعلاج مشكلة أسرية واحدة (بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٧ ، ٢٢) .

كما بين جهاد محمود علاء الدين (٢٠١٠ ، ٣٠٩) أن معظم المرشدين الأسريين يستخدمون أكثر من نظرية في الإرشاد الأسري كالتحليل النفسي ونظرية العلاج الأدلري ، والنظرية السلوكية ، والمعرفية والواقعية ، حيث يمكن تكييفها لتناسب الإرشاد الأسري .

- **ثانيا : السلوك النمطي** : Stereotypic Behavior

قد أشار شولتز و بيركسون (Schultz & Berkson, 1995, 377) إلى أن أكثر من ثلثي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بمؤسسات التربية الخاصة يظهرون سلوكيات نمطية بأشكال مختلفة ، كما بيَّن جمعه سيد يوسف (٢٠٠٠، ٢٣٩) أن وجود السلوك النمطي . بوجه الخاص المسبب للأذى . لدى

ذوي الإعاقة الفكرية يتراوح بين ٢ – ٣ ٪ من الأطفال والمراهقين الذين يعيشون في المجتمع ، بينما تصل النسبة إلى ٢٥ ٪ لدى الراشدين المصابين بالإعاقة الفكرية الشديدة والذين يقيمون في مؤسسات إيوائية .

كما أكد سعيد حسني العزة (٢٠٠٩، ٢٠٤) إن ما يعادل ٦٥ ٪ من الأطفال ذوي الإعاقة لديهم مثل هذا السلوك ويظهر أكثر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الانفعالية والبصرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، وقد أشار روحي مروح عبيدات (٢٠١٠) إلى ارتباط السلوك النمطي بشدة مع الإعاقات الذهنية الشديدة والعميقة ، وخاصة مع الأشخاص الذين يقيمون في مؤسسات داخلية والذين يكونون محرومون من المثيرات الحسية الكافية ، وتصل نسبة انتشار هذا الاضطراب بين ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة إلى ٦٠ ٪ بينهم ١٥ ٪ يظهرون سلوكيات إيذاء الذات .

أي أن نسبة انتشار السلوك النمطي هي نسبة لا يستهان بها ولابد من العمل على الحد من آثارها حتى لا تتسبب في مشكلات أكبر بعد ذلك ، حيث تدل هذه النسبة العالية على أن السلوكيات النمطية من أكثر السلوكيات غير المقبولة انتشارا لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية .

وقد عَرَّف لويس كامل مليكه (١٩٩٤ ، ٢٩٠) السلوك النمطي على أنه سلوكٍ حركي متكرر بدرجة زائدة تميز ذوي الإعاقة الفكرية عمن يكون ارتقائهم عاديا فقد يهز العميل جسمه بصورة نمطيةٍ أو يلوح بيديه أمام وجهه أو يشبك يديه أو يدق قدميه علِى الأرض . كما عُرِّف علِى أنه حركات إرادية ومتكررة وغير وظيفية (وغالبا إيقاعية) لا تكون جزءا من حالة مرضية أو عصبية معروفة بعضها لا يُسبب أذى للذات ويأخذ شكل اجتماعي مقبول مثل أرجحة الجسم وهز الرأس، وبعضها يسبب الأذى للذات في شكل اجتماعي غير مقبول كارتطام الرأس المتكرر وصفع الوجه، والضغط على العينين، أو حك الجلد، أو عض الأيدي (إبراهيم عبد الستار، ١٩٩٤، ص ٢١٥ ؛ Danielle, 2005, 1) .

وأشار جمال الخطيب (٢٠٠١ ، ١١٦) إلى أنَّ السلوك النمطي Stereotypic Behavior هو مظهر سلوكي شاذ يبدو على هيئة استجابات متباينة من الناحية الشكلية ، إلا أنها تتشابه من حيث كونها غير وظيفية أي ليس لها وظيفة تؤديها ، وهو سلوك شائع لدى الأطفال ذوي الإعاقة ، ولهذا السلوك تسميات عديدة منها: الإثارة الذاتية: Self – Stimulation ، والسلوك الموجَّه نحو الذات: Inward – Directed Behavior، والسلوك غير الوظيفي: Nonfunctional Behavior ، والسلوك التوحدي: Autistic Behavior والسلوك الطقوسي: Ritualistic Behavior .

كما عُرِّف السلوك النمطي على أنه سلوكيات متكررة لا تخدم أغراضاً تكيفية مناسبة (Lee et al. , 2007, 67) ، وقد ميز روجان وآخرون (Rojahn et al. , 1998, 308) بين الحركات النمطية المرتبطة أو غير المرتبطة بسلوك إيذاء الذات ، وتحدث السلوكيات النمطية لدى ذوي الإعاقة الفكرية . وتشتمل السلوكيات النمطية على : حركات الجسم النمطية المتكررة واللعب بأجزاء الأشياء ، والسلوكيات المقيدة والطقوسية ، والتصميم على نفس

البيئة والروتين ، والاهتمامات المحددة ، وسلوكيات إيذاء الذات (Bodfish et al. , 2000, 238; Lewis and Bodfish , 1998, 80; Shultz & Berkson, 1995, 378) .

وقد يأخذ السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أشكالاً مختلفة مثل : تحريك الأشياء بشكل متكرر بدون هدفٍ واضح ، وإصدار أصوات متكررة غير هادفة ، وأكثر الاستجابات النمطية شيوعا لدى هؤلاء الأطفال هي: هز الرأس، والتلويح باليد، وحك الجسم، ووضع الأشياء بالفم، وحركات الأصابع، وحركات باليدين، وهز الجسم، ومص الإبهام، والتربيت على الوجه، ولف الشعر، وهز الرجلين، والصراخ أو القهقهة، وأشكال أخرى من الإزعاج اللفظي، والتصفيق باليدين، والفرقعة، والتحديق في الفراغ، والإبقاء على أحد أطراف الجسم بوضع غير طبيعي، وضرب القدمين بالأرض، واللعب بالشيء نفسه والتحديق في الضوء ، وتحريك أو لف الرأس من الأمام إلى الخلف، والمشي في الحجرة ذهابا وإيابا (سعيد حسني العزة ، ٢٠٠٩ ، ٢٠٣) .

وقد قسم لام (Lam, 2004, 2) السلوكيات النمطية إلى قسمين هما : مستوى منخفض من السلوكيات النمطية ويتميز بحركات متكررة ويشمل حركات نمطية ، ولعب متكرر بالأشياء ، وسلوك إيذاء الذات ، ومستوى عالي ويتضمن سلوكيات معقدة كالالتصاق بالأشياء ، واللغة المتكررة ، والاهتمامات الثابتة .

وأشار موسى عبد الله موسى (٢٠١١ ، ٤٥) إلى أن السلوك النمطي لا يؤذي الطفل بشكل مباشر ولكن يكون الأذى من خلال غرابة هذا السلوك وشذوذه حيث يلفت نظر الآخرين له وبالتالي يصبح عرضة للسخرية وابتعاد من حوله عنه كذلك فإن طبيعة هذا السلوك تجعل منه عائقا أمام تفاعل الطفل مع البيئة والاستفادة منها، وهذا ما يُبرز أهمية معالجته ومساعدة الطفل على التخلص منه.

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى ارتباط السلوك النمطي بسلوك إيذاء الذات (Kennedy, 2002) ، وتأثيره السلبي على عملية التعلم (Brown and Middleton, 1998; Kennedy et al. , 2000) ، كما يتداخل السلوك النمطي مع بعض الأنشطة المفيدة والهامة كالتعلم ، واكتساب المهارات والتفاعلات الاجتماعية ، واللعب التقليدي (Conroy et al. , 2008; Rap and Vollmer, 2005) ، كما يؤدي أيضا إلى وصمة اجتماعية مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية (Jones et al. , 1990) .

أ - أسباب السلوك النمطي :

تعددت التفسيرات للسلوكيات النمطية، فالبعض يرى أنها نقص في الإثارة الحسية المطلوبة، والبعض أشار إلى أنها تنتج عن الحرمان من التفاعلات الاجتماعية وعدم قدرة الطفل على تقليد الآخرين ، وعدم قدرته على تعلم أية سلوكيات اجتماعية مقبولة (Scholl, 1986) ، كما أشار سعيد حسني العزة (٢٠٠٩ ، ص ٢٠٤) إلى أن أسباب السلوك النمطي هي: محاولة للحصول على الإثارة ، أو إنه ناتج عن الإثارة البيئية الهائلة، أو محاولة من المعوق لتخفيض

مستوى إثارة القلق والإحباط لديه ، أو أن النتائج المترتبة على السلوك النمطي تعمل على تعزيزه ، أو أن المعوق يواجه صعوبة في التمييز بين جسمه والبيئة المحيطة به ويقوم بإثارة ذاته لمعرفة هذه الفروق ، أو أنه نتيجة خلل شديد في العلاقات الطبيعية بين الأم والرضيع، أو أنه ناتج عن اضطراب في العمليات الفسيولوجية أو تلف في الجهاز العصبي، أو عدم تعلم المعوق للأنماط السلوكية التكيفية.

ويشير هول وآخرون (Hall et al. , 2003, 395) أن السلوكيات النمطية تحفز بواسطة سلسلة حسية ، حيث أن إمداد الطفل بمثيرات حسية سوف يقلل تلك السلوكيات ، أيضا الانتباه الاجتماعي ، والهروب من المهام غير المفضلة أو الأوضاع أو الحصول على الأشياء تكون سببا في ظهور السلوكيات النمطية والسلوكيات المتكررة ، كما أشار كاننجهام وشريبمان (Cunningham and Shreibman, 2001, 270) ولانج وآخرون (Lang et al. , 2010, 267) أن هذه السلوكيات تعزز آليا ، حيث تؤدي إلى إثارة حسية وبصرية ولمسية مرغوبة.

وقد أشار جمعه سيد يوسف (٢٠٠٠ ، ٢٤١ –٢٤٢) ، وجمال الخطيب (٢٠٠١ ١١٨ - ١١٩) إلى تعدد النظريات والآراء المفسرة لاضطراب الحركات النمطية ويمكن تلخيصها في أربعة اتجاهات هي :

- الاتجاه العضوي العصبي : ويرى أنصار هذا الاتجاه أن اضطراب الحركات النمطية ناتج عن اضطراب العمليات الفسيولوجية .
- الاتجاه التحليلي النفسي : حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن هذا الاضطراب يرجع إلى صعوبة لدى الطفل في التمييز بين جسمه والبيئة المحيطة وإنه يقوم بإثارة ذاته لمعرفة الفروق، ويرى البعض الأخر أنه ناجم عن خلل في العلاقات الطبيعية بين الأم والطفل ، كما يرى البعض الأخر أنه قد يكون نوعا من الحيل الدفاعية اللاشعورية التي تستخدمها الأنا .
- الاتجاه السلوكي : ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه سلوك متعلم ومدعماً بواسطة المترتبات البعدية ، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن هذا السلوك يحدث ويستمر لأنه مدعماً تدعيما ايجابيا (ممثلا في انتباه الآخرين له واهتمامهم به) ، أو تدعيما سلبيا (ممثلا في تخلص الطفل من المثيرات والأحداث المنفرة وتمكنه من التهرب من المواقف المزعجة أو المملة) .
- الاتجاه التوازني : ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك النمطي إنما هو محاولة من الإنسان للحصول على الإثارة ، حيث يقول البعض أن السلوك النمطي يعوض الإنسان عن النقص في الإثارة البيئية ، وبذلك يلجأ الإنسان للحصول على مستوى أكبر من الإثارة الموجودة في البيئة الطبيعية ، كما يرى البعض الآخر أن السلوك النمطي ينتج عن إثارة بيئية كبيرة ، وبذلك يصدر كمحاولة من الطفل المعاق للهروب من الإثارة البيئية الهائلة والتي لايستطيع التعامل معها (جمال الخطيب ، ٢٠٠١ ، ١١٨) .
- وجهة نظر النمو الطبيعي : وترى أن السلوك النمطي يحدث أثناء عملية النمو الطبيعية ويزول من الطفل العادي في مراحل عمرية محددة إلا أنه يبقى موجودا لدى الأطفال المعوقين حتى بعد دخولهم تلك المراحل ، أي أن الأطفال العاديين يطورون أنماطا سلوكية أكثر نضجا وأكثر تعقيدا

(السلوك التكيفي) عندما ينضجون ، وأن الأطفال ذوي الإعاقة يستمرون في إظهار السلوك النمطي لأنهم غير قادرين على تعلم الأنماط السلوكية التكيفية (المرجع السابق ، ١١٩).

ب - أساليب تعديل السلوك النمطي:

وتصنف أساليب تعديل السلوك النمطي في أربعة أنواع رئيسية وهي :

١ - **تنظيم وإعادة الوضع**: Manipulation of Setting

تهدف إلى ضبط الأحداث القبلية بهدف التحكم في الظروف البيئية التي تهيئ الفرص لحدوث السلوك النمطي من جهة، أو توفير الظروف لحدوث الأنماط السلوكية البديلة التي تتناقض مع السلوك النمطي وتستخدم هذه الطريقة العلاجات الطبية ، والتفاعلات الاجتماعية أو البيئية ، والتعليمات اللفظية أو التوجه الجسدي (سعيد حسني العزة ، ٢٠٠٠ ، ٢٤٣) .

٢ - **الإجراءات المنفرة**: Aversive Techniques

وتتضمن هذه الأساليب استخدام الإثارة المنفرة لخفض السلوك النمطي وعلى الرغم من أن هذه الإستراتيجية هي الأكثر فعالية بين أساليب تعديل السلوك النمطي إلا أنه لا ينبغي اللجوء إليها إلا بعد التحقق من فشل الإجراءات الإيجابية في خفض السلوك النمطي لأن لها تأثيرات جانبية سلبية وتشمل ما يلي: الصدمات الكهربائية ، التقييد الجسدي ، والنتائج المنفرة وتأخذ شكل التوبيخ Scolding أو صفع يد الطفل أو قول لا بصوت مرتفع ، والموسيقى المنفرة ، والتصحيح الزائد وما يترتب عليه من آثار مزعجة ومنفرة للطفل (Bootzin , 1975) ، وبالإضافة إلى التصحيح الزائد يستخدم أسلوب الممارسة الإيجابية لتعديل السلوك النمطي عند المعاقين ، والإقصاء عن التعزيز الإيجابي أو العزل Timeout ، والعقاب الذي يلي حدوث السلوك غير المرغوب فيه مباشرة ويؤدي إلى إضعاف الاستجابة غير المرغوبة (جمال الخطيب ، ٢٠٠١ ١٢٢ – ١٢٦).

٣ - **الإجراءات الإيجابية**:

وتعتمد هذه الإجراءات على التعزيز، وعدم استخدام الأساليب العقابية المنفرة، أي تعزيز الأساليب الحركية الصحيحة وتشمل هذه الإجراءات ما يلي: (تعزيز غياب السلوك) : وهو التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى: ويشمل التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى تعزيز الفرد في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة ، (تعزيز السلوك البديل) : وهو نقيض التعزيز التفاضلي للسلوك، ويشمل هذا الإجراء تعزيز الفرد عند قيامه بسلوك نقيض للسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله، والسلوك النقيض للسلوك المستهدف هو السلوك الذي لا يتوافق معه ، والتعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي في السلوك (جمال الخطيب، ٢٠٠٣، ٣٠ – ٣١) .

٤ - **الانطفاء**:

الانطفاء لا يشتمل على إستخدام المثيرات البغيضة فقط لتقيل السلوك غير المقبول، ولكنه يشتمل أيضا على إيقاف أو إكثار المعززات التي كانت تتبع السلوك غير المقبول في الماضي والتي كانت تحافظ على استمراريته (المرجع السابق ، ٣٢) .

٥ - العلاج البيئي والأسري :

يشمل هذا النوع من العلاج توفير فرص التفاعلات الاجتماعية والبيئية المناسبة ، كما يتضمن تبصير الأسرة والجماعات التي ينتمي إليها الفرد بطبيعة اضطرابه ، والعمل على تقبلهم لهذا الاضطراب والبعد عن التركيز عليه أو السخرية منه ، كما يركز على عدم المبالغة من جانب الأسرة في تصوير مشكلة الفرد المصاب وعدم التعامل مع الفرد وكأنه مفتقد الأهلية (جمال الخطيب ، ٢٠٠١ ، ١٢٢) .

٦ - التدخلات القائمة على الضبط الذاتي :

وفيها تتم تعليم الأفراد أن يميزوا بين ويسجلوا حدوث أو عدم حدوث السلوك المطلوب وتساعد هذه الفنية على زيادة السلوكيات المرغوبة والتي بدورها تقلل من السلوكيات غير المرغوبة ، وعلاوة على ذلك فإن هذه التدخلات ربما تزيد من احتمالية أن الآثار الايجابية للتدخل سوف تعمل على المدى الطويل لأنها انتقلت من الراشدين إلى الطفل . ولاستخدام الضبط الذاتي فإن الأفراد لا بد أن يظهروا انتباه مناسب لسلوكهم الخاص ، والظروف التي حدث فيها هذا السلوك والتأثيرات الحالية والمستقبلية التي ستحدث (Kamps & Tankersley, 1996, 43) .

- **الدراسات السابقة :**

فيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي :

هدفت دراسة أرزين وسولوفسكي (Arzin & Wesolovski, 1980) إلى التعرف على فعالية التعزيز المتقطع في التخلص من السلوك النمطي لدى الإفراد ذوي الإعاقة الفكرية العميقة ، وتمثلت عينة الدراسة في (٧) من ذوي الإعاقة الفكرية يتراوح أعمارهم بين (١٩ – ٤٥) سنة وتم اختيارهم عن طريق الملاحظة ، وقد استخدم الباحث مقياس النضج الاجتماعي ، واستخدم أسلوب الملاحظة ، والبرنامج الإرشادي القائم على التعزيز الاجتماعي والمادي والمعنوي وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التعزيز أدى إلى انخفاض السلوك النمطي بمقدار ٦٦ ٪ وبعد التدريب المكثف من خلال المواقف السلوكية المختلفة وتقديم التعزيز المتقطع قد عمل أيضا على خفض السلوك النمطي .

وفي دراسة قام بها ديني (Denny, 1980) هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي قائم على التعزيز الرمزي والتوبيخ في علاج بعض السلوكيات النمطية لدى ثلاثة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية دون سن الخامسة عشر وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في التقليل من السلوك النمطي بشكل واضح .

كما هدفت دراسة عبد الرحمن محمد (١٩٩٣) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على التعزيز الرمزي في خفض السلوكيات غير التكيفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، تكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية نصفهم ذكور والنصف الآخر إناث، تراوحت أعمارهم بين (٩ – ١٧) سنة وقد بينت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي في خفض سلوكيات العدوان والحركات الزائدة ، والسلوك النمطي .

وقد هدفت دراسة لندبرج وآخرون (Lindberg et al. , 1999) إلى استخدام التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى والتلقين لخفض سلوك إيذاء الذات النمطي لدى شخصين من ذوي الإعاقات النمائية (إعاقة فكرية – توحد) وتم العلاج عن طريق استخدام التعزيز التفاضلي والتلقين في زيادة المعالجة اليدوية وإغلاق الطريق أمام ظهور السلوك وتقديم التعزيز عند غياب السلوك النمطي، وأشار الباحثون إلى أن التدخلات العلاجية المباشرة بالاستناد إلى التعزيز هي أمر مطلوب للتقليل من السلوكيات النمطية.

وفي دراسة قام بها مكاي وجونزاليز (Mckay & Gonzales, 1999) هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي أسري بطريقة المشاركة الجماعية على مجموعة من الأسر التي يعاني أحد أبنائها من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (٣٤) طفلا، واستغرق البرنامج (١٦) أسبوعا، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب الانتباه وما يصاحبه من نشاط حركي زائد حيث حدث تحسن ملحوظ نحو ٧٠ ٪ من الأطفال ، كما أنهم قد أصبحوا أكثر مشاركة مع أعضاء أسرهم، وأكثر اتصالا بوالديهم .

كما هدفت دراسة أميرة طه بخش (٢٠٠١) إلى التعرف على فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، تمثلت عينة الدراسة في (٤٢) طفلة من ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم من الملتحقين بمركز الأمل للإنماء الفكري بمدينة جدة ، تتراوح أعمارهن بين (٩ . ١٤) سنة ، ونسب ذكائهن بين (٥٦ . ٦٥) ، وقد تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين متجانستين تجريبية وضابطة تمثلت أدوات الدراسة في مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، ومقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد ، إلى جانب برنامج إرشادي أسري من إعداد الباحثة والذي قامت بتطبيقه على أمهات أطفال المجموعة التجريبية فقط ، وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض دال إحصائيا في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد بأبعاده المختلفة ودرجته الكلية قياسا بالمجموعة الضابطة وقياسا بالقياس القبلي مما يدل على فعالية الإرشاد الأسري في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد.

وهدفت دراسة جمال الخطيب (٢٠٠٤) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي سلوكي متعدد العناصر في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، تكونت عينة الدراسة من (٧١) طفلا تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، واستخدمت الدراسة قائمة تقدير للسلوك العدواني والفوضوي والنمطي من إعداد الباحث وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك على قائمة تقدير السلوك العدواني والفوضوي والنمطي لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فعالية البرنامج في خفض السلوك العدواني والفوضوي والنمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

وقد هدفت دراسة سميث وآخرون (Smith et al. , 2005) إلى مقارنة آثار العلاج بالعمل واستخدام مدخل التكامل الحسي وجداول الأنشطة على تكرار سلوكيات الإثارة الذاتية أو السلوك النمطي وسلوكيات إيذاء الذات لدى (٧) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية أو الذين لديهم تأخر في النمو تتراوح أعمارهم بين (٨- ١٩) سنة ، وقد تم ملاحظة سلوكهم يوميا لمدة (١٥) دقيقة قبل وأثناء وبعد مباشرة وبعد ساعة من استخدام مدخل التكامل الحسي خلال (٤) أسابيع وقد بينت النتائج أن سلوكيات الإثارة الذاتية أو السلوك النمطي قد قلت بدرجة دالة ١١٪ بعد ساعة من استخدام التكامل الحسي بالمقارنة بجداول النشاط ، ولا يوجد تغير بعد جلسات التكامل الحسي وجداول النشاط مباشرة كما بينت النتائج أن التكامل الحسي كان فعالا في تقليل سلوكيات الإثارة الذاتية أو السلوك النمطي .

أما الدراسة التي أجراها عاطف عبد الله مصطفى (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج سلوكي يعتمد على التعزيز التفاضلي لغياب السلوك والتصحيح الزائد في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتدريب ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٠) طفلا في الفئة العمرية (٦ – ١٤) سنة ، وقد قسمت عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عدد أطفال كل مجموعة (١٥) طفلا وطفلة ، وقد تم استخدام البرنامج السلوكي (التعزيز التفاضلي لغياب السلوك والتصحيح الزائد) مع المجموعة التجريبية ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني أن البرنامج السلوكي قد عمل على خفض السلوك النمطي لدى أطفال المجموعة التجريبية ، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين على الاختبار البعدي عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بجنس الطفل وعمره.

كما هدفت دراسة عمر فواز عبد العزيز (٢٠٠٨) إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي باستخدام التعزيز الرمزي في تعديل السلوك النمطي وسلوك ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة من الذكور تراوحت أعمارهم بين (١٠ – ١٤) سنة في معهد التربية الفكرية بمدينة جدة ، منهم ثلاثون يعانون من السلوك النمطي وثلاثون يعانون من ضعف الانتباه ، تم قياس السلوك النمطي من خلال مقياس السلوك النمطي من إعداد الباحث ، ومقياس ضعف الانتباه من إعداد الباحث وكذلك برنامج سلوكي يعتمد على التعزيز الرمزي من إعداد الباحث ، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج السلوكي المعتمد على التعزيز الرمزي في تعديل السلوك النمطي وضعف الانتباه.

وقد هدفت دراسة جيهان محمود حسن (٢٠١٠) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في خفض بعض الانحرافات السلوكية (إحداها السلوك النمطي) لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بمدينة الجبيل بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال في مرحلة

الروضة من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠) ، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة الانحرافات السلوكية والتي تشمل السلوك النمطي كأحد أبعادها، وكذلك البرنامج التدريبي، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض الانحرافات السلوكية لدى عينة الدراسة .

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ما يأتي :

- هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على فعالية بعض فنيات الإرشاد السلوكي في التقليل من السلوك النمطي أو خفضه لدى ذوي الإعاقة الفكرية مثل استخدام التعزيز المتقطع كما في دراسة (Arzin & Wesolovski, 1980) ، أو التعزيز الرمزي كما في دراسة عبد الرحمن محمد (١٩٩٣) ، ودراسة عمر فواز عبد العزيز (٢٠٠٨) ، أو استخدام التعزيز التفاضلي كما في دراسة (Lindberg et al. , 1999) ، أو التعزيز التفاضلي والتصحيح الزائد كما في دراسة عاطف عبد الله مصطفى (٢٠٠٧) ، واستخدمت دراسات أخرى التعزيز الرمزي والتوبيخ مثل دراسة ديني (Denny, 1980) ، أو استخدام برنامج سلوكي متعدد العناصر مثل دراسة جمال الخطيب (٢٠٠٤)، أو استخدام برنامج تدريبي لخفض بعض الانحرافات السلوكية كالسلوك النمطي مثل دراسة جيهان محمود حسين (٢٠١٠) بينما هدفت دراسة سميث وآخرون (Smith et al. , 2005) إلى معرفة تأثير تدخل التكامل الحسي والعلاج بالعمل وتدخل جداول الأنشطة على خفض سلوكيات الإثارة الذاتية أو السلوك النمطي.
- وقد هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة مكاي وجونزاليز (Mckay & Gonzales, 1999) ، والتي هدفت إلى استخدام الإرشاد الأسري بطريقة المشاركة الجماعية ، ودراسة أميرة طه بخش (٢٠٠١) والتي تناولت فعالية برنامج إرشاد أسري لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .
- قلة عدد الدراسات التي تناولت الإرشاد الأسري لخفض السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، ما عدا دراسة مكاي وجونزاليز (Mckay & Gonzales, 1999) ودراسة أميرة طه بخش (٢٠٠١) وتناولت فعالية برنامج إرشاد اسري لأمهات المعاقين فكريا لخفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد .
- ندرة الدراسات العربية – في حدود علم الباحث – التي تناولت الإرشاد الأسري لخفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وعدم وجود دراسة مشابهة في المملكة العربية السعودية.

- **فروض البحث** :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية .

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية في اتجاه القياس البعدي .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني (التتبعي) على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية .

- **الطريقة والإجراءات** :
- **المنهج** :

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة وهو المناسب لطبيعة هذا البحث ومتغيراته .

- **مجتمع البحث** :

تكون مجتمع البحث من جميع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذكور فقط في برامج ومعاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢ / ١٤٣٣ هـ ، وبلغ عددهم (٥٧٧) طفلا .

- **العينة** :

العينة الاستطلاعية : تكونت من مجموعةٍ من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم قوامها (٣٣) تلميذا ذكورا فقط ، تم اختيارهم عشوائيا من برامج ومعاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢ / ١٤٣٣ هـ .

العينة الأساسية : تكونت من (١٢) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وآبائهم ، تم اختيارهم من (٩٣) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ممن حصلوا على درجات مرتفعة على قائمة تقدير السلوك النمطي، وتتراوح أعمارهم بين (٨ - ١٢:٩) سنة بمتوسط قدره (٩.٦٧) وانحراف معياري (١.٥٥) ، كما تراوحت نسبة ذكائهم بين (٥٥ – ٧٠) بمتوسط حسابي قدره (٦٣.١٧) وانحراف معياري قدره (٤.٤٧) ، وقد تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) عدد أطفال كل مجموعة (٦) طفلا ، وذلك تمهيدا لتطبيق البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد الأسري على أطفال المجموعة التجريبية وآبائهم دون المجموعة الضابطة لخفض السلوك النمطي لديهم .

وقد قام الباحث بإجراء مجانسة بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير البحث ، وذلك من خلال التعرف على الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية في القياس القبلي باستخدام اختبار مان . ويتني، وجدول (١) يوضح نتائج الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير البحث قبل تطبيق البرنامج.

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية قبل تطبيق البرنامج (ن = ٦)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
سلوكيات حركية متكررة	ضابطة	٦.٦٧	٤٠	١٧	٣٨	-٠.١٦٢	٠.٨٧٢
	تجريبية	٦.٣٣	٣٨				
سلوك إيذاء الذات	ضابطة	٦.٩٢	٤١.٥	١٥.٥	٣٦.٥	٠.٤٠٣	٠.٦٨٧
	تجريبية	٦.٠٨	٣٦.٥				
سلوكيات شاذة او غريبة	ضابطة	٦.٥	٣٩	١٨	٣٩	٠٠٠	١.٠٠
	تجريبية	٦.٥	٣٩				
سلوك روتيني	ضابطة	٥.٥٨	٣٣.٥	١٢	٣٣.٥	٠.٩	٠.٣٦٨
	تجريبية	٧.٤٢	٤٤.٥				
الدرجة الكلية	ضابطة	٦.٨٣	٤١	١٦	٣٧	-٠.٣٢١	٠.٧٤٨
	تجريبية	٦.١٧	٣٧				

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي في القياس القبلي، وكذلك على المحاور الفرعية للقائمة عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يشير إلى أن المجموعتين متجانستين في متغير البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما قام الباحث بعمل تجانس بين مجموعتي البحث في متغيري الذكاء والعمر الزمني وذلك للتأكد من التطابق والتجانس بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيري العمر الزمني والذكاء .

جدول (٢) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيري العمر الزمني والذكاء (ن = ٦)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العمر الزمني	ضابطة	٥.٧٥	٣٤.٥	١٣.٥	٣٤.٥	-٠.٧٧٢	٠.٤٤٠
	تجريبية	٧.٥٨	٤٥.٥				
الذكاء (IQ)	ضابطة	٧.٣٣	٤٤	١٣	٣٤	٠.٨٠٩	٠.٤١٨
	تجريبية	٥.٦٧	٣٤				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيري العمر الزمني والذكاء عند مستوى (٠.٠٥) ، مما يدل على التجانس والتطابق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية .

- **أدوات البحث** :

استخدم في البحث الحالي الأدوات التالية:

- أولاً : قائمة تقدير السلوك النمطي (إعداد الباحث).
- ثانيا : برنامج الإرشاد الأسري (إعداد الباحث).

• **أولاً : قائمة تقدير السلوك النمطي (إعداد الباحث)**

أ - الهدف من القائمة :

تهدف هذه القائمة إلى تقدير مستوى السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم .

ب - مبررات إعداد القائمة :

وجد الباحث أن الأدوات الموجودة للسلوك النمطي معظمها أجنبية ولا تناسب البيئة السعودية ، أو مقاييس عربية على بيئات أخرى غير البيئة السعودية وماتم على البيئة السعودية في دراسة عمر فواز عبد العزيز (٢٠٠٨) كانت قاصرة فقط على الحركات النمطية (حركات اليدين ، حركات الجزء الأعلى من الجسم ، حركات الرأس ، حركات العينين ، حركات أخرى) ، وفي دراسة موسى عبد الله (٢٠١٠) فكان المقياس لتقدير السلوك النمطي لدى المعاقين بصريا.

ج - خطوات إعداد القائمة :

- لإعداد قائمة تقدير السلوك النمطي قام الباحث بالإطلاع على العديد من المقاييس والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع السلوك النمطي ومنها : مقياس تقدير النمطية من إعداد كامبل (Campbell, 1985)، ومقياس السلوك النمطي Stereotyped Behavior Scale (SBS) من إعداد بيركسون وآخرون (Berkson et al. , 1995)، ومقياس النمطية (Bodfish et al. , 1995)، ومقياس السلوكيات النمطية (Rojahn et al. , 1997)، ومقياس السلوكيات المتكررة Repetitive Behavior Scale-Revised (RBS-R) من إعداد بودفيش وآخرون (Bodfish et al. , 2000)، ومقياس السلوكيات المتكررة (Lam, 2004)، وقائمة تقدير السلوك النمطي (عاطف عبد الله مصطفى ، ٢٠٠٧) مقياس السلوك النمطي (عمر فواز عبد العزيز ، ٢٠٠٨)، ومقياس السلوك النمطي (موسى عبد الله موسى ، ٢٠١٠).
- صياغة عدد من العبارات (١١٣) عبارة موزعة على (٥) محاور هي : سلوكيات حركية متكررة (تشمل حركة الجسم، وحركات الرأس، وحركات اليدين وحركات العينين)، وسلوك إيذاء الذات، وسلوكيات غريبة أو شاذة، وسلوك روتيني أو طقوسي، وأصوات غريبة .
- تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية لإبداء رأيهم في عبارات القائمة من حيث ملاءمتها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، ومدى ارتباط العبارات بالمحاور الفرعية للقائمة ومدى وضوح العبارات ، ومدى مناسبة المحاور لموضوع البحث .
- في ضوء آراء السادة المحكمين تم تقليص عبارات القائمة إلى (٤٩) عبارة فقط حيث تم حذف عدد كبير من العبارات أو تعديل بعض العبارات كذلك تم حذف محور الأصوات الغريبة .
- تم صياغة الصورة النهائية للقائمة مكونة من (٤٩) عبارة ولكل عبارة أربعة خيارات هي : دائما (٤) ، أحيانا (٣) ، نادرا (٢) ، وأبدا (١) ، وبذلك تتراوح درجات القائمة ما بين (٤٩ – ١٩٦) ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع السلوك النمطي بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى السلوك النمطي

وصف القائمة : تتألف قائمة تقدير السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من (٤٩) عبارة موزعة على أربعة محاور فرعية هي : (سلوكيات حركية متكررة ، سلوك إيذاء الذات ، سلوكيات غريبة أو شاذة سلوكيات روتينية) ، والجدول التالي يوضح المحاور الفرعية للقائمة والعبارات المنتمية إلى كل محور .

جدول (٣): محاور قائمة تقدير السلوك النمطي والعبارات المنتمية لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	سلوكيات حركية متكررة	١٨	٣، ٤، ٦، ٩، ١١، ١٢، ٢٠، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٤٠، ٤٤، ٤٧
٢	سلوك إيذاء الذات	٩	٢، ١٠، ١٧، ١٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٤٨
٣	سلوكيات غريبة أو شاذة	١٢	١، ٥، ٧، ٨، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٥ ، ٢٦ .
٤	سلوك روتيني	١٠	١٦، ٢١، ٢٣، ٢٧، ٢٨، ٣٦، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٩

د - الخصائص السيكومترية لقائمة تقدير السلوك النمطي :

١ - الصدق:

استخدم الباحث لحساب صدق القائمة ما يلي:

(أ) . صدق المحكمين : تم عرض قائمة تقدير السلوك النمطي على مجموعة قوامها (١٥) من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية ، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات، وكذلك تم حذف العبارات التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن (٨٠ ٪) ، كذلك حذف محور الأصوات الغريبة ، وذلك لحذف عدد كبير من عباراته ، ولم يتبق سوى عبارتين

(ب) . الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات القائمة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات القائمة والدرجة الكلية للقائمة ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للقائمة ، على عينة قوامها (٣٣) تلميذاً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات القائمة ودرجة المحور المنتمية إليه ما بين (٠,٥١ – ٠,٩٦) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات القائمة والدرجة الكلية للقائمة ما بين (٠,٥٠ : ٠,٩٧) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للقائمة .

جدول (٤): معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للقائمة(ن = ٣٣)

المحاور	معامل الارتباط
سلوكيات حركية متكررة	٠,٨٩**
سلوك إيذاء الذات	٠,٩٣**
سلوكيات شاذة أو غريبة	٠,٨٠**
سلوكيات روتينية	٠,٧٣**

** جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور القائمة والدرجة الكليةٍ للقائمة تراوحت ما بين (٠,٧٣ - ٠,٩٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للقائمة .

٢ ـ الثبات :

للتأكد من ثبات القائمة قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (٣٣) تلميذا ذوي الإعاقة الفكرية من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية ، وكذلك بطريقة إعادة التطبيق بعد فترة زمنية مقدارها (٤) أسابيع ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٥): معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق للقائمة (ن = ٣٣)

محاور القائمة والدرجة الكلية	معامل ثبات ألفا	طريقة إعادة التطبيق
سلوكيات حركية متكررة	٠,٨٨**	٠,٩٣**
سلوك إيذاء الذات	٠,٩٥**	٠,٧٦**
سلوكيات شاذة او غريبة	٠,٨٥**	٠,٩٤**
سلوكيات روتينية	٠,٨١**	٠,٨٧**
الدرجة الكلية	٠,٨٦**	٠,٩٠**

** جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن معاملات ألفا لمحاور القائمة تراوحت ما بين (٠,٨١ - ٠,٩٥) ، كما بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للقائمة (٠,٨٦) ، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق للمحاور بين (٠,٧٦ – ٠,٩٤) والدرجة الكلية (٠,٩٠) ، وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات القائمة .

- **ثانياً : البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد الأسري (إعداد الباحث).**

ينظر الإرشاد الأسري إلى المشكلات الأسرية في إطار منظومة الأسرة ؛ أي بناء على هرميتها وطرق اتصالاتها وتفاعلاتها وصراعات القوة بداخلها والحدود المرسومة لأفرادها ، وينظر إلى المرض على أنه نتاج للطرق الخطأ التي تنظم بها المنظومة الأسرية ، ولكي يحدث التغيير يجب أن ينصب العلاج على تغيير نظام الأسرة وقوانينها وعلاقتها ، مع التركيز على الجوانب النفسية الداخلية عند الفرد (المريض) ، كما أن تغيير السلوك هو جوهر الإرشاد الأسري الذي يجب أن يشمل تغيير في السلوك والتفاعل والمشاعر (سعيد حسني العزة ، ٢٠٠٠ ، ١١٢) .

وقد اعتمد الباحث على الاتجاه التكاملي في الإرشاد الأسري والذي يدمج بين نظريات الإرشاد الأسري التحليلي والسلوكي والأدلري والنسقي ، والنظر إلى الأسرة باعتبارها كيان كلي له توازناته وتفاعلاته وأنماط أدائه التي ينبغي التعامل معها ككيان كلي في صورته التفاعلية والدينامية ، وذلك من خلال الدمج بين النظرية البنائية والتي تركز على تكوين (بناء) الأسرة والعلاقات الشخصية وطرق التفاعل وهرمية السلطة وأساليب التواصل بين الأنساق الفرعية للأسرة، وطبيعة الحدود بين أفرادها، والنظرية الوظيفية والتي ترى أن النجاح في أداء الوظيفة الأسرية من نواتج التفاعل الأسري ومدى قدرة هذا التفاعل على تلبية احتياجات أفراد النسق الأسري، ومن ثم فإن النجاح في أداء

هذه الوظائف الأسرية يتطلب التعاون بين أفراد شبكة العمل التي يجب أن تتسم بالقوة ، ونظرية النظم العامة والتي تعتمد على جوهر العلاقات بين أفراد الأسرة والإرشاد الأسري الأدلري ، ونظرية الاتصال لفيرجينيا ساتير والتي تركز على التواصل والخبرة الانفعالية بين أفراد الأسرة، والإرشاد الأسري الاستراتيجي والذي يقوم على مبدأ مساعدة الأسرة على إيقاف تبادل العلاقات المسببة للأعراض السلوكية الواقعة ، والإرشاد الأسري متعدد الأجيال والذي يركز على التوازن بين الفردية أو الانفصال والاقتراب والمعية والوظائف العقلية مقابل الوظائف الانفعالية، والإرشاد الأسري الدينامي والذي يرتبط بنظرية التحليل النفسي ، والإرشاد الأسري السلوكي .

أ - الهدف العام من البرنامج :

يهدف البرنامج الحالي إلى خفض مستوى السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ، ويتحقق هذا الهدف من خلال عدة أهداف فرعية وهي : تبصير آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بخصائص نمو أبنهم المعاق، وتدريبهم على كيفية التعامل معه وتشجيعهم على تقبل الطفل كما هو بغض النظر عن إعاقته، ومساعدة الآباء على الاستبصار بمشاكل الأسرة وتعديل الأنماط التفاعلية غير السوية وأساليب التواصل والأداء الوظيفي غير السوي داخلها، كما يهدف البرنامج إلى مساعدة الآباء على فهم أفضل العلاقات الأسرية وكيفية تنشئة أبنائهم ذوي الإعاقة تنشئة أسرية سليمة وإعطائهم التقدير والإعجاب بما يقومون به، وتقديم معلومات عن السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من حيث أشكاله وطرق علاجه، كما أنه برنامج سلوكي يهدف إلى استخدام بعض الفنيات السلوكية كالتعزيز التفاضلي وتكلفة الاستجابة والإقصاء من التعزيز الإيجابي لخفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كما يهدف البرنامج إلى مناقشة وفهم المشكلات الأسرية وملاحظة كيف تحدث المشكلات الأسرية وأسباب السلوك المشكل لدى الطفل، وتبصير الوالدين بأن النسق الأسري الضعيف والحدود الجامدة بين أعضاء النسق الأسري من أهم مسببات السلوك المشكل لدى أبنهم ذي الإعاقة الفكرية، وتشجيع التفاعل الإيجابي بين أعضاء النسق الأسري، وتحسين التواصل الأسري ومساعدة أفراد الأسرة على فهم طبيعة العلاقات الأسرية، وتبصير الوالدين بأثر التناغم الأسري في الأداء الوالدي على إدارة سلوك الطفل، وتدريب الآباء على استخدام مهارات وطرق تعديل السلوك (التعزيز التفاضلي والإقصاء من التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة والاقتصاد الرمزي) لخفض السلوك النمطي .

ب - مصادر بناء البرنامج:

وقد استعان الباحث في بناء وإعداد البرنامج بالمصادر التالية :

- الإطلاع على الأدبيات التربوية والنفسية والاجتماعية ذات العلاقة بخصائص النمو الجسمي والعقلي والنفسي والانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- مراجعة ما كتب في التراث السيكولوجي عن السلوك النمطي من حيث مفهومه، ومظاهره وأشكاله وكيفية علاجه .

- الإطلاع على بعض الكتابات في مجال الإرشاد الأسري .
- الإطلاع على بعض برامج الإرشاد الأسري التي استهدفت تحسين بعض المتغيرات أو خفض بعض المشكلات السلوكية مثل (علي حنفي ، ٢٠٠٠) (أميرة طه بخش ، ٢٠٠١) ، (بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٧) ، (سهير محمود أمين ، ٢٠٠٧) ، (محمد إبراهيم علي ، ٢٠٠٩).

ج - الفئة المستهدفة من البرنامج :

تم تطبيق برنامج البحث الحالي على عينة تجريبية من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وآبائهم قوامها (٦) أسر ، والتي لديها طفل معاق فكريا يعاني من مستوى مرتفع من السلوك النمطي وممن تتراوح أعمارهم بين (٨ – ١٢:٩) سنة.

د - مدة البرنامج :

يتحدد هذا البرنامج زمنياً أثنا عشر أسبوعاً، وعدد جلساته (٢٤) جلسة بواقع جلستان في الأسبوع، موزعة ما بين جلسات أسرية (الآباء والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) والجلسات الجماعية للوالدين فقط أو الأطفال فقط وتستغرق الجلسة الواحدة (٩٠) دقيقة.

هـ - مكان البرنامج :

تم تنفيذ هذا البرنامج بمدرسة أبي هريرة بمحافظة الدرعية بمدينة الرياض.

و - الأسس العلمية التي يستند عليها البرنامج الحالي:

يقوم البرنامج الإرشادي الحالي على أسس ومبادئ الإرشاد الأسري ، ويعتبر من أكثر نماذج الإرشاد الأسري شيوعا نموذج تدريب الوالدين أو أحدهما والذي يتضمن إرشادا لكليهما أو أحدهما بشكل فردي أو جماعي وذلك مع غيره من والدي الأطفال الآخرين ، وعادة ما يتمثل الهدف من الإرشاد الأسري في مساعدة الوالدين على أن يكيفا توقعاتهما مع الظروف الواقعية في ضوء إعاقة الطفل وذلك في محاولة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الانسجام الأسري (أميرة طه بخش ، ٢٠٠١) .

ولا يختلف أحد على أهمية الدور الوظيفي الذي يلعبه الوالدان تجاه متطلبات أحد أفراد الأسرة واحتياجاتها وما يقومان به من أدوار أخرى تسعى مجتمعة لتأمين حياة أمنة وسعيدة لجميع أفراد الأسرة ، غير أن حدوث الإعاقة لدى أحد أفراد الأسرة سواء كان صغيرا أم كبيرا يؤثر على تلك الأدوار والوظائف ، وقد يخل بتوازنها مما يفقد الأسرة ككيان سمة الاستقرار وقد يترتب على ذلك الحاجة على إعادة تأهيل الأسرة لتؤدي دورها المتوازن تجاه استقرار أفرادها (عبد الله محمد الوابلي ، ٢٠٠٦، ١٣).

ز - المبادئ والاعتبارات التربوية التي يقوم عليها البرنامج:

- الأسرة نظام يوجد بينه حدود منظمة وتنظم على نحو أنساق فرعية.
- الحدود حول الأسرة توضع بغض النظر عن اتساع النظام الاجتماعي.
- أن سلوك كل عضو من أعضاء الأسرة وكل نسق فرعي يحدد بواسطة أنماط التفاعل بين أعضاء النسق الأسري.

- أنماط التفاعل داخل الأسرة تلعب دوراً في القواعد التي تحكم وتنظم الأنساق الفرعية.
- أن الأسرة تعمل بوصفها نسقاً متكاملاً للتفاعلات بين أعضائها ، وأن هذا النسق له توازن خاص به ، وأي اضطراب في هذا النسق يخل بالتوازن القائم داخله.
- أن الأسرة مسئولة بالدرجة الأولى عن مرض أو اضطراب أبنائها والاضطرابات النفسية أو المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الأبناء ما هي إلا أعراض لأسرة مضطربة ، وهذا يرجع إلى التفاعلات المرضية داخل النسق الأسري.
- أن الهدف الأساسي من الإرشاد الأسري هو التغيير ، ولكن اختلف أصحاب التوجهات النسقية المختلفة في شكل وطبيعة هذا التغيير.
- أنه لا يمكن علاج أجزاء الأسرة (الأفراد) كل على حدة لأن الكل أكبر من مجموع الأجزاء .
- أن هناك عمليات أسرية خاطئة وتفاعلات مرضية داخل النسق الأسري المضطرب ، وإذا اكتشف المعالج هذه العمليات المرضية وعلاجها أصبح النسق الأسري سويا ومتوازنا .
- (بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٣ ؛ Carr, 2006, pp 60 - 68)

ح - الفنيات المستخدمة :

استخدم الباحث عدة فنيات وهي: المحاضرة ، المناقشة ، تجسيد الأسرة التدريب التوكيدي، إجراء التفاعل (التبادل الأسري) ، إعادة العرض السريع تصحيح بعض قواعد النسق الأسري ، إعادة التسمية ، إعادة بناء الأسرة التغذية الراجعة ، الإقصاء عن التعزيز ، الاقتصاد الرمزي ، تكلفة الاستجابة والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى أو للسلوك النقيض أو للنقصان التدريجي .

ي - مراحل تطبيق البرنامج: مر البرنامج في تطبيقه بأربع مراحل هي :

- مرحلة البدء (ثلاث جلسات تمهيدية) : وتتضمن هذه المرحلة ثلاث جلسات تمهيدية تم من خلالها التعارف بين الباحث وأطفال المجموعة الإرشادية وآبائهم ، وتكوين علاقة ود ومحبة قائمة على الثقة المتبادلة بين الباحث وأطفال المجموعة الإرشادية وآبائهم ، وتم الاتفاق على مواعيد الجلسات والتعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه وأهميته.
- مرحلة الانتقال (٦ جلسات) : وتم فيهم تبصير آباء أطفال المجموعة الإرشادية بمفهوم الإعاقة الفكرية ، وخصائص نمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، وكذلك تعريف الآباء بأهم المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وخاصة السلوك النمطي وأشكاله وأسبابه وطرق علاجه أو خفضه ، وكذلك مفهوم الإرشاد الأسري وأهميته وأهدافه ونظرياته، ومناقشة وفهم المشكلات الأسرية، وملاحظة كيف تحدث هذه المشكلات، وتحقيق التفاعل الأسري الإيجابي، وتحديد العوامل الأسرية التي أدت إلى نشأة اضطراب الطفل، ومساعدة الآباء على فهم أفضل العلاقات

العائلية وكيفية تنشئة الأبناء تنشئة سليمة، وتشجيع التفاعل الايجابي بين أعضاء النسق الأسري .

- المرحلة الثالثة (العملية الإرشادية) : وشملت هذه المرحلة (١٣) جلسة إرشادية وقد تم فيها تقديم الفنيات الإرشادية .
- مرحلة الإنهاء (تقويم البرنامج) : وتضم جلستان إرشاديتان ، وفيها يتم إجراء مناقشة مع أفراد المجموعة الإرشادية وآبائهم حول مدى الاستفادة من البرنامج الإرشادي ومدى التغير الذي طرأ على علاقات الأسرة وأدائها الوظيفي، كما تم تقويم البرنامج وإجراء التطبيق البعدي لقائمة تقدير السلوك النمطي على معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ك - جلسات البرنامج ومحتواها :

تم تحديد الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج، ويمكن عرض جلسات البرنامج كما يلي:

جدول (٦) يوضح جلسات البرنامج

الجلسة	أهدافها	فنياتها
(١) ، (٢)	- التعرف على أطفال المجموعة الإرشادية والترحيب بهم والتمهيد للبرنامج الإرشادي ، وتكوين علاقة إرشادية قائمة على الحب والود والاحترام المتبادل معهم ، وتوثيق الصلة بينهم وبين الباحث. - عرض أهداف البرنامج الإرشادي ومحتواه. - الاتفاق على زمن ومكان ومواعيد الجلسات . - تطبيق القياس القبلي لقائمة تقدير السلوك النمطي.	
(٣) ، (٤)	- التعرف على اباء أطفال المجموعة الإرشادية والترحيب بهم ، وتكوين علاقة إرشادية معهم ، وتوثيق الصلة بينهم وبين الباحث . - تعريف آباء أطفال المجموعة الإرشادية بالبرنامج الإرشادي والهدف منه ومحتواه ، والاتفاق على مكان وزمن ومواعيد جلساته . - تبصير الآباء بخصائص نمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم على كيفية التعامل معه وتشجيعهم على تقبل الطفل كما هو .	- المحاضرة - المناقشة - التغذية الراجعة
(٥) ، (٦)	- تعريف اباء أطفال المجموعة الإرشادية بالسلوك النمطي وأشكاله وأنواعه وطرق التعامل مع السلوك النمطي ، وكيفية خفضه. - تعريف أطفال المجموعة الإرشادية وآبائهم بالإرشاد الأسري وأهميته وأهدافه ونظرياته . - تشجيع الآباء وأبنائهم على التعبير عن مشاعرهم بصدق وأمانه. - مساعدة الآباء على فهم أفضل العلاقات الأسرية وكيفية تهيئة الجو الأسري السليم لتنشئة الأبناء تنشئة اجتماعية سليمة ، وتحقيق التفاعل الأسري الإيجابي داخل النسق الأسري لضمان نجاح البرنامج الإرشادي.	- المحاضرة - المناقشة - إعادة العرض السريع - التدريب التوكيدي - تصحيح بعض قواعد النسق الأسري - إعادة التسمية
(٧)	- مساعدة الآباء على مناقشة وفهم المشكلات الأسرية وملاحظة كيف تحدث المشكلات الأسرية . - تحديد أهم أوجه الاضطراب في العلاقات الأسرية. - تبصير الآباء بأسباب السلوك المشكل لدى أبنائهم ، توضيح العلاقة بين مشكلاتهم وأساليب التفاعل الأسري. - تحديد العوامل الأسرية التي أدت إلي نشأة اضطراب الطفل ، وتقليل أعراض المشكلات الأسرية بإحداث تغيير في بناء الأسرة.	- المناقشة - إجراء التفاعل (التبادل)الأسري - تجسيد الأسرة - إعادة بناء الأسرة
(٩)	- مساعدة الاباء على تقييم وفهم طبيعة العلاقات وانماط التفاعلات وأساليب التواصل بين الوالدين. - تبصير الوالدين بأن النسق الأسري الضعيف والحدود الجامدة بين أعضاء النسق الأسري من أهم مسببات المشكلات التي يعاني منها الطفل المعاق.	- تصحيح بعض قواعد النسق الأسري - إعادة بناء الأسرة - تجسيد الأسرة
(١٠)	- مساعدة أفراد الأسرة على تحقيق التفاهم والتخلص من التوتر والانفعال وحل الصراعات فيما بينهم وتحقيق التقارب والتوافق والتسامح . - تحقيق الانسجام والتوازن بين أعضاء النسق الأسري ، وتحسين عملية التواصل بينهم .	- إعادة بناء الأسرة - تجسيد الأسرة - المناقشة

الجلسة	أهدافها	فنياتها
(١١)	- مساعدة أفراد الأسرة على خفض المشكلات السلوكية والانفعالية ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي . - تدريب الآباء على استخدام مهارات وطرق تعديل السلوك.	- التغذية الراجعة - تجسيد الأسرة
(١٢)	- إعادة تنظيم النسق الأسري لإزالة العناصر المرضية ، وتدريب أفراد الأسرة على طرق جديدة للتعامل مع المشكلات الأسرية الحالية . - مساعدة الآباء على بناء علاقات قوية بين الوالدين بعضهم البعض أو مع الأبناء، والتعاون في حل مشكلاتهم الفردية الحالية .	- التدريب التوكيدي - إعادة بناء الأسرة - تجسيد الأسرة
(١٣)	- تحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الأسرية ، مناقشة طبيعة العلاقات الوالدية وتصحيح بعض التفاعلات الخاطئة. - مساعدة الآباء على فهم الحياة الأسرية ومسئولياتها وتكوين وجهات نظر إيجابية .	- إعادة بناء الأسرة - التغذية الراجعة - إعادة التسمية
(١٤)	- إحداث تغيير في سلوك العضو الذي حددته الأسرة كمريض باستخدام طرق تعديل السلوك . - إحداث تغيير في أنماط التفاعل بين أفراد الأسرة ومن ثم خلخلة النسق الأسري . - تشجيع كل فرد من أفراد الأسرة على إحداث التوازن بين قطبي المعيَّة والتفرد (الانفصال والتداخل في الأسرة).	- إعادة بناء الأسرة - المناقشة - التعزيز التفاضلي - الاقتصاد الرمزي
(١٥)	- مناقشة الآباء حول مدى الاستفادة من الجلسات السابقة. - تغيير السلوك الأسري وتدريب أعضاء الأسرة على كيفية التعامل مع مهارات الحياة للطفل المعاق . - تبصير الآباء بأثر التناغم والتوافق الأسري في الأداء الوالدي على إدارة سلوك الطفل.	- المناقشة - تصحيح بعض - قواعد النسق الأسري - تجسيد الأسرة
(١٦)	- مساعدة الآباء على إحداث تغييرات في بناء الأسرة وخلق حدود مرنة بحيث تحدث تفاعلات مناسبة من خلالها ، وتدريبهم على الالتزام بآداب الحديث أثناء المناقشات. - تشجيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التعبير عن ذواتهم بحرية .	- إجراء التفاعل (التبادل) الأسري - إعادة بناء الأسرة - التدريب التوكيدي
(١٧)	- تشجيع الآباء وأعضاء النسق الأسري على تفهم دائرة الاتصال، والتواصل الأسري وتدريبهم على إتمام عملية التغذية الراجعة داخل نطاق الدائرة. - تشجيع الآباء على تعزيز الطفل ومكافأته على أي تحسن في أدائه، وتدريبهم على استخدام التعزيز التفاضلي والاقتصاد الرمزي لخفض السلوك النمطي.	- إجراء التفاعل (التبادل) الأسري - إعادة التسمية - التعزيز التفاضلي - الاقتصاد الرمزي
(١٨)	- التأكيد على أهمية وحدة الأسرة متمثلة في تجانس الدور الوالدي وانعكاسه على التنشئة الاجتماعية للأطفال المعاقين فكرياً. - مساعدة الآباء على فهم الحياة الأسرية ومسئولياتها وتكوين وجهات نظر إيجابية، وتدريبهم على ممارسة السلوك التوكيدي.	- المناقشة - إعادة العرض السريع - التدريب التوكيدي - الاقتصاد الرمزي
(١٩)	- مساعدة الآباء على تكوين وبناء علاقات وتفاعلات إيجابية مع أبنائهم، وتحسين التواصل الأسري وتهيئة المناخ لنجاح عمليات التواصل. - التقليل من لوم الآباء للأبناء خاصة الطفل المعاق وعدم نقدهم باستمرار.	- إعادة بناء الأسرة - تجسيد الأسرة - إعادة التسمية
(٢٠)	- تعريف الآباء بأهمية دور الأسرة في خفض أو التخلص من الاضطرابات السلوكية لدى الأبناء، وأهم العوامل البيئية والأسرية التي قد تسبب السلوك النمطي لدى الأبناء. - تدريب الآباء على استخدام الإقصاء من التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة لخفض السلوك النمطي.	- تصحيح بعض قواعد النسق الأسري - الإقصاء من التعزيز - تكلفة الاستجابة - المناقشة
(٢١)	- مناقشة بعض المواقف التي تتم بين الطفل المعاق ووالديه ، وكيفية التدريب على السلوكيات السليمة. - تدريب الوالدين على استخدام التعزيز التفاضلي للطفل عند عدم قيامة بالسلوكيات النمطية ، أو حرمانه من التعزيز عند القيام بها. - تحسين إدارة الوالدين لسلوك الطفل واستحسان جهود الطفل المبذولة نحو تحقيق النجاح .	- التعزيز التفاضلي - الإقصاء من التعزيز - المناقشة - تكلفة الاستجابة

الجلسة	أهدافها	فنياتها
(٢٢)	- اكتساب أسر أطفال المجموعة الإرشادية نوعاً من التحصين ضد الاضطرابات وكيفية مواجهتها بتماسك الأسرة وتعاونها والمشاركة في وضع الحلول للمشكلات. - مساعدة الآباء على مواجهة ما يصدر من سلوكيات غير مناسبة من جانب أطفالهم باستخدام طرق تعديل السلوك . - تقوية القيم الأسرية الإيجابية وإضعاف السلبية منها لدى أعضاء النسق الأسري.	- المحاضرة - المناقشة - إعادة التسمية - التعزيز التفاضلي - الإقصاء من التعزيز - الاقتصاد الرمزي
(٢٣)	- إجراء مناقشة مفتوحة مع الآباء حول أوجه الاستفادة من البرنامج الإرشادي وتوضيح بعض النقاط الهامة في الجلسات. - تشجيع أطفال المجموعة الإرشادية وآبائهم على تطبيق ما اكتسبوه من خلال جلسات البرنامج .	- المناقشة - المحاضرة - تجسيد الأسرة - التدريب التوكيدي
(٢٤)	- توجيه الشكر لأفراد المجموعة الإرشادية وأسرهم على تعاونهم وموافقتهم على الاشتراك في البرنامج ، ومناقشتهم حول أوجه الاستفادة من البرنامج الإرشادي وما هي التغيرات التي طرأت على أبنهم المعاق. - تطبيق قائمة تقدير السلوك النمطي على الأطفال المعاقين فكرياً من خلال المعلمين.	- التغذية الراجعة - المناقشة

- **كفاءة البرنامج** :

تم تحكيم البرنامج الإرشادي من قبل مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في تخصص علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، حيث تم بناؤه في ضوء أسس الإرشاد الأسري مع مراعاة بناء وتصميم محتوى البرنامج في صورة تهدف إلى خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، وتحسين التفاعل الإيجابي داخل نطاق الأسرة .

تقويم البرنامج: وذلك عن طريق:

- تقويم مبدئي: وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين كما سبق القول والقيام بدراسة استطلاعية للبرنامج، قياس قبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تجانس المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.
- تقويم تكويني: وذلك من خلال مناقشة أطفال المجموعة الإرشادية وآبائهم حول الاستفادة من جلسات البرنامج في خفض السلوك النمطي لدى أطفال المجموعة التجريبية لبيان مدى التحسن في الجلسة (١٥) والجلسة (٢٣).
- تقويم نهائي: وذلك بتطبيق قائمة تقدير السلوك النمطي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة.
- تقويم تتبعي: وذلك للوقوف على مدى استمرار فاعلية البرنامج المستخدم، وذلك عن طرق قياس مستوى السلوك النمطي لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

- **نتائج البحث** :

- **نتائج الفرض الأول** :

وينص هذا الفرض على " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية في القياس البعدى في اتجاه المجموعة التجريبية " . . وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار" مان _ ويتنى" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول (٧) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية (ن = ٦)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
سلوكيات حركيه متكررة	ضابطه	٩.٥	٥٧	٠	٢١	-٢.٨٨٢	٠.٠٠٤
	تجريبيه	٣.٥	٢١				
سلوك إيذاء الذات	ضابطه	٨.٦٧	٥٢	٥	٢٦	-٢.٠٨٩	٠.٠٣٧
	تجريبيه	٤.٣٣	٢٦				
سلوكيات شاذة او غريبه	ضابطه	٩.٥	٥٧	٠	٢١	-٢.٨٨٧	٠.٠٠٤
	تجريبيه	٣.٥	٢١				
سلوك روتيني	ضابطه	٩.٥	٥٧	٠	٢١	-٢.٨٩٨	٠.٠٠٤
	تجريبيه	٣.٥	٢١				
الدرجه الكليه	ضابطه	٩.٥	٥٧	٠	٢١	-٢.٨٨٢	٠.٠٠٤
	تجريبيه	٣.٥	٢١				

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي وكذلك المحاور الفرعية (سلوكيات حركية متكررة ، سلوكيات غريبة أو شاذة ، سلوك روتيني) عند مستوى (٠.٠١) ، وعلى المحور الفرعي سلوك إيذاء الذات عند مستوى (٠.٠٥) ، في اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، مما يشير إلى حدوث انخفاض في السلوك النمطي لدى أطفال المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أطفالها وآبائهم ، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

- **نتائج الفرض الثاني** :

وينص هذا الفرض على : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية في اتجاه القياس البعدي" . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار" ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول (٨) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية (ن = ٦)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اتجاه الإشارة	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات حركية متكررة	قبلي	٣.٥	٢١	٦ (-)	-٢.٢٠٧	٠.٠٢٧
	بعدي	٠	٠	٠ (+)		
سلوك إيذاء الذات	قبلي	٣	١٥	٥ (-)	-٢.٠٢٣	٠.٠٤٣
	بعدي	٠	٠	٠ (+)		
سلوكيات غريبة او شاذة	قبلي	٣.٥	٢١	٦ (-)	-٢.٢٦٤	٠.٠٢٤
	بعدي	٠	٠	٠ (+)		
سلوك روتيني	قبلي	٣.٥	٢١	٦ (-)	-٢.٢٠٧	٠.٠٢٧
	بعدي	٠	٠	٠ (+)		
الدرجة الكلية	قبلي	٣.٥	٢١	٦ (-)	-٢.٢٠٧	٠.٠٢٧
	بعدي	٠	٠	٠ (+)		

يتضح من جدول (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاه القياس البعدي ، مما يشير إلى حدوث انخفاض في مستوى السلوك النمطي لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي وهذا يعنى قبول هذا الفرض، حيث إن الدرجة المنخفضة تدل على الايجابية، والدرجة المرتفعة تدل على السلبية ، وتعني الإشارة السالبة أن قيم القياس البعدي أقل من قيم القياس القبلي ، بينما تعني الإشارة الموجبة أن قيم القياس البعدي أكبر من القياس القبلي .

- **نتائج الفرض الثالث** :

وينص هذا الفرض على :" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والبعدي الثاني (المتابعة) على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار"ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني (المتابعة) على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني (المتابعة) على قائمة تقدير السلوك النمطي والمحاور الفرعية (ن =٦)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اتجاه الإشارة	قيمة Z	مستوى الدلالة
سلوكيات حركية متكررة	قبلي	٤	١٢	٣ (-)	-١.٢٢٥	٠.٢٢١
	بعدي	١.٥	٣	٢ (+)		
سلوك إيذاء الذات	قبلي	٢.٥	٥	٢ (-)	٠.٦٨٠	٠.٤٩٦
	بعدي	٣.٣٣	١٠	٣ (+)		
سلوكيات غريبة أو شاذة	قبلي	٤	١٢	٣ (-)	٠.٣٣٣	٠.٧٣٩
	بعدي	٣	٩	٣ (+)		
سلوك روتيني	قبلي	٣.٣٣	١٠	٣ (-)	-٠.٦٨٠	٠.٤٩٦
	بعدي	٢.٥	٥	٢ (+)		
الدرجة الكلية للسلوك النمطي	قبلي	٤.١٧	١٢.٥	٣ (-)	-٠.٤٢٥	٠.٦٧١
	بعدي	٢.٨٣	٨.٥	٣ (+)		

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني (المتابعة) على قائمة تقدير السلوك النمطي وكذلك المحاور الفرعية عند مستوى (٠.٠٥) ، وهذا يعنى قبول صحة هذا الفرض.

- **مناقشة وتفسير النتائج** :

تشير نتائج الفرض الأول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة تقدير السلوك النمطي وكذلك المحاور الفرعية (سلوكيات حركية متكررة ، سلوكيات غريبة أو شاذة ، سلوك روتيني) عند مستوى (٠.٠١) ، وعلى المحور الفرعي سلوك إيذاء الذات عند مستوى (٠.٠٥) ، في اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، وتشير نتائج الفرض الثاني إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة تقدير السلوك النمطي عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاه القياس البعدي ، مما يشير إلى حدوث انخفاض في السلوك النمطي لدى أطفال المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أطفالها وآبائهم ، ولم يحدث انخفاض لدى أطفال المجموعة الضابطة ويمكن إرجاع ذلك إلى تعرض أطفال المجموعة التجريبية وآبائهم للبرنامج الإرشادي الأسري وعدم تعرض المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج، حيث كان أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متجانسين في متغيرات البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ؛ ومن ثم يمكن إرجاع الانخفاض في السلوك النمطي لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإرشادي ويمكن تفسير ذلك أن البرنامج الإرشادي قد عمل على تبصير الآباء بطبيعة مشكلة الإعاقة الفكرية وماهية الإرشاد الأسري ، ودور الأسرة وما يسودها من ترابط وتفاعل إيجابي أو اضطراب العلاقات بينها في اضطراب الطفل المعاق.

كما أن استخدام فنيات الإرشاد الأسري مثل إجراء التفاعل والتبادل الأسري والتي شارك فيها الآباء وتم فيها مناقشات ثنائية مع بعضهم البعض أو مع الباحث ، كما تم استخدام فنية إعادة العرض السريع حيث طلب الباحث من أفراد الأسرة أن يتتبعوا سير الأحداث والمواقف بين الجلسات والتي تؤدي إلى انفعالات غير سارة ، وخلال الجلسة التالية يسأل أفراد الأسرة أن يعيدوا أو يستعيدوا اللحظات أو الأوقات التي شعروا فيها بالضيق أو الحرج وأن يتحدثوا عن الأفكار التي يتذكرون أن لها علاقة بالنقاط الصعبة ، وفنية تصحيح بعض قواعد النسق الأسري والتي تم فيها استعادة الذكريات أو الأوقات واللحظات التي شعروا فيها بالضيق وأن يتحدثوا عنها ويتذكروها وتعديل بعض القواعد الأسرية ، وفنية إعادة بناء الأسرة والتي تم فيها اكتشاف الحوادث المميزة في حياة الأسرة على ثلاث أجيال وعدم إهمال أو إغفال سوء التكيف في الأسرة الأصلية ، وقد تم أيضا استخدام فنية إعادة التسمية وفيها طلب الباحث من الآباء النظر إلى المشكلة من ناحية أخرى أو صيغة أخرى في إطار جديد ، وهو مايسمح بالرؤية الجديدة ، ومن ثم حل المشكلة .

كما تم استخدام فنية تجسيد الأسرة والتي تم من خلالها إعادة خلق النسق الأسري وإقامة علاقات بين كل فرد وآخر مما ساعد على زيادة وعي الآباء بالطرق التي يعملوا بها وكيف يراهم الآخرون وما هو موقف الفرد تجاه الأسرة ككل ، ورسم حدود الأسرة وتفاعلاتهم الواضحة والصريحة ، كما تم استخدام فنية التغذية الراجعة حيث تم من خلالها تعديل استجابات أعضاء النسق الأسري وتقويم سلوكياتهم غير المرغوبة ، وفنية التدريب التوكيدي والذي تم من خلالها تدريب الآباء على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم والدفاع عن حقوقهم بشكل إيجابي ومن ثم مواجهة الصراع أو التحدي أو نقص الثقة بالنفس وتعلم مهارات التواصل ، كما تم تدريب الآباء على استخدام مهارات وطرق تعديل السلوك وتطبيقها مع أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية لخفض السلوك النمطي كالإقصاء من التعزيز الإيجابي، وتكلفة الاستجابة، والتعزيز التفاضلي، والاقتصاد الرمزي كل ذلك ساعد على خفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، كما تم استخدام المناقشة والتي تم من

خلالها تنمية الوعي بأسباب المشكلات الماضية ودورها في إظهار المشكلة الحالية وإتاحة الفرصة للفرد في أن يعدل مفهومه عن نفسه واحترامه لذاته، وتقديم المساعدة والدعم العاطفي من خلال علاقات الأفراد ببعضهم البعض.

ويتفق ذلك مع علاء الدين كفافي (١٩٩٩) حيث أشار إلى دور الإرشاد الأسري وأهميته ، وأنه يمكن من خلال برامج الإرشاد الأسري تدريب وتوعية أعضاء النسق الأسري جميعا أو الوالدين أو حتى أحدهما فقط على أساليب التعامل الصحيح مع مشكلة الطفل ومساعدة أفراد الأسرة على خفض أو التخلص من المشكلات السلوكية والانفعالية ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي ، وإعادة تنظيم وتدريب أفراد الأسرة على طرق جديدة للتعامل مع المشكلات السلوكية الحالية .

كما يتفق مع ما أشار إليه سواريز وبيكر (Saurez and Baker, 1999, 379) من أن تدريب الوالدين والطفل في الإرشاد الأسري يساعد على الحد من الصراع وعدم التوافق داخل الأسرة ويزيد من الشعور بالرضا الأسري ، ويكون الوالدين أكثر فعالية وتواصلا مع أبنائهم ، مع قدرة الوالدين على تطوير المهارات الضرورية لمساعدة أطفالهم على النمو السوي .

أيضاً يتفق مع ما أشارت إليه أميرة طه بخش (٢٠٠٣) من أن دور الأسرة مهم في تحقيق الصحة النفسية للطفل وأن هذا الدور يزداد أهمية عندما يكون هذا الطفل من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، فالتباين والاختلاف في الصحة النفسية للفرد يرتبط ارتباطا وثيقا بالتفاعل بين الفرد وأعضاء أسرته ، كما أوضح شورت (Short, 1998, 147 – 166) أن التفكك الأسري وانفصال الوالدين من العوامل التي تؤدي إلى زيادة السلوك المضطرب لدى الأبناء .

كما أشار محمد إبراهيم علي (٢٠٠٩ ، ٢٢) إلى أنه إذا نجح الإرشاد الأسري في مساعدة أفراد الأسرة داخل النسق الأسري على استبصار الحلول المناسبة لمشكلاتهم ، وزيادة التفاعل بين أفراد هذه الأسرة ، فإن ذلك يساعد على النمو السوي لتلك العلاقات والتفاعلات الأسرية ، وينعكس ذلك على النمو السوي والتوافق لدى أفراد هذه الأسر . كما تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه وولفجان (Walfgan, 1982, 338) أن الأسرة الأكثر توافقا وتكيفا تعتبر حصنا منيعا لأبنائها ضد أي سلوك غير سوي ، ولها دور كبير في حماية أفرادها من الاضطرابات النفسية والسلوكية .

كما لاحظ الباحث في أثناء تطبيق جلسات برنامج الإرشاد الأسري أن تطبيقه بصورة جماعية ووجود الطفل المعاق فكريا في أسرة بها تفاعل إيجابي وتغيير أنماط التفاعلات السلبية وإعادة بناء الأسرة وتقدير الطفل وقبوله كما هو بغض النظر عن إعاقته تجعل الحالة النفسية للطفل مستقرة إلى حد كبير لعلمه بأن كل أفراد الأسرة مهتمون بمشكلاته . حيث ينظر الإرشاد الأسري إلى السلوك الإنساني على أنه ليس بالضرورة نتاج شخصية الإنسان وإنما قد تعود إلى عملية التفاعل بين أعضاء الأسرة وبيئتهم ، كما ينظر إلى السلوك الخاطئ على أنه نتيجة خلل في البناء الأسري أو في الاتصال أو في التنظيم الأسري (Hartman and Larid, 1987, 581)

وتشير نتائج الفرض الثالث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني (المتابعة) على قائمة تقدير السلوك النمطي وكذلك المحاور الفرعية عند مستوى (٠,٠٥) ، وترجع هذه النتيجة إلى استمرار تأثير البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية وآبائهم ، وقد يرجع ذلك إلى استمرار الوالدين في تطبيق الاستراتيجيات والتدريبات والفنيات التي تم تدريبهم عليها وكذلك الأنشطة التي تم استخدامها ، وكذلك أصبح هناك مجال للمناقشة والتفاهم والتشاور بين الوالدين وبين الطفل، كذلك مساعدة أفراد الأسرة على التعرف على المشكلات والتوصل إلى أسباب الاضطراب في المشكلات الأسرية التي أدت إلى السلوك المضطرب لدى أحد أعضاء الأسرة ومساعدة الأسرة على حل هذه المشكلات والاضطرابات ؛ مما ساعد على زيادة تقبل الطفل المعاق كما هو وإتاحة الحرية له للتعبير عن انفعالاته ومشاعره ، وكذلك تدريب الوالدين على كيفية ضبط سلوك الطفل المعاق واستخدامهم للتعزيز التفاضلي، وتكلفة الاستجابة، والإقصاء من التعزيز الإيجابي، والاقتصاد الرمزي ، كل ذلك كان له الأثر الأكبر في استمرارية خفض السلوك النمطي لدى الأطفال والحد من الحركات المتكررة غير الهادفة مما يعزي إلى استمرار فعالية البرنامج ، وبذلك تحقق الهدف من البرنامج الحالي وهو الاستمرار في خفض السلوك النمطي حتى بعد توقف التدخل الإرشادي . كذلك ترجع هذه النتيجة إلى أن ما تعلمه الآباء خلال تطبيق جلسات البرنامج من فنيات ، وما مارسوه من أنشطة وواجبات منزلية قد رسخ لديهم بعض الاتجاهات الايجابية نحو طفلهم المعاق فكريا ، وكيفية التعامل معه ، وكيفية تطبيق فنيات تعديل السلوك لضبط سلوكه والتحكم فيه ، والعمل على أن يكون هناك تفاعل ايجابي معه والتخلص من الصراعات والخلافات الأسرية ، والعمل على أن يكون هناك توافق وتكيف وتناغم بين أعضاء النسق الأسري .

- **التوصيات** :

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج ، وحتى يمكن الإفادة منها يوصى الباحث بالآتي:

- ضرورة إشراك والدي الطفل وأخوته بل والنظام الأسري كله في كل مايخص الطفل المعاق فكريا من برامج تربوية أو تعليمية أو إرشادية تقدم لأطفالهم لما لهم من دور مهم في حياة الطفل .
- إجراء المزيد من الدراسات حول خفض السلوك النمطي لدى فئات عمرية أخرى من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، أو لدى فئات أخرى من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الإفادة من نتائج هذا البحث في البحوث والدراسات المستقبلية في برامج تعديل السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية .
- ضرورة الاهتمام بالإرشاد الأسري واستخدامه في التقليل من بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لما له من دور في العمل على خفض هذه الاضطرابات والمشكلات السلوكية من خلال إعادة بناء وتنظيم النسق الأسري بوصفه المسئول عن اضطراب الطفل ، وكذلك

مساعدة الأسرة على تحقيق التوازن والانسجام في العلاقات بين أفرادها والمحافظة على كيانها ووحدتها.

- ضرورة تهيئة الجو الأسري المناسب لرعاية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال برامج منظمة وهادفة تعمل على خفض السلوكيات غير المرغوبة لديه كما تعمل على توعية النسق الأسري بالسلوك النمطي وأسبابه وكيفية خفضه أو التخلص منه .
- الاهتمام بالبرامج الإرشادية التي تبصر آباء وأمهات وأخوة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بخصائصهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وأوجه السلوك اللاتكيفي لديهم وطرق التعامل معهم وكيفية تدريبهم على السلوك التكيفي .

• المراجع :

إبراهيم عبد الستار (١٩٩٤). *العلاج النفسي المعرفي السلوكي الحديث : أساليبه وميادين تطبيقه* . القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع .

أميرة طه بخش (٢٠٠١). فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى الأطفال المتخلفين عقليا . *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية* ، ١٣ (١) ، ٩٣ - ١٠٧ .

أميرة طه بخش (٢٠٠٣) . *دور الأسرة في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة* . ورقة عمل مقدمة إلى لقاء التربية الخاصة (رؤى وتطلعات) المملكة العربية السعودية .

بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف أشكال العنف الأسري لدى الأبناء وعلاقته بتقدير ذواتهم . *مجلة الإرشاد النفسي* ، مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس ، (٢١) ، ١ – ٦٢ .

جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٩٠). *معجم علم النفس والطب النفسي* . ج ٣ . القاهرة : دار النهضة العربية .

جمال الخطيب (١٩٨٨) . المظاهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقليا الملتحقين بمدارس التربية الخاصة (دراسة مسحية) . *دراسات* ، الجامعة الأردنية ١٥ (٨) ، ١٦٣ – ١٨٦ .

جمال الخطيب (٢٠٠١) . *تعديل سلوك الأطفال المعوقين : دليل الآباء والمعلمين* . عمان – الأردن : دار حنين للنشر والتوزيع .

جمال الخطيب (٢٠٠٣) . *تعديل السلوك الإنساني* . عمان – الأردن : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

جمال الخطيب (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في خفض السلوك النمطي ، والعدواني ، والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا في الأردن . *المجلة التربوية* . جامعة الكويت . ١٩ (٧٣) ، ٥٩ – ٩٠ .

جمعه سيد يوسف (٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية وعلاجها* . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

جهاد محمود علاء الدين (٢٠١٠). *نظريات وفنيات الإرشاد الأسري* . عمان – الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع .

جيهان محمود حسن النمرسي (٢٠١٠) . فاعلية برنامج تدريبي لخفض بعض الانحرافات السلوكية لأطفال الروضة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم . *مجلة علم النفس* . تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، الأعداد (٧٤ – ٨٧) يناير – ديسمبر ٢٠١٠، ٢٥٢ – ٢٨٣.

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٤). التوجيه والإرشاد النفسي "نظرة شاملة" . *مجلة الإرشاد النفسي* ، جامعة عين شمس ، (٢) ، ٣٤٠ – ٣٦٥ .

حنان عبد الحميد العناني (٢٠٠٥) . *الصحة النفسية* . عمان – الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

رمضان عاشور حسين (٢٠٠٩). المناخ الأسري وعلاقته بالسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية . *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية ، جامعة حلوان.

روبرت سميث وباتريشيا ستيفتر (٢٠٠٦). *الإرشاد والعلاج الأسري : موضوعات وقضايا أساسية* . ترجمة فهد عبد الله الدليم. الرياض : النشر العلمي والمطابع – جامعة الملك سعود .

روحي مروح عبدات (٢٠١٠) . *الاضطرابات النفسية الشائعة وعلاجاتها : الحركات النمطية عند الأطفال ودور الأسرة في تعديلها* . موقع حياتنا النفسية في ٢٧ /٥/ ٢٠١٠ .

روزماري لامبي ونيبي دانيلز مورنج (٢٠٠١) . *الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة* . ج١ الأسس النظرية . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

زكريا أحمد الشربيني (١٩٩٤). *المشكلات النفسية عند الأطفال* . القاهرة : دار الفكر العربي .

سامية عبد الرحيم ومحمد الشيخ حمود وعائشة ناصر (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم . *مجلة جامعة دمشق* ، ٢٧ ، ٨٩ – ١٥٦ .

سعيد حسني العزة (٢٠٠٠) . *الإرشاد الأسري نظرياته وأساليبه العلاجية* . عمان – الأردن : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

سعيد حسني العزة (٢٠٠٩) . *التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية*. الإصدار الثاني ، عمان – الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

سهير محمود أمين (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الأداء الوظيفي الوالدي لدى مجموعتين من أسر الأطفال المعاقين عقليا وسمعيا . *المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة – توجهات مستقبلية"* . مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ٤٠٩ – ٤٧٨ .

سيد عبد العظيم محمد ، وفضل إبراهيم عبد الصمد ، ومحمد عبد التواب أبو النور (٢٠١٠) . *فنيات العلاج النفسي وتطبيقاتها* . القاهرة : دار الفكر العربي .

طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٤) . *الإرشاد النفسي : النظرية ، التطبيق ، التكنولوجيا* . عمان – الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .

عاطف عبد الله مصطفى (٢٠٠٧) . فعالية برنامج سلوكي في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتدريب . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، الجامعة الأردنية ، عمان .

عبد الرحمن محمد (١٩٩٣) . فعالية برنامج تعزيز رمزي في خفض السلوكيات غير التكيفية لدى المتخلفين عقليا . *رسالة ماجستير غير منشورة* . الجامعة الأردنية . عمان .

عبد الرقيب أحمد إبراهيم (١٩٨١). دراسة تحليلية لبعض أنماط السلوك اللاسوي عند المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية . *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

عبد العزيز عبد الله البريثن (٢٠٠٨) . الإرشاد الأسري . عمان – الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .

عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (١٩٩٢) . *قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

عبد الله محمد الوابلي (٢٠٠٦). أثر الإعاقة على التوافق الأسري . *المجلة العربية للتربية الخاصة* . (٨) ، ١٣ – ٧١ .

عبد المطلب أمين القريطي وهالة خير سناري (٢٠١٢) . *إيذاء الذات لدى المعوقين نمائياً : المفهوم والأشكال ، والأسباب ، التشخيص ، العلاج* . الرياض : دار الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع .

علاء الدين كفافي (١٩٩٩) . *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري : المنظور النسقي الاتصالي* . القاهرة : دار الفكر العربي .

علاء الدين كفافي (٢٠٠٨) . *الإرشاد الأسري* . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

علي عبد النبي حنفي (٢٠٠٠). مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية . *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية التربية جامعة الزقازيق .

علي عبد النبي حنفي (٢٠٠٧) . *الإرشاد الأسري وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

عمر فواز عبد العزيز (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج سلوكي باستخدام التعزيز الرمزي في تعديل السلوك النمطي وضعف الانتباه لدى الأطفال المعاقين عقليا بالمملكة العربية السعودية . *رسالة ماجستير غير منشورة* . عمان : جامعة عمان العربية .

فاروق محمد صادق (١٩٩٧). الحاجة إلى حقيبة إرشادية لأسرة الطفل المعوق سمعياً . توجيه للدول العربية . اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، النشرة الدولية ، العدد ٥٢ ، ١٣ - ٢٧.

فاروق محمد صادق (٢٠٠٠). مشروع حقيبة تربوية وإرشادية للأسرة العربية لرعاية الطفل ذو الإعاقة السمعية. *ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الاتجاهات المعاصرة للتعليم والتأهيل المهني للمعوقين سمعيا* . الأمانة العامة للتربية الخاصة – المملكة العربية السعودية.

كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦). *مرجع في التخلف العقلي* . الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع.

لبية أبو شريف (١٩٩١). الأنماط السلوكية غير التكيفية للأطفال المعاقين عقلياً المرتبطة بإساءة المعاملة البدنية من قبل والديهم . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية الدراسات العليا – كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية .

لويس كامل مليكة (١٩٩٤) . *العلاج السلوكي وتعديل السلوك* . ط٢ ، القاهرة : دار النهضة المصرية .

محمد إبراهيم علي (٢٠٠٩) . فعالية الإرشاد الأسري في تخفيف اضطراب الشهية المفرطة للطعام لدى عينة من المراهقين بمدينة المنيا "دراسة سيكومترية كلينيكية". *رسالة دكتوراه غير منشورة* . كلية التربية – جامعة المنيا .

محمد عودة وكمال إبراهيم مرسي (١٩٨٦) . *الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام*. الكويت : دار القلم .

محمد محروس الشناوي (١٩٩٤). *نظريات الإرشاد والإرشاد النفسي*. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

مصطفى القمش (١٩٩٤) . مشكلات الأطفال المعوقين عقلياً داخل الأسرة . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية الدراسات العليا - كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية .

ممدوحة محمد سلامة (١٩٩٠) . *الإرشاد النفسي (منظور نمائي)*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

منى الحديدي (٢٠٠٢) . *مقدمة في الإعاقة البصرية* . ط ٢ ، عمان – الأردن : دار الفكر .

موسى عبد الله بن موسى الشمراني (١٤٣٢ هـ) . فاعلية برنامج إرشادي سلوكي مقترح لخفض السلوك النمطي لدى الطلاب المعاقين بصرياً في مرحلة الابتدائية بمعهد النور . *بحث تكميلي لدرجة الماجستير* . كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الغمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية .

يوسف القريوتي وعبد العزيز السرطاوي وجميل الصمادي (٢٠٠١). *المدخل إلى التربية الخاصة* . ط ٢ ، دبي : دار القلم للنشر والتوزيع .

AAIDD (2007). Welcome to AAIDD. [Online]. *Intellectual Disability*. Available: http://www.aamr.org/content_104.cfm.

APA (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th Ed. Text revision), Washington, D. C. : American Psychiatric Association.

Azrin, N. H., & Wesolowski, M. D. (1980). A reinforcement plus interruption method of eliminating behavioral stereotypy of profoundly retarded persons. *Behavior Research & Therapy*, 18, 113 –119.

Barker, R. L. (2003). *The Social work dictionary*. 4th Ed. Washington: NASW Press.

Berkson, J. W. , Gutermuth, L. & Baranek, G. (1995). Relative Prevalence and relations among stereotyped and similar behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 137 – 145.

Bitter, J. R. , Christensen, O. C., Hawes, C. & Nicoll, W. G. (1998). Adlerian brief therapy with individuals, couples, and families. *Directions in clinical and counseling psychology*, 8 (8), 95 – 112.

Bodfish, J. W., Grawford, T. W., Powell, S. P., Parker, D. E., Golden, R. N. , Lewis, M. H. (1995). Compulsions in Adults with mental retardation: Prevalence, Phenomenology, and comorbidity with stereotypic and self-injury. *American Journal on Mental Retardation*, 100, PP 183 – 192.

Bodfish, J. W. , Symons, F. J. , Parker, D. E. & Lewis, M. H. (2000) . Varieties of repetitive behavior in autism : Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism Development Disorder*. 30, 237 – 243.

Bootzin, R. R. (1975). *Behavior Modification an therapy : An Introduction*. Cambridge : Winthrop Publishers, Inc.

Brown, G. W. & Middleton, H. (1998). Use of self-as-a-model to promote generalization and maintenance of the reduction of self-stimulation in a child with mental retardation. *Educational and training in mental Retardation and development disabilities*, 33, 76 – 80.

Campbell, M. (1985). Timed Stereotyped Behavior Scale. *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 1082.

Carr, A. (2006). *Family therapy: Concepts, Process, and Practice*. 2nd Ed. New York : John Wiley & Sons, Ltd.

Conroy, M. A.. Asmus, J. M. , Sellers, J. A. & Ladwig, C. N. (2008). The use of an antecedent-based intervention to decrease stereotypic behavior in a general education classroom : A case study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 223 – 230.

Corey, G. (1996). *Theory and Practice of counseling and Psychotherapy* . Washington: An International Thomson Publishing Co.

Cunnngham, A. B. & Schriebman, L. (2008). Stereotypy in Autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 2, 269 – 279.

Danielle, R. L. (2005). Investigating the relationship between stereotypic behavior and learning. *Doctoral Thesis*, faculty of Graduate School of Vanderbilt University.

Denny, M. (1980). Reducing Self-stimulatory Behavior of Mentally Retarded Persons by Alternative Positive Practice. *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (6), 610 - 615.

Filipek, P. A. , Accardo, P. J. , Baranek, G. T. , Cook, E. H. , Dawson, G. & Gordon, B. (1999). The Screening and Diagnosis of autistic spectrum disorders, *Journal of Autism Development Disorde*r, 29, 439 – 476.

Hall, S. , Thorns, T & Oliver, C. (2003). Structural and environmental characteristics of stereotyped behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 108, 391 – 402.

Hartman, A. (1995). *Family Therapy. In Encyclopedia of social work.* 19th Ed. Vol. (1) . Washington, D. C. : NASW Press, 983 – 996..

Hartman, A. Larid, J. (1987). *Family Practice . In Encyclopedia of social work.* 18th Ed. Vol. (1) , Silver Spring . Washington, D. C. : NASW Press, 575 – 589.

Intagliata, J. (1986). Staff response to maladaptive behavior public and community residential facilities. *Mental Retardation*, 24 (2), 93 – 98.

Jones, R. S, Wint, D. & Ellis, N. C. (1990). The Social effect of Stereotyped behavior. *Journal of Mental Deficiency Research*, 34, 261 – 268.

Joosten, A. V. & Bundy, A. C. (2008). The Motivation of Stereotypic and repetitive Behavior: Examination of Construct Validity of the Motivation Assessment scale. *Journal of Autism Developmental Disorder,* 38, 1341 – 1348.

Kamps, D. & Tankersley, M. (1996). Prevention of behavioral and conduct disorders: tends and research issues. *Behavioral Disorders*, 22, 41 – 48.

Kennedy, C. H. (2002). Evolution of stereotypy into self-injury. In S. R. Schreoder, M. L. Oster-Granite & T. Thompson (Eds.). *Self-Injury behavior : Gene-brain-behavior relationships.* Washington, D. C. : American Psychological Association.

Kennedy, C. H. , Meyer, K. A. , Knowles, T. & Shulaka, S. (2000). Analyzing the multiple functions of stereotypical behavior for students with autism: Implications for assessment and treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 559 – 571.

Lam, K. S. (2004). The Repetitive Behavior Rating Scale – Revised: Independent validation and the effects of subject variables. *Unpublished doctoral dissertation*, The Ohio State University, Columbus.

Lang, R. , O'Reilly, M. , Sigafoos, J. , Machalicek, W. , Rispoli, M. , & Lancioni (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills , challenging behavior, and stereotypy. *Behavior modification*, 34, 267 – 289..

Lee, S. , Osdom, S. , & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention and Support*, 9, 67 – 79.

Lewis, M. H. & Bodfish, J. W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Review*, 4 (2), 80 – 89.

Lindberg, J. S., Iwata, B. A. and Kahng. S. W. (1999). On the Relation Between Object Manipulation and Stereotypic Self-Injurious Behavior . *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32 (1), 51- 62.

Mckay, M. & Gonzales, J. (1999). Multiple Family Group: An Alternative for Reducing Disruptive Behavioral Difficulties of Mentally Retarded Children. *Social Work Practice*, 9 (5), 169 – 182.

Melissa, H. & Nadine, J. (2002). Depression and attachment in families: A child-focused Perspective. *Journal of Family Process*, 41, 494 – 518.

Merrill Advanced Studies Center (2002). *Self-Injurious behavior*. fromhttp://merrill.ku.edu/IntheKnow/sciencearticle/selfinjuriousbehavior.html .

National Institutes of Health (1989). *Treatment of destructive behaviors in Persons with developmental disabilities: Consensus Conference statement*. from http://www.consensus.nih.gov/cons/075/075_intro.htm/ .

Nijhof, G., Joha, D., & Pekelharing, H. (1998). Aspects of stereotypic behavior among autistic persons: A study of the literature. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 44,1(86), 3-13.

Rapp, J. T. & Vollmer, T. R. (2005). Stereotypy I : A review of behavioral assessment and treatment . *Research in Developmental Disabilities*. 26, 527 – 547.

Repp, A. C. , Singh, N. N., Karsh, K. G. & Dietz, D. E. (1991). Ecobehavioral analysis of stereotypic and adaptive behaviors: Activities as setting events. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 413 – 429.

Rojahn, J., Tasse, M. J. & Sturmey, P. (1997). The stereotyped Behavior Scale for Adolescents and adults with mental retardation, *American Journal on Mental Retardation*, 102, 137 – 146.

Rojahn, J. , Tasse, M. J. & Morin, D. (1998). Self-injurious behavior and stereotypes. In T. Ollendick & M. Hersen (Eds.). *Handbook of child psychology* . New York: Plenum, 307 – 336.

Saurez, L. & Baker, B. (1999). Child Externalizing behavior and parents' stress. *The role of social supports.* 46 (4), 372 – 382.

Scholl , G. (1986). Growth and development. In G. Scholl (Eds.). *Foundation of education for blind and visually handicapped children and youth : Theory and Practice*, New York : American Foundation for the Blind (A.F.B.), 65 – 82.

Short, J. (1998). Prediction of substance use and mental health of children of divorce: A Prospective analysis. *Journal of Divorce and Remarriage*, 29 (1-2), 147 – 166.

Shultz, T. M. & Berkson, G. (1995) . Definition of abnormal focused affections and exploration of their relation to abnormal stereotyped behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 376 – 390.

Smith, S. A. , Press, B. , Koenig, K. P. & Kinnealey, M. (2005). Effects of Sensory Integration Intervention on Self-Stimulating and Self-Injurious Behaviors. *The American Journal of Occupational Therapy,* 59 (4), 418 – 425.

Stewart, J. (1996). The family in a technological society. In The Christian Family - a concept in crisis. Canterbury Press, Norwich UK: 85 – 101.

Walfgang, M. (1982). *Sociology of crime and delinquency* . New York : John Wiley and Sons Inc.

Walsh, F. (1997). Family Therapy: Systems approaches to clinical practice. In J. R. Brandell (Eds.). *Theory and practice in clinical social work*. New York : The Free Press.

Walsh, F & Crosse, C. (2000). Advances in family therapy : Theory and practice. In P. Mears & C. Garvin (Eds.). *The Handbook of social work direct practice*. New York : The free Press.

Warren, D. (1994). *Blindness and children: An Individual differences Approach*, New York: Cambridge University Press.

****

البحث الرابع :

" بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية "

إعداد

د / محمد علي حسن الصويركي

obeikandl.com

obeikandl.com

" بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية "

د / محمد علي حسن الصويركي

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي للمرحلة الأساسية وبالتحديد فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين: ما المعيار المقترح لقياس الأداء التعبيري الشفوي في المرحلة الأساسية؟ .. ما مكوّنات المعيار المقترح لقياس الأداء التعبيري الشفوي في المرحلة الأساسية؟ . وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي للمرحلة الأساسية مكونا من خمس مجالات رئيسية، ومن عشرين مهارة فرعية موزّعة على المجالات الخمسة السابقة. وتم التحقق من صلاحية مجالات المعيار ومهاراته الفرعية، ومن صدق المعيار وثباته. وأسفرت النتائج عن التوصل إلى تحقيق هدف الدراسة في بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي للمرحلة الأساسية، إذ تضمن عشرين مهارة فرعية موزعة على خمسة مجالات رئيسية، وهي: الكلمات والتراكيب، المضمون، الأصوات، القواعد اللغوية، هيئة المتحدث وسماته النفسية، وجعل درجاته من (١٠٠) درجة مقسمة على عدد المهارات الفرعية بالتساوي. وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: التعبير الشفوي، الأداء التعبيري الشفوي، مهارات التعبير الشفوي، مقياس الأداء التعبيري الشفوي.

Building standard for measuring the performance expressive oral Students in Key Stage

DR.Mohammed Ali ALSweerkey

Abstract:

This study aimed to build a standard to measure the performance of the expressive oral phase of the core, specifically the study sought to answer the following two questions:1 - The proposed standard to measure expressive oral performance in the basic stage?.2 - What components of the proposed standard to measure expressive oral performance in the basic stage?. To answer the study questions have been building standard to measure the performance of the expressive oral phase of the fundamental component of the five key areas, and sub-twentieth skill areas distributed over the previous five. Was to verify the validity of the areas of sub-standard and skills, and the sincerity and persistence of the standard. The results to reach the goal of the study in the construction standard to measure the performance expressive oral phase of the fundamental, as it ensures twentieth skill sub-divided into five main areas, namely: the words and structures, content, sounds, grammar, the speaker and characteristics of mental, and make the grades of (100) degrees divided by the number of sub-skills equally. The study concluded that many of the recommendations and proposals.
Keywords: oral expression, oral expressive performance, skills, oral expression, oral expressive performance measure

• **مقدمة** :

يعتبر الكلام الشفوي من أبرز ألوان النشاط اللغوي لدى الإنسان، فهو يعتمد عليه في التخاطب والتفاهم بين الناس في مجالات الحياة المختلفة، والوفاء بمطالب الحياة المادية والاجتماعية، وما يقتضيه ذلك من اتصال مباشر بالناس (طاهر، ٢٠١٠)، لذلك يعتبر الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بينه وبين الآخرين، وأهم جزء في الممارسة اللغوية وأكثره استعمالا ؛ فالاستخدامات الصوتية للغة تمثل ما نسبته من (٧٥٪ إلى ٩٠٪) من إجمالي الاستخدامات اللغوية لدى البشر، وهاتان النسبتان يتقاسمهما فنان لغويان هما الاستماع والحديث.

ونتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي في وسائل الاتصال، ومع انتشار الديمقراطية في كل موقع من مواقع الحياة، تدعونا إلى الاهتمام بتنمية مهارات الاتصال الشفوي المتين لدى الأفراد وتعميقها، خاصة لدى من سيحتاجون إليها في عملهم المستقبلي كمطلب حياتي ومهني (يونس، ١٩٨١).

أما في المجال التربوي فيعد التعبير الشفوي الغاية القصوى من تدريس اللغة؛ لأن المتعلم يستطيع به التعبير عن نفسه وأفكاره، والتفاهم مع الآخرين لذلك يعتبر المنطلق الأول للتدريب على التعبير عموما، ثم يأتي التعبير الكتابي مكملا له، لكن المشكلة في تعليم التعبير الشفوي تكمن في أن أهدافه غير واضحة، وحصصه مهملة في الفصول الدراسية، ومقررات اللغة العربية لا تحفل به، وهناك الكثير من المدرسين الذين يجهلون طرائق تدريسه، وأهدافه، ووسائل تقويمه، وتصحيحه، ومهاراته.

وهناك وظيفة كبيرة ملقاة على كاهل المدرسة والمدرسين في أن يزيدا من قدرة طلبتها على التعبير الشفوي بوصفه الوسيلة الأساسية لكي يفهموا بعضهم بعضا، وتوفير الفرص الكافية حتى تنمو مهاراته وآدابه لدى الطلبة فتتأصل لديهم مهاراته داخل المدرسة وخارجها، حتى يستطيعوا التعبير عما يجول في أذهانهم من أفكار.

كما يوصي الباحثون بضرورة الاهتمام والعناية بالتعبير الشفوي في مرحلة التعليم الأولى من حياة الطفل (طعيمة ومناع،٢٠٠٠)؛ لأنه يعد السبيل إلى التهيئة النفسية له في طريقة إعداده للقراءة والكتابة بعد ذلك (السيد،١٩٨٨). كما يعد أيضا عماد المحادثة التي تعتبر" مفتاح التعلم " في مرحلة التعليم الأساسي لجميع الموضوعات والمواد الدراسية بلا استثناء، رغم أنها تقصد لذاتها في دروس المحادثة اللغوية (صميلي،١٩٩٨).

• **مهارات التعبير الشفوي**:

المهارة في اللغة تعني: مهر الشيء، وفيه، وبه مهارة؛ أي أحكمه وصار به حاذقاً فهو ماهر (المعجم الوسيط،٨٩٦)، ويقابلها بالإنجليزية كلمة (skill). ويرى الكثيرون من علماء اللغة وعلم النفس أن اللغة ما هي إلا مجموعة من المهارات لابد للمتعلم من إتقانها، وهي القراءة، والاستماع، والكتابة، والمحادثة. و يعرف جود (Good) المهارة بأنها الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقة سواء أكان ذلك الأداء جسميا أم عقليا.

ويعرفها سمك (١٩٨٦) بأنها الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، وما هو مطلوب منه بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون.

وحتى يكون التعبير الشفوي فاعلا ويحقق أهدافهِ في مواقف الاتصال المختلفة، فإنه يتطلب مجموعة من المهارات، ونجد عددا من مهارات التعبير الشفوي في دراسات: (عبد الله،١٩٨٦، العيسوي،١٩٩١، عبد الحميد،١٩٨٦)، وقد توصل بعضها إلى أبرز هذه المهارات، من مثل: المقدمة، النطق الصحيح، الطلاقة الوقفة المناسبة، الصوت المعبر، الأسلوب، التراكيب، الخاتمة.

وقامت الكلباني (١٩٩٧) بتحديد مهارات التعبير الشفوي للمرحلة الإعدادية في سلطنة عُمان إلى عشرة أقسام، وهي: الأفكار، الكلمات، السياق، المحتوى، القواعد، الأصوات، معدل السرعة والطلاقة، المجاملة، هيئة المتحدث، واستخدام الإشارات المناسبة.

وقام عبد الله (٢٠٠١) بتصنيف المهارات إلى مكونات أساسية لعملية التواصل الشفوي وهي: الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي، ويندرج تحت كل محور المهارات المكونة لكل جانب.

وقام الصويركي (٢٠٠٤) بتحديد مهارات التعبير الشفوي اللازمة للصف الرابع الأساسي، وجعلها في ستة مستويات: الفكرة، المفردات، التراكيب، المحتوى، الأنماط اللغوية، الأصوات.

- **أنواع التعبير** :

ينقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين، وهما التعبير الشفوي (الشفهي) وطريقه اللسان، والتعبير الكتابي (التحريري)، وطريقه البنان (خاطر، ١٩٨٤ جابر، ١٩٩١).

فالتعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي، وأكثر استعمالاً منه في حياة الإنسان، ويتم عن طريق النطق، ويستلم عن طريق الأذن (جابر، ١٩٩١).

أما التعبير الكتابي فهو أن ينقل الفرد أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، وقواعد اللغة وعلامات الترقيم (البجة، ٢٠٠١)، مع عبارات صحيحة خالية من الأخطاء وبدرجة تناسب مستواه اللغوي (الوائلي،١٩٩٨).

وينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى نوعين: **التعبير الوظيفي:** كل تعبير يستخدمه الإنسان في حياته العامة لتسيير اتصاله بالناس، لتنظيم حياته أو لقضاء حاجاته، أو لتدبير أمور معيشته، وتسهيل مهامه، وهو أكثر لزوما له في حياته العملية، ويعد دعامة قوية من الدعامات التي يقوم عليها التعبير الإبداعي (الفريق الوطني،١٩٩٢، طاهر، ٢٠١٠). **والتعبير الإبداعي :** التعبير عن الخواطر والمشاعر والأفكار والانفعالات والنظرات الإنسانية والاجتماعية التي تجول في ذهن الطالب إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبي متميز، كنظم الشعر وكتابة المقالة وتأليف القصة... على نحو تظهر فيه ذاتيته وعاطفته، ونمو شخصته وتكاملها(ربيع،١٩٩١، مدكور،١٩٨٨، الشروف،٢٠٠٢).

- **أهداف التعبير** :

من أبرز الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها لدى طلبة المرحلة الأساسية من تدريس التعبير الشفوي كما ذكر (عصر،١٩٩٧، الفريق الوطني ١٩٩٢، أبو الهيجاء، ٢٠٠١، مدكور، ٢٠٠٠):

- إثراء حصيلة الطالب اللفظية الشفوية من المفردات والتراكيب المتنوعة .
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار وعرضها بطريقة منطقية ومترابطة، وبلغة سهلة سليمة.
- إثراء اهتمامات الطالب، وتوسيع مداها، وتشجيعه على المناشط الخارجية وقراءة الكتب المصورة.
- تنمية الآداب اللازمة للمحادثة والمناقشة، والتخاطب والحوار، وتنمية السلوك المتحضر المهذب في آداب المناقشة والحوار والتخاطب مع الآخرين.
- القدرة على عرض التقارير عن أعمال قام بها.
- القدرة على سرد القصص القصيرة والحكايات.
- تحسين الاتصال الشفوي في كل مناشط اليوم الدراسي.
- تكوين المقدرة على الإصغاء الصحيح.
- تشجيعه على الحوار والنقاش الرسمي وغير الرسمي.
- تنمية القدرة على أن يخطب أو يتحدث في موضوع عام أمام زملائه أو جماعة من الناس.
- القدرة على إعطاء التعليمات والتوجيهات.
- القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم بالحديث.

- **طرق تقويم التعبير الشفوي**

التقويم جزء من العملية التربوية، ففي ضوئه يمكن توجيه الطلاب توجيهاً سديدا إلى التعبير الجيد، الذي تتوافر فيه الدقة وترتيب الأفكار وتسلسلها كما أن التقويم يمكن المدرسون من الوقوف على المستوى الذي وصل إليه طلابهم في التعبير الشفوي، ويزيدهم معرفة بنواحي القوة والضعف في تعبيرهم وتحديد مدى تحقيق الأهداف المراد إكسابها لديهم.

ويلاحظ أن تقويم التعبير الشفوي مهمل في المدارس بشكل عام، ولا يمنحه المدرس أي اهتمام داخل الفصل، ويرجع سبب ذلك إلى عدم معرفته بالأسلوب الصحيح لتقويمه (العيسوي،١٩٨٨).

فمعظم المدرسين يتركون الطلبة يتكلمون في أحاديثهم دون تصويب لأخطائهم، وقلة منهم يركزون في تقويمهم على القواعد النحوية والأسلوب، دون النظر إلى تناول الأفكار وتطويرها، أو التعرض لمهارات التعبير الشفوي المختلفة (عبد الحميد،١٩٨٦، الزعبي،١٩٩٨).

ولكي يكون التقويم في التعبير الشفوي مجدياً، لابد أن تكون هناك معايير يحتكم إليها المدرس، كما يحتكم إليها الطلبة عند القيام بعمليات التصحيح (الكلباني،١٩٩٧).

وعموماً فإنه قبل اختيار أدوات لقياس التعبير الشفوي ينبغي اختبارها بدقة على عينة كبيرة من الطلبة ولعدة مرات قبل إقرارها، وأن تكون على درجة عالية

من المصداقية والثبات، والدقة والاتساق، وأن تمثل القدرات المراد قياسها للمفحوص(الطحان، ٢٠٠٣).

وهناك جملة ملاحظات يجب على المدرس أن يعنى بها، ومنها أن يحتفظ بسجل خاص يدون فيه مساهمة كل طالب في المناقشات الدائرة، وفي ألوان الحديث، والنشاط الكلامي المختلف.ومراعاة الطلبة الذين يحتاجون إلى الشعور بالنجاح في خبراتهم، فيجب عليه عندما يعلق على حديث أحدهم أن يكون تعليقه بمثابة إرشاد للآخرين، وليس موجها إلى الطالب المتحدث وحده، وان يعلق على نقطة أو نقطتين من النقاط التي أجاد فيها المتحدث، وان يحفظ المزيد من الاقتراحات والتعليقات للتعليم الفردي.

وتعد المقابلة من أكثر اختبارات مهارة الكلام انتشاراً، وفيها يستدعي المدرس الطالب لقياس أدائه الشفوي، ويكون دور مدرس الصف خلال المقابلة هو تفرغ تقويم أدائه. أما الذي يوجه الأسئلة ويدير النقاش، فيكون مدرسا آخر يقوم بالتحدث مع الطالب في أي موضوع يعد له مسبقا، حتى تكون المقابلة واقعية إلى حد ما.

وقد تم إعداد بعض النماذج والبطاقات والمعايير لقياس مستوى التعبير الشفوي من قبل بعض الباحثين، فوضع محمد (١٩٨٩) نموذجين مختلفين لخطة تصحيح المقابلة للطلبة الأجانب غير الناطقين باللغة الأجنبية فالنموذج الأول درجاته من (٥- ١)، ويشتمل على مجالات النطق، والقواعد والمفردات، والطلاقة ، والفهم. وعلى هذه الجوانب خمسة جوانب للتقويم.

كما قام الزعبي (٢٠٠٠) بتصميم بطاقة تحليل التعبير الشفوي من أجل استخدامها كأداة لتحليل الأداء اللغوي الشفوي المقدم من الطالب المستجيب في مواقف التعبير الشفوي الأربعة، وهي: الوصفي، والاجتماعي، والانفعالي والحكمي. وهي مواقف لإنتاج الكلام الشفوي، وتكونّ كل موقف من فقرة تصف حالة أو واقعة أو مشكلة، وتمثل مثيرا يحرك الخبرات والمكتسبات اللغوية لدى المفحوص لينتج قدرا من اللغة الشفوية ذات الصلة بالموقف الذي يوضع فيه وضمن زمن محدد لا يزيد عن دقيقة واحدة، ثم تحلل البيانات وفق معايير ومؤشرات سلوكية محددة.

وقام الهاشمي(٢٠٠٤) بإعداد معيار لتقويم الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية في العراق، وقد قسمه إلى خمسة مجالات، وهي: مجال الألفاظ والتراكيب، مجال المضمون، مجال الأصوات، مجال القواعد اللغوية، مجال شخصية المتحدث، ويندرج تحت كل مجال عدد من المهارات الفرعية، وجعل المقياس من (١٠٠) درجة.

- **الدراسات السابقة** :

على الرغم من الأهمية البالغة للتعبير الشفوي، فلا نجد الاهتمام الكافي به في المدارس بشكل عام، فهو شبه مهمل في مقررات اللغة العربية، وليس له حصص محددة بعينها، كما أن غالبية معلمي اللغة العربية يجهلون مهاراته، وطرائق تدريسه، وتقويمه (احمد،١٩٨٥، عليان، ١٩٨٨، كلباني، ١٩٩٧، الزعبي، ٢٠٠٠).

وقد بين عدد من الباحثين وجود ضعف عام في مجال إتقان مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة في مختلف البلدان العربية، ومن هذه الدراسات التي أشارت إلى ذلك:

أشارت دراسة الشعراني (١٩٨٢) إلى وجود ضعف عام في مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المدارس اللبنانية، وإنّ هذه المهارات شبه مهملة، وهذا الضعف سبب لهم مشاكل اجتماعية ونفسية عديدة من بينها تأخرهم في النمو الفكري والاجتماعي، واضطراب شخصيتهم، وفقدانهم الثقة بالنفس.

وذكرت دراسة عبد الحميد (١٩٨٦) إلى وجود ضعف في التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، وأعاد أسبابها إلى القصور في خطة الدراسة وعدم استخدام الطريقة المناسبة في تعليم التعبير، وضعف معلمي اللغة العربية وعدم وجود منهج دراسي للتعبير الشفوي لكل صف على حده، وعدم مراعاة ميول الطلبة عند اختيار موضوعات التعبير الشفوي التي تقدم لهم.

وعرضت دراسة عمار (١٩٨٠) إلى ضعف الطلبة في التعبير الشفوي في سورية، وارتياحهم إلى استخدام اللهجة العامية بدل اللغة الفصحى، وإحجامهم عن المشاركة في موضوعات التعبير الشفوي، وعدم عناية المدرس به.

وذكرت دراسة الكلباني(١٩٩٧) إلى تدني مستوى طالبات المرحلة الإعدادية في المهارات النوعية الخاصة بمجالات التعبير الشفوي في سلطنة عُمان، وضعف في امتلاكهن لهذه المهارات، وقلة الثروة اللغوية والفكرية لديهن، وتغلب اللهجة العامية على أحاديثهم.

وبينت دراسة الزعبي(٢٠٠٠) إلى وجود ضعف في أداء الطلبة اللغوي الشفوي في الأردن، إذ لم يصل أداء أفراد عينة الدراسة إلى مرحلة الإتقان في التعبير الشفوي على الرغم من كونهم من الطلبة المتفوقين.

وهناك كثير من الأسباب أدت إلى تدني مستوى الطلبة في التعبير الشفوي جاء في دراسات (عمار١٩٨٠، مدكور٢٠٠٠، خاطر وآخرون،١٩٨٦، مقلد ١٩٨٩ شحاته، ١٩٩٢، الهاشمي، ١٩٩٥)، وأرجعوها إلى الأسباب الآتية:

- الازدواجية في اللغة ما بين العامية والفصحى، فالطالب لا يعرف اللغة الفصحى إلا في قاعة الدرس وخاصة لدى مدرس اللغة العربية إذا كان يتقن التعامل معها، بينما يستخدم الطالب اللغة العامية في اغلب أوقاته في داخل المدرسة وخارجها.
- قلة تشجيع الأهل لأبنائهم على التعبير عما يدور في نفوسهم بلغة سليمة.
- غلبة اللهجات العامية على المسلسلات والبرامج الإذاعية والتلفزيونية التي تبثها وسائل الأعلام المرئية والمسموعة.
- شيوع الأخطاء اللغوية في الصحف والمجلات وما بها من أخطاء نحوية ولغوية شائعة.
- قلة التزام معلمي المواد الدراسية المختلفة باللغة العربية الفصحى في شرحهم وتعاملهم مع الطلبة، فضلاً عن بعض مدرسي اللغة العربية.

- قلة الأنشطة الأدبية التي يفترض أن تقوم بها المدرسة من أمسيات وندوات ومسابقات.
- إهمال التعبير الشفوي في المدارس، وعدم طرح حصص دراسية له في البرنامج الدراسي.
- عدم وضوح أهداف تدريس التعبير الشفوي ومهاراته لدى الكثير من المدرسين.
- عدم عناية المدرسين بموضوع التعبير الشفوي، فان ما نسبته (٧٤٪) منهم لايحفلون به.
- عدم جدية المدرسين في تقويم التعبير الشفوي، من حيث إرشاد الطلبة وتوجيههم إلى عيوبهم وأخطائهم فرديا وجماعيا، من اجل إصلاحها وتلافيها.
- عدم إعطاء الحرية للطلبة في عملية اختيار الموضوعات التي يريدون التحدث عنها، فغالبتها من تلقين المدرس.
- عدم توفر مقرر للتعبير الشفوي يلزم المدرس والطالب معاً، بل أن الأمر متروك للمدرس في اختيار موضوعات التعبير، وبيان مهاراته، وطرائق التدريس وتقويمه.
- اهتمام نظام الامتحانات في المدارس بالامتحانات الكتابية دون الشفوية.
- قلة المخزون من الثروة اللغوية والفكرية لدى الطلبة، بحيث يعجزون عن التعبير بوضوح وسلاسة وطلاقة.
- تهيب الطلبة لمواقف التعبير الشفوي، وافتقارهم الجرأة والشجاعة عند عرض أفكارهم، وآرائهم.
- وجود بعض العوائق الجسمية والاجتماعية لدى الطالب، فقد يكون لديه مشكلة في جهاز النطق، مما يؤدي إلى تشويه اللفظ، أو بعض عيوب اللفظ التي تؤثر على نفسيته، وتؤدي به إلى الانطواء والعزلة، والعزوف عن المشاركة في التعبير الشفوي.

- **مشكلة الدراسة** :

لقد أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية التعبير الشفوي بالنسبة للمتعلمين؛ لأنه يساعدهم على التعبير عما يجول في نفوسهم ومشاعرهم بلغة سليمة، كما أنه المدخل إلى التعبير الكتابي، ولكي تتحقق الأهداف المرجوة من تعليم التعبير الشفوي لا بد من وجود معيار خاص يستخدمه المدرس لقياس الأداء التعبيري الشفوي من أجل الحكم على مستوى إتقان الطالب لمهاراته المتعددة، ومن هنا فان مشكلة الدراسة تسعى إلى إيجاد معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لطلاب المرحلة الأساسية في المدارس الأردنية، مع العلم بأنه لا توجد دراسة في المجتمع الأردني. حسب علم الباحث. قامت ببناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لذا تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما المعيار المقترح في قياس الأداء التعبيري الشفوي في المرحلة الأساسية؟
- ما مكونات المعيار المقترح لقياس الأداء التعبيري الشفوي في المرحلة الأساسية؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي للمرحلة الأساسية، حيث يتضمن المهارات الفرعية لمجالات المعيار الخمسة، مع سلم لتوزيع درجات المعيار.

ويمكن عند استخدامه تقليل ذاتية المدرسين في تقدير الأداء التعبيري الشفوي لدى الطلبة، ومن ثم يكون بمثابة المرشد والموجه للمدرسين في تنمية مهارات التعبير الشفوي وتشخيصها لدى للطلبة.

- **حدود الدراسة** :

يقتصر البحث على الآتي:

- التعبير الشفوي فقط.
- أداء طلبة المرحلة الأساسية في التعليم العام (الحكومي) في الأردن.
- طلاب الصف السابع في مدرسة عمر المختار الأساسية للبنين.

- **مصطلحات الدراسة** :

١- التعبير الشفوي :

يعرفه عبد الله (٢٠٠٠) بأنه الكلام الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه من أفكار ومعان وأحاسيس نحو موقف ما من خلال استخدام الصوت المعبر، والنطق الصحيح، واستخدام الإشارات المختلفة في توضيح المعنى. وفي هذه الدراسة يعرف بأنه ما يفصح عنه الطالب من مشاعر وأفكار وعواطف وآراء بواسطة اللسان، مصاغاً بأسلوب سليم في اللفظ والمعنى، وفي الموضوع الذي يرغب الحديث فيه، ضمن فترة محددة.

٢- مهارات التعبير الشفوي :

يعرف السيد (١٩٨٨) المهارة بأنها الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. وفي هذه الدراسة تعرف المهارة بأنها أنماط السلوك اللغوي الشفوي التي يستخدمها الطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، والاتصال بالكلمة المنطوقة مع الآخرين.

٣- الأداء التعبيري الشفوي :

وهو مستوى طلبة المرحلة الأساسية في القدرة على التحدث عن موضوع معين، ومدى توافر مهارات التعبير الشفوي في أحاديثهم قياسا للمعيار الذي وضعه الباحث في هذه الدراسة.

٤- المرحلة الأساسية:

هي المرحلة التعليمية التي تبدأ من الصف الرابع حتى نهاية الصف العاشر الأساسي من مرحلة التعليم الإلزامي في الأردن للطلبة الذين تبدأ أعمارهم مابين (١٠.١١) سنة، وحتى (١٥.١٦) سنة.

- **خطوات الدراسة** :

سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد مهارات التعبير الشفوي وفق الخطوات الآتية:
  - ✓ مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمجال الدراسة.
  - ✓ مراجعة أدبيات الدراسة من الكتب والمراجع وطرائق التدريس لمعرفة ما رصد من تلك المهارات، ومنها دراسة الكلباني (١٩٩٧)، والصويركي (٢٠٠٤).
  - ✓ مقابلة المتخصصين والخبراء في هذا الموضوع ومناقشتهم حول هذه المهارات.
  - ✓ استخلاص قائمة المهارات وصياغتها في صورة إجرائية وعرضها على المحكمين المتخصصين للتأكد من مناسبتها وصدقها.

- لمعرفة مستوى أداء الطلاب في التعبير الشفوي اتبعت الإجراءات الآتية:
  - ✓ تصميم أداة لقياس أداء الطلاب في التعبير الشفوي، ثم التأكد من صدقها وثباتها.
  - ✓ تحديد اختيار العينة من طلاب الصف السابع الأساسي.
  - ✓ تكليف الطلاب بالتحدث في الموضوعات التي يفضلون التعبير فيها.
- المعالجة الإحصائية.
- النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **مجتمع الدراسة** :

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى، للعام الدراسي(٢٠٠٧/٢٠٠٨)، وبلغ عددهم (٧٤٤٢) طالبا، موزعين على (١٥٥) مدرسة، وعلى(٢١٠) شعبة صفية.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة عمر المختار الأساسية للبنين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

- **إجراءات البحث** :

انطلاقا من هدف الدراسة اعتمد الباحث على الإجراءات الآتية:

١. إعداد معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لطلاب المرحلة الأساسية من خلال إعداد قائمة أولية بمهارات التعبير الشفوي اللازمة لطلبة هذه المرحلة وقد توصل الباحث إلى إعداد هذه القائمة من المصادر التالية:

- دراسة مسحية للأدب التربوي المتعلق بتدريس موضوع التعبير الشفوي ومهاراته.
- الدراسات والبحوث المتصلة بالتعبير بشكل عام، وبالتعبير الشفوي بشكل خاص.
- أهداف تعليم التعبير الشفوي للمرحلة الأساسية.
- مراجعة بعض المعايير التي استخدمها باحثون آخرون في دراساتهم مثل معيار (مولن ١٩٦٩، وديدرك (١٩٧٢) في اللغة الإنجليزية، ومعيار (احمد، ١٩٨٩ ومدكور ١٩٨٨، والهاشمي ١٩٨٨، ٢٠٠٤) في اللغة العربية.
- مقابلة عدد من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في المرحلة الأساسية والجامعية.
- خبرة الباحث الذي عمل مدرسا للغة العربية وطرائق تدريسها في المرحلة الأساسية داخل الأردن.

وفي ضوء نتائج ما تقدم، أعدت مجالات المعيار الرئيسية وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، حتى جاءت في ستة مجالات، وهي: مجال الكلمات والتراكيب، مجال الأفكار، مجال المضمون، مجال الأصوات، مجال هيئة المتحدث وسماته النفسية. أما المهارات الفرعية المندرجة تحت المجالات الرئيسية السابقة فقد بلغ عددها (٢٠) مهارة. وللتحقق من صلاحية مجالات المعيار ومهاراته الفرعية، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين بطرائق

تدريس اللغة العربية ومناهجها، وفي القياس والتقويم، وتم الأخذ بمقترحاتهم وبذلك تحقق صدق المعيار .

وفي ضوء ملاحظات الخبراء ومقترحاتهم تم دمج بعض الفقرات معاً، مثل دمج فقرة استخدام الكلمات الفصيحة مع فقرة تجنب استخدام الكلمات العامية، لتصبح في فقرة واحدة وهي انتقاء الكلمات الفصيحة وتجنب العامية، وتبديل بعض العبارات، مثل عبارة (الألفاظ) التي استبدلت بعبارة الكلمات، وعبارة (المناسبة) التي استبدلت بعبارة الملائمة، وبذلك أصبح للمعيار خمسة مجالات، كما تم دمج مجالي الكلمات والتراكيب في مجال واحد، وبعد عمليات الحذف والدمج والتعديل أصبح عدد المهارات الفرعية (٢٠) مهارة، وقد اعتمد الباحث على موافقة ٨٠٪ من آراء الخبراء أساسا للحكم على صلاحية كل فقرة. كما وزعت درجة التعبير (المائة) على مجالات التعبير الخمسة ومهاراته العشرين في ضوء أهداف تدريس التعبير، والدراسات السابقة، والأدبيات الأخرى، وخبرة الباحث، وقد اعتمد في ذلك نمطين، هما:

- جعل الباحث المقياس من (١٠٠) درجة قسمت بالتساوي على المجالات الخمسة، وأصبح لكل مجال (٢٠) درجة، ثم قسمت (٢٠) درجة على المهارات الفرعية بالتساوي.
- إعطاء تدرج خماسي لكل مهارة (٥ . ١) بحسب درجة توافرها عند المتحدث ليكون المجموع (١٠٠) أيضا، وهي ناتجة عن عدد المهارات وهي: (٢٠X٥=١٠٠) درجة.

- **مثال : مجال الكلمات والتراكيب وتوزيع درجاتها :**

ت	المهارة	مرتفعة جداً/٥	مرتفعة/٤	متوسطة/٣	ضعيفة/٢	ضعيفة جداً/١	المجموع
١	اختيار الكلمات الملائمة للمعنى.	/					٥
٢	تنويع الكلمات وتجنب تكرارها بصورة متقاربة.			/			٣
٣	انتقاء الكلمات الفصيحة وتجنب العامية.		/				٤
٤	ترابط العبارات باستخدام أدوات الربط المناسبة.				/		٢
	المجموع	٥	٤	٣	٢		١٤

كما عرض الباحث سلم توزيع الدرجات هذا على مجموعة من الخبراء في عدد من الجامعات الأردنية، وعلى بعض المشرفين التربويين والمدرسين في وزارة التربية والتعليم، وقد أيدوا صلاحية هذا التوزيع.

- ولمعرفة فاعلية معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي: تم تكليف عينة البحث بالتحدث في موضوع محدد وقع عليه الاختيار من قبلهم وهو (النظافة)، وتم تسجيل أحاديثهم وتصحيحها وفق الطريقة التقليدية، واعتبارها اختبارا قبليا لهم. وبعد مضي أسبوعين تم تعريفهم وتدريبهم على مكونات المعيار الجديد ومهاراته المختلفة، وبعدها جرى اختبارهم على نفس الموضوع السابق، وتم تصحيح أحاديثهم وفق معيار قياس الأداء إلتعبيري الشفوي الذي أعده الباحث. وبعدها جرى معالجة البيانات إحصائيا لمعرفة مدى فاعليته.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات التصحيح التعبيري الشفوي على وفق هذا المعيار، فقام الباحث بتطبيقه على (١٠) طلاب تحدثوا عن موضوع محدد هو (فصل الربيع). وقد استخرج الثبات بطريقة الاتفاق بين المصححين، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون Bearson) ، فوجد أن معامل الارتباط بين الباحث ومصحح آخر دربه الباحث على التصحيح بحسب فقرات المعيار كان (٧١٪). وبهذا أصبح المعيار جاهزا للتطبيق والتعميم.

- **نتائج الدراسة** :

للإجابة على أسئلة الدراسة فقد تم التوصل إلى ما يلي:

- **أولا** : توصل الباحث إلى تحقيق هدف البحث في بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لطلاب المرحلة الأساسية، وقد تضمن (٢٠) مهارة فرعية، موزعة على (٥) مجالات رئيسية، وهي:

- مجال الكلمات والتراكيب، ويتضمن (٤) مهارات فرعية.
- مجال المضمون، ويتضمن (٥) مهارات فرعية.
- مجال الأصوات، ويتضمن (٣) مهارات فرعية.
- مجال القواعد اللغوية، ويتضمن (٣) مهارات فرعية.
- مجال هيئة المتحدث وسماته النفسية، ويتضمن (٥) مهارات فرعية.

وفيما يلي صورة المعيار في شكله النهائي:

- **معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلة الأساسية**

- **مجال الكلمات والتراكيب**:

١.	اختيار الكلمات الملائمة للمعنى.
٢.	تنويع الكلمات وتجنب تكرارها بصورة متقاربة.
٣.	انتقاء الكلمات الفصيحة وتجنب الكلمات العامية.
٤.	ترابط العبارات باستخدام أدوات الربط المناسبة.

- **مجال المضمون**:

١.	اختيار الأفكار المناسبة للموضوع.
٢.	ترابط الأفكار وتسلسلها.
٣.	التحدث بموضوعية وتجنب الإطالة أو الخروج عن الموضوع.
٤.	صحة الأفكار وإبرازها للموضوع.
٥.	استخدام الاقتباس والتضمين عند الحاجة إلى ذلك.

- **مجال الأصوات**:

١.	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحا.
٢.	جهارة الصوت ووضوحه.
٣.	استخدام التنغيم المناسب وتنويعه ليلاءم المعنى.

- **مجال القواعد اللغوية**:

١.	خلو الحديث من الأخطاء النحوية.
٢.	استخدام الضمائر وأسماء الإشارة.
٣.	انتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال.

- **مجال هيئة المتحدث وسماته النفسية**:

١.	الجرأة والثقة بالنفس.
٢.	تنويع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى.
٣.	مراعاة آداب الحديث واتخاذ الوقفة المناسبة.
٤.	الانطلاق في الحديث دون لجلجة أو لعثمة.
٥.	التوقف الذي ينبئ عن عجز.

وبين الباحث أن من يستخدم هذا المعيار في تصحيح التعبير الشفوي من مدرسي اللغة العربية أو الباحثين عليه اختيار أحد النمطين التاليين عند توزيع الدرجات :

- جعل المقياس من (١٠٠) درجة لكل مجال من المجالات الخمسة، و (٢٠) درجة مقسمة على المهارات الفرعية بالتساوي.
- إعطاء تدرج خماسي لكل مهارة (٥ . ١) بحسب درجة توافرها لدى المتحدث، ليكون المجموع (١٠٠) درجة ناتجة من عدد المهارات، وهي: (٢٠X٥=١٠٠) درجة.

- **ثانياً** :

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث القبلية والبعدية على النحو المبين في الجدول رقم (١)

جدول رقم (١)

نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	٥٧،٠٧	٤،٨٩	٢٥،٠١*	٤،٥٢
الاختبار البعدي	٧٥،٩٨	٤،٣٣		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠،٠٥)

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب العينة لدى تطبيق معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي عند مستوى (a=٠،٠٤)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٥،٠١)، مع أن قيمة (ت) الجدولية (١،٥٦٦)، وهذا يبين أن استخدام المعيار كان ذا دلالة عالية وفعالية في طرقة تطبيقه، وتصميمه، ومكوناته، ومهاراته، وتقسيم الدرجات على مكوناته.

- **التوصيات والمقترحات** :

- ضرورة اعتماد المعيار الذي توصلت إليه الدراسة من أجل استخدامه لدى المدارس الأساسية لقياس التعبير الشفوي لدى طلبتها.
- السعي من قبل المعنيون في وزارة التربية إلى عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية استخدام هذا المعيار.

- لفت اهتمام المدرسين ومشرفي اللغة العربية والمختصين بضرورة تدريس موضوع التعبير الشفوي لما له من أهمية بالغة لدى المتعلمين في حياتهم الاجتماعية والتعليمية.
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المشابهة لبناء معيار آخر لتصحيح التعبير الشفوي لصفوف المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وأيضا للمرحلتين الثانوية والجامعية.
- ضرورة بناء دليل لمدرسي اللغة العربية للمرحلة الأساسية يقنّن فيه طرائق تدريس التعبير الشفوي، ومهاراته المختلفة.

• المراجع :

- إبراهيم، أنيس. المعجم الوسيط. بيروت: دار الفكر.
- أبو الهيجاء، فؤاد (٢٠٠١). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المناهج.
- **احمد، محمد عبد القادر**.(١٩٨٥). طرق تعليم التعبير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- **البجة، عبد الفتاح حسن**.(٢٠٠١). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- جابر، وليد (١٩٩١). أساليب تدريس اللغة العربية.ط٣. عمان: دار الفكر.
- **خاطر، محمود رشدي والمادي، يوسف وعب الموجود، محمد عزت و طعيمة،رشدي أحمد وشحاتة، حسن**.(١٩٨٦). الطبعة الثالثة، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، جامعة عين شمس.
- الدليمي، طه؛ الوائلي، سعاد (٢٠٠٣). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق.
- **ربيع، محمد احمد**.(١٩٩١) التعبير الوظيفي، عمان:دار الفكر.
- **الزعبي، محمد احمد صالح**.(٢٠٠٠). تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد، الأردن.
- **سمك، محمد صالح** (١٩٨٦). فن التدريس للتربية اللغوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **السيد، محمد محمود** (١٩٨٨) تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق: دار طلاس.
- **شحاتة، حسن** (١٩٩٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.
- **الشروف، غادة عبد القادر حسين**(٢٠٠٢). أثر برنامج تعليمي مقترح على التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الرصيفة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- **شعراني، أمان كباره** (١٩٨٢). تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية. بيروت: دار العلم للملايين.

- **الصميلي، يوسف** (١٩٨٨). اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً. صيدا- بيروت: المكتبة العصرية.

- **الصويركي، محمد علي** (٢٠٠٤). أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- **طاهر، علوي عبد الله** (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. عمان : دار المسيرة.

- **الطحان، طاهرة احمد** (٢٠٠٣). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

- **طعيمة، رشدي، ومناع،محمد** (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- **عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله** (١٩٨٦). تقويم التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- **عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله** (١٩٨٦). تقويم التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- **عبد الكريم، محمود محمد** (١٩٩٨). فاعلية بعض الأساليب التدريسية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

- **عبد الله، عبد الحميد**.(٢٠٠١). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، (٩)،٢٠٧- ٢٢٤١

- **عصر، حسني عبد الباري** (١٩٩٧). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الإسكندرية

- **عليان، احمد فؤاد محمد** (١٩٨٨). بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

- **عليان، احمد فؤاد محمد** (١٩٨٨). بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

- **عمار، سام** (١٩٨٠). مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منورة، جامعة دمشق، كلية الآداب.

- **العيسوي، جمال مصطفى** (١٩٨٨). برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- **العيسوي، جمال مصطفى** (١٩٩١). بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- **العيسوي، جمال مصطفى، موسى، محمد محمود** (٢٠٠٣). مدى تمكن طالبات كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة من بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفهي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (٢٨)، ٢٠- ٧٢

- **الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية**.(١٩٩١). مناهج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، عمان: وزارة التربية والتعليم، الأردن.

- **الفيصل، محمد روحي، وجمال، محمد** (٢٠٠٤). مهارات الاتصال في اللغة العربية، العين : دار الكتاب الجامعي.

- **الكلباني، زوينة سعيد بن راشد** (١٩٩٧). تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.

- **محمد، محمد عبد الخالق** (١٩٨٩). اختبارات اللغة، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

- **مدكور، علي احمد** (١٩٨٨). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية، المجلة العربية للبحوث التربوية الحديثة. العدد ٨ (٢٤)، ٣٤- ٦٥.

- **مدكور، علي احمد** (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- **مقلد، محمد محمود** (١٩٨٩). مشكلات ضعف الطلاب في التعبير: التشخيص والعلاج رسالة التربية، مسقط، وزارة التربية والتعليم، العدد (٧)، ١٢٥- ١٢٧

- **الهاشمي، عبد الرحمن** (٢٠٠٤). معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس (٣٥)،١٣١- ١٥٩.

- **الهاشمي، عبدا لله بن مسلم بن علي** (١٩٩٥). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- **يونس، فتحي علي** (١٩٩٩). اللغة العربية والدين الإسلامي. دار الثقافة: القاهرة.

****

obeikandl.com

البحث الخامس :

" فاعليَّة نظام التَّعلم عن بعد في الجَامعات السُّعودية "

إعداد :

أ / أحمَد عبدالله قرّان الغَامدي

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعليَّة نظام التَّعلم عن بعد في الجَامعات السُّعودية "

أ / أحمَد عبدالله قرّان الغَامدي

- **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات السعودية. و تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التعلم عن بعد بالجامعات السعودية. واختار الباحث تطبيق دراسته على جميع طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز كعينة ممثلة، وقد بلغ عدد أفرادها (٥٣١) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة، وفق المحاور التالية:(القبول والتسجيل- المقررات الإلكترونية- الاختباراتِ الإلكترونية . إدارة التعلم والاتصال).. وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وفقا للطرق الإحصائية المناسبة. كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لتحليل نتائج الاستجابات:(التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، فضلا عن استخدام اختبار(ت)؛ للتعرف على ما إذا كان هناك فرقا ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء بعض متغيرات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها : . يوجد قصور في فاعلية نظام القبول والتسجيل، وقد بينت النتائج حصوله على تقدير أداء متوسط . يوجد قصور في فاعلية نظام المقررات الإلكترونية، حيث سجلت النتائج حصوله على تقدير أداء متوسط . فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد، كانت عالية . فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال في نظام التعلم عن بعد كانت عالية . وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين نتائج استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير: الكلية (لكلية الآداب في أغلب المحاور)، الجنس(للطالبات في محورين)، المهارة في مجال استخدام الحاسب والإنترنت(لذوي المهارة الكبيرة). وبناءً على نتائج الدراسة، اقترح الباحث العديد من التوصيات، ومنها: العمل على تحسين أنظمة القبول والتسجيل، ونظام المقررات الإلكترونية في التعلم عن بعد . إدخال بعض التحسينات في نظام الاختبارات الإلكترونية، ونظام إدارة التعلم والاتصال. توفير حوافز ومكافآت للطلاب المتميزين في نظام التعلم عن بعد.

Study Title: "Effectiveness of distance learning system in saudi universities ".

By: Ahmed .A.Qeran. Alghamdi. Um alqura Univerisity.

Abstract

The study aimed at recognize the effectiveness of distance learning system in Saudi universities. The population of the study consisted of all the students of distance learning, in Saudi universities, and the sample of the study included all the students of King Abdulaziz University as a representative sample, of whom (531) students. The researcher prepared questionnair, which consisted with the following dimensions: (Admission and Registration , e-courses , e-Tests, e - learning management and communication). The validity and reliability of the instruments of the study were checked using. Moreover, the researcher used following statistical methods to analyze the data of the study:(frequencies, percentages, means, standard deviations), in addition t-test was used to explore if there is any statistically significant differences in the participants responses in the light of the study.The study revealed a variety of finding some of these can be mentioned as follow:There is a lack of effectiveness of the system of admission and registration, and obtaining the results indicated an average assessment of the performance.There is a lack of effectiveness of the system

of e-courses, where results were recorded to assess the performance of the receiving medium.the effectiveness of system tests in the system of electronic distance learning, was high.the effectiveness of the learning management system and communication was high.Based on the previous findings. the study suggested the following recommendations:the systems acceptance and registration, and e-courses in distance learning should be improved.Some improvements in the system of tests, e-learning management system and communication should be conducted.Providing incentives and rewards for outstanding students in the system of distance learning.

- **المقدمة** :

يعيش العالم المعاصر متغيرات عديدة في شتّى مجالات الحياة؛ وقدٍ شهدٍ العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، تقدما هائلا يعدُ شاهدا على تلك التغيرات، لاسيما في مجال تقنية المعلوماتٍ والاتصالات وما يزال ينمو يوما بعد يوم، ويتسارع بخطىً واسعةٍ وسريعة. وتبعا لذلك، عاش العالم ثورات متعددة تقنية كانت أم صناعية؛ والتي أسهمت وبشكل مباشر في تحديد ملامح المستقبل الذي ينشده الإنسان ويصبو لتحقيقه، كما أنها ساعدته في تكييف الحاضر من أجل تحقيق أعلى معدلات الإنتاجية، وتحقيق الرفاهية والعيش الرغيد له.

وأوضح سالم (٢٠٠٦) أن الثّورة الصناعية(Industrial Revolution) تعد من أبرز الثورات التي عاشها الإنسان، واستفاد منها، وكان لها تأثيرٌ كبيرٌ على حياته الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، وقد نشأت هذه الثورة في القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر، على أثر الثورة الزراعية (الحياة البدائية للإنسان)، ثم أعقبتها الثورة الإلكترونية (Electronic Revolution) في الثمانينات من القرن العشرين، والتي أدت إلى تطور صناعة الحاسبات الآلية والبرمجيات، والأقمار الصناعية، ثم ظهر ما يسمى بتقنية المعلومات (Information Technology)، التي تعنى: الحصول على المعلومات بصورها المختلفة، ومعالجتها وتخزينها، واستعادتها وتوظيفها عند اتخاذ القرارات وتوزيعها بواسطة أجهزة تعمل إلكترونياً. وتتعدد تقنية المعلومات ووسائل الاتصال في العصر الحاضر، لتشمل كلا من: الاتصال بالأقمار الصناعية وشبكات الهواتف الرقمية، وأجهزة الحاسوب متعددة الوسائط ومؤتمرات الفيديو التفاعلية، والأقراص المدمجة، وشبكات الحاسوب المحلية والعالمية. وأجهزة الاتصال المختلفة، والفاكس ...الخ.

وعلى الرُغم من تعدد تلك الثورات، وتنوع مصادرها واهتماماتها، فقد كانت عاملا مؤثرا في مختلف ميادين الحياة. ويعد المجال التربوي من أبرز المجالات التي تأثرت بالثورات التقنية، حيث لم يعد النموذج التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، وعلى المعلم كمحور للعملية التعليمية، والكتاب المدرسي كمصدر أساسي للمعرفة، هو النموذج المناسب في العملية التعليمية التعلمية بل أصبح التوجه التربوي المعاصر يركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ظهور أشكالٍ متعددةٍ من التعلم، مثل التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني...

وفي ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، حرص القائمون على تطوير التعليم العالي وتحسين ممارساته في المملكة العربية السعودية، على تأسيس مفاهيم التدريس الجامعي عالي الجودة، وتحديد منطلقاته وأهدافه؛ بما يتوافق والتطورات العالمية في مجال تقديم الخدمة التعليمية، وطبيعة المستحدثات التقنية ووسائل الاتصال. وبالتالي، أصبحت الجامعات تحتل موقعا مميزا في منظومة مؤسسات المجتمع المدني، فلها مكان الصدارة بين النظم التربوية ؛ بما تمتلكه من كوادر بشرية، وصروح تعليمية، ومراكز أبحاث، ومعامل تقنيةٍ وكراسي علمية. وبالتالي جعل عبء القيام بالدور الأمثل في تنمية الشباب وتخريج جيل من المتخصصين يزداد ويتفاقم مع ازدياد تعقيدات الحياة من جهة وتسارع عجلة التقدم التقني من جهة أخرى، مما يحتم عليها ضرورة الاستفادة من التقدم السريع في مجال التقنيات، والانفجار المعرفي، لتقديم تعليم يهيئ الفرد والمجتمع لعصر يعتمد على العقل البشري والإلكترونيّات الدقيقةٍ والحواسيب، أي عصر يتطلب من الفرد أن يكون دائم التعلم والاطلاع، نظرا لتجدد المعارف الإنسانيّة والمعلومات بشكل سريع يكاد يصعب على الفرد ملاحقتها.

ويلحظ المتتبع لطبيعة الحراك التعليمي الذي يعيشه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تطورا مستمرا في بنية هذا النظام، حيث تمَّ العمل على تأسيس بنية تحتية تقنية في كثير من الجامعات، وتفعيل عمليات التعلم الالكتروني، كما تمَّ اعتماد لائحة للتعلم عن بعد في الجامعات.

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من أهمية توظيف التقنيات في مؤسسات التعليم العالي السعودية، تمّ التوجه نحو تأسيس عمادات للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، تكون مسؤولة عن تطوير فعاليات التعلم عن بعد، إذ عملت الجامعات من خلالها على تطوير برامجها، وتحسين مشاريعها التنموية بغية استيعاب الأعداد الكبيرة من الملتحقين بالتعليم الجامعي، لاسيما وأن مؤشرات خطة التنمية التاسعة للدولة (١٤٣١هـ - ١٤٣٥هـ) تؤكد على وجود تزايد مستمر في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي، فقد ارتفع عدد الطلاب المقيدين في التعليم العالي من (٥٧١.٨) ألف طالبٍ وطالبةٍ في العام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ، إلى (٧٥٩.٩) ألف طالبٍ وطالبةٍ في العام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ. وهذا التزايد الكبير من الملتحقين بالتعليم العالي، يستلزم إحداث تغييرات في نظم الالتحاق والقبول وبطريقة تتناسب مع مطالب الاعتماد الأكاديمي والجودة التعليمية، ومطالب نشر التعليم وتوسيع نطاقه وتحقيق ديمقراطية التعليم. (وزارة الاقتصاد والتخطيط،١٤٣١هـ).

وفي ضوء الخطط التنموية المختلفة للدولة، استطاعت عدد من الجامعات الأخذ بزمام المبادرة في تفعيل التطبيقات التقنية الحديثة، والاستفادة منها في ميدان التعليم والتدريب، وبالتالي عملت على تطوير بنيتها التحتية، وتأسيس بيئة تقنية قويّة، ترفدها الأسس العلمية في التطبيق والممارسة المهنية الجادة وكان من ثمار تلك الجهود العمل على التوسع في بناء القاعات الجامعية وتطبيق العمليات الالكترونية، وبناء الفصول الافتراضية، وإتمام نظم وعمليات التعلم عن بعد باعتبارها نماذج فاعلة، ومطلب مهم في ضوء قصور فاعلية كثير

من البرامج التي تنفذها الجامعات، ومن أبرزها برنامج الانتساب، وضياع قيمته التعليمية.

وانطلاقاً مما تشهده نظم التعليم من تطوّر في مجال التقنية، فإن التعلم عن بعد يجب أن يأخذ موقعا مناسبا في حركة الإصلاح التربوي؛ إذ إن النجاح في استخدام إمكانيات تقنيات التعلم عن بعد في التعليم العالي، سوف ينقل مؤسساته من المستوى التقليدي الجامد إلى المستوى التقني العالمي، الذي يناسب التطوّرات السريعة التي يعيشها هذا العصر. وفي هذا السياق بين المنيع (١٤٢١هـ) أهمية استخدام نظام التعلم عن بعد؛ لتطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وتخطي العقبات التي تواجهه؛ لما لهذا النظام من فوائد إيجابية، إذ يوسع قاعدة التعليم العالي ويتيحه لجميع الراغبين في الالتحاق به من مختلف مناطق المملكة، بتكاليف قليلة مقارنة بتكاليف الجامعات التقليدية.

- **مشكلة الدّراسة** :

يمثل نظام التّعلم عن بعد في التعليم العالي في المملكة العربية السّعودية أحد الحلول المناسبة لتحقيق إمكانية زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعات، بدون زيادة كبيرة في التكاليف، وحل مشكلات التعليم الجامعي المتعلقة بالكثافة الطلابية ، وقلة أعداد المتخصصين في المجالات الأكاديمية المختلفة في الجامعات. كما أن انخفاض التّركيز السُّكاني، وصعوبة إنشاء جامعات وكليات في غالبية المناطق السكانية ؛ يجعل من التعلم عن بعد العلاج الناجع لتوصيل التعليم لكل فرد في هذا الوطن، وبتكاليف زهيدة مقارنة بتكلفة إنشاء كليات وجامعات في هذه المناطق. و في هذا الصدد يؤكد أنور (٢٠٠٢،١٨) بقوله: "من أهم الإيجابيات التي تتحقق في التعلم عن بعد تحقق التعليم للجميع ، في كل وقت وكل مكان، بغض النظر عن الفوارق الاجتماعية والاقتصادية".

قد عملت عدد من الجامعات منذ زمن على اعتماد برنامج الانتساب الجامعي، كحل مقبول لاستيعاب الطلاب الرّاغبين في التعليم الجامعي، والتي كانت تحول بينهم وبينه ظروف المسافات، أو الظروف الصحية أو ظروف العمل. ولكنّ تلك الجهود لم توفق كما خطط لها، حيث ذكر الشلاش (٢٠٠٧) أن جمود برامج الانتساب، وضعفها، وعدم فاعلية دور الجامعة في عملية التعليم واعتماد النظام كليا على أداء الطالب في الاختبارات النهائية، ومدى قدرته على اجتيازها، ونقص الإشراف العلمي على الطالب المنتسب، وضعف العملية التعليمية، وبالتالي ضعف المخرجات، كانت أبرز علامات ضعف نظام الانتساب التقليدي. وقد أشارت دراسة الفهّاد (١٩٨٥) أن طلاب الانتساب يعانون من كثير من المشكلات لعل أبرزها عدم وجود لقاءات بين الطلاب وأساتذتهم، وعدم توفر الكتب والمراجع، وصعوبات متعلقة بالسفر والإقامة والتنقل.

وبالتالي عمدت الجامعات إلى تطوير النظام، ودراسة إمكانية تفعيل التقنية ووسائط التعلم المختلفة في مجال تطويره. وكان نتاج عمليات التطوير والدراسات المتخصصة، بروز نظام (التعلم عن بعد)، والذي روعي فيه أن تكون برامجه معتمدة على الفصول الافتراضية، والمقررات الالكترونية، ونظام القبول

والتسجيل الالكتروني، ونظام كامل للاختبارات الالكترونية. ويؤكد ذلك (أبو عمة، ١٤٢٤هـ) بأنه لابد من العمل على تحديد الإجراءات والمشاريع التي من شأنها مساعدة الجامعات في الإسراع بتفعيل استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، بالإضافة إلى إنشاء مشروع المركز الوطني لتطوير التعلم عن بُعد والتعليم الإلكتروني، وتطوير نظام الانتساب الحالي في التعليم العالي السعودي.

وانطلاقاً من حداثة برامج التعلم عن بعد ونظمها الإلكترونية في الجامعات السعودية؛ فالأمر يستلزم دراسات متعمقة، لبحث سبل تطويرها، والوصول إلى نتائج تسهم في تطوير الوضع الحالي وتحسينه. وبالتالي فإن التعرف على فاعلية أنظمة التعلم عن بعد وبرامجه المطبقة حاليا من قبل المستهدفين منها يعد في حد ذاته خطوة أساسية في طريق التطوير والتحسين، وهو أمر مؤكد عليه في النُّظم الجامعية في الدول المتقدمة. وفي هذا الخصوص، يؤكد العلي (١٤٢٥هـ،١٧) بقوله:

"تسعى بعض الجامعات الأمريكية والأوربية والعربية التي قامت بتقديم برامج التعلم عن بعد، من التحقق من فعالية كفاءة تلك البرامج والمناهج والمقررات الدراسية، سواء من وجهة نظر الطالب (المتلقي عن بعد) أو من وجهة نظر المعلم عن بعد. وكذلك التحقق من مدى الاستفادة من تلك البرامج والمقررات، وهل يحقق نظام التعلم عن بعد نفس العائد التربوي والتعليمي لنظام

وتأسيساً على ما تقدم، جاءت الدراسة الحالية لتقف على فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية ومعوقاته، ولتتعرف على اتّجاهات الطلاب نحو التعلم عن بعد، وكذلك الوصول لبعض الرؤى التطويرية التي يمكن الأخذ بها في عمليات تحسين التعلم عن بعد في التعليم العالي.

- **أسئلة الدراسة** :

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **"ما فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات السُعودية " ؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعيّة الآتية :

- ما درجة فاعلية نظام القبول والتسجيل في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما درجة فاعلية نظام المقررات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما درجة فاعلية نظام الاختبارات الالكترونية في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما درجة فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الكلية، والجنس، والمهارة في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت؟

- **أهداف الدّراسة** :

هدفت الدّراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- الكشف عن مدى فاعلية نظام القبول والتسجيل في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز.
- الكشف عن مدى فاعلية نظام المقررات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز.
- الكشف عن مدى فاعلية نظام الاختبارات الالكترونية في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز.
- الكشف عن مدى فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال عن بعد في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز.
- التعرف على ما إذا كان هناك اختلاف في متوسطات استجابات عينتي الدراسة تعزى لمتغيرات: الكلية، والجنس، والمهارة في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.

- **أهميّة الدراسة** :

تجلت أهميّة هذه الدراسة، في أنها تناولت موضوعاً حيويّاً في التعليم الجامعي، وهو نظام التعلم عن بعد؛ والذي لم يحظ بالدراسة والبحث في الجامعات السعودية بدرجة كافية. وبالتالي فأهمية هذه الدراسة تنبع من الآتي:

- الدور المتزايد الأهميّة الذي يقوم به نظام التعلم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في المجتمع، في وقت تتصاعد فيه حِدّة التحديات التي يعانيها قطاع التعليم العالي، مما يجعل موضوع تطويره، والبحث عن بدائل تجديديّة لتحسين الكفاءة الداخليّة والخارجيّة له، قضيّة مهمّة في ضوء توفر تقنيات التعلم عن بعد، والتي توجب تقويمها بين حين وآخر؛ للتعرف على فاعليتها ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها.

- نتائج هذه الدراسة قد تفيد المسؤولين عن التعلم عن بعد، في الجامعات السعودية في:
  - ✓ التّعرف على فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات الحكومية من وجهة نظر المستفيدين، وبالتالي فهي ترصد الواقع الحقيقي؛ بغية التعرف على مواطن الضعف والخلل وتحسينه وتطويره، كما أنها ترصد جوانب القوّة والعمل على تعزيزها.
  - ✓ التّعرف على معوّقات التعلم عن بعد في الجامعات، ومن ثم العمل على تذليلها وحلها.
  - ✓ تساعد في التّعرف على اتجاهات الطلاب نحو برامج التعلم عن بعد، والعمل على التوسع في البرامج المقدمة، وتحسين نوعيتها، وتنويع الوسائط والتقنيات اللازمة له.
  - ✓ تقدم قائمة بالمعايير المحكمة علميّا، والتي يمكن الاستفادة منها عند تقييم برامج التعلم عن بعد في التعليم الجامعي الحكومي.

- قد تمثّل هذه الدراسة – بإذن الله – منطلقاً ومجالاً خصباً لدراسات أخرى متقدّمة حول تعزيز استخدام أحدث تقنيات المعلومات والاتصالات السلكية واللاسلكية في نظام التعلم عن بعد، على اختلاف أشكالها في جميع جامعات المملكة وكلياتها، وحول نظم التعلم عن بعد ومجالات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي السعودي.

- **حدود الدراسة** :

◄◄ الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدراسة الحالية على بعض مكونات نظام التعلم عن بعد الإلكتروني ، هي: نظام القبول والتسجيل الإلكتروني . نظام المقررات الإلكترونية . نظام الاختبارات الإلكترونية . نظام إدارة التعلم والاتصال عن بعد الإلكتروني.

◄◄ الحدود الزمانيّة: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٢/١٤٣٣هـ .

◄◄ الحدود المكانيّة:

✓ اقتصرت الدراسة على طلاب التّعلم عن بعد في الجامعات الحكومية، والتي يتم دعمها من قبل الدولة.

✓ اقتصر تطبيق الدراسة على طلاب وطالبات نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز والواقعة في مدينة جدة. وسبب اختيار الباحث لهذه الجامعة هو أن تجربتها في تطبيق التعلم عن بعد يتجاوز السِّت سنوات، كما أنها تمتلك مقومات إلكترونية ووسائط تقنية عالية الجودة على الشبكة العنكبوتية تراعي متطلبات الدراسة.

✓ اقتصرت الدراسة على طلاب مرحلة البكالوريوس المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التعلم عن بُعد** (Distance Learning)

"هو عمليّة تعليميّة تتحقق بتخطي المسافة الجغرافيّة بين الطالب والمعلّم باستخدام وسيلة تقنية مناسبة، أي أنّه تطبيق لتقنيات الاتصالات والأجهزة الالكترونيّة يمكن الطلاب والدارسين من استقبال المواد التعليميّة التي يتم بثها من مكان بعيد عنهم". (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤هـ، ٦) . ويعرف كنسارة وعطار (١٤٣١هـ،١٧٦) التعلم عن بعد بأنه: "عملية التعلم التي تحدث عندما لايكون هناك لقاء واقعي . وجها لوجه . بين المدرس والطالب أثناء أداء الدروس وعندما يحدث الاتصال بينهما في التعليم من البداية للنهاية بأي وسيلة تكنولوجية مثل: التلفون، الراديو، التلفزيون ، الحاسوب، القمر الصناعي الفيديو التفاعلي، أو أي مجموعة من تكنولوجيات الاتصال الحديثة والمستقبلية. كما يعرفه ديفيد وديسماند وبورجي (David, 1983 Desmand& Borje,) بأنه: التعلم الذي يشمل كل الأنماط الدراسية التي يمكن أن تدار بدون معلم، وبدون حجرات دراسية، ويكتفي بوجود مساعد للمعلم ومؤسسة تعليمية تشرف على البرامج في أماكن خاصة بعيدة عن المتعلم.

وبالتالي فإن الباحث يعرّف نظام التعلُّم عن بعد في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: نظام إلكتروني يتكون من مجموعة من النظم الالكترونية (نظام القبول والتسجيل، نظام المقررات الإلكترونية، نظام الاختبارات، نظام إدارة التعلم والاتصال عن بعد) والمتفرعة بطريقة متجانسة، والتي تستوعب مجموعة المعارف والمعلومات اللازمة لإتمام عمليات التعلم والاتّصال والتّواصل بين الطالب والجامعة، والمبرمجة بطريقة تقنيّة، مستخدمة عددا كبيرا من البرامج والتقنيات الحاسوبية لتحقيق مفهوم التعلم عن بعد فكرا وممارسة، بأسلوب عصري يتناسب مع التقدم التقني في هذا العصر.

- **إجراءات الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، (The Descriptive Analytical Method)، لملاءمته لطبيعة الدراسة. كما اشتمل مجتمع الدراسة على: جميع الطلاب الذين يدرسون عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية المطبقة لبرنامج التعلم عن بعد، وهي: (جامعة الملك عبد العزيز . جامعة الإمام محمد بن سعود . جامعة الملك فيصل . جامعة جيزان . جامعة طيبة . جامعة تبوك). ويرى الباحث أن هناك جامعات لم يرد ذكرها في مجتمع الدراسة السابق؛ نظرا لحداثة عهدها بتطبيق برنامج التعلم عن بعد، ولم يمض سوى سنة أو أقل على افتتاح العمادات بها، وعلى قبول الطلاب للانتظام في الدراسة عن بعد. وقد اختار الباحث جامعة الملك عبدالعزيز بجدة كعينة ممثلة للجامعات التي تطبق نظام التعلم عن بعد، وتكونت عينته من جميع طلاب وطالبات برنامج التعلم عن بعد في الجامعة والذين يدرسون في كليتي (الآداب – الإدارة والاقتصاد). والجدول التالي يوضح أعداد أفراد عينة الدراسة.

جدول (١): عدد أفراد عينة الدراسة في جامعة الملك عبد العزيز

عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
٢٠٤	٣٢٧	٥٣١

وقد قام الباحث ببناء أداة استبانة لتحقيق أغراض الدراسة، واشتملت على المحاور التالية: نظام القبول والتسجيل الالكتروني . نظام المقررات الالكترونية . نظام الاختبارات الالكترونية. نظام إدارة التعلم والاتصال عن بعد. وقد تم التحقق من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، حيث قام الباحث بتحكيم الأداة من قبل المتخصصين والخبراء في تقنيات التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد. كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢): معاملات ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا

المحور	قيمة كرونباخ ألفا
نظام القبول والتسجيل	٠.٩٤
نظام المقررات الإلكترونية	٠.٩٢
نظام الاختبارات الإلكترونية	٠.٩٤
نظام إدارة التعلم والاتصال	٠.٩٤
الدرجة الكلية	٠.٩٤

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها** :
- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها** :

نص سؤال الدراسة الأول على: "ما درجة فاعلية نظام القبول والتسجيل في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات" ؟

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية نظام القبول والتسجيل في نظام التعلم عن بعد

رقم العبارة	نظام القبول والتسجيل	درجة الفاعلية			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	يتم التسجيل فى برنامج التعلم عن بعد الكترونيا.	١	٤.٠٣	٠.٧٩	عالية
٤	يوضح مواعيد القبول والتسجيل.	٢	٤	٠.٨١	عالية
٢	يوفر تقنيات متعددة لتسهيل عملية الالتحاق.	٣	٣.٩٨	٠.٨١	عالية
٣	يوضح شروط القبول وآلياته.	٤	٣.٩٦	٠.٨٨	عالية
٥	يتم تسجيل المواد الدراسية إلكترونيا .	٥	٣.٨٢	٠.٩٣	عالية
٩	يساعد الطالب على تأجيل الدراسة .	٦	٣.٦٦	٠.٨٧	عالية
٦	يوفر عمليات الحذف والإضافة للمواد إلكترونيا .	٧	٣.٥٥	١.٠٩	عالية
٨	يسمح بالتحويل من تخصص لاخر.	٨	٣.٢٥	١.٠٠	متوسطة
١٠	يتيح تقديم إرشاد طلابى قبل الالتحاق بأى تخصص	٩	٢.٩٩	١.٢٠	متوسطة
١٢	يمكن من تقبل شكاوى الطلاب واقتراحاتهم.	١٠	٢.٩٧	١.١٨	متوسطة
١٣	يمكن مسؤولو القبول من الرد على استفسارات الطلاب وتساؤلاتهم.	١١	٢.٩٧	١.١٨	متوسطة
١١	يتم عقد لقاءات تعريفية الكترونية للطلاب المستجدين بداية كل فصل.	١٢	٢.٩٤	١.٢٤	متوسطة
١٤	يوفر هاتفا مجانيا للتواصل وتقديم الدعم.	١٣	٢.٦٦	١.٢٨	متوسطة
٧	يتم تسديد الرسوم الدراسية واستردادها إلكترونيا .	١٤	٢.٦٠	١.٠٣	متوسطة
	المتوسط العام		٣.٣٩	٠.٣١	متوسطة

توضح البيانات الإحصائية في الجدول (٣)، نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات التعلم عن بعد، حول فاعلية نظام القبول والتسجيل. وتشير بيانات الجدول أن هناك (١٣) عبارة تقيس فاعلية نظام القبول والتسجيل في الجامعات، وكانت استجابات أفراد عينة الدراسة تقع بين درجة فاعلية "عالية" و"متوسطة"، وبواقع(٧) عبارات للفاعلية بدرجة "عالية" و(٧)عبارات للفاعلية بدرجة "متوسطة". كما أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية نظام القبول والتسجيل تراوحت بين درجة (٢.٦٠) للعبارة (٧)، (يتم تسديد الرسوم الدراسية واستردادها إلكترونيا)، وبين (٤.٠٣) للعبارة (١)، (يتم التسجيل في برنامج التعلم عن بعد الكترونيا)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئتي المقياس الثالثة وهي"متوسطة"، والفئة الرابعة "عالية". وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٤٠)، وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام القبول والتسجيل جاء بدرجة "متوسطة". وفيما يلي وصفا لاستجابات عينة الدراسة:

بالتأمل في بيانات الجدول (٣)، يتضح أن أفراد عينة الدراسة، يرون أن هناك فاعلية لنظام القبول والتسجيل بدرجة عالية في سبع عبارات. وتتراوح هذه الفاعلية العالية بين متوسط حسابي(٤.٠٣)، للعبارة (يتم التسجيل في برنامج التعلم عن بعد إلكترونيا)، وبين متوسط حسابي (٣.٥٥) للعبارة (يوفر عمليات الحذف والإضافة للمواد إلكترونيا).

ويرى الباحث أن ما أشارت إليه نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، من حصول بعض عبارات الاستبيان على درجة موافقة"عالية"، يعد إنجازا لعمادة التعلم عن بعد في الجامعة عينة الدراسة، نظرا لأن نظام القبول والتسجيل هو

نقطة البدء في النظام الأم للتعلم عن بعد، وبالتالي فإن البرنامج يتميز بفاعليته في توفير أتمتة التسجيل في البرنامج، وفي توضيح مواعيد القبول والتسجيل، لا سيما وأنهما يعتبران الأساس عند بدء الطالب في التسجيل في البرنامج. بالإضافة إلى أن النظام يوفر تقنيات متعددة لتسهيل الالتحاق، ويوفر معلومات عن شروط القبول وآلياته، تسهم في تعريف الطالب بالنظام، وشروطه وآلياته. كما أن نظام القبول والتسجيل متى ما كان مساعدا للطالب في تسجيل المواد الدراسية، ومساعدا له في إتمام عمليات تأجيل الدراسة، وتوفير عمليات الحذف والإضافة، - وهو ما أشارت إليه النتائج بدرجة عالية- كان ذلك عاملا مساعدا لتحقيق أهداف التعلم عن بعد. وذلك ما أشار إليه الربيعي وآخرون(١٤٢٥هـ) بأن التعلم عن بعد يمنح الطلاب فرصة التمتع والحرية في اختيار ما يناسبهم من مقررات ومناهج.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى وجود وعي كبير لدى القائمين على نظام القبول والتسجيل في الجامعة باحتياجات النظام، ودوره في مساعدة الطلاب والتخفيف عليهم في إجراء التسجيل في البرنامج الدراسي.

وقد أشار الأدب التربوي(سالم،١٤٢٤هـ؛ الحربي١٤٢٨هـ)، إلى أهمية توافر بعض معايير القبول والتسجيل في نظام التعلم عن بعد، لاسيما ما كان متعلقا بتنويع تقنيات التسجيل والقبول، ووضوح مواعيد القبول، وتسجيل المقررات الدراسية، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة.

كما تبين نتائج الجدول (٣)، أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام القبول والتسجيل تأتي بدرجة "متوسطة"، وذلك للعبارات ذوات الترتيب (٨-١٤)، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٢٥) للعبارة (يسمح بالتحويل من تخصص لآخر)، وبين (٢.٦٠) للعبارة(يتم تسديد الرسوم الدراسية واستردادها إلكترونيا).

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي تقدمها جامعة الملك عبدالعزيز لطلابها في التعلم عن بعد في تجهيز نظام القبول والتسجيل، إلا أنها دون المستوى المأمول في بعض الجوانب، وذلك يبدو جليا في نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تظهر النتائج أن طلاب التعلم عن بعد يرون أن هناك قصور في بعض مجالات نظام القبول والتسجيل؛ لاسيما فيما يتعلق بأدوار العمادة تجاههم أثناء فترة القبول والتسجيل، حيث يتبين أن النظام الإلكتروني يعتريه قصور في بعض الجوانب التقنية الإلكترونية لاسيما في جانبي السماح للطلاب بالتحويل من تخصص لآخر، ومجال تسديد الرسوم الدراسية واستردادها إلكترونيا. وتعتبر هاتان الوظيفتان من المهام التي ينبغي توفيرها لطلاب نظام التعلم عن بعد، من أجل تسهيل عمليات التقديم للنظام، وتوفير وسائل تقنية ملائمة لمساعدة الطلاب على الالتحاق بالتعلم عن بعد، في أسرع وقت، وبأيسر الطرق.

كما أن الاستجابات أوضحت أنه يوجد ضعف في تقديم الإرشاد والدعم للطلاب قبل الالتحاق بالتخصص، ووجود قصور في تقبل شكاوى الطلاب واقتراحاتهم، وفي الرد على استفسارات الطلاب وتساؤلاتهم. ويرى الباحث أن

نظام التعلم عن بعد لا بد أن يراعي حاجات الطلاب، وأن يقدم لهم نصائح وتوجيهات قبل البدء في البرنامج، وهنا يتأكد ضرورة وجود إرشاد أكاديمي فاعل، ووجود دعم إداري للطلاب، والرد على تساؤلاتهم من خلال وسائل التقنية المتاحة.

كما أن نتائج استجابات الطلاب، أظهرت وجود رضا بنسبة "متوسطة"، عن توافر لقاءات تعريفية إلكترونية في بداية الفصل الدراسي، وتوفر هاتف مجاني للتواصل وتقديم الدعم. وهنا يتضح نوع الدعم الإداري الذي يتلقاه الطلاب من العمادة، أثناء الالتحاق، حيث يظهر للباحث أن الدور الذي تقوم به العمادة لايتناسب مع معطيات برنامج التعلم عن بعد في هذا النظام، فينبغي أن تعمل العمادات على تسهيل التواصل فيما بينها وبين الطلاب خلال فترة القبول والتسجيل، وذلك يتمثل بعقد لقاءات وجه لوجه بين المسؤولين والطلاب المقبولين، وإتاحة هاتف مجاني للرد على استفسارات الطلاب، وعدم الاكتفاء بوسيلة الاتصال الحالية غير المجدية، والمتمثلة في توفير رقم اتصال للعمادة.

ويرى الباحث أن وجود رضا بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة حول بعض الجوانب في نظام القبول والتسجيل، يمكن أن يعزى إلى أن تجربة النظام لازالت حديثة نسبيا، وبالتالي فإنه لازالت هناك حاجة ماسة لدى الجامعات للعمل الدؤوب، من أجل بناء نظام تقني للقبول والتسجيل، يراعى فيه حاجات الطلاب ومطالبهم في التواصل والاتصال مع المسؤولين قبل القبول وأثناءه، وذلك يتطلب منهم إيجاد حلول للرد على استفسارات الطلاب، وتقديم حلول لمشكلاتهم في القبول والتسجيل، وتقديم ساعات إرشاد أكاديمي للطلاب المستجدين، وحرية اختيار التخصص الذي يرغبه الطالب، وتوفير هاتفٍ مجاني يتيح للطلاب التواصل مع منسوبي العمادة، أثناء عمليات القبول والتسجيل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات، حيث أوضحت نتائج دراسة الجملان(١٩٩٤)، أهم المجالات التي ينبغي توفرها في التعلم عن بعد ومنها توفر نظام مرن للقبول والتسجيل بالجامعات، وتحديثه بما يتوافق وتطور النظم التقنية. كما تتفق مع نتائج دراسة جداع(٢٠٠٣)، والتي وضحت ضرورة إنشاء شبكة افتراضية داخل الجامعات، وتطبيق المعايير التقنية الخاصة بشهادات التعليم المفتوح والتعلم عن بعد. كما بينت دراسة كيلسي وديسوزا (Kelsey ,d'souza, 2004)، أن أهم العوامل التي تزيد من حافزية الطلاب في التعلم عن بعد، هو تسهيل عملية الالتحاق بالبرنامج من خلال البريد الإلكتروني، وتوفير العديد من الوظائف والخدمات الخاصة بالتسجيل والالتحاق.

- **نتائج السؤال الثاني ومناقشتها** :

نص سؤال الدراسة الثاني على: "ما درجة فاعلية نظام المقررات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات"؟

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية نظام المقررات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد

رقم العبارة	نظام المقررات الإلكترونية	درجة الفاعلية: الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٦	يوفر خطة دراسة المقرر أثناء الفصل الدراسي.	١	٣.٧٤	٠.٩٢	عالية
٢٤	يساعد على تفعيل مهارات التعلم الذاتي .	٢	٣.٧١	٠.٩٦	عالية
٢٧	يوفر مقررات الكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى (النص والصوت والصورة) .	٣	٣.٦١	١.٠١	عالية
٢٦	يوفر تعليمات تفصيلية عمّا هو مطلوب من الطالب تحقيقه .	٤	٣.٥٧	١.٠٨	عالية
١٥	يحتوي على توصيف شامل للمقرر قبل البدء في دراسته.	٥	٣.٥	١.٠٥	عالية
١٨	يحقق الموضوعية في اختيار محتوى المقرر الالكتروني .	٦	٣.٤٣	٠.٩٧	عالية
٢٥	يساعد على تفعيل مهارات التعلم التعاوني والتشاركي .	٧	٣.٤١	١.٠٠	عالية
١٧	يوفر مراجع علمية ومصادر للتحقق من محتوى المقررات الالكترونية.	٨	٣.٣	١.٠٠	متوسطة
٢١	يراعي تصميم المحتوى الالكتروني الفروق الفردية من خلال (تعدد الأمثلة - تنوع الأسئلة).	٩	٣.٢٢	٠.٩٩	متوسطة
٢٨	يوفر مقررات الكترونية غير تفاعلية في شكل (HTML -WORD - PDF) .	١٠	٣.١٧	٠.٩٧	متوسطة
٢٣	يوفر نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب وخبراتهم .	١١	٣.٠٨	١.١٦	متوسطة
١٩	يدعم المحتوى التعليمي بروابط لمواقع تعليمية تعطي إثراءات تعليمية.	١٢	٣.٠٦	١.١٣	متوسطة
٢٢	يستخدم استراتيجيات تعليم متنوعة (محاضرات - ورش عمل- حلقات تعاونية) .	١٣	٢.٩٦	١.١٤	متوسطة
٢٠	يوفر ملخصات عند نهاية كل وحدة تعليمية.	١٤	٢.٩١	١.١٧	متوسطة
المتوسط العام			٣.٣٣	٠.٣٢	متوسطة

توضح البيانات الإحصائية في الجدول (٤)، نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات التعلم عن بعد، حول درجة فاعلية نظام المقررات الإلكترونية. وتشير بيانات الجدول أن هناك (١٤) عبارة تقيس فاعلية نظام المقررات الإلكترونية في الجامعات، وبشكل عام فإن نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة تقع بين فئة فاعلية "عالية" و"متوسطة"، وبواقع (٧) عبارات للفاعلية بدرجة "عالية"، و(٧)عبارات للفاعلية بدرجة "متوسطة". كما كانت القيم محصورة بين متوسط حسابي (٢.٩١)، للعبارة (٢٠)، (يوفر ملخصات عند نهاية كل وحدة تعليمية)، وبين (٣.٧٤) للعبارة (١٦)، (يوفر خطة دراسة المقرر أثناء الفصل الدراسي)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة "متوسطة"، والفئة الرابعة "عالية". وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٣٣)، وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام المقررات الإلكترونية يأتي بدرجة "متوسطة". وفيما يلي تحليل لاستجابات عينة الدراسة: بالتأمل في بيانات الجدول (٤)، يتبين أن العبارات المرتبة من (١- ٧) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٧٤)، للعبارة(يوفر خطة دراسة المقرر أثناء الفصل

الدراسي)، وبين (٣.٤١) للعبارة(يساعد على تفعيل مهارات التعلم التعاوني والتشاركي)، وتقع هذه الدرجات ضمن مقياس فاعلية "عالية". وبالنظرة الفاحصة للعبارات التي وردت ضمن هذه المتوسطات، يتضح أن هذه النتائج تبرز وبشكل واضح، نقاط القوة في نظام المقررات الإلكترونية، حيث أوضحت أن هذا النظام يوفر خطة لدراسة المقرر أثناء الفصل الدراسي، وذلك يعد نقطة هامة كما يرى الباحث في إتمام عمليات التعلم عن بعد، حيث إن توفر خطة للمقرر يساعد الطالب في معرفة واجباته تجاه المقرر، ومواعيد المحاضرات، والواجبات والتعيينات الخاصة بالمقرر. وبالتالي فإن ذلك يساعد على تفعيل مهارات التعلم الذاتي، وزيادة مشاركة الطالب في عمليات التعلم بفاعلية. كما يتضح أن هناك اهتمام من قبل عمادة التعلم عن بعد في توفير مقررات إلكترونية تفاعلية تمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى، وهذا بدوره يعزز فاعلية التعلم عن بعد في ظل انعدام التفاعلات المباشرة بين الطالب وعضو هيئة التدريس.

كما أن نظام المقررات الإلكترونية يوفر تعليمات تفصيلية عما هو مطلوب من الطالب تحقيقه، ويكمن ذلك كما يرى الباحث من خلال توضيح الحد الأدنى والأعلى من مطالب التعلم، وتحديد أهداف التعلم، وأهداف المقررات الدراسية بوضوح. كما أن نظام المقررات الإلكترونية يحتوي على توصيف شامل للمقرر قبل بدء دراسته، وأنه يحقق الموضوعية في اختيار محتوى المقرر الإلكتروني، ويرى الباحث أن هذا يدل على أن بناء المقرر الإلكتروني يهتم بإطلاع الطلاب على محتويات المقرر الدراسي من مفردات وموضوعات، ويحرص على تحقيق الموضوعية والعلمية في اختيار محتوياته. ويعلل الباحث ذلك بأن نظام الدراسة في التعلم عن بعد يحتاج من الطالب الرجوع إلى المكتبات الإلكترونية، وبعض المواقع الإلكترونية؛ للبحث عن معلومات تفيده في زيادة معارفه عن مفردات المقرر، وموضوعاته. وأخيرا تظهر النتائج أن نظام المقررات الإلكترونية يساعد على تفعيل مهارات التعلم التعاوني والتشاركي، وهذا مؤشر على أن النظام مزود بتقنيات عالية تساعد في بناء علاقات تعاونية تشاركية بين الطلاب وبعضهم، وهذه التقنيات تؤدي إلى التفاعل المثمر، وتحسين مشاركات الطلاب في المقررات، وتحقيق الجماعية في العمل.

ومما سبق يرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى فاعلية وحدة المقررات الإلكترونية في العمادة في تحسين العمليات الأساسية للمقرر الإلكتروني واهتمامها بتوفير بعض المتطلبات التي تساعد الطالب على التفاعل مع المقرر الدراسي وتحقيق مهارات التعلم الذاتي، والتفاعل مع زملائه، وتحقيق مهارات التعلم التعاوني، وذلك من خلال نظام الفصول الافتراضية(Virtual Classroom)، ومن خلال المنتديات التعليمية(Instructional Forum).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عاطف (٢٠١٠) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية الخدمات الإلكترونية للمقررات الدراسية في زيادة إلمام الطلاب بالمعارف والمهارات المطلوب تحقيقها، كما تتفق مع نتائج دراسة حسين(١٤٢٧هـ)، ودراسة المزروع(١٤٢٨هـ)، ودراسة الرشيدي والعسيري(١٤٣١هـ)، والتي أثبتت جميعها فاعلية نظام المقررات الإلكترونية على التحصيل الدراسي، ودور المقررات الإلكترونية في تحقيق الفاعلية التعليمية المطلوبة لتحقيق أهداف

العملية التعلمية. كما وضحت نتائج دراسة الصعيدي(١٤٣١هـ) اشتمال المقررات الإلكترونية على معايير الموضوعية، ووجود توصيف شامل للمقرر قبل البدء في دراسته، وقدرته على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، وهو ماأشارت إليه نتائج الدراسة الحالية في بعض عباراتها وبدرجة فاعلية عالية. كما تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة طنطاوي(٢٠٠١) في قدرة نظام المقررات الإلكترونية في تحقيق مبدأ التعليم المستمر والتعلم الذاتي. كما توصلت دراسة إليزابيث (Elizabeth, Rice, 2005)، إلى أن (٨٠٪) من الطلاب عينة الدراسة أكدوا فاعلية التعلم بواسطة الإنترنت كوسيلة لتقديم المقررات الإلكترونية، كونه يحقق الشمولية والموضوعية، ويزيد من ارتباط الطلاب بالمادة العلمية، وتنويع مصادرها.

كما يبين الجدول (٤)، أن العبارات ذوات الترتيب (٨-١٤) حققت متوسطات حسابية تتراوح بين (٣.٣) للعبارة (يوفر مراجع علمية ومصادر للتحقق من محتوى المقررات الإلكترونية)، وبين (٢.٩١) للعبارة (يوفر ملخصات عند نهاية كل وحدة تعليمية)، وتتوزع هذه العبارات ومتوسطاتها ضمن فاعلية "متوسطة".

وبالنظرة الفاحصة للعبارات التي تقع ضمن هذه المتوسطات، يمكن ملاحظة أنها دون المستوى المأمول لنظام المقررات الإلكترونية، أي أن هناك قصور في بعض جوانب عمليات هذا النظام، ويرى الباحث أن هذه العبارات تمثل المحك الأساس في الحكم على كفاءة نظام المقررات الإلكترونية وفاعليته، وكفاءة القائمين عليه. حيث تشير النتائج أن نظام المقررات الإلكترونية لا يوفر مراجع علمية ومصادر للتحقق من محتوى المقررات الالكترونية بدرجة مرضية، ويرى الباحث أن توفير مراجع علمية ومصادر رديفة ومعززة للمقرر الإلكتروني، ضروريٌ وهامٌ في التعلم عن بعد، لاسيما في ضوء انعدام التواصل المكاني بين المعلم والمتعلم. كما أن هناك ضعف في مراعاة النظام للفروق الفردية بين الطلاب عند تصميم المحتوى الالكتروني، والمتمثل في (تعدد الأمثلة - تنوع الأسئلة)، علما بأن بناء المقررات الإلكترونية وتصميمها من أولى مهامه مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك يبدو جليا في عمليات التعلم عن بعد. فمجال الفروق الفردية ينبغي أخذه بالاعتبار عند تصميم المقرر الإلكتروني نظرا لاختلاف الطلاب وتنوع مشاربهم، واختلاف قدراتهم ومهاراتهم. كما تبين النتائج أن بقية العبارات التي حصلت على درجة فاعلية بدرجة "متوسطة" بين نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، لاتمثل حقيقة ما ينبغي أن يكون عليه نظام المقررات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد، أي أنه لابد أن يكون النظام مشتملا على مقررات الكترونية غير تفاعلية في شكل (HTML - PDF-WORD)، وأن يوفر نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب وخبراتهم، وأن يدعم المحتوى التعليمي بروابط لمواقع تعليمية تعطي إثراءات تعليمية، وهذه العبارات تمثل مجمل العمليات المعززة لعملية التعلم، والتي تجعل من عملية التعلم أكثر فاعلية وأكثر مرونة. وحيث إن استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة كالمحاضرات . وورش العمل . والحلقات التعاونية، وتوفير ملخصات عند نهاية كل وحدة تعليمية، تعد من الركائز الأساسية لنظام المقررات الإلكترونية والتي يعتمد عليها في تحسين عملياته، وربط الطالب بالمقرر ومكوناته. إلا أنها

لم تكن ضمن أولويات العمادة، وذلك يلحظ من خلال حصولها على درجة فاعلية "متوسطة". وهذا يدل على أن العينة تشير إلى وجود ضعف في استراتيجيات التدريس الإلكتروني التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس وعدم تنوعها، وعلى أن النظام لا يوفر ملخصات تساعد الطلاب في نهاية كل وحدة تدريسية على استيعاب المقرر، ومن ثم الإلمام بمحتواه ومعارفه ومهاراته.

وتتفق نتائج الدراسة هنا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الصعيدي(١٤٣١هـ)من تحقق (١٨) معيارا من معايير جودة المقررات الإلكترونية بدرجة متوسطة، ومنها: توفر نشاطات تعليمية متنوعة، ووجود روابط تعليمية لزيادة معارف ومعلومات الطالب.ولكنها تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة برجيس (Burgess, 1997) والتي وضحت فاعلية أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين في تصميم المقررات الإلكترونية، وأنهم ملزمون باستخدام الطرق الحديثة في عملية التعلم وتصميم المقررات.

ويرى الباحث أن هذا القصور يمكن أن يعزى إلى ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في تحقيق بعض متطلبات نظام المقررات الإلكتروني، وقد يكون مرده ضعف قدراتهم التقنية ، وقلة الدورات التدريبية المقدمة لهم في بناء وتصميم المقررات الإلكترونية. كما أنه قد يعزى إلى عدم وجود تحديثات دورية لنظام المقررات الإلكترونية، مما ينعكس سلبا على عدم تقبل بنية النظام للتجديدات في بناء المقرر وتصميمه. وهو ما أثبتته دراسة المنيع(١٤٢١هـ)من ضرورة تطوير نظم التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، ودراسة شطا(٢٠٠١)، والتي أشارت إلى الحاجة إلى تطوير برامج التعليم عن بعد تقنيا، ودراسة الثويني(٢٠١٠) والتي درست استشراف دور التعليم عن بعد في جامعة حائل، وتوصلت إلى ضرورة تأهيل القوى العاملة في الجامعة لمواكبة التطور النوعي والكمي في التعليم العالي في المنطقة، وتدريبهم على بناء وتصميم المقررات الإلكترونية، وتحسين مهاراتهم في التدريس الإلكتروني.

- **نتائج السؤال الثالث ومناقشتها** :

نص سؤال الدراسة الثالث على: "ما درجة فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات" ؟ .. توضح بيانات الجدول(٥)، نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات التعلم عن بعد، حول درجة فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية. وتشير البيانات إلى أن هناك (١٦) عبارة، تقيس فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية في الجامعة عينة الدراسة. وبشكل عام فإن نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة تقع بين درجة فاعلية "عالية جدا"، وبواقع عبارة واحدة فقط، وبدرجة فاعلية "عالية" على (٧)عبارت، وبدرجة "متوسطة" على (٨) عبارات. وكانت قيم المتوسطات الحسابية تتراوح بين (٢.٧٣)، للعبارة (٤٣) (يستخدم تقنيات صوتية ومرئية مع الأسئلة)، وبين (٤.٢٩) للعبارة (٤١)، (يوفر الخصوصية اللازمة لنتائج كل طالب)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة "متوسطة"، والفئة الرابعة "عالية"، والفئة الخامسة "عالية جدا". وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٥٢)، وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية يأتي بدرجة "عالية".

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية في نظام التعلم عن بعد

رقم العبارة	نظام الاختبارات الإلكترونية	درجة الفاعلية			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٤١	يوفر الخصوصية اللازمة لنتائج كل طالب .	١	٤.٢٩	٠.٧٨	عالية جدا
٣٢	يتم تصحيح الاختبارات فوريا والكترونيا .	٢	٤.٠٧	١.٠٦	عالية
٤٠	يحفظ آليا أعمال الطلاب ومشاركاتهم وواجباتهم واختباراتهم.	٣	٣.٩٧	٠.٩٩	عالية
٣٥	يمكن الطالب من معرفة مستواه التحصيلي ونتائجه في الاختبارات.	٤	٣.٩٥	٠.٩٤	عالية
٣٠	يغطي جميع مفردات المقرر.	٥	٣.٧٥	٠.٨٥	عالية
٣٣	يساعد في تشخيص مستوى الطالب بدقة .	٦	٣.٧٢	٠.٩٧	عالية
٤٢	يتيح تغذية راجعة بعد نهاية كل اختبار .	٧	٣.٥٦	١.٠٦	عالية
٣٦	يوفر معلومات عن الأساليب المستخدمة في الاختبار الالكتروني.	٨	٣.٥	١.٠٣	عالية
٢٩	يوفر نظام الاختبارات الالكترونية وسائل تقويم متنوعة.	٩	٣.٣٤	٠.٧٥	متوسطة
٣٧	يوفر فرصا للتقويم القبلي لمهارات المتطلبات السابقة (PRE - REQUISITES).	١٠	٣.٣٢	٠.٨٠	متوسطة
٣٤	يوفر قاعدة بيانات للأسئلة (بنوك الأسئلة).	١١	٣.٢٩	١.١٠	متوسطة
٤٤	يوفر آليات للتحقق من هوية المختبر .	١٢	٣.٢٩	١.٢٤	متوسطة
٣١	يراعي الاختبار الفروق الفردية.	١٣	٣.٢٨	٠.٨٩	متوسطة
٣٩	يحدد الوقت المناسب للإجابة على كل سؤال في الاختبار.	١٤	٣.٢٣	١.١٨	متوسطة
٣٨	يعطي للطالب وقتا لمراجعة الاختبار وتنقيحه قبل تسليمه للتقويم.	١٥	٣.١	١.٢٢	متوسطة
٤٣	يستخدم تقنيات صوتية ومرئية مع الأسئلة.	١٦	٢.٧٣	١.٢٦	متوسطة
المتوسط العام			٣.٥٢	٠.٥١	عالية

وفيما يلي وصف لاستجابات عينة الدراسة: بالتأمل في الجدول (٥)، يتضح أن هناك فاعلية "عالية جدا" في نظام الاختبارات الإلكترونية للعبارة (توفير الخصوصية اللازمة لنتائج كل طالب)، وهي العبارة رقم (٤١)، بمتوسط حسابي (٤.٢٩). ويرى الباحث أن ذلك قد يكون مرده إلى أن لكل طالب اسم مستخدم خاص به، ورمز مرور للدخول لنظام الاختبارات الإلكترونية، ويعتبر هذا الرقم ذو خصوصية عالية، وتقوم العمادة بتوعية الطالب بعدم الإفصاح عنه لأي شخص آخر، حفظا لحقوق الطالب وحفظ خصوصيته أثناء الاختبار وبعده.

وبالتأمل مرة أخرى في بيانات الجدول (٥)، يتبين أن العبارات المرتبة من (٢- ٨) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٠٧)، للعبارة(يتم تصحيح الاختبارات فوريا وإلكترونيا)، وبين (٣.٥) للعبارة(يوفر معلومات عن الأساليب المستخدمة في الاختبار الإلكتروني)، وتقع هذه الدرجات ضمن مقياس فاعلية "عالية". وبالنظرة الفاحصة للعبارات التي وردت ضمن هذه المتوسطات، نجد أن هذه

النتائج توضح أن نظام الاختبارات الإلكترونية يتميز بقدراته الفائقة على أتمتة عملياته، وهذا ما تدل عليه نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، والتي أشارت إلى أن نظام الاختبارات الإلكترونية يتميز بعدد من الخصائص، منها: التصحيح الفوري والإلكتروني للاختبارات، والقيام بحفظ أعمال الطلاب ومشاركاتهم وواجباتهم واختباراتهم على النظام، مما يمكن الطالب من معرفة مستواه وتحصيله ونتائجه في الاختبارات. كما أن نظام المقررات الإلكترونية يتميز بقدرته على تغطية جميع مفردات المقرر الدراسي، ومساعدته في تشخيص مستوى الطالب بدقة، وإتاحته تقديم تغذية راجعة بعد نهاية كل اختبار وتوفير معلومات عن الأساليب المستخدمة في الاختبار، وجميع تلك المواصفات تدل على أن نظام الاختبارات الإلكترونية يحقق الشمولية في بناء الاختبار، كأحد الشروط الأساسية للاختبار الجيد، ولديه قدرة على تشخيص مستوى الطالب وإنجازاته، ومدى إلمامه بالمادة العلمية بدقة، كما أن النظام لايقف عند تقييم الأداء فقط، بل يتعدى ذلك إلى تقديم تغذية راجعة بعد نهاية كل اختبار. ويتميز النظام أيضا بقدرته العالية على توفير معلومات عن الأساليب المستخدمة في الاختبار الإلكتروني، وهو ما يدل على اهتمام المسؤولين بالقيام بعمليات توعية الطلاب بأهمية الاختبارات الإلكترونية، وبأساليب الاختبار وطرق الإجابة. وقد تعزى هذه الفاعلية العالية لنظام الاختبارات الإلكترونية كما يرى الباحث، إلى قدرة أعضاء هيئة التدريس في بناء الاختبارات الإلكترونية، واهتمامهم بتحقيق بعض مؤشرات جودة الاختبار الإلكتروني في النظام، كما أن هذه الفاعلية العالية مردها إلى توفر إرادة جيدة لدى القائمين على النظام الإلكتروني للاختبارات؛ لتحقيق الفاعلية العالية للنظام، وضرورة أن يكون التحول لنظام الاختبارات الإلكترونية بدلا من الاختبارات التقليدية السابقة قويا، ومتوافقا مع طبيعة التحولات التقنية في بنية أنظمة التعلم عن بعد. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مهران وآخرون(٢٠٠٤)، والتي بينت أن نظام (Webcat) كأحد النماذج التقنية المتوفرة حاليا، تتوفر فيه العديد من المميزات الإلكترونية، من أهمها: تمكين عضو هيئة التدريس من القيام بإعداد اختبارات إلكترونية، وقدرته على تقديم التقييم الآلي للتقديرات. كما تتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة (Song , et al ,2008) والتي بينت أن من أهم تصورات الطلاب عن التعلم عن بعد هو وجود كفاءة عالية للاختبارات الإلكترونية، لاسيما توفر التصحيح الآلي، وشمولية المقرر، وقدرته على تقديم تغذية راجعة. كما تتفق مع نتائج دراسة (Schmidt,et al, 2009) والتي بينت أن الاختبارات الإلكترونية أتاحت للطلاب فرصة في إكمال الامتحان في وقت قصير، وأن النظام الإلكتروني للاختبارات قدم معلومات عن كيفية تنفيذه. كما تتفق مع نتائج دراسة تريكر وآخرون (Tricker,et al,2001) والتي توصلت إلى أنه يجب توافر واجبات ومسؤوليات لواضعي الاختبارات تتطلب الإتقان والكفاءة، ووجود تغذية راجعة مرتبطة بمعايير واضحة للتقييم. وبالنظر مرة أخرى في بيانات الجدول(٥)، يمكن ملاحظة أن العبارات التي ترتيبها (٩-١٦) قد حصلت على متوسطات حسابية تتراوح بين(٣,٣٤)، للعبارة (يوفر نظام الاختبارات الالكترونية وسائل تقويم متنوعة) وبين (٢,٧٣) للعبارة (يستخدم تقنيات صوتية ومرئية مع الأسئلة)، وتقع هذه

المتوسطات ضمن تقدير فاعلية "متوسطة". وبالتأمل في العبارات الواردة ضمن هذه المتوسطات، يلاحظ أن حصول (٨) عبارات على تقدير فاعلية متوسط، يمثل أداءً متناقضا مع تطلعات المجتمع وأفراده، فهو كما يراه الباحث يمثل نقطة ضعف في نظام الاختبارات الإلكترونية. حيث تشير نتائج الاستجابات أن نظام الاختبارات الإلكترونية قادر على توفير وسائل تقويم متنوعة، وبدرجة فاعلية متوسطة وبمتوسط حسابي(٣,٣٤)، ويرى الباحث أن هذه الاستجابة تعد دون المستوى المأمول، لاسيما وأن تنوع أساليب التقويم يساعد في إعطاء صورة صادقة عن أداء الطالب، وتحصيله المعرفي، كما أنه يهيئ مناخا إيجابيا للطالب في التعامل مع الأسئلة، وبالتالي فإن التركيز على أسلوب واحد في التقييم، تفقد الاختبار قيمته العلمية والعملية، وهذا نلاحظه جليا في تركيز كثير من الاختبارات على اختبار التحصيل النهائي، أو الاختبارات الفصلية، بينما المتوقع من نظام التعلم عن بعد، توفير أساليب متنوعة للتقويم...فتارة اختبارات، وأخرى أبحاث، ثم مناقشات، وتارة أخرى واجبات وتعيينات. كما أشار أفراد عينة الدراسة إلى أن هناك قصور في توفير فرص للتقويم القبلي لمهارات المتطلبات السابقة (Pre - Requisites)، والتي تتطلبً كفاءة ومهنية عالية من أعضاء هيئة التدريس وقدرة على تحليل محتوى المقررات الدراسية، كما أن تفعيلها يحتاج وقتا لإنجازها. ووجود فاعلية دون المستوى المأمول في توفير قاعدة بنوك أسئلة خاصة بكل مقرر دراسي، وتوفير آليات للتحقق من هوية المختبر، ويرى الباحث أن توفر بنوك أسئلة لكل مادة دراسية يساعد الطلاب في تحقيق التعلم الفعال، لاسيما وأن هناك فواصل مكانية وزمانية بين المعلم والمتعلم، وأن المتعلم بحاجة إلى معرفة طريقة الاختبار، وبحاجة إلى عرض بعض النماذج التطبيقية للتدرب عليها. ومن جهة أخرى فإن عمليات التأكد من هوية المختبر في الاختبارات الإلكترونية لازالت معضلة كبرى أمام عمليات تطوير نظام الاختبارات الإلكترونية، نظرا لعدم وجود بدائل متنوعة في ذلك، حيث إن طريقة اسم المستخدم وكلمة المرور، هي الطريقة الوحيدة في التأكد من هوية المختبر الإلكتروني في كل الأنظمة التقنية.

كما تشير النتائج أن أفراد عينة الدراسة أعطوا تقديرات متوسطة لفاعلية نظام الاختبارات الإلكتروني في جوانب مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وفي تحديد الوقت المناسب للإجابة على كل سؤال في الاختبار، و في إعطاء الطالب وقتٍ لمراجعة الاختبار وتنقيحه قبل تسليمه للتقويم، واستخدام تقنيات صوتية ومرئية مع الأسئلة. ويرى الباحث أن جميع ما سبق تعد من الأمور الفنية الخاصة بالاختبار الإلكتروني، والتي ينبغي مراعاتها عند بناء وتصميم الاختبارات، فهي تتطلب جهدا مضاعفا في تحليل محتوى المقرر الدراسي، ومراعاة جداول المواصفات أثناء التحليل، كما أنها تستلزم أن يكون هناك قائمة بالمعايير الأساسية لتفعيل نظام الاختبارات الإلكترونية، والتي من شأنها توحيد آليات العمل، وإجراءات التنفيذ، ومن ثم الحصول على التأهيل العالي لهذا النظام. وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة ويليامز (Williams , 2006) والتي حددت بعضا من الأدوار الأساسية لأعضاء هيئة التدريس في نظام التعلم عن بعد، ومنها: تقديم تغذية راجعة للمتعلم، وتزويده بالدرجات، وبناء تعيينات ومهمات للطلبة باستخدام الوسائط المتعددة. حيث تعد هذه الأدوار مطالب

رئيسة لم تتحقق بدرجة عالية في نظام الاختبارات الإلكترونية في الدراسة الحالية. كما أنها تختلف مع نتائج دراسة ايتكن وأونور (Aytekin, Onur, 2010) والتي كشفت نتائجها أن التعلم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت يساعد الطلاب في تحقيق المزيد من النجاحات، من خلال اختبارات ووسائل تقويم إلكترونية متنوعة. كما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بيرد ومونسون (Baird, Monson, 1992) والتي بينت نتائجها أن من أهم العوامل التي ساعدت على فاعلية التعلم عن بعد، هو تطوير وتحسين عمليات تقييم المقررات لتناسب نمط الدراسة من بعد.

- **نتائج السؤال الرابع ومناقشتها** :

نص سؤال الدراسة الرابع على: "ما درجة فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال في نظام التعلم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات"؟

توضح بيانات الجدول (٦)، نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب وطالبات التعلم عن بعد، حول درجة فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال. وتشير بيانات الجدول أن استجابات أفراد عينة الدراسة تقع بين درجة فاعلية "عالية جدا"، وبواقع عبارة واحدة فقط، وبدرجة فاعلية "عالية" على (١٨) عبارة، وبدرجة "متوسطة" على (٦) عبارات. وكانت قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال في التعلم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية ، تراوحت بين (٢.٨٧) للعبارة (٦٧)، (يفعّل مؤتمرات الفيديو (Video Conference) في الاجتماعات واللقاءات) وبين (٤.٢١) للعبارة (٥٢)، (يقدم المحاضرات عن بعد عن طريق الفصول الالكترونية) وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة"متوسطة"، والفئة الرابعة "عالية"، والفئة الخامسة "عالية جدا". لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٦٩) وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال يأتي بدرجة "عالية".

وفيما يلي تحليل لاستجابات عينة الدراسة: تشير نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، أن هناك فاعلية "عالية جدا" في نظام إدارة التعلم والاتصال للعبارة (٥٢)، وهي (يقدم المحاضرات عن بعد عن طريق الفصول الالكترونية) وبمتوسط حسابي (٤.٢١). وهذا يعني أن توفر محاضرات عن طريق الفصول الافتراضية يعتبر من أهم متطلبات الاتصال بين الطالب وعضو هيئة التدريس فهي تمكن الطالب من التفاعل مباشرة مع عضو هيئة التدريس من خلال تقنيات الفصول الافتراضية، كما أنها تشكل أداة تواصل بين الطلاب وبعضهم البعض. وتشير هذه التقديرات العالية إلى تميز الجامعة عينة الدراسة في توفير نظام خاص بالفصول الافتراضية، وهو نظام السنترا (Centra System) لإدارة الفصول الافتراضية في العملية التعليمية عن بعد، والتي تسمح للطلاب بالمناقشة والتواصل مع عضو هيئة التدريس باستخدام تقنية الوسائط المتعددة (الفيديو) أو السبورة الإلكترونية(التفاعلية).

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال في نظام التعلم عن بعد

رقم العبارة	نظام إدارة التعلم والاتصال	درجة الفاعلية			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٥٢	يقدم المحاضرات عن بعد عن طريق الفصول الالكترونية.	١	٤.٢١	٠.٨١	عالية جدا
٥٧	يوفر خاصية إتاحة المحتوى للطلاب على مدار الساعة	٢	٤.٠٦	٠.٩٣	عالية
٥١	يتميز بالسهولة في الاستخدام .	٣	٤	٠.٩٠	عالية
٥٤	يسهل عملية توزيع الواجبات والأعمال واستلامها	٤	٣.٩٩	٠.٩٠	عالية
٥٠	يدعم اللغة العربية والانجليزية بشكل كامل.	٥	٣.٩٨	٠.٩١	عالية
٥٨	يقدم جدولة مناسبة للبث الحي للمحاضرات .	٦	٣.٩٨	٠.٩٧	عالية
٤٧	يوفر قائمة بريدية معتمدة على البريد الالكتروني .	٧	٣.٩٥	٠.٩٥	عالية
٥٣	يوفر خاصية النقاش الالكتروني بين الطلاب والمعلم.	٨	٣.٩٥	١.٠١	عالية
٦١	يسجل دخول الطلاب للمحاضرات المتزامنة .	٩	٣.٩٤	٠.٨٤	عالية
٤٨	يوفر منتدى الكتروني لتسهيل التواصل وطرح الأفكار والاحتياجات.	١٠	٣.٩٤	٠.٩٩	عالية
٦٢	يسجل انشطة الطلاب ومشاركاتهم اليا .	١١	٣.٩٢	٠.٩٣	عالية
٥٩	يقوم بادارة المقررات والفصول بفاعلية .	١٢	٣.٨٥	٠.٨٨	عالية
٤٥	يقدم تقنيات متعددة لتواصل الطالب مع استاذ المقرر.	١٣	٣.٨	١.٠٦	عالية
٥٦	يوفر قاعدة بيانات عن الطلاب .	١٤	٣.٧٤	٠.٩٤	عالية
٦٠	ينظم عمليات إدارة تسجيل الطلاب واتصالاتهم .	١٥	٣.٧٢	٠.٩٢	عالية
٤٩	يراعي استخدام التقنيات الأكثر شيوعا.	١٦	٣.٧	٠.٩٥	عالية
٦٣	يقدم تقارير الكترونية متنوعة للطلاب والإدارة .	١٧	٣.٦٣	١.٠٥	عالية
٤٦	يساعد عضو هيئة التدريس على إدارة العملية التعليمية بكفاءة .	١٨	٣.٦٢	٠.٩٧	عالية
٦٨	يوفر خاصية المحادثة الحية INTERNET RELAY CHAT لتواصل الطلاب المتزامن مع بعضهم ومع معلمهم	١٩	٣.٥٦	١.١٢	عالية
٥٥	يوفر الاستشارات الأكاديمية طوال الوقت .	٢٠	٣.٣٨	١.١٢	متوسطة
٦٦	يوفر خدمة نقل الملفات FTP، للحصول على الملفات المتاحة ونسخها.	٢١	٣.٢١	١.٠٧	متوسطة
٦٤	يوفر تقنية اللوحة البيضاء لمشاركة الطلاب في الدرس	٢٢	٣.٠٨	١.١٣	متوسطة
٦٥	يوفر خدمات اللوحات الإخبارية للمشاركة في المعلومات للطلاب ذوي الاهتمامات المشتركة .	٢٣	٣.٠٧	١.٠١	متوسطة
٦٩	يوفر ساعات مكتبية الكترونية او افتراضية لتواصل الطلاب مع عضو هيئة التدريس .	٢٤	٣.٠٢	١.٢٢	متوسطة
٦٧	يفعل مؤتمرات الفيديو VIDEO CONFERENCE في الاجتماعات واللقاءات	٢٥	٢.٨٧	١.١٤	متوسطة
	المتوسط العام		٣.٦٩	٠.٣٨	عالية

وبالتأمل في بيانات الجدول (٦)، يمكن ملاحظة أن العبارات المرتبة (٢- ١٩) قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٠٦) للعبارة (يوفر خاصية إتاحة المحتوى للطلاب على مدار الساعة)، وبين (٣.٥٦) للعبارة (يوفر خاصية المحادثة الحية Internet Relay Chat لتواصل الطلاب المتزامن مع بعضهم ومع معلمهم) وتقع هذه المتوسطات ضمن درجة فاعلية "عالية". وبالنظرة الفاحصة للعبارات الواقعة ضمن هذه المتوسطات، يتضح أن نظام إدارة التعلم والاتصال، يقوم بعدد

من الأدوار الجيدة في مجال تحقيق الإدارة الفاعلة للنظام الإلكتروني، ويتمثل ذلك في توفير خاصية إتاحة المحتوى للطلاب على مدار الساعة، وهذا يعني إمكانية التعلم في أي وقت من أوقات اليوم، وبالتالي يتحقق التواصل بين الطالب والمقرر الدراسي، كما أن النظام يتميز بالسهولة في الاستخدام كما أشارت استجابات الطلاب، وتعد هذه النتيجة إيجابية، وتسجل للنظام لاسيما في ظل عدم توفر برامج تدريبية، ومحاضرات تثقيفية تساعد الطلاب في التعامل مع النظام وأدواته. ويقوم النظام بدور كبير في تسهيل عملية توزيع الواجبات والأعمال واستلامها، وفي دعم اللغة العربية والإنجليزية بشكل كامل، وهذا يوضح القدرات الجيدة لنظام إدارة التعلم في الجامعة عينة الدراسة، ومدى قدرته على مساعدة الطلاب في عملية التعلم. كما أن النظام يقدم جدولة مناسبة للبث الحي للمحاضرات، والذي يمكن وصفه أداة للحكم على نظام المقررات الإلكتروني للنظام من جهة، ولنظام إدارة التعلم والاتصال من جهة أخرى، كون هذه المحاضرات يحدث فيها نقاش وتواصل مستمر بين الطالب وعضو هيئة التدريس، والطالب وزملائه. كما تشير النتائج أن نظام إدارة التعلم والاتصال عن بعد يفعل عددا من التقنيات منها: القوائم البريدية المعتمدة على البريد الإلكتروني، وخاصية النقاش الإلكتروني بين الطالب والمعلم، ويوفر منتدى إلكتروني للتواصل وطرح الأفكار، ويوفر خاصية المحادثة الحية (Internet Relay chat) لتواصل الطلاب المتزامن مع بعضهم ومع معلمهم، وهذه الأدوات تعتبر هامة في التعلم عن بعد نظرا للدور الكبير المنوط بها في تحقيق التواصل والاتصال. كما سجلت نتائج الدراسة فاعلية عالية لبعض الجوانب الإدارية لنظام إدارة التعلم، ومنها: تسجيل الدخول للمحاضرات المتزامنة، وتسجيل أنشطة الطلاب ومشاركاتهم آليا، وتنظيم عمليات إدارة تسجيل الطلاب واتصالاتهم، وتقديم تقارير إلكترونية متنوعة للطلاب والإدارة ومساعدة عضو هيئة التدريس على إدارة العملية التعليمية بكفاءة. ويرى الباحث أن نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة فيما سبق تمثل اعترافا حقيقيا من أفراد عينة الدراسة بأن نظام إدارة التعلم والاتصال يتميز بالعديد من نقاط القوة، والتي أهلته لكسب ثقة عينة كبيرة من الطلاب في التفاعل مع هذه النظام، وإعطائه نسبة تقدير عالية، ويعزو الباحث هذه الاستجابات العالية إلى طبيعة النظام الذي اعتمدته الجامعة عينة الدراسة وهو نظام (Emes)، فهو نظام جيد، ويتميز بقدراته على إدارة العملية التعليمية، وتحقيق الاتصال والتواصل الفاعل بين عناصر العملية التعليمية في التعلم عن بعد، كما أن طبيعة التنظيم الإداري الجيد للعمادة عينة الدراسة، وكفاءة القائمين على هذا النظام كانا من أهم أسباب تحقيق الرضا العام لدى الطلاب عن نظام إدارة التعلم والاتصال.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كيلسي وديسوزا (Kelsey , d'souza, 2004) والتي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس ترى أن البريد الإلكتروني، والهاتف، والمنتديات النقاشية، هي أفضل الطرق للحصول على

الواجبات والدرجات، والملاحظات، والتغذية الراجعة، كما بينت نتائج دراسة سونج (Song ,et al ,2008) أن أكثر العوامل التي ساعدت الطلاب في التعلم عن بعد، هو المقابلة الإلكترونية(Meeting on line) ، والتي تمكنهم من عمل علاقات مع معلميهم، ومع زملائهم، وأن أفضل الوسائل التكنولوجية هي المحادثة (Internet Relay chat)، والبريد الإلكتروني (E-Mail)، ولوحة الأخبار Bulletin (Board)، والتي تباينت نتائج الدراسة حول فاعليتها بين عالية في المحادثة، والمتوسطة في لوحة الأخبار.

وبالنظر مرة أخرى في البيانات السابقة في الجدول (٦)، يلاحظ أن العبارات ذات الترتيب(٢٥،٢٠)، قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣،٣٨) للعبارة (يوفر الاستشارات الأكاديمية طوال الوقت)، وبين(٢،٨٧) للعبارة (يفعّل مؤتمرات الفيديوVideo Conference في الاجتماعات واللقاءات)، وهذه المتوسطات تقع ضمن درجة فاعلية "متوسطة".

ويرى الباحث أن وجود استجابات بدرجة فاعلية "متوسطة" في نظام إدارة التعلم والاتصال يعد مؤشرا على أنها دون المستوى الذي يأمله المستفيدون، ويدل على أن هناك قصورا في تحقيق النظام لبعض احتياجات المستفيدين منه. وبالتأمل الدقيق في العبارات التي تقع ضمن هذه المتوسطات، يمكن ملاحظة أنها كانت متمحورة حول بعض جوانب العمل الإداري في نظام إدارة التعلم والاتصال، والبعض الآخر ضمن الجانب التقني في النظام. فتوفر الاستشارات الأكاديمية طوال الوقت، وتوفر ساعات مكتبية إلكترونية أو افتراضية لتواصل الطلاب مع عضو هيئة التدريس، تعدان من المهام الإدارية التي ينبغي الاهتمام بها، وإعطائها حقها من الممارسة والتقدير، وحصولها هنا على تقدير فاعلية "متوسطة"، مؤشر على تدني مستوى الاستشارات المقدمة للطلاب، وعدم كفايتها، وقلة الساعات المكتبية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس. ويرى الباحث أن طلاب التعلم عن بعد بحاجة إلى توفير إرشاد أكاديمي واعي، من خلال مرشدين، ومساعدين، وموجهين للبرنامج، يطلعهم على الخطة الدراسية وعلى مدى تقدمهم وسيرهم الأكاديمي عن بعد. كما أن الطلاب بحاجة إلى توفير بعض التقنيات لتساعدهم على الاتصال والتواصل مع العمادة، ومع أعضاء هيئة التدريس، ومع المقرر الدراسي، حيث توضح النتائج أن هناك قصور في توفر بعض تلك الخدمات، ومنها: توفير خدمة نقل الملفات (FTP) للحصول على الملفات المتاحة ونسخها، وتوفير تقنية اللوحة البيضاء لمشاركة الطلاب في الدروس، وتوفير خدمات اللوحة الإخبارية للمشاركة في المعلومات للطلاب ذوي الاهتمامات المشتركة. وتعتبر تلك التقنيات ذات أهمية في زيادة فاعلية الطلاب في العملية التعليمية، وزيادة مشاركتهم في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس وزملائهم الطلاب. كما تبين النتائج أن هناك حاجة إلى تفعيل مؤتمرات الفيديو(Video Conference) في الاجتماعات واللقاءات، والتي يرى الباحث أن في تفعيلها مردود إيجابي، في إشراك الطلاب في الموضوعات ذات الاهتمام المشترك، كما أن هذه المؤتمرات تعطي الطالب الفرصة في النقد والحكم، وإعطاء رأيه في الموضوعات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية في نظام إدارة التعلم والاتصال.

وتختلف نتيجة الدراسة في هذا المجال، والتي أشارت إلى وجود قصور في فاعلية نظام إدارة التعلم في بعض الجوانب، مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات، وما نادت به بعض الأبحاث، ومن أهمها ما بينته نتائج دراسة تريكر وآخرون(Tricker , et al ,2001) من وجوب توفير تقنيات عالية، وذات كفاءة كبيرة، حتى يتم الاتصال بين المعلم والطالب بأقصى جودة ممكنة،وتوصلت الدراسة إلى أن المرونة، والإدارة الفاعلة هي ما يجذب الدارسين لبرامج التعلم عن بعد. كما أوضحت نتائج دراسة صابرينا وآخرون(Sabrina , et al . 2008) والتي أظهرت توقعا كبيرا من الطلاب تجاه مرشديهم، وأن يكونوا مصدرا للمعرفة، وأن يكونوا على دراية بالخدمات الاكاديمية والإدارية بالجامعة، وهو ما أشارت إليه نتيجة الدراسة الحالية بتقدير فاعلية متوسط.

ومن جهة أخرى تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ساكاموتو (Sakamoto , 2002) فيما يتعلق بضعف تفعيل مؤتمرات الفيديو(Video Conference) في الاجتماعات واللقاءات، والتي أشارت إلى أن بعض الجامعات تستخدم الأقمار الصناعية الخاصة بالاتصال، وأسلوب مؤتمرات الفيديو، ولكن لم يتم تبنيها بشكل كامل.

- **نتائج السؤال الخامس ومناقشتها** :

نص سؤال الدراسة السابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الكلية، والجنس، والمهارة في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت" ؟

- **أولا : المقارنة حسب الكلية** :

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الاستبيان حسب اختلاف الكلية، قام الباحث بتحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة وذلك باستخدام اختبار (ت)(T-Test) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) : نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب اختلاف الكلية

البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القبول والتسجيل	الآداب	٢٢١	٣.٢٩	٠.٢٨	١١.٢٣	٥٢٩	٠.٠٠٠
	الإدارة والاقتصاد	٣١٠	٣.٥٩	٠.٣٣			
المقررات الإلكترونية	الآداب	٢٢١	٣.٥٥	٠.٣٣	١٥.٠٩	٥٢٩	٠.٠٠٠
	الإدارة والاقتصاد	٣١٠	٣.١٨	٠.٢٤			
الاختبارات الإلكترونية	الآداب	٢٢١	٤.٠٧	٠.٢٠	٤٥.٢٤	٥٢٩	٠.٠٠٠
	الإدارة والاقتصاد	٣١٠	٣.١٤	٠.٢٥			
إدارة التعلم والاتصال	الآداب	٢٢١	٣.٨٦	٠.٤١	٩.٥٣	٥٢٩	٠.٠٠٠
	الإدارة والاقتصاد	٣١٠	٣.٥٦	٠.٣١			

يوضح الجدول السابق نتائج التحليل الإحصائي لاختبار (ت)، للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابت أفراد عينة الدراسة وفق متغير الكلية، حيث تشير النتائج إلى ما يلي:

بالنظر إلى الجدول(٧)، يلاحظ أنه بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد نظام القبول والتسجيل في كلية الآداب (٣,٢٩)، وفي كلية الإدارة والاقتصاد (٣,٥٩)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (١١,٢٣)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية(٠,٠٠)، وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح طلاب كلية الإدارة والاقتصاد.

كما بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد المقررات الإلكترونية في كلية الآداب (٣,٥٥) وفي كلية الإدارة والاقتصاد (٣,١٨) وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (١٥,٠٩) وكانت قيمة الدلالة الإحصائية(٠,٠٠)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح طلاب كلية الآداب.

وبلغت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد نظام الاختبارات الإلكترونية في كلية الآداب (٤,٠٧) وفي كلية الإدارة والاقتصاد (٣,١٤)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (٤٥,٢٤)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية(٠,٠٠)، وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح طلاب كلية الآداب.

كما تشير النتائج أنه بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد إدارة التعلم والاتصال في كلية الآداب (٣,٨٦) وفي كلية الإدارة والاقتصاد (٣,٥٦)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (٩,٥٣) وتشير قيمة الدلالة الإحصائية(٠,٠٠)، وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح طلاب كلية الآداب.

وتشير النتائج السابقة أن طلاب كلية الإدارة والاقتصاد، كانوا متفقين على أن نظام القبول والتسجيل يشكل فاعلية عالية في نظام التعلم عن بعد، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تحسن فاعلية هذا النظام، ووجود وعي لدى الطلاب به وهذه النتيجة تختلف عن ما كان يتوقعه الباحث، حيث إن نظام القبول والتسجيل هو نظام موحد لجميع الطلاب في كلتا الكليتين. ومن جهة أخرى أشارت النتائج إلى أن طلاب كلية الآداب يرون وجود فاعلية عالية في جميع الأبعاد المتبقية في الاستبيان، وهي بعد المقررات الإلكترونية، وبعد الاختبارات الإلكترونية، وبعد إدارة التعلم والاتصال، ويعزو الباحث ذلك إلى أن العاملين على الأنظمة التقنية في هذه الكلية كانوا أكثر فاعلية في تصميم وبناء المقررات الإلكترونية، والاختبارات الإلكترونية، كما أنهم يقومون بأدوارهم في الاتصال مع الطلاب أكثر من المسؤولين في كلية الإدارة والاقتصاد، كما أن فاعلية الطلاب عند الإجابة على استبيان المعوقات والاتجاهات كانوا أكثر قدرة في الإدلاء بآرائهم بمصداقية عالية، رغبة منهم في تحسين الوضع القائم، وتطوير فاعليته.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حاجي والتونسي(١٤٢٩هـ)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

كما أنها تختلف مع نتائج دراسة الياور(٢٠٠٨)، ودراسة بركات(Barakat , 2007) ، واللتان أشارتا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص أو الكلية.

- **ثانيا : المقارنة حسب الجنس**

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الاستبيان حسب اختلاف الجنس، قام الباحث بتحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك باستخدام اختبار (ت)(T-Test) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) : نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب اختلاف الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القبول والتسجيل	طالب	٢٠٤	٣.٥٧	٠.٣٤	٦.٠٨	٥٢٩	٠.١٦
	طالبة	٣٢٧	٣.٤٠	٠.٣٣			
المقررات الإلكترونية	طالب	٢٠٤	٣.٢٦	٠.٢٢	٤.١٧	٥٢٩	٠.٠٠
	طالبة	٣٢٧	٣.٣٨	٠.٣٨			
الاختبارات الإلكترونية	طالب	٢٠٤	٣.٤٧	٠.٤٦	١.٩١	٥٢٩	٠.٠٦
	طالبة	٣٢٧	٣.٥٦	٠.٥٤			
إدارة التعلم والاتصال	طالب	٢٠٤	٣.٦٤	٠.٣٣	٢.٢٣	٥٢٩	٠.٠٣
	طالبة	٣٢٧	٣.٧٢	٠.٤١			

يوضح الجدول السابق(٨)، نتائج التحليل الإحصائي لاختبار (ت)، للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس، حيث تشير النتائج إلى ما يلي: تشير نتائج اختبار (ت) في بعد نظام القبول والتسجيل، أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة كانت لدى الطلاب (٣.٥٧)، ولدى الطالبات (٣.٤٠)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (٦.٠٨)، وقيمة نتيجة اختبار الدلالة الإحصائية (٠.١٦)، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

كما تشير نتائج اختبار (ت) في بعد نظام المقررات الإلكترونية، أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة من الطلاب (٣.٢٦) ومن الطالبات (٣.٣٨) وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (٤.١٧) وكانت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (٠.٠٠)، وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق لصالح الطالبات. وهذا يعني أن الطالبات يرين أن فاعلية نظام المقررات الإلكترونية كانت عالية وأن النظام الإلكتروني للمقررات كان يقوم بدور جيد. ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة الجهد الذي يقوم به القائمون على نظام المقررات الإلكترونية في القسم النسائي، وطبيعة التفاعل العالي الذي تقوم به الطالبات أثناء دراستهن للمقررات الإلكترونية.

كما تشير نتائج اختبار (ت) في بعد نظام الاختبارات الإلكترونية أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة من الطلاب كانت(٣.٤٧) ومن الطالبات (٣.٥٦)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت)

تساوي (١.٩١) ، وكانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٦)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وتشير نتائج اختبار (ت) في بعد نظام إدارة التعلم والاتصال ، أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة من الطلاب بلغت (٣.٦٤) ومن الطالبات (٣.٧٢)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (٢.٢٣)، وكانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٣) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق لصالح الطالبات، وتعتبر هذه النتيجة متوقعة من قبل الباحث، حيث إن الطالبات هن أكثر تواصلا واتصالا، لذا فهن أكثر استخداما لنظام إدارة التعلم والاتصال، وحكمهن هنا يعني أنهن يرين فاعلية لنظام إدارة التعلم والاتصال.

ومما سبق يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، في بعدي المقررات الإلكترونية، ونظام إدارة التعلم والاتصال، تعزى لمتغير الجنس، وكان اتجاه الفروق لصالح الطالبات في كلا البعدين.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسات كل من (Barakat , 2007 ؛ Williams . 2006 ؛ Arome .2001)، والتي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

- **ثالثا : المقارنة حسب اختلاف المهارة في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت**

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الاستبيان حسب اختلاف مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، قام الباحث بتحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك باستخدام اختبار (ت)(T-Test) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩) : نتائج اختبارت للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب اختلاف المهارة في الحاسب والإنترنت

البعد	الخبرة في الحاسب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القبول والتسجيل	كبيرة	٢٣٥	٣.٥٠	٠.٣٥	٢.٦٨	٥٢٩	٠.٠١
	متوسطة و ضعيفة	٢٩٦	٣.٤٢	٠.٣٣			
المقررات الإلكترونية	كبيرة	٢٣٥	٣.٥٢	٠.٣٣	١٣.٣١	٥٢٩	٠.٠٠
	متوسطة و ضعيفة	٢٩٦	٣.١٩	٠.٢٥			
الاختبارات الإلكترونية	كبيرة	٢٣٥	٣.٩١	٠.٤٥	٢٠.٣١	٥٢٩	٠.٠٠
	متوسطة و ضعيفة	٢٩٦	٣.٢٢	٠.٣٢			
إدارة التعلم والاتصال	كبيرة	٢٣٥	٣.٩٦	٠.٣٠	١٨.٧٧	٥٢٩	٠.٠٠
	متوسطة و ضعيفة	٢٩٦	٣.٤٧	٠.٢٩			

يوضح الجدول(٩)، نتائج التحليل الإحصائي لاختبار (ت)، للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابت أفراد عينة الدراسة وفق متغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، حيث تشير النتائج إلى ما يلي:

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد نظام القبول والتسجيل، لذوي المهارة الكبيرة بلغت (٣,٥٠) وللمهارة المتوسطة والضعيفة كانت(٣,٤٢)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية، كانت قيمة (ت) تساوي (٢,٦٨)، وقيمة الدلالة الإحصائية(٠,٠١)، وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح الطلاب ذوي المهارة الكبيرة. وهذه النتيجة كما يرى الباحث طبيعية، نظرا لأن الطلاب الذين لديهم مهارات تقنية كبيرة سوف يرون فاعلية عالية لنظام القبول والتسجيل، كونهم يستطيعون التعامل معه، ومع خدماته المتنوعة بسهولة ويسر.

كما توضِّح النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد نظام المقررات الإلكترونية، لذوي المهارة الكبيرة بلغت (٣,٥٢) وللمهارة المتوسطة والضعيفة (٣,١٩)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (١٣,٣١)، وكانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية(٠,٠٠)، وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح ذوي المهارة الكبيرة. وهذا يعني أن الطلاب ذوي المهارة الكبيرة في استخدم الحاسب الآلي والإنترنت يرون كفاءة النظام مقارنة بزملائهم ذوي المهارة الضعيفة. ويعزو الباحث هذه النتيجة، نظرا للمتطلبات الكبيرة التي يحتاجها نظام المقررات الإلكترونية في التعامل مع التقنيات العديدة المستخدمة في نظام المقررات الإلكترونية.

كما تشير النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد نظام الاختبارات الإلكترونية، لذوي المهارة الكبيرة بلغت (٣,٩١) وللمهارة المتوسطة و الضعيفة (٣,٢٢)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (٢٠,٣١)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية(٠,٠٠)، وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح ذوي المهارة الكبيرة. وتعتبر هذه النتيجة كما يرى الباحث تأكيدا لأهمية توفر مهارات تقنية إلكترونية عالية لدى طلاب التعلم عن بعد، لاسيما عندما يتعاملون مع النظام الإلكتروني للاختبارات، حيث إن الأمر ليس فقط اختيار إجابة صحيحة ولكنه اتصال وتواصل بالواجبات، والأنشطة الإلكترونية، وحفظ للاختبار، وبحث في المواد والأنشطة الرديفة والمساعدة...

وبالنظر مرة أخرى لنتائج الجدول، يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في بعد نظام إدارة التعلم والاتصال، لذوي المهارة الكبيرة بلغت (٣,٩٦) وللمهارة المتوسطة و الضعيفة (٣,٤٧)، وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية كانت قيمة (ت) تساوي (١٨,٧٧)، وكانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بنظام إدارة التعلم والاتصال عن بعد، لصالح ذوي المهارة الكبيرة. وهذا يعني أن الطلاب ذوي المهارة الكبيرة في الحاسب الآلي والإنترنت يرون فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال، وأن آراءهم أكثر انسجاما من آراء الطلاب ذوي المهارة المتوسطة والضعيفة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جورزكيت(Jurczyk , et al .2004)، والتي بينت وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين يمتلكون مهارات تقنية عالية ومهارات تكنولوجية في التعامل مع الحاسوب وشبكة الإنترنت.

- **أهم نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها** :

تم استخلاص النتائج في ضوء التحليل السابق، ويمكن عرض نتائج الدراسة كما يلي:

- **أولا : فاعلية نظام القبول والتسجيل**

تم قياس درجة فاعلية نظام القبول والتسجيل في التعلم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية من خلال (١٤) عبارة، ولوحظ وجود استجابة بدرجة "عالية" على (٧) عبارات. واستجابة بدرجة "متوسطة" على (٧) عبارات. وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٣٩)، وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام القبول والتسجيل جاء بدرجة "متوسطة".

- **ثانيا : فاعلية نظام المقررات الإلكترونية**

تم قياس درجة فاعلية نظام المقررات الإلكترونية في التعلم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية، من خلال (١٤)عبارة، ولوحظ وجود استجابة بدرجة "عالية" على (٧) عبارات، واستجابة بدرجة "متوسطة" على (٧) عبارات. وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٣٣)، وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام المقررات الإلكترونية يأتي بدرجة "متوسطة".

- **ثالثا : فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية**

تم قياس درجة فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية في التعلم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية، من خلال (١٦) عبارة، ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية جدا على (عبارة) واحدة فقط وبدرجة عالية على (٧) عبارات. واستجابة بدرجة متوسطة على (٨) عبارات. وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٥٢)، وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام الاختبارات الإلكترونية يأتي بدرجة "عالية".

- **رابعا : فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال**

تم قياس درجة فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال في التعلم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية من خلال (٢٥) عبارة، ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية جدا على (عبارة) واحدة فقط وبدرجة عالية على (١٨) عبارات. واستجابة بدرجة متوسطة على (٦) عبارات. وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام تساوي (٣.٦٩) وهو يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن فاعلية نظام إدارة التعلم والاتصال يأتي بدرجة "عالية".

- **خامسا : نتائج تحليل الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة**
- **متغير الكلية** :

أوضحت نتائج الدراسة، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، بين المتوسطات الحسابية لنتائج استجابات طلاب وطالبات التعلم عن بعد، في الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية، وكانت الفروق لصالح طلاب كلية الإدارة والاقتصاد في بعد نظام القبول والتسجيل، ولصالح طلاب كلية الآداب في جميع الأبعاد الأخرى(نظام المقررات الإلكترونية، نظام الاختبارات الإلكترونية، نظام إدارة التعلم).

- **متغير الجنس** :

أوضحت نتائج الدراسة، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين المتوسطات الحسابية لنتائج استجابات طلاب وطالبات التعلم عن بعد، في الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، في بعدي: المقررات الإلكترونية، وإدارة التعلم والاتصال، وكانت الفروق لصالح الطالبات في كلا البعدين.

- **متغير المهارة في الحاسب الآلي والإنترنت** :

أوضحت نتائج الدراسة، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين المتوسطات الحسابية لنتائج استجابات طلاب وطالبات التعلم عن بعد، في الجامعة عينة الدراسة تعزى لمتغير المهارة في الحاسب الآلي والإنترنت، وكانت الفروق لصالح الطلاب والطالبات ذوي المهارة الكبيرة في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وفي جميع أبعاد الدراسة.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات، والتي يمكن أن تسهم في تحسين فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات السعودية، وتطوير نوعية العمل المستقبلي في عمادات التعلم عن بعد، وصولا للأهداف المرجوة، وتحقيقا للتطلعات المستقبلية لهذا النظام الفعال. وهذه التوصيات يمكن إيرادها على النحو الآتي:

- أن تقوم عمادات التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد بالعمل على تحسين فاعلية أنظمة القبول والتسجيل، في برامج التعلم عن بعد، وذلك من خلال: السماح للطلاب بالتحويل من تخصص لآخر، والعمل على تقديم إرشاد أكاديمي للطلاب الملتحقين، والرد على استفساراتهم وتساؤلاتهم، وعقد لقاءات تعريفية الكترونية للطلاب المستجدين بداية كل فصل، وتوفير هاتف مجاني ، وتوفير خدمات الرد الآلي للتواصل وتقديم الدعم والإرشاد للطلاب وربط عملية تسديد الرسوم الدراسية بنظام القبول والتسجيل.
- أن تقوم العمادات بتحسين فاعلية نظام المقررات الإلكترونية، وذلك من خلال : توفير مراجع علمية ومصادر للتحقق من محتوى المقررات الالكترونية ومراعاة الفروق الفردية عند بناء المقررات، وتوفير مقررات الكترونية غير تفاعلية في شكل (HTML -WORD - PDF)، وتوفير نشاطات تعليمية لتعزيز نمو مهارات الطلاب وخبراتهم، ودعم المحتوى التعليمي بروابط لمواقع تعليمية تعطي إثراءات تعليمية، واستخدام استراتيجيات تعلمية متنوعة (محاضرات، وورش عمل، وحلقات تعاونية).
- ضرورة إدخال بعض التحسينات في نظام الاختبارات الإلكترونية، ومنها: توفير وسائل تقويم متنوعة، وتوفير قاعدة بيانات للأسئلة (بنوك الأسئلة) وتحسين آليات التحقق من هوية المختبر.
- ضرورة إدخال بعض التحسينات على نظام إدارة التعلم والاتصال، ومنها: توفير خدمة نقل الملفات(FTP)، وتوفير تقنية اللوحة البيضاء، وتوفير خدمات اللوحات الإخبارية، وتحديد ساعات مكتبية الكترونية أو افتراضية لتواصل الطلاب مع عضو هيئة التدريس، وتفعيل مؤتمرات الفيديو (VIDEO CONFERENCE) في النظام الإلكتروني.

• **المراجع** :

- أبوحلو، مسلم .(٢٠٠٦) . "ضمان الجودة في التعليم عن بعد المعايير والتقويم". **المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد**. ٢٧- ٢٩ مارس.مسقط : جامعة السلطان قابوس .
- أبو عمة، عبد الرحمن .(١٤٢٤هـ). "**المركز الوطني لتطوير التعليم عن بُعد والتعلّم الإلكتروني في التعليم العالي**". تقرير رقم ١٤٢٤/٠٠٧هـ. الرياض .وزارة التعليم العالي.
- البرلسي، عبد الوهاب .(١٩٨٨). "التعليم عن بعد والجامعة المفتوحة". **مجلة التربية المعاصرة**، ٩، ٤٣- ٦٠.
- الجملان، معين .(١٩٩٤). "التعليم عن بُعد ودور، في دعم برامج التعليم الجامعي". **مجلة التربية والتنمية**، ٥، ٢٥١- ٢٧٣.
- حجي ، أحمد .(٢٠٠٣). "**التعليم الجامعي المفتوح عن بعد من التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية**" . القاهرة : عالم الكتب.
- حسن، ناجح ونور،حسين .(٢٠٠٢). "دور التعليم عن بعد في تحسين العملية التعليمية بجامعة الأزهر". **مجلة كلية التربية** ،١٠٨، ١٢٢- ١٣٦.
- خطاب، سمير ومحمد، عطية.(٢٠٠٢). "التعليم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية". **مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر** ،٢(١٠٩).
- الربيعي، السيد والجندي،عادل وسوقي، أحمد والجبيري، عبدالعزيز.(١٤٢٥هـ). "**التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة**". الرياض. مطابع الحميضي.
- سالم، أحمد. (١٤٢٤هـ). "**تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**". الرياض. مكتبة الرشد
- سالم، أحمد.(٢٠٠٦). "التعلم الجوال:رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية". **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**. في الفترة من ٢٥- ٢٦ يوليو ٢٠٠٦.
- السعادات، خليل. (١٤٢٣هـ). "إنشاء مركز للتعليم عن بُعد في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". **رسالة التربية وعلم النفس**،١٨، ٥٥ – ٩٠.
- السنبل، عبدالعزيز. (١٤٢٢هـ). "استشراف مستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية". **ندوة التعليم في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز**،أبها.
- الشاعر، عبد الرحمن.(١٤٢٤هـ) . "تقنيات التعليم وتقنيات التدريب". **مجلة التدريب والتقنية**، ٥٣، ٤٠ – ٤٤.
- الشّلاش، عبدالرحمن.(٢٠٠٧)."توظيف نظم التعليم المفتوح استيعاب الطلب على كليات البنات في المملكة العربية السعودية "إطار تصوري" . **مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية "** . جامعة عين شمس .
- الصعيدي، عمر.(١٤٣١هـ). "**تقويم جودة المقررات الالكترونية على الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي**". رسالة دكتوراة غير منشورة.كلية التربية. جامعة أم القرى.
- طنطاوي، محمد.(٢٠٠١م)."مشروع الجامعة المصرية للتعليم عن بعد التشخيص ومتطلبات النجاح في ضوء بعض الخبرات المحلية والعالمية". **مجلة كلية التربية،جامعة الزقازيق** ،٣٦. ٢٥٧- ٣١٩.

- عاطف، حاتم .(٢٠١٠). **"فعالية نموذج للتعليم الإلكتروني عن بعد لطلبة الإعلام لإخراج جريدة إلكترونية للأطفال باستخدام الوسائط المتعددة وموقع على الإنترنت"**. دراسة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس.
- عزيز، نادي .(١٩٩٩). "الإنترنت وسيلة وأسلوب للتعلم المفتوح والتعليم عن بعد داخل حجرة الدراسة" .الكويت. **مجلة مركز البحوث التربوية**،٣٠، ٣٧- ٤٦.
- العلي، أحمد.(١٤٢٥هـ). **"التعليم عن بعد"**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عمار، حامد.(٢٠٠٧). "نحو رؤية لجامعة المستقبل". **مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية "** . جامعة عين شمس .
- الفهّاد ، عيسى .(١٩٨٥)."**جدوى بعض أساليب التعليم عن بعد في جامعات وكليات المملكة العربية السعودية"** . رسالة ماجستير غير منشورة .الرياض. كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- كنسارة، إحسان وعطار،عبدالله .(١٤٣١هـ). **"الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني"**. مؤسسة بهادر للإعلام المتطور .
- لال، زكريا.(٢٠١١م). **"التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً"**. القاهرة.عالم الكتب.
- محمد، عبد الله. (١٤٢١هـ). " تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد- الجامعة العربية المفتوحة كنموذج". **ندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية**. الرياض: جامعة الملك سعود. ١٦١- ١٧٣
- محمد، سليمان وأحمد ،عزة .(٢٠٠٢). "تصور مقترح للتعليم الجامعي عن بعد في الوطن العربي على ضوء بعض التجارب الأجنبية". **مؤتمر التعليم الجامعي العربي عن بعد (رؤية مستقبلية)**.جامعة عين شمس. مركز تطوير التعليم الجامعي.
- محمد ، مصطفى.(٢٠٠٤). **"تكنولوجيا التعليم المفتوح"**. الأردن. عمان. دار الفكر.
- مدني، عطا.(١٤٢٧هـ)."**التعلم من بعد: أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية"**. عمان. دار المسرة.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣١هـ)." **خطة التنمية التاسعة للدولة"** (١٤٣١- ١٤٣٥هـ). الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط.(٢٠٠٢). **"ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي لتطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة حتى عام ١٤٤٠هـ (٢٠٢٠)"**. الرياض ١٣- ١٧ شعبان ١٤٢٣هـ، الموافق ١٩- ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢.
- الياور، عفاف. (٢٠٠٨). "معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة" . **مجلة رسالة الخليج العربي** ، ١١٢، ٣٤- ٥٥
- اليونسكو، المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربيّة. (١٤٠٧هـ/١٩٨٦م). "جدوى تطوير نظم التعليم العالي عن بُعد في المنطقة العربيّة: المبررات والمقترحات". **مجلة اتحاد الجامعات العربيّة**، ٢٦ – ٣٥.

- Anderson Terry, Bruno Poellhuber (2011). "Distance students' readiness for social media and collaboration". **The international review of research in open and distance learning** .12(6).
- Arome, Glayds Ali.(2001).**Distance education :a case study of availability of learning resources to students at the Zimbabwe Open University**. Florida Barry University. School of Education.
- Baird, M. & Monson, M.K.(1992). Distance education: meeting diverse learner's needs in changing world. New directions for teaching and learning. PP. (65-76), (**ERIC, EJ453071**).
- Borge Holmberg.(1977). **Distance education** . asurvey and Bibliography. London.
- Burgess, W.E.(1997).The oreyex guide to distance learning. Phoenix AZ university . (**ERIC, ED 40816**).
- Carr, S. & Foster, A.L.(2000) .States struggle to regulate on line colleges that lack Accreditations. 47. 28. 34-36 (**ERIC, EJ 623442**).
- Creswell, J. (1998). **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. London: Sage Publications.
- David Stewart, Desmond Keeg and Borje Holmberg.*(1983).* **Distance education an International perspective** .London: Groom Helm. p. 9.
- Galusha ,Jill M.(1997). Barriers to Learning in Distance Education .(**ERIC l/678**)
- Glaser, B., and Strauss, A.(1967). **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago, IL: Aldin Publishing Company.
- Goodison, Terry.(2001).**The implementation of e-learning in higher education in the united kingdom: The road ahead. Higher Education in Europe**. 26(2).247-262.
- Guam, W.G. & Van Roayan, H.G.(1997). Curriculum guidelines for a distance education course in urban based on an electic Model. **International journal of environmental education and information**, 16(4). 347-366.(ERIC; EJ 561807).
- Jurczyk, Joe & Kushner, Susan N. & Savery, John R.(2004). Measuring student perception in web-based courses: a standards-based approach . **Online journal of distance learning administration**.7(4). available from: http://distance.westga.edu .
- Kegan, DJ.(1980) **On Defining Distance Education**. 1 (1) *13-36.*
- Kelsey, K.D. & D'souza, A.(2004). Student motivation for learning at a distance: Does interaction matter?. **Online journal of distance learning administration**, 7(2).from http://westga.edu/~distance/ojdla/summer72/ kelsey72.htm

- Lorraine, R.G.(1987).The comparative effects of multiple-choice versus short answer tests in retention. **Journal of education measurement** .23(4).
- Oliver, Martin & Conole, Grainne .(2003).Evidence-based practice and e-learning in higher education: can we and should we?. **Research papers in Education** , 18 (4).385 – 397.
- Salomon, G.(1992). New challenges for educational research, studying the individual within learning environment Scandinavian. **Journal of education. Research** 36(3).
- Schmidt, Stacy M. P.; Ralph, David L.; Buskirk, Bruce. (2009). Utilizing online exams: A case study . **Journal of College Teaching & Learning**.6 (8).1-8.
- Sharma, M.(1991). **University for masses**. National workshop on Bangladesh university. Daka.1-11.
- Song, Liyan; Ernise, S. Singleton; Janette, R. Hill; Myug, H. Koh.(2008). Improving online learning: student perceptions of useful and challenging characteristics. **Internet and Higher Education Journal**. 7. 59-70.
- Thomas,et .(2005) :Comparison of student outcomes for classroom –based vs .an Internet –based Construction Safety Course . **The journal of S H & E Research** .12(1).
- Tricia Course.(2002). **Comparison of the educational outcomes from distance delivery versus traditional classroom instruction in principles of microeconomics** .Master's Thesis submitted to the Facility of Virginia Polytechnic Institution and state University .
- Tricker, tony , Rangecroft, Margaret , Gilroy, peter.(2001). **Evaluation distance education course: the student perception. assessment & evaluation in higher education**. 26.(2). 160 – 177.
- Marguerite Koole, Janice L. McQuilkin and Mohamed Ally.(2010). Mobile learning in distance education: utility or futility**. Journal of distance education**. 24 (2). 59-82. Available on line at: (http://www.eric.ed.gov/PDFS /EJ892387.pdf).
- Wallace. Hannum, Matthew. Irvin. Pui-Wa Lei and Thomas W. Farmer. (2008) . **Effectiveness of using learner-centered principles on student retention in distance education courses in rural schools**. Available on line at: (http://wallacehannum.com/DE%20dropouts.pdf)

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث السادس :

" دليل لتصميم التعلم المزيج "

إعـــداد

د / نادية أحمد إبراهيم سندي

obeikandl.com

obeikandl.com

" دليل لتصميم التعلم المزيج "

د / نادية أحمد إبراهيم سندي

• **مقدمة** :

تشهد مؤسسات التعليم العالي إقليمياً وعالمياً، تطوراً كبيراً في توظيف تقنيات التعلم الإلكتروني، وقد ارتبط هذا التطور بزيادة الاهتمام بالتعليم واعتباره مجالاً خصباً للاستثمار، فلم تعد الأساليب التعليمية التقليدية كافية لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة للعمل والمنافسة في عصر العولمة، ومن ثم أصبح التعلم الإلكتروني ضرورة ملحة تفرضها علينا المتغيرات العالمية والتطورات الاقتصادية، والتكنولوجية المعاصرة؛ لذلك اتجهت المجتمعات والحكومات إلى تبني التعلم الإلكتروني وتطبيقه في المؤسسات التعليمية المختلفة ، وأشار (الصالح ٢٠٠٦: ٣٥) إلى تنامي الاستثمار في سوق التعلم الالكتروني حيث يوجد أكثر من (٢٠٠٠٠٠) مقرر الكتروني حول العالم يمكن أن يدرسها الفرد من المنزل، وبروز ظهور الجامعة الافتراضية Virtual university بنماذج تنظيمية مختلفة ووجود عشرات الجامعات التي تقدم تعلما الكترونيا عن بعد على المستويات المحلية و الإقليمية و الدولية.

واستشعرت المملكة العربية السعودية حتمية الاستجابة للتغييرات التي أحدثتها تقنية المعلومات و الاتصال وضرورة التفاعل معها بإيجابية والاهتمام بالتعلم الالكتروني وأسست المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد عام ٢٠٠٥ وبدأت الجامعات السعودية تبادر في هذا المجال و أسست مراكز وعمادات للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد تدرس بعض المقررات على الشبكة باستخدام نظم تقديم المقررات المختلفة ويستطيع المعلم استخدام طرق تدريس متعددة مثل المحاكاة والتعلم بالاستكشاف والتعلم المبني على الخبرة والعلاج الفردي ،ومن ناحية أخرى بينت (الجرف، ريما) أن استخدام المقررات الإلكتروني يحتاج إلى إمكانات مادية كبيرة وبعض الأنظمة التي تستخدم في تصميم المقررات الإلكترونية باهظ الثمن إذ يزيد ثمن البرنامج الواحد على الألف دولار كما أن رسوم الاشتراك في بعض أنظمة إدارة المقررات الالكترونية مرتفعة ويتطلب إعداد محتويات المقرر الإلكتروني تدريبا ووقتا ومجهودا وقدرة على الابتكار من جانب المعلم وحتى يستطيع المعلمون والطلاب استخدامه، ينبغي أن يتلقوا بعض التدريب ويحتاجون إلى دعم فني مستمر أثناء استخدامهم للمقرر وحتى يستمر الطلاب في استخدامه، يحتاجون إلى تحفيز وتشجيع دائم من قبل المعلم وعلى المعلم أن يستخدم طرقا مختلفة لشغلهم .

وأكدت الجرف أن الانتقال من التعليم التقليدي إلى الالكتروني يتطلب إنشاء مركز لتصميم المناهج المعتمدة على التكنولوجيا في الجامعة أو المنطقة التعليمية يعمل به فريق من المتخصصين يقوم بإعداد مناهج إلكترونية متعددة الوسائط في التخصصات المختلفة وللصفوف المختلفة ولقد أشار كارلينر Carliner (1998) إلى أن فريق إعداد برامج التعليم الإلكتروني يتكون من مجموعة من المتخصصين هم: مدير للمشروع، ومصمم للمناهج، وكاتب يقوم بكتابة النصوص للبرنامج التعليمي، ومصمم للرسوم والصور، ومبرمج

ومهندس يختبر مدى صلاحية البرنامج للاستخدام، ومحرر يتحقق من مدى اطراد البرنامج وتمشيه مع الخطوط العريضة، ومتخصص يقوم باختبار الوصلات links ويتأكد من أنها تعمل، وان البرنامج ككل يعمل بصورة جيدة ولا يتسبب في حدوث أعطال أثناء استخدامه مع برامج أخرى، وفريق لإخراج الجانب المرئي بما في ذلك الصور والرسومات video، وآخر للإخراج الصوتي ومتخصصين في المادة العلمية، وممولين للمشروع(.(الجرف، ريما ٢٠٠٩: ابريل/ مايو)

ومن جانب آخر أشارت الدراسات والأبحاث السابقة إلى أن التدريس باستخدام الكمبيوتر قد أثبت فاعليته في تطوير التعليم وإكساب المتعلمين خبرة تعليمية عالية كدراسة (Glen,2001- Russell,1995) كما أثبتت دراسة كل من (Day, Raven & Newman, 1998; Goldberg, 1996) أن التعلم المزيج بين الطريقة التقليدية واستخدام الانترنت أفضل من تعلم الطلبة بأحدهما منفردا . ويعقب(عبد العزيز،٢٠٠٨) بأن التعلم عن طريق الإنترنت حل محل الفصول التقليدية و غير من طرائق تدريسنا، و به سيتمكن الطلاب من تعلم ما يريدون و حينما يريدون،و بالقدر الذي يريدون،و الأكثر أهمية أنهم سيتمكنون من تقييم ما تعلموه، لذا فإن دمج التعلم الإلكتروني في المدارس والجامعات سوف يغير من الطرق التي يعلم بها المعلم، و سوف يحسن من قدرة المتعلم على التعلم مدى الحياة، وأكد لورينزي Lorenzi وآخرون ٢٠٠٤ على الحاجة إلى وجود برنامج يصمم خصيصا إعداد المتعلمين للتعلم عن بعد(في: دونييل وآخرونO'Donnell, Catherine and others ، ٢٠٠٦: ٣).

ويتطلب ذلك التخطيط المنظم ورسم خارطة الطريق والتي تواجه بعض الصعوبات ، وأعدت هذه الدراسة للتعرف على الصعوبات التي تحد من تطبيق التعلم المزيج و تصميم دليل مقترح لرسم خارطة طريق واضحة للتعلم المزيج.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

بما أن التعلم الالكتروني أصبح في عصرنا الحالي من أكثر الموضوعات أهمية حيث أثر تأثيرا مباشرا في عملية التعليم والتعلم لذا فإن الحاجة إلى توظيفه في مؤسسات التعليم العالي اصبح أمرا حتميا، فإذا أرادت المؤسسة التعليمية أن تحسن من جودة أدائها وكفاءة مخرجاتها لابد لها من أن تواكب التطور التكنولوجي أولا بأول ، ويتطلب ذلك مرونة استخدام تقنيات الاتصالات التزامنية و اللاتزامنية لخلق مجتمع بحثي تفاعلي تعاوني لتحقيق نتائج التعلم العميق والمثمر أساسه المتعلم.

من العقبات التي تواجه انتشار التعلم الالكتروني هي قلة التدريب التكنولوجي وضعف البنية التحتية وقلة الخبرة التدريسية ويتطلب ذلك استخدام طريقة تمزج بين التعليم وجها لوجه وبين التكنولوجيا وهي التعلم المزيج .(Blended Learning (BL . Mathur and Oliver ٢٠٠٧ : ١-٢). فهل هذا النوع من التعلم جاهز للنجاح في البيئات التعليمية التي تتسم بالاتصال المنخفض مقابل بيئة التعلم وجها لوجه داخل الحرم الجامعي؟ هل الطلبة والمعلمون مجهزون للنجاح؟.

وتأسيساً على ذلك فقد انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما الدليل المقترح لتصميم التعلم المزيج؟** والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما الصعوبات التي تحد من إمكانية التعلم المزيج في المملكة العربية السعودية؟
- ما خطوات التصميم التعليمي لتصميم دليل مقترح للتعلم المزيج في المملكة العربية السعودية ؟
- ما التصور المقترح لدليل تصميم التعلم المزيج في المملكة العربية السعودية ؟

- **أهداف الدراسة** : هدفت الدراسة الحالية إلى
- تحديد الصعوبات التي تحد من التعلم المزيج في المملكة العربية السعودية.
- تحديد خطوات التصميم التعليمي للدليل المقترح لتصميم التعلم المزيج في المملكة العربية السعودية .
- وضع تصور مقترح لدليل تصميم التعلم المزيج في المملكة العربية السعودية والخروج بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في إنجاح تجربة التعلم المزيج في المملكة العربية السعودية.

- **أهمية الدراسة** : تكمن أهمية الدراسة في أنها قد:
- تسهم في تطوير عملية التعليم والتعلم وتحقيق الجودة وكفاءة المخرجات التعليمية من خلال تطبيق التعلم المزيج.
- تلائم الاتجاهات العلمية الحديثة التي تهدف إلى توظيف تقنيات المعلوماتية في التعليم في الجامعات والمؤسسات التعليمية.
- تفتح آفاقا جديدة لدراسات علمية حول أثر التعلم المزيج على العملية التعليمية التعلمية.
- تسهم في اقتراح تصور مستقبلي لتصميم وتطبيق التعلم المزيج في الجامعة.
- توفر معلومات مفيدة لدعم القرارات المناسبة التي تتخذها الجامعات السعودية في مجال استخدام التعلم المزيج.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على مجموعة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التعلم الالكتروني وتقنيات التعليم الذين يعملون في بعض جامعات المملكة العربية السعودية .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **التعلم المزيج** :

هو من وجهة نظر محمد عطية خميس (٢٠٠٣: ٢٥٥) بأنه نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة و يعرفه (سبكتر ووانج Spector & Wang)بأنه تنظيم لأشياء منفصلة ومختلفة بطريقة ما لتصبح كل متكامل وتؤدي عملها كما لو كانت شيئا واحدا (في: الصالح ٢٠٠٦: ٤٠). كما عرفه الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩: ٩٩- ١٠٠) "بأنه توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال

أسلوبي التعلم وجها لوجه والتعليم الالكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلم ومرشد للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات الكترونية محددة"

وتعرفه الباحثة إجرائيا "بأنه توظيف التطور التكنولوجي لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة بتقديم بيئة تفاعلية تتمركز حول المتعلم ومصممة مسبقا بشكل جيد من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الالكتروني بأنماطه داخل وخارج القاعات الدراسية "

- **التصميم** :

تبين الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم " أن التصميم عملية تخطيط على المستويين المحدود والشامل، يتم من خلالها وضع تصور علمي دقيق لكيفية تنفيذ عمل أو مهمة أو مشروع فهو عملية تحديد شروط التعلم، ورسم إجراءات وعناصر العملية التعلمية على ضوء الأهداف المراد تحقيقها (صبري محمد يوسف ،٢٠٠٢: ٢٠٢).

ويعرف تصميم النظم التعليمية" بأنه إجراء منظم لتطوير مواد أو برامج تعليمية ، يتضمن خطوات وعمليات مهمة مثل (التحليل، التصميم، التطوير التنفيذ، التقويم) وعناصر العملية التعليمية على ضوء الأهداف المراد تحقيقها".(صبري محمد يوسف، ٢٠٠٨ : ١٢٢). وتتبنى الباحثة تعريف ماهر صبري .

- **الإطار النظري** :

يقصد بالتعلم المزيج مزج أو خلط ادوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الالكتروني "أي انه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني واستخدام المواد الالكترونية بصورة فردية أو جماعية دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف." فهو نوع من التعليم الحديث يدمج المعلم بين التعليم التقليدي و التعلم الإلكتروني باستخدام الوسائط التكنولوجية الالكترونية ك :التعلم عبر الانترنت Web-based learning التعلم على الخط On Line Leaning التعلم المبني على استخدام الكمبيوترComputer –based learning الفصول أو الجامعات الافتراضية Virtual classrooms &Universities التعلم الرقمي Digital learningالتعلم عبر الأقمار الاصطناعية Satellite broadcast learningالتعلم من خلال الأقراص المدمجة(CD-Rom Learning) التعلم من خلال التلفزيون التفاعليInteractive T.V. Learning التعلم من خلال مؤتمرات الفيديو Video Conferences Learning وأيٍ كان شكل وتعريف التعلم الالكتروني ونوعه فقد يكون متزامنا أو غير متزامنا:

- التعلم الإلكتروني المتزامن Synchronous E-learning
- يعني التعلم عبر وسيط الكتروني من خلال صف افتراضي ، اجتماع الكتروني أو ندوة تبث من خلال الشبكة العنكبوتية في وقت محدد وزمن محدد سواء بطريقة فردية أو جماعية لتلقي دروس محددة للحصول على درجة علمية أو تدريب معين.

- التعلم الالكتروني غير المتزامن A synchronous E-learning
- هو التعلم وفق برنامج مخطط ينتقي فيه المتعلم الوقت والمكان المناسبين له وباستخدام وسيط الكتروني مناسب (شبكة المعلومات ،بريد الكتروني ،تعلم على الخط ، مجموعات النقاش ، المحاكاة).....

- **مميزات التعلم المزيج** :

- خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الالكتروني وحده وأوضح (بيتس ٢٠٠٧ : ١٦٦) أن هناك إقبال كبير من الشباب العاملين والطلاب الغير قادرين على دفع رسوم الجامعة على التعلم المزيج.
- عدم حرمان المتعلم من متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجها لوجه.
- تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أيضا.
- المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام ونشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر.
- إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم.
- المدى Scale ويقصد به التحاق أفراد وجماعات من مختلف دول العالم في نفس الوقت على مدى واسع ويمكن أن يلتقوا في مكان ما في وقت ما بكيفية ما.

كثير من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها الكترونيا بالكامل وبصفة خاصة مثل المهارات العملية واستخدام التعلم المزيج يمثل احد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات. (Mathur and Oliver ٢٠٠٧ : ١- ٢).

- يساعد في تمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم وتوفير الوقت لهم للمشاركة في داخل الصف وتقديم بيئة مثالية للتعلم التعاوني النشط والمثمر والبحث عن الحقائق و المعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية. (ماكدونالد Macdonald, Janet ٢٠٠٦: ٤٩) (غاريسون وفافان Garrison, Randy and Vaughan, Norman ٢٠٠٨: ٨٦- ٨٧، ١٥٤- ١٥٥).
- ويمكن أن يوفر هذا الشكل من التعليم الفرصة لتقديم المادة التعليمية للطالب بصورة واضحة وإمكانية العودة إليها بسهولة ، كما أنه يحسن من أداء الطلاب ويزيد من معرفتهم للمقرر الدراسي بشكل دال إحصائيا دون المخاطرة بالراحة والتكلفة (Dean,P.,Stahl,M.,&Pear,J.2001) . ووجدت دراسة أخرى في جامعة هارفارد في عام ٢٠٠٢ بكلية التجارة انه قد حدث تحسن في تعلم الطلاب عندما تم إضافة ساعات تدريسية في فصول تقليدية إلى المساقات التي تدرس الكترونيا، بل إن درجة الرضا لدى الطلاب قد زادت بدرجة دالة إحصائيا بالمقارنة بزملائهم الذين درسوا نفس المقرر بالتعلم الالكتروني(Delacey,B.J,&Leonard,D.A.2002) ، وبين

ثومسون (Thomson&NETG,2003) ان كتابة التقارير من قبل الطلاب الذين تعلموا تعلما مزيجا كانت أكثر جودة وأسرع في التسليم وأفضل في النوعية من نفس التقارير التي أعدها زملائهم الذين تعلموا تعلما الكترونيا فقط، كما حاول (سالمون Salomon ٢٠٠٠: ٧٤) أن يلقي الضوء على العديد من تلك المزايا من خلال تحليل ٦٧ دراسة سابقة والتي بينت قدر ة المتعلم على حل المشكلات المعقدة وبناء التفكير الناقد الهادف المبني على التوثيق كما أثبتت أحدى البحوث ان تقديم عدد من أدوات الربط الالكتروني (Links) من خلال الشبكة بالإضافة الى الفصول التقليدية العادية يساعد في تحسن مايتعلمه الطلاب بشكل دال. (Rossett,A.,Felicia ,D.,&R.V.Frazee,2003) وأكدت (روفل فيفان وآخرون Rolfe,Viven and others ٢٠٠٨: ٧) أن هذا النوع من التعليم يساعد المتعلم على استرجاع المعلومات بسرعة ويساعد استخدام الصور المتحركة الثلاثية الأبعاد على شرح التركيبات الدراسية المعقدة والتجارب المعملية ويمكن عن طريق المحاكاة تنفيذ العديد من التجارب التي يصعب تنفيذها في الواقع ، كما يشجع التفاعل بين المعلم والمتعلم.
بالرغم من أهمية التعلم المزيج تعترضه بعض المعوقات تتمثل في:

أنه يشجع على انتحال أعمال الآخرين ، ويمكن من الحصول على معلومات خاطئة من الشبكة ، كما يستغرق وقتا أطول من التعليم التقليدي ، وقد يرجع عدم الاهتمام به إلى "ثقافة المقاومة " الموجودة لدى المجتمع ، وكذلك نقص أو قلة الأجهزة والتجهيزات المطلوبة ،والافتقار إلى التدريب " روفل فيفان وآخرون Rolfe,Viven and others٢٠٠٨: ٥- ٨) ، (الحسنات،٢٠٠٨: ١٥٣) وقسمت المعوقات إلى قسمين منها ما يرتبط بالمتعلم وما يتعلق بعضو هيئة التدريس وسيتم تفصيلها لاحقا.

- **استراتيجيات التعلم المزيج** :

من ابسط استراتيجيات التعلم المزيج كما بينها (Marsh,J.2005) تمر بالخطوات التالية :

- معلم يدير الموقف التعليمي وينفذ دروس المساق بطريقة تقليدية.
- استخدام التعلم الالكتروني لاستكمال تدريس المساق
  - ✓ شبكة المعلوماتWeb based Learning
  - ✓ التعلم على الخط On Line Learning
  - التعلم المعتمد على الحاسوب Computer Based Learning
  - ✓ مؤتمرات الفيديوVideo Conferences
- يدير المعلم عمليات التدريب والمران والتقويم(استخدام قواعد البيانات البر مجيات الجاهزة، الويب ،المحاكاة).

وكما حدد ماثور واوليفر (Mathur and Oliver ٢٠٠٧ : ٣) بعض النماذج الموضوعة بشأن الكيفية التي ينبغي على المعلمين التدريس من خلالها مثل النموذج التطبيقي للعلوم(تقييم الحقائق العلمية)، ونموذج الحرفة (التعلم من خبرة الممارس)، والطريقة التأملية (التي تركز على العلاقة بين المعرفة والمهارات) وهناك نظريات أخرى ركزت على أوجه السلوك وتقترح أن

التعلم يأتي من الملاحظة وتقليد سلوكيات أخرى ، ويفترض أصحاب النظريات المعرفية أن التعلم يحدث في الذاكرة ومن خلال التنظيم الدقيق للمفاهيم والاستراتيجيات والتدرج من البسيط إلى المعقد.

• **نظام التعلم المزيج** :

لكي ينجح هذا النوع من التعلم لابد أن يعمل كمنظومة متكاملة تتطلب :

١- احتياجات تقنية :

تزويد الفصول بجهاز حاسب الى وجهاز عرض Data Show متصل بالانترنت، توفير مقرر الكتروني (لكل مادة) E-Course، نظام لإدارة التعلم (LMS Learning Management System)، نظام إدارة المحتويات (LCMS Learning Content Management System)، برامج التقييم الالكتروني E-Evaluate ، مواقع التحاور الالكتروني للتحاور مع الخبراء في المجال ، توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر، تحديد مواقع يمكن الاتصال بها، الاتصال بالموقع الرسمي لوزارة التعليم وبالتحديد مستشاري المواد.

٢- احتياجات بشرية :

وهي تمثل قطبي العملية التعليمية وهما الطالب والمعلم ولكل منهم دور مهم لإنجاح التعلم المزيج .

• **أولا :المعلم لابد أن يكون قادراً على** :

التدريس التقليدي ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسب ، البحث عن ما هو جديد على الانترنت ولدية الرغبة في تطوير مقرره وتجديد معلوماته بصفه مستمرة، التعامل مع برامج تصميم المقررات سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارة خاصة، تصميم الاختبارات بنفسه حتى يحول الاختبارات التقليدية إلى الكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك، لدية الرغبة في الانتقال من مرحلة التعليم التقليدي إلى مرحلة التعليم الالكتروني، و تحويل كل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة Multimedia والفائقة Hypermedia من خلال الانترنت، أن يرسخ في ذهنه أن دخول التعليم الالكتروني والتحول الكامل إلى الفصول الافتراضية والمقررات الالكترونية والإدارة الالكترونية لهو أمر حتمي حتى يتم تحفيزه على العمل والتدريب الجيد خلال فترة التعلم المزيج والاستفادة منها، التعامل مع البريد الالكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين طلابه. **ويحتاج المتعلم في ظل التعلم المزيج أن:** يفهم انه مشارك في العملية التعليمية ويجب أن يشعر أن دوره هام لكي يتفاعل مع المعلم في الوصول إلى الهدف ومشارك في الدروس المتزامنه Online Class • والحوار المتزامن وغير المتزامن مع فصل دائم أو شبه دائم بين المتعلم والمعلم وليس متلقي، يتدرب على المحادثة عبر الشبكة، وتكون لدية القدرة على التعامل مع البريد الالكتروني، ينفذ الكثير من المهام مع زملائه في مجموعات تعاونية، يجد وصفا دقيقا للمهارات والكفايات التي يتطلب منه تعلمها، يرجع إلى الدليل (أو المساعد Help) الموجود على الشبكة كلما احتاج لذلك، يبني علاقات اجتماعية مع زملائه ومع الآخرين كما لابد لاكتمال المتطلبات البشرية أن يتوفر عناصر

بشرية خاصة بتطوير المحتوى وأساليبه وعناصر بشرية لتشغيل النظام وإدارته وصيانته. وتتضمن هذه الرؤية ثلاثة محاور، يرتكز المحور الأول على رفع مستوى التقنيات الموجودة في غرف الصفوف، وإعداد التدريب اللازم للمدرسين، وربط المؤسسات التعليمية ببعضها البعض وبالشبكة العالمية للإنترنت. ويتضمن المحور الثاني تدريب الطالب الجامعي على الاعتماد على الذات والتعليم المستمر. ويتمثل المحور الثالث في توفير إستراتيجية للإشراف وتقييم التعليم الجامعي المزيج.(قسطندي شوملي٢٠٠٧)

٣- المنهج :

ويتطلب دمج المستحدثات التقنية لدعم طرق التدريس الجديدة مجموعة من المعايير الخاصة بالتصميم التعليمي وهو الذي تركز عليه الدراسة الحالية" دليل لتصميم التعلم المزيج".

- **منهجية الدراسة ومجتمعها وأدواتها وإجراءاتها :**
- **منهج الدراسة :**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي اعتمد على دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة لإعداد التصور المقترح "دليل تصميم التعلم المزيج."

- **مجتمع الدراسة :**

جميع أعضاء هيئة التدريس الخبراء في مجال تقنيات التعليم ، والمناهج وطرق التدريس، والتعلم الالكتروني في جامعات المملكة العربية السعودية.

- **عينة الدراسة :**

عينة قصدية عشوائية من أعضاء هيئة التدريس الخبراء في مجال تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، والتعلم الالكتروني في بعض جامعات المملكة "جامعة أم القرى، طيبة، الإمام محمد بن سعود بالمدينة، الملك عبد العزيز، الرياض للبنات، الملك سعود" بلغ عددهم ١٠٠ عضو.

- **أدوات الدراسة :**

- استبانة لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس الخبراء للتعرف على الصعوبات التي تواجه التعلم المزيج بعد أن تم وضعها في قائمة بناءا على الأدبيات والدراسات السابقة.
- استبانة لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس الخبراء للتعرف على خطوات تصميم التعلم المزيج بعد أن تم تحديد خطوات التصميم ووضعها في قائمة بناءا على الأدبيات والدراسات السابقة.

- **إجراءات الدراسة :**

- بناء استبانة بالصعوبات التي تواجه التعلم المزيج بعد الإطلاع على الأدبيات السابقة لتحديد موافقة الخبراء عليها (موافق، غير موافق) ، وتكونت بنودها من محورين " صعوبات تتعلق بالمتعلم (١٠) عبارات، صعوبات تتعلق بأعضاء الهيئة التدريسية (١٨) عبارة.
- الإطلاع على الدراسات السابقة للتوصل إلى خطوات تصميم الدليل المقترح للتعلم المزيج.

- وضع مراحل خطوات التصميم التي تم التوصل إليها في استبانة على مسطرة متدرجة من خمس فئات وهي مهمة بدرجة " كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة غير مهمة، لا أعرف" .
- بناء استبانة مراحل تصميم التعلم المزيج وتكونت من خمس مراحل وبلغ عددٍ عباراتها (١٠٤) عبارة أولا: مرحلة التحليل تتكون من (١٨) عبارة. ثانيا: مرحلة التصميم (٢٦). ثالثا: مرحلة التطوير (١٤). رابعا: مرحلة التنفيذ (٣٤). خامسا: مرحلة التقويم (١٢).

٥- تم حساب صدق وثبات الاستبانة .

أولا: صدق أداة الدراسة ، تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. صدق المحتوى أو الصدق الظاهري: للتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنّها تخدم أهداف الدراسة، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة جامعاتٍ المملكة العربية السعودية ,وجمهورية مصر العربية بلغ عددهم (١٢) محكما وتم احتسابهم من ضمن الخبراء، وطلِبَ إليهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وطلِبَ إليهم النّظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليّتها، وتنوّع محتواها، أو أيَّة ملاحظات يَرَونَها مُناسِبة فيما يتعلق بالتّعديل، أو التّغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازما. وقامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجرت التّعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التّحكيم. وقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التّعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصّدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبرت الباحثة أنَّ الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

ب. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي في كل محور من محاور أداة الدراسة، من خلال إيجاد مدى ارتباط كل مرحلة بالدرجة الكلية للمحور، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتحققت الباحثة من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول (١) يوضح ذلك.

- **الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها** :

جدول رقم (١) :

محاور أداة الدراسة	الأبعاد	معامل الارتباط
الصعوبات التي تواجه التعلم المزيج	صعوبات تتعلق بالمتعلم	0,761 **
	صعوبات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	0,772 **
مراحل تصميم التعلم المزيج	المرحلة الأولى (التحليل)	0,732 **
	المرحلة الثانية (التصميم)	0,771 **
	المرحلة الثالثة: التطوير	0,740 **
	المرحلة الرابعة: التنفيذ	0,705 **
	المرحلة الخامسة: التقويم	0,728 **

** توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط لمحور الصعوبات التي تواجه التعلم المزيج تراوحت ما بين (٠,٧٦١ – ٠,٧٧٢)، أما معاملات الارتباط لمحور مراحل

تصميم التعلم المزيج تراوحت ما بين (٠.٧٠٥ – ٠.٧٧١)، وجميعها تعد معاملات ارتباط مرتفعة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات كل محور من محاور أداة الدراسة.

- **ثبات أداة الدراسة** :

تمَّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة الفا كرونباخ (Cronbach's alpha) عن طريق حساب معادلة سبيرمان براون لكل محور من المحاور، وبلغ الثبات الكلي للصعوبات التي تواجه التعلم المزيج (٠.٨٦٥)، كما بلغ معامل الثبات الكلي لمراحل تصميم التعلم المزيج (٠.٩٣٠)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض لدراسة، كما تم استخراج معاملات الثبات لجميع المحاور ويوضحها الجدول رقم (٢).

- **معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة** :

جدول رقم (٢)

محاور أداة الدراسة	الأبعاد	معامل الثبات
الصعوبات التي تواجه التعلم المزيج	صعوبات تتعلق بالمتعلم	0.853
	صعوبات تتعلق باعضاء هيئة التدريس	0.886
	الثبات الكلي	0.865
مراحل تصميم التعلم المزيج	المرحلة الأولى (التحليل)	0.897
	المرحلة الثانية (التصميم)	0.862
	المرحلة الثالثة: التطوير	0.898
	المرحلة الرابعة: التنفيذ	0.821
	المرحلة الخامسة: التقويم	0.809
	الثبات الكلي	0.930

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات محور الصعوبات التي تواجه التعلم المزيج تراوحت ما بين (٠.٨٥٣ – ٠.٨٨٦)، أما محور مراحل تصميم التعلم المزيج تراوحت ما بين (٠.٨٠٩ – ٠.٨٩٨)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

٦- وزعت الاستبانة على (١٢٠) خبيراً من خبراء تقنيات التعليم، المناهج وطرق التدريس، وتم إرسالها لهم عن طريق البريد الالكتروني وعن طريق إرسال رابط الاستبانة الالكتروني لهم ليصدر كل منهم حكما على أهمية هذه الخطوات، https://qtrial.qualtrics.com/SE/ ?SID=SV_dmTKogohL TU0zD6 ، https://qtrial.qualtrics.com/SE/?SID =SV_9FWOVy CnJYelWq ووصل العدد النهائي الذي أجاب على بنود الاستبانة (١٠٠) خبيرا.

٧ــ تم إجراء التعديلات اللازمة على بنود الاستبانة بناءاً على آراء الخبراء،والتوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية، في ملحق رقم(١)

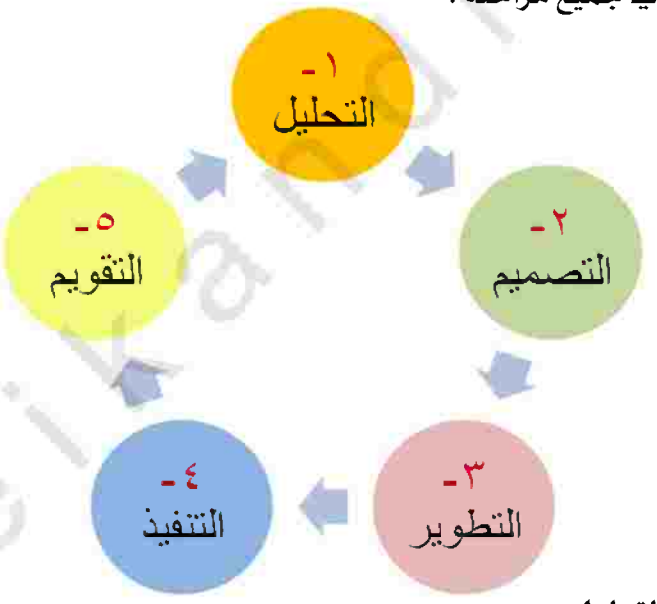
٨ . تحديد خطوات التصميم التعليمي لتصميم الدليل المقترح.

ويجب أن يبدأ أي برنامج تدريبي بأهداف واضحة للأداء المطلوب ومجال العمل، وتحديد لما يجب أن يكون المتعلم قادرا على القيام به بعد انتهاء البرنامج التعليمي من أجل التقدم في مجال العمل، وانطلاقا من هذه الأهداف يلزم القيام بعمليات التصميم التعليمي التحليلية، ويجب أن يراعي ذلك الخيارات

الجديدة المتوفرة لعملية التصميم (ماثور و اوليفر Mathur and Oliver ٢٠٠٧ - ٥) . وهناك العديد من الاجتهادات التي سعت إلى وضع إطار للمواصفات أو الإرشادات التي تحقق الجودة والاعتماد للمحتوى الإلكتروني التعليمي وإتاحة العديد من نماذج تقييم المحتوى الإلكتروني على الإنترنت وهي جهود عن مؤسسات علمية وأكاديمية وعلى الرغم من تعدد نماذج تصميم المقررات على الإنترنت فإنها تتشابه إلى حد كبير في إطارها العام حيث تشتمل على خمسة مكونات أساسية هي : الأهداف، التصميم، التطوير، التطبيق التقويم .

كما اتفق " العجمي Alajmi ٢٠٠٩و عادل سرايا ٢٠٠٨: ١٢٢- ١٢٣، مع وانج Wang(٢٠٠٤)، ٤ و هيل Hill ٢٠٠٠: ١٤٤- ١٥٠" على تقسيم عمليات التصميم التعليمي Instructional Design إلى التحليل Analysis– التصميم Design– التطوير Development– التنفيذ Implementation – التقويم Evaluation، وهو ما يرمز له ب (ADDIE) .

وهو عملية دائرية تتطلب التغذية الراجعة وإدخال التحسينات والتعديلات المطلوبة في جميع مراحله .



- **أولا : التحليل :**

يتطلب التحليل "تقدير الحاجات (Needs Assessment)" وتعتبر عملية منظمة لتقرير الأهداف أو مستويات الأداء لمتطلبات نظام التعلم الالكتروني وتحديد الفجوات بينها وبين الحالة الراهنة لهذه المتطلبات ، ثم تقرير الأولويات أي تحديد الحاجات الأكثر أهمية بغرض تصميم الحلول لمقابلتها لاحقا (الصالح،٢٠٠٧: ٥٦)، أي تحديد ما ينبغي تعليمه وتعلمه، وتشمل عمليات التحليل ما يأتي :

- **تحليل الفئة المستهدفة** :

تحليل الفئة المستهدفة من أجل التحقق من البدائل المتاحة لوسائل نقل المعرفة التي ستكون أكثر فاعلية في تحقيق أهداف الأداء المحددة، ويجب مراعاة: الخبرات السابقة لدى المتعلمين ، خصائصهم النفسية والانفعالية ، تحديد مستوى الدافعية :مستوى الجهد والعناء والكلفة التي يتقبلها المتعلمون من أجل تحقيق التعلم المعروض، مدى التنوع في أنماط التعلم الذي يجب توفيره تحديد المكان و تحليل البيئة والقاعات والأجهزة، معرفة متطلبات التعلم المزيج التي يحتاجها المتعلمين قبل بدء البرنامج. تحديد متطلبات التعلم المزيج التي يحتاجها المتعلمون لإتمام البرنامج.

- **تحليل المحتوى** :

يعد تحليل المحتوى مرشدا في عملية اختيار البدائل الأكثر مناسبة لنقل المعرفة، وهنا يجب مراعاة أثر هذه البدائل على مدى الاحتفاظ بالتعلم عند اختيار وسائل التفاعل بين الفئة المستهدفة والمحتوى، كما انه من خلال تحديد وتحليل المحتوى يتم تحديد الأهداف العامة، والهدف من إجراءات تحليل المحتوى هو إعداد الخطط التعليمية واختيار الاستراتيجيات وبناء الاختبارات وتصنيف عناصر المحتوى حيث يصبح التدريس مركزا وموجها وحتى يمكن اختيار المواد التعليمية أساليب التقويم المناسبة، طرق التغذية الراجعة.

- **التحليل المالي** :

يؤدي التحليل المالي لكل من كلفة تطوير المحتوى وتوصيله دورا مهما في اتخاذ القرارات بشأن طريقة التوصيل المناسبة.

- **البنية التحتية** :

قد تكون البنية التحتية عائقا أمام الاستفادة من بعض وسائل الاتصال المتاحة، فإن أحجام الشاشات وإمكانات النفاذ إلى الشبكات تختلف في الهواتف النقالة عنها في الحاسبات الشخصية، وما لم يكن المرء محظوظا فإنه لن يجد شبكة ذات حزمةِ تردُّد كافية لنقل صور فيديو كاملة الحركة، ولحسن الحظ فإن أغلب تقنيات التعلم الإلكتروني الشائعة تتوافق بشكل عام مع البنية التحتية المتوفرة، كونها تعمل في الشبكات ذات الحزم الترددية المنخفضة كما لابد من توفر عدد من أجهزة الحاسب المتصلة بالانترنت وتوابعها في معامل مخصصة للاستفادة منها.

- **ثانيا : التصميم**

ويهدف إلى وضع الشروط والمواصفات التخطيطية الخاصة بمصادر التعلم وعمليات التعليم وكما بين (الصالح ، ٢٠٠٧: ٥٧) يتم في هذه المرحلة إعداد الخطة الاستراتيجية التي تنسجم مع مخرجات التعلم التي تمت صياغتها بعد تحليل محتوى التعلم ، تحديد عناصر التعلم وعمل جدول بالنسب المئوية للوقت بين مكونات التعليم وجها لوجه وبين مكونات التعلم المزيج في المقرر وأضاف ماثور و اوليفر (Mathur and Oliver ٢٠٠٧ : ٦) يجب أن يتم في هذه المرحلة تحديد عدد جلسات التعلم وجها لوجه ومسئوليات أعضاء هيئة التدريس تجاه تقييم المتعلمين، كما بين (زيتون ٢٠٠٥: ١٧٣-١٧٥) وجود عدد من البدائل لتصميم التعلم المزيج فقد يتم تعليم وتعلم درس من خلال أساليب

التعلم الصفي ودرس آخر عن طريق أدوات التعلم الالكتروني، كما يمكن أن يتشارك التعلم الصفي مع التعلم الالكتروني بطريقة تبادلية تجاه موضوع معين أو أن تكون البداية للتعلم الالكتروني ويليه التعلم الصفي ، ويمكن أن يكون هناك تناوب بين التعلم الصفي والتعلم الالكتروني لأكثر من مرة داخل الموضوع أو الدرس الواحد ويجب أن يتم في نهايتها تقييم ختامي تقليدي أو الكتروني.

لابد أن يتم في هذه المرحلة إعداد خطة للعمل تحدد المهام والمسئوليات والأنشطة و إعداد تعليمات للمناقشة وإعداد التعيينات والتكليفات و أسئلة المراجعة وكتابة الخطوات الانتقالية في الدرس مع ضرورة ارتباط التصميم بالأنشطة الجماعية التعاونية التي تساعد على خلق جو من الثقة والمودة والتي تتأسس عند الاتصال وجها لوجه وتؤدي إلى حدوث الدعم النفسي مما يدعم العمل التعاوني والترابط بين المجموعات على الشبكة كما اتفق كل من (دكا وماكمري Deka and McMurry ٢٠٠٦: ٣) و غاريسون وفافان Garrison, Randy and Vaughan, Norman٢٠٠٨: ٣٨)، على أهمية التصميم الجيد وأثره الايجابي على تعلم الطلبة.

- **ثالثا : التطوير**

تهتم هذه المرحلة بتحويل المواصفات التقنية والتعليمية إلى نظام ملموس وملاحظة وفحص واختبار هذا النظام ومعرفة مدى مراعاة المقرر للمعايير التي يجب أن تتوفر في المقررات على الشبكة وتنظيمه في احد نظم إدارة المحتوى أو التعلم وتجريبه وعرضه على عينة من الخبراء وعينة من المستفيدين للتأكد من دقة المحتوى والأهداف الموضوعة والأمثلة المستخدمة وشمولية تحليل الدرس ومناسبة الأشكال والصور والنصوص واكتشاف المشكلات الفنية أو الإملائية أو أي مشاكل في التصميم والأهداف الأساسية لإعادة التصميم تتمثل في زيادة التعلم الفعال لدى المتعلمين وإعطاءهم الدعم المستمر و الاستفادة من التغذية المرتدة لمتابعة التطوير (غاريسون وفافان Garrison, Randy and Vaughan, Norman٢٠٠٨: ٣٩- ٥٩، ١٥٧)و بينت دراسة واطسن وروزيت Watson and Rossett, ١٩٩٩: ٢٧) و الخطوط الارشادية ص١١٤، ضرورة وضع الحلول المناسبة لها وتطبيقها واستخدام أدوات الإنتاج الالكتروني عبر الويب أو عن طريق فريق العمل المختص بتصميم المقرر.

- **رابعا : التنفيذ :**

وهي مرحلة استخدام النظام في بيئته الفعلية ، و تعتمد هذه المرحلة على توظيف مصادر وعمليات التعلم ونظم تفاعل المتعلمين معها في مواقف الاتصال التعليمي لتحقيق أهداف تعليمية محددة (سرايا،٢٠٠٨: ١٢٣). وركز (غاريسون وفافان Garrison, Randy and Vaughan, Norman٢٠٠٨: ١٥٦-١٥٧) على ضرورة تشجيع المتعلمين على تطوير مهاراتهم على التواصل والتفاعل عن طريق المشاريع التعاونية المشتركة على الشبكة أو من خلال المناقشات التزامنية وغير التزامنية و المؤتمرات عن بعد وغيرها، وبينت دراسة ماثور و اوليفر (Mathur and Oliver ٢٠٠٧ : ٦) ، ان جلسات التعليم وجها لوجه ساعدت على تسهيل العمل على الشبكة وعززت من قدرة المتعلم على التواصل والحوار

من خلال مجموعات المناقشة وأكد واتكنز وشولزر Watkiens, Rayan and Schlosser, Charles ٢٠٠١ على تفضيل المتعلمين لقضاء وقت أطول على الشبكة عن الفصل التقليدي . كما بينت (ماكدونالد Macdonald, Janet٢٠٠٦: ٣٧) أن الحوار عبر الشبكة كان تفاعليا أكثر من الحوار وجها لوجه لأن الحوار عبر الشبكة يعطي المتعلم فرصة للتأمل والتفكر والحصول على وثائق وأدلة تؤكد على الرأي .

- **خامسا : التقويم**

ويهدف إلى الحكم على كفاية التعليم وفعاليته وكفاءته ويشمل ذلك تقويم مشاركة المتعلمين وتفاعلهم داخل المقرر من خلال استخدام البريد الالكتروني وغرف الحوار ومنتديات المناقشة ومن خلال الاختبارات وكذلك من خلال ملف انجاز المتعلم وما يتضمنه من أنشطة وتكليفات ولابد للتقويم أن يتنوع (قبلي . بنائي . نهائي) للتحقق من الأهداف المرجوة، وان لا يقتصر على المتعلم بل يشمل جميع عناصر العملية التعليمية، فهل تفي بيئة التعلم المزيج باحتياجات المتعلمين؟

كما نادى كل من ماثور و اوليفر (Mathur and Oliver ٢٠٠٧ : ٦) بأهمية وضرورة تحليل نتائج التقويم وإجراء التعديلات المناسبة وتجريبها وتنفيذها والاهتمام بالتغذية الراجعة.

إن تصميم دليل للتعلم المزيج يتضمن الكثير من العوامل التي يجب مراعاتها ومواجهتها وعلاجها للمتعلم والمعلم والعملية التعليمية في جميع المراحل الخمس فمن التحليل إلى التصميم والتطوير والحصول على المعرفة التكنولوجية حتى التنفيذ والتقويم تمثل طريقة جديدة أو تغيرا في نتائج العملية التعليمية ، إذ تختلف النتائج من التجارب الواقعية إلى التجارب الافتراضية ومدى اقتناع كل من المعلم والمتعلم بذلك ، فإن تركيب العملية التعليمية سيكون مزيجا بطريقة مرنة بين العناصر التي تتم وجها لوجه والعناصر التي تقدم عبر الشبكة مع القدرة على التكيف والمواءمة مع احتياجات المتعلم الفردية والتعاونية.

٩- قامت الباحثة بحساب التكررات والنسب المئوية باستخدام البرنامج الاحصائي spss.

١٠- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

١١- بناء الدليل المقترح لتصميم التعلم المزيج (ملحق٢).

١٢ - تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها :**

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة " ما الصعوبات التي تحد من إمكانية التعلم المزيج في بعض جامعات المملكة العربية السعودية؟ .. جاءت النتائج على النحو التالي :

- **صعوبات تتعلق بالمتعلم** :

جدول رقم (٣)

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٣	صعوبات في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة.	1.98	0.141	درجة كبيرة جدا
٢	٤	نقص الخبرة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات.	1.96	0.197	درجة كبيرة جدا
٣	٦	تأخر التغذية الراجعة أو قد تكون مفقودة في بعض الأحيان.	1.96	0.197	درجة كبيرة جدا
٤	١٠	التعود على تلقي المعلومات.	1.93	0.256	درجة كبيرة جدا
٥	٧	إمكانية الحصول على معلومات خاطئة من الشبكة.	1.92	0.273	درجة كبيرة جدا
٦	١	الحصول على التقنية .	1.91	0.288	درجة كبيرة جدا
٧	٨	مواكبة التطور السريع للبرامج والتقنيات.	1.90	0.302	درجة كبيرة جدا
٨	٥	اختلاف كفاءة وقدرة وسرعة الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين في منازلهم.	1.88	0.327	درجة كبيرة جدا
٩	٩	عدم توفر الخصوصية عند اتصال المتعلم بالشبكة.	1.83	0.378	درجة كبيرة جدا
١٠	٢	تحميل المستندات.	1.75	0.435	درجة كبيرة جدا
		المتوسط الإجمالي	1.90	0.279	درجة كبيرة جدا

على الرغم من أن التعلم المزيج يقلل من معوقات التعلم الالكتروني المتزامن إلا أنه يواجه بعض الصعوبات ، وتم حساب استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة التي تكونت بنودها من محورين، بالنسبة للمحور الأول الصعوبات التي تتعلق بالمتعلم والتي تكونت من عشر عبارات حيث تم استخلاص المتوسطات الانحرافات المعيارية وبالرجوع إلى جدول رقم(٣) نلاحظ أن العبارة رقم ٣ " صعوبات في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة "التي حصلت على أعلى متوسط 1.98و انحراف معياري0.141 بدرجة تقدير كبيرة جدا و يتطلب ذلك الاهتمام بتجهيز البنية التحتية هذا أكدته دراسة (روفل وآخرون Rolfe,Viven and others ٢٠٠٨: ٣) ويليها عبارة رقم ٤" نقص الخبرة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات" و ٦" تأخر التغذية الراجعة أو قد تكون مفقودة في بعض الأحيان" إذ حصلتا على نفس المتوسط 1.9والانحراف المعياري 0.197 و بدرجة تقدير كبيرة جدا أيضا مما يدل على أهمية الحصول على الخبرة والتدرب عليها وذلك ما بينته دراسة كل من دوت ويلرDuttweiler منذ عام ١٩٨٣و الحسنات ٢٠٠٨ و البيطار ٢٠٠٩ والفالح ٢٠٠٩مع ضرورة حصول المتعلم على التغذية الراجعة الفورية والتي يفضل أن تكون محددة بمواعيد من جهة عضو هيئة التدريس لتحقيق التفاعل ويتفق ذلك مع دراسة نوثرب بام Northrup, Pam ٢٠٠١ : ٣٦ ، كما حصلت العبارة رقم ٢ " تحميل المستندات "على أقل متوسط حسابي 1.75 وبانحراف معياري

0.435 ودرجة تقدير كبيرة جداً مما يوضح اهتمام و معرفة الطالبات بالحاسب الآلي عن ذي قبل (الموزان ،٢٠٠٨ : ٢٠٠)، وتراوح إجمالي المتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور 1.90 والانحراف المعياري 0.279 ودرجة تقدير كبيرة جدا

- **صعوبات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس** :

جدول رقم (٤)

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٢٣	مواكبة التطور السريع للبرامج والتقنيات.	1.99	0.100	درجة كبيرة جدا
٢	١٩	الحاجة لتوفير بنية تحتية من حاسبات / اتصالات/ شبكات ذات مواصفات خاصة وسعات عالية.	1.98	0.141	درجة كبيرة جدا
٣	٢١	نقص التجهيزات الذكية في القاعات الدراسية.	1.97	0.171	درجة كبيرة جدا
٤	٢٢	مقاومة التغيير.	1.96	0.197	درجة كبيرة جدا
٥	١١	نقص الحوافز .	1.92	0.273	درجة كبيرة جدا
٦	١٢	قلة التدريب التكنولوجي.	1.90	0.302	درجة كبيرة جدا
٧	٢٠	عدم توفر أجهزة حاسب لكل عضو هيئة تدريس.	1.89	0.314	درجة كبيرة جدا
٨	٢٥	ضرورة توفر دعم مادي مناسب.	1.87	0.338	درجة كبيرة جدا
٩	٢٧	عدم توافر برمجيات المقررات التعليمية	1.85	0.359	درجة كبيرة جدا
١٠	١٦	صعوبة إعداد الاختبارات وتنفيذها.	1.83	0.378	درجة كبيرة جدا
١١	١٧	يتطلب وقت أطول من التعليم التقليدي.	1.82	0.386	درجة كبيرة جدا
١٢	٢٨	قلة البرامج باللغة العربية.	1.81	0.394	درجة كبيرة جدا
١٣	١٨	زيادة عدد الطلاب في المقرر .	1.75	0.435	درجة كبيرة جدا
١٤	٢٤	تطبيق التعلم المزيج يؤدي إلى فقدان القدرة على إدارة الصف	1.74	0.441	درجة كبيرة جدا
١٥	١٣	اتجاهات بعض الأعضاء نحو التعلم المزيج سلبية.	1.72	0.451	درجة كبيرة جدا
١٦	٢٦	لا يستطيع منسق المناقشة تبادل النقاش مع أكثر من٥ أو٦ أفراد.	1.71	0.456	درجة كبيرة جدا
١٧	١٤	عدم الحماس في العملية التعليمية.	1.70	0.461	درجة كبيرة جدا
١٨	١٥	التشجيع على انتحال أعمال الغير.	1.67	0.473	درجة كبيرة جدا
		المتوسط الإجمالي	1.84	0.337	درجة كبيرة جدا

بالنسبة للمحور الثاني الصعوبات التي تتعلق بأعضاء الهيئة التدريسية والتي تكونت من ثمانية عشر عبارة وكما يتضح من الجدول رقم (٤) أن درجة التقدير الإجمالية لعبارات المحور درجة عالية جدا والمتوسط الحسابي الإجمالي 1.84 بانحراف معياري 0.337 و حصلت العبارة رقم ٢٣" مواكبة التطور السريع للبرامج والتقنياتٍ"على أعلى متوسط 1.99 وبانحراف معياري 0.100 ودرجة تقدير كبيرة جدا ويليها العبارة رقم ١٩ الحاجة لتوفير بنية تحتية من حاسبات / اتصالات/ شبكات ذات مواصفات خاصة وسعات عالية "حصلت على متوسط 1.98 وانحراف معياري 0.141 وتليها عبارة رقم ٢١ " نقص التجهيزات الذكية في القاعات الدراسية." حصلت على متوسط 1.97 وانحراف معياري 0.171 وأظهرت دراسة خصاونة، خصاونة ٢٠٠٨ أن المعوقات تتمثل في عدم توفر التكنولوجيا والدعم الفني والوقت ، وبين (روفل وآخرون Rolfe,Viven and other ٢٠٠٨: ٩٦) (تيني ولوفت Tiene & Luft ٢٠٠١) و (كيرسلي Kearsley, Greg ٢٠٠٠: ١٣٧ـ ١٤٠)تجهيز القاعات الدراسية بالتكنولوجيات الذكية

المناسبة مرتفع الثمن ويحتاج لتوفير موارد مالية مع وجود تمويل مستمر لإجراء عمليات التحديث المستمرة لمواكبة العصر المتسارع الذي نعيش فيه وتوفير بنية تحتية قوية .

أما العبارة رقم (١٢)" قلة التدريب التكنولوجي" فقد حصلت على متوسط 1.90بانحراف معياري 0.302 و بينت دراسة كل من الحسنات (٢٠٠٨) و شبلي Shibley, Ivan A منذ عام٢٠٠١ حاجة أعضاء هيئة التدريس للتدريب على التكنولوجيات الحديثة للاستفادة منها.

وحصلت العبارة رقم ١٥ " التشجيع على انتحال أعمال الغير."على أقل متوسط حسابي 1.67 وبانحراف معياري 0.473 ودرجة تقدير كبيرة جدا مما يؤكد وعي أعضاء الهيئة التدريسية بحقوق الملكية الفكرية ويضيف ((غاريسون وفافان Garrison, Randy and Vaughan, Norman٢٠٠٨: ٣٩- ١٣٦) أن الانتحال يعني نسب عمل شخص آخر لنفسك وتستخدم بعض المؤسسات التعليمية عن بعد طرق حفظ حقوق الناشرين من خلال وتقديم الإرشادات للمتعلمين بطرق وآليات نقل المعلومات عبر الشبكة ومن ثم طلب التقارير منهم ومقارنتها بالمصادر الالكترونية آليا.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة " ما الصعوبات التي تحد من إمكانية التعلم المزيج في بعض جامعات المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة" ما خطوات التصميم التعليمي لتصميم دليل مقترح للتعلم المزيج في جامعة أم القرى ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال في إجراءات الدراسة بتطبيق نموذج (ADDIE) ويقسم خطوات "التصميم التعليمي Instructional Design إلى التحليل Analysis – التصميم Design– التطوير Development– التنفيذ Implementation . التقويم Evaluation.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة" ما خطوات التصميم التعليمي لتصميم دليل مقترح للتعلم المزيج في جامعة أم القرى ؟

للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ما التصور المقترح لدليل تصميم التعلم المزيج في جامعة أم القرى؟

تم حساب استجابات أفراد عينة الدراسة للاستبانة التي تكونت بنودها من (٥) محاور وبلغ عدد عباراتها (١٠٤) عبارة :

- أولا: مرحلة التحليل تتكون من (١٨) عبارة
- ثانياً: مرحلة التصميم (٢٦)
- ثالثاً: مرحلة التطوير (١٤).
- رابعاً: مرحلة التنفيذ (٣٤).
- خامساً: مرحلة التقويم (١٢).

• **المرحلة الأولى (التحليل)**

جدول رقم (٥)

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٢	تقسيم المقرر إلى وحدات حسب الساعات المعتمدة له أسبوعيا .	4.92	0.273	درجة كبيرة جدا
٢	٧	تحديد آلية الدمج بين الوحدات التي تدرس بالطريقة التقليدية والوحدات التي تدرس بطريقة التعلم المزيج.	4.75	0.435	درجة كبيرة جدا
٣	٣	تحديد نتائج التعلم بالطريقة التقليدية.	4.66	0.476	درجة كبيرة جدا
٤	٥	تحديد وحدات التعلم بالطريقة التقليدية.	4.63	0.485	درجة كبيرة جدا
٥	٨	تحديد النسبة المئوية للوقت بين مكونات التعلم المزيج والتعلم بالطريقة التقليدية.	4.60	0.492	درجة كبيرة جدا
٦	١	الإطلاع على المقترحات التطويرية للذين سبق لهم تدريس المقرر.	4.58	0.496	درجة كبيرة جدا
٧	١٨	صياغة بعض الأسئلة باستخدام الكلمات لتشجيع التفكير الناقد مثل(صنف، طابق، اشرح، حلل، قيم، تنبأ بالنتائج).	4.57	0.640	درجة كبيرة جدا
٨	١٦	معرفة المتعلمين بنظام تقديم المقررات على الشبكة الذي تستخدمه المؤسسة التعليمية.	4.52	0.522	درجة كبيرة جدا
٩	١٥	تحديد متطلبات التعلم المزيج التي يحتاجها المتعلمين لإتمام البرنامج.	4.43	0.856	درجة كبيرة جدا
١٠	١٧	معرفة طرق متنوعة لدعم المتعلمين.	4.42	0.639	درجة كبيرة جدا
١١	٩	تحديد خصائص المتعلمين.	4.34	0.623	درجة كبيرة جدا
١٢	١١	إقرار حجم مناسب من المحتوى لخصائص الفئات المستهدفة.	4.33	0.753	درجة كبيرة جدا
١٣	٤	تحديد نتائج التعلم بطريقة التعلم المزيج.	4.24	0.588	درجة كبيرة جدا
١٤	٦	تحديد وحدات التعلم المزيج لتحقيق نتائج أفضل من الطريقة التقليدية.	4.17	0.587	درجة كبيرة
١٥	١٠	مراعاة الفروق الفردية عند تحديد الزمن المناسب لبرنامج التعلم المزيج.	4.15	0.796	درجة كبيرة
١٦	١٤	معرفة متطلبات التعلم المزيج التي يحتاجها المتعلمين قبل بدء البرنامج.	4.09	0.986	درجة كبيرة
١٧	١٢	تحليل البنية التعليمية.	4.08	0.861	درجة كبيرة
١٨	١٣	تقسيم المتعلمين إلى مجموعات.	4.01	0.823	درجة كبيرة
		المتوسط الإجمالي	4.42	0.629	درجة كبيرة جدا

من خلال جدول رقم(٥) يتضح وبشكل بارز موافقةٍ عينة الدراسة على معظم عبارات الاستبانة بدرجة تقدير إجمالية كبيرة جدا وبمتوسط إجمالي 4.42 وانحراف معياري 0.629 و يتراوح المتوسط الحسابي لعبارات المرحلة بين 4.92 – 4.01 حيث اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات فيما توصلت إليه فبين (بيل وأكريود,Bell and Akroyd ٢٠٠٦ : ٣)أهمية إدارة الوقت وتحديد الموارد اللازمة للتعلم والدراسة و حصلت العبارة رقم٢ "تقسيم المقرر إلى وحدات حسب الساعات المعتمدة له أسبوعيا "على متوسط 4.92 بانحراف معياري 0.273 ودرجة تقدير كبيرة جدا ويتفق ذلك مع غاريسون وفافان Garrison, Randy and Vaughan, Norman ٢٠٠٨: ٢٠٢)، وحصلت

العبارة رقم ١٣ " تقسيم المتعلمين إلى مجموعات "على أدنى متوسط 4.01 وانحراف معياري 0.823 وهذا ما أكدت عليه دراسة نورثرب بام Northrup, Pam ٢٠٠١ واعتبرت تخصيص وتقسيم المجموعات التعاونية من أسس نجاح المحادثات الالكترونية.

- **المرحلة الثانية (التصميم) :**

جدول رقم (٦) :

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١٩	تحديد الوقت وتنظيمه لتقديم المقرر.	4.95	0.219	درجة كبيرة جدا
٢	٤٠	تحديد نوع وعدد أسئلة الاختبار القبلي، توزيع النقاط المعطاة لكل سؤال وتحقيق شروط صياغة الاختبارات.	4.68	1.091	درجة كبيرة جدا
٣	٢١	اختيار الوسائل التكنولوجية المناسبة.	4.65	0.479	درجة كبيرة جدا
٤	٤١	تحديد طرق ووسائل التقييم الأخرى.	4.63	0.597	درجة كبيرة جدا
٥	٢٢	البحث عن أفضل الوسائل لأداء كل مهمة وتوفير البدائل إن أمكن.	4.61	0.490	درجة كبيرة جدا
٦	٢٣	عمل جدول للنسب المئوية للوقت بين مكونات التعليم وجها لوجه وبين مكونات التعلم المزيج في المقرر الدراسي.	4.59	0.494	درجة كبيرة جدا
٧	٢٨	تجهيز القراءات الإضافية في صورة قوائم للمتعلمين باستخدام الشبكة.	4.58	0.496	درجة كبيرة جدا
٨	٣٣	تحديد عناوين النقاش لتحقيق الأهداف.	4.57	0.640	درجة كبيرة جدا
٩	٤٢	عمل إرشادات للمتعلمين وكتابة التعليمات المرتبطة بتقييم الأقران وتقييم الفرد لذاته.	4.55	0.730	درجة كبيرة جدا
١٠	٢٥	تحديد عدد المتعلمين في كل مجموعة.	4.50	0.560	درجة كبيرة جدا
١١	٣٦	تحديد تواريخ عامة لبداية كل منبر نقاش ونهايته.	4.49	0.689	درجة كبيرة جدا
١٢	٣٤	تحديد طرق تشجيع المساهمة في النقاش.	4.45	0.687	درجة كبيرة جدا
١٣	٢٦	تحديد طرق التغذية الراجعة.	4.44	0.625	درجة كبيرة جدا
١٤	٢٤	تحديد مصادر أدوات التعلم المزيج.	4.39	0.634	درجة كبيرة جدا
١٥	٢٧	تحديد وقت للتغذية الراجعة.	4.37	0.661	درجة كبيرة جدا
١٦	٣٧	تحديد توجيهات سلوكيات المناقشة.	4.35	0.657	درجة كبيرة جدا
١٧	٣٥	تحديد طرق تقييم إسهامات المتعلمين في النقاش.	4.34	0.623	درجة كبيرة جدا
١٨	٣٠	إعداد التعليمات و الإرشادات الخاصة بكتابة التكليفات والواجبات.	4.33	0.753	درجة كبيرة جدا
١٩	٣٨	تنظيم منابر البحث وبصفة خاصة المتزامنة لضرورة تواجد الجميع في الوقت نفسه.	4.30	0.745	درجة كبيرة جدا
٢٠	٤٤	معرفة السياسة المؤسساتية التي تتعلق باستخدام المتعلمين للحاسب والشبكات .	4.28	0.653	درجة كبيرة جدا
٢١	٣١	تحديد أهداف المناقشة وأفضل الطرق لتحقيق تلك الأهداف.	4.20	0.779	درجة كبيرة جدا
٢٢	٤٣	إعداد دليل لأنشطة المتعلمين.	4.18	0.783	درجة كبيرة جدا
٢٣	٣٩	بناء الاختبار القبلي مدعوم بإرشادات للإجابة عنه.	4.17	0.829	درجة كبيرة جدا
٢٤	٢٠	اختيار استراتيجيات التعلم.	4.10	1.106	درجة كبيرة جدا
٢٥	٣٢	تحديد عدد منابر المناقشة.	3.97	0.846	درجة كبيرة جدا
٢٦	٢٩	تحديد الأنشطة والمهام والتكليفات ومواعيد تسليمها.	3.74	1.488	درجة كبيرة جدا
		المتوسط الإجمالي	4.40	0.706	درجة كبيرة جدا

المحور الثاني"مرحلة التصميم"كما يتضح من الجدول رقم (٦) تنوعت نسب موافقة المحكمين على أهمية عبارات هذا المحور تراوح المتوسط الحسابي بين 4.95 و 3.74 بانحراف معياري 0.219 - 1.488 ودرجة تقدير كبيرة جدا وبلغ المتوسط الإجمالي لعبارات المحور 4.40 بانحراف معياري 0.706 وحصلت العبارة رقم ١٩" تحديد الوقت وتنظيمه لتقديم المقرر" على أعلى متوسط 4.95

وانحراف معياري 0.219 مما يؤكد على أهمية التخطيط الجيد وتنظيم جلسات تعقد وجها لوجه وجلسات للمشاركة عبر الشبكة لإحداث التكامل كما حصلت عبارة رقم (٣٣)" تحديد عناوين النقاش لتحقيق الأهداف" على متوسط 4.57 وانحراف معياري 0.640 وذلك يتفق مع(جرج والكر Walker, Gerg ٢٠٠٥: ٢) إذ بين أهمية تحديد عناوين النقاش ودورها الرئيس في تحقيق الأهداف وتنمية التفكير الناقد لدى المتعلم وبصفة خاصة في المناقشات اللاتزامنية مع ضرورة إعطاء المتعلم توجيهات وإرشادات المناقشة فحصلت العبارة رقم (٣٠) " إعداد التعليمات و الإرشادات الخاصة بكتابة التكليفات والواجبات "على متوسط 4.33وانحراف معياري 0.753 أدنى من العبارة السابقة ، وبالرغم من أن العبارة رقم ٢٩ " تحديد الأنشطة والمهام والتكليفات ومواعيد تسليمها." حصلت على أدنى متوسط 3.74 وانحراف معياري 1.488 إلا أن درجة التقدير كبيرة جدا .

- **المرحلة الثالثة : التطوير :**

جدول رقم (٧)

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٥١	التعرف على آراء المتعلمين عن المقرر واقتراحاتهم للتغيير.	4.83	0.378	درجة كبيرة جدا
٢	٥٣	اطلب من المتعلمين جمع مواقع اليكترونية مرتبطة بالمقرر والقيام بتجميعها بصورة قائمة وتوزيعها عليهم للاستفادة منها في المقرر.	4.74	0.485	درجة كبيرة جدا
٣	٤٥	التعاون مع أعضاء هيئة التدريس مدرسي المقرر عن طريق البريد الالكتروني.	4.67	0.473	درجة كبيرة جدا
٤	٥٦	استخدام وسائل التحفيز في المناقشات.	4.62	0.632	درجة كبيرة جدا
٥	٥٠	تقديم الدعم المناسب للمتعلمين مثل توجيههم لمصادر أكاديمية متنوعة تقابل احتياجاتهم.	4.61	0.490	درجة كبيرة جدا
٦	٥٨	لإثراء النقاش يمكن استضافة خبير خارجي في مجال التخصص في موضوع النقاش.	4.59	0.683	درجة كبيرة جدا
٧	٤٨	ربط المقرر الدراسي بالحياة المشتركة بين المتعلمين عن طريق سرد العديد من الأمثلة لتوضيح أهمية الموضوع.	4.58	0.496	درجة كبيرة جدا
٨	٤٩	احترام سمات المتعلمين ومعرفة اهتماماتهم واحتياجاتهم وخلق جو ايجابي وودي.	4.55	0.539	درجة كبيرة جدا
٩	٥٥	مراقبة الموقع المقترح من قبل التلاميذ والتأكد من جودته وملاءمته للمقرر ومن ثم إضافته على موقع المقرر.	4.53	0.688	درجة كبيرة جدا
١٠	٥٧	لإثراء النقاش يمكن إضافة معلومات من مصادر متنوعة كالدوريات العلمية أو بعض مواقع الانترنت.	4.52	0.502	درجة كبيرة جدا
١١	٥٤	تكليف المتعلمين الحصول على مواقع من الانترنت يمكن إضافتها على موقع المقرر.	4.50	0.503	درجة كبيرة جدا
١٢	٥٢	توفير قائمة بالمصادر والقراءات الإضافية تناسب احتياجات ورغبات المتعلمين.	4.44	0.608	درجة كبيرة جدا
١٣	٤٦	التجريب عل عينة محدودة من المتعلمين وإجراء التعديلات اللازمة.	4.26	0.597	درجة كبيرة جدا
١٤	٤٧	تحفيز المتعلمين لإتمام متطلبات المقرر الدراسي بنجاح.	4.13	0.597	درجة كبيرة
		المتوسط الإجمالي	4.54	0.548	درجة كبيرة جدا

• **المرحلة الثالثة : مرحلة التطوير**

تمثلت درجة تقدير المحكمين بأهمية كبيرة جداً لجميع عبارات هذا المحور بمتوسط إجمالي 4.54 وانحراف معياري 0.548 ماعدا العبارة رقم ٤٧ " تحفيز المتعلمين لإتمام متطلبات المقرر الدراسي بنجاح" حصلت على درجة تقدير كبيرة بمتوسط 4.13وانحراف 0.597، وتؤكد دراسة (ماكدونالد Macdonald, Janet ٢٠٠٦: ١٥٣- ١٥٤) على ضرورة الاهتمام بالمتعلم لأنه يكون قلقا بشأن التعبير عن أفكاره تجاه موضوع معين كما أن التعلم عبر الشبكة يتطلب تحفيز المتعلم وتكوين الدافعية للتعلم والشعور بالألفة لديه ، والعبارة التي حصلت على أعلى متوسط رقم ٥١ " التعرف على آراء المتعلمين عن المقرر واقتراحاتهم للتغيير" بمتوسط 4.83 وانحراف 0.378 ودرجة تقدير كبيرة جدا باتفاق كل من (غاريسون وفافان Garrison, Randy and Vaughan, Norman ٢٠٠٨: ١٩٠- ١٩٣)، و ارتمر Ertmer and others ٢٠٠٧: ٢)على فعالية التغذية الراجعة بعمل مسح لآراء الطلاب مما يساعد على التطوير المستمر.

• **المرحلة الرابعة : التنفيذ**

جدول رقم (٨)

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٦٢	عرض الجدول الزمني للواجبات والتكليفات الدراسية.	4.92	0.273	درجة كبيرة جدا
٢	٦٣	إعطاء المتعلمين جدول زمني للتغذية المرتدة.	4.80	0.449	درجة كبيرة جدا
٣	٦٤	إجراء الاختبار القبلي للمقرر أو للوحدة وجها لوجه أو عن طريق الشبكة.	4.76	0.588	درجة كبيرة جدا
٤	٨٤	إضافة بعض الروابط التقنية الفنية المناسبة التي تشجع المتعلم على استخدام التقنية.	4.72	0.514	درجة كبيرة جدا
٥	٧٣	توجيه المتعلمين بقراءة الإرشادات المتاحة على الانترنت المتعلقة بسياسة الاستخدام والممارسة للانترنت، والموافقة عليها.	4.66	0.685	درجة كبيرة جدا
٦	٧٧	تقديم التغذية الراجعة الفورية المرتبطة بموضوع النقاش.	4.64	0.628	درجة كبيرة جدا
٧	٥٩	الترحيب بالمتعلمين.	4.62	0.648	درجة كبيرة جدا
٨	٦٦	التحقق من استجابة المتعلمين بنهاية الأسبوع الأول من الوحدة المقررة.	4.60	1.101	درجة كبيرة جدا
٩	٨٩	تحليل استجابات المتعلمين من خلال التغذية الراجعة والأفضل أن يكون التحليل يوميا.	4.59	0.637	درجة كبيرة جدا
١٠	٧١	أعطاء دليل لأنشطة المتعلمين.	4.58	0.496	درجة كبيرة جدا
١١	٦٩	تحفيز المتعلمين غير المشاركين في النقاش ب إلحاقهم بمجموعات العمل الجماعي.	4.57	0.671	درجة كبيرة جدا
١٢	٨١	شكر المشاركين في النقاش على ملاحظاتهم.	4.56	0.743	درجة كبيرة جدا
١٣	٦٨	تحفيز المتعلمين غير المشاركين في النقاش بتكليفهم بعمل معين.	4.55	0.672	درجة كبيرة جدا
١٤	٩٢	تقديم الدعم الفني للمتعلمين عند الحاجة.	4.54	0.657	درجة كبيرة جدا
١٥	٧٩	تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بين المتحاورين.	4.53	0.688	درجة كبيرة جدا
١٦	٧٢	توجيه وإرشاد المتعلمين إلى التعرف على سلوك وأخلاقيات استخدام الانترنت.	4.52	0.689	درجة كبيرة جدا
١٧	٦٠	عرض أهداف المقرر.	4.51	0.643	درجة كبيرة جدا
١٨	٧٥	تشجيع المتعلمين على الاشتراك في المناقشات .	4.49	0.810	درجة كبيرة جدا
١٩	٨٦	المحافظة على الجو النفسي والمريح	4.47	0.577	درجة كبيرة جدا

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
		والايجابي في الفصل.			
٢٠	٧٦	إرشاد المتعلمين إلى التعرف على سلوكيات المناقشة.	4.46	0.846	درجة كبيرة جدا
٢١	٨٣	يعرض محتوى النقاش بصورة أسئلة.	4.44	0.574	درجة كبيرة جدا
٢٢	٦٧	إرسال رسائل الكترونية للمتعلمين الذين لم يتفاعلوا مع المقرر.	4.41	1.190	درجة كبيرة جدا
٢٣	٨٠	تلافى النقد السلبى المباشر لتعليقات المتعلمين.	4.39	0.751	درجة كبيرة جدا
٢٤	٨٢	تركيز النقاش حول مواضيع محددة.	4.38	0.826	درجة كبيرة جدا
٢٥	٧٤	إعطاء المتعلمين انشطة مختصرة في الاسبوع الأول من الدراسة.	4.37	0.562	درجة كبيرة جدا
٢٦	٦٥	بناءا على نتائج الاختبار القبلي يمكن بدقة تحديد المحتوى، عناوين المناقشات الرئيسية، إضافة قراءات متنوعة.... لمقابلة احتياجات المتعلمين.	4.36	1.097	درجة كبيرة جدا
٢٧	٨٨	متابعة توزيع المهام بين المتعلمين في الأنشطة والأعمال الجماعية.	4.35	0.796	درجة كبيرة جدا
٢٨	٧٨	التركيز على الأسلوب الحواري التعليمي المتفاعل.	4.34	0.714	درجة كبيرة جدا
٢٩	٨٥	استخدام ادوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن.	4.33	0.753	درجة كبيرة جدا
٣٠	٨٧	مراقبة العمل الجماعي والاهتمام بالأنشطة المقدمة.	4.31	0.677	درجة كبيرة جدا
٣١	٩٠	يتضمن التكليف مهام تساعد على تنمية التفكير الإبتكاري الناقد لدى المتعلم.	4.29	0.686	درجة كبيرة جدا
٣٢	٦١	عرض الجدول الزمني لمجموعات النقاش ومنابر البحث.	4.28	0.889	درجة كبيرة جدا
٣٣	٩١	تزويد المتعلمين بالتعليمات و الإرشادات الخاصة بكتابة التكليفات والواجبات.	4.17	1.138	درجة كبيرة
٣٤	٧٠	تحفيز المتعلمين غير المشاركين في النقاش بمعرفة سبب عدم المشاركة لوضع حل مناسب.	4.16	0.692	درجة كبيرة
		المتوسط الإجمالي	4.49	0.716	درجة كبيرة جدا

- **المرحلة الرابعة : التنفيذ**

تنوعت درجة تقدير المحكمين أهمية عبارات هذا المحور من تقدير بدرجة كبيرة جدا وتقدير بدرجة كبيرة بمتوسط إجمالي4.49 وانحراف معياري 0.716 ، فحصلت العبارة رقم ٦٢" عرض الجدول الزمني للواجبات والتكليفات الدراسية" على أعلى متوسط في المحور 4.92وانحراف معياري0.273 بدرجة تقدير كبيرة جدا باتفاق دونييل وآخرون O'Donnell, Catherine and others٢٠٠٦: ٣،ويليها العبارة رقم ٦٣ " إعطاء المتعلمين جدول زمني للتغذية المرتدة" متوسط 4.80 وانحراف معياري 0.449 بدرجة تقدير كبيرة جدا باتفاق كل من وارتمر وآخرون Ertmer, Peggy and others ٢٠٠٧: ١٦ ، و موريهيد Muirhead, Brent ٢٠٠٤: ٤٥" طلبت من المعلمين تقديم تغذية راجعة محددة بمواعيد ليتمكنوا من متابعة تفاعل طلابهم، أما العبارة ٩٢ " تقديم الدعم الفني للمتعلمين عند الحاجة." فقد حصلت على تقدير بدرجة كبيرة جدا بمتوسط4.54 وانحراف 0.657 بناءا على تأكيد دراسة تيني ولوفت Tiene & Luft ٢٠٠١ أثبتت تجربتهم الفعلية في التدريس في "فصل المستقبل بكلية التربية بجامعة ولاية كنت " الحاجة الماسة لوجود الدعم الفني وكان من أسباب نجاح التجربة، وكذلك كيرسلي Kearsley ٢٠٠٠ و تأكيد

العديد من مواقع الجامعات التي تستخدم التعلم المزيج مثل جامعة مالاواكي http://hybrid.uwm.edu وحصلت العبارة رقم ٧٠" تحفيز المتعلمين غير المشاركين في النقاش بمعرفة سبب عدم المشاركة لوضع حل مناسب " فقد حصلت على تقدير بدرجة كبيرة بمتوسط4.16 وانحراف 0.692 وأكد عبدالله، علي حسن ٢٠١٠: ١٣٧) ضرورة تحفيزهم للمشاركة في النقاشات التي تتم عبر الشبكة واللقاءات وجها لوجه.

- **المرحلة الخامسة: التقويم** :

جدول رقم (٩) :

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٩٣	مراعاة التقويم البنائي.	4.94	0.239	درجة كبيرة جدا
٢	٩٤	تطبيق التقويم التكويني	4.91	0.288	درجة كبيرة جدا
٣	٩٨	تكثيف الأسئلة بحيث تغطي جزئيات المنهج.	4.88	0.327	درجة كبيرة جدا
٤	٩٩	تحديد الوقت لكل اختبار باستخدام البرمجيات المناسبة لمراقبة الوقت آليا.	4.87	0.338	درجة كبيرة جدا
٥	١٠٢	تقييم المتعلمين لعضو هيئة التدريس وإيضاح ما يريدونه منه.	4.85	0.411	درجة كبيرة جدا
٦	١٠٠	تشجيع المتعلمين على تقييم المقرر.	4.84	0.545	درجة كبيرة جدا
٧	٩٧	اختيار الأسئلة بدقة متناهية وتتطلب ربط الموضوع بالتجارب الشخصية والمهنية للمتعلم.	4.83	0.378	درجة كبيرة جدا
٨	١٠٤	القيام بوصف لجانب أو أكثر من تدريسك المزيج لهذا الفصل وكيفية التفاعل بينك وبين المتعلم، وتسهيل المناقشات، ...الخ، وقم بعمل قائمة بأولويات خططك وكيفية تنفيذها لتحسين هذا المقرر.	4.81	0.443	درجة كبيرة جدا
٩	١٠٣	تقييم عضو هيئة التدريس الذاتي لأدائه عن طريق اقتراحات عن كيفية تحسين المحتوى أو العرض للمنهج المعد	4.70	0.541	درجة كبيرة جدا
١٠	٩٥	التنويع في الاختبارات (قصيرة – منتصف الفصل – نهاية الفصل)	4.67	0.620	درجة كبيرة جدا
١١	١٠١	تقييم المتعلمين للمقرر بتحديد مواطن القوة وأوجه الضعف في المقرر.	4.57	0.685	درجة كبيرة جدا
١٢	٩٦	التنوع في الأسئلة (اختيار من متعدد- الصواب والخطأ- العلة والمعلول- المزاوجة- .....)	4.51	1.106	درجة كبيرة جدا
		المتوسط الإجمالي	4.78	0.493	درجة كبيرة جدا

المحور الخامس" التقويم" تنوعت نسب موافقة المحكمين على أهمية عبارات هذا المحور، و تراوح متوسط العبارات بين ١,٠٨- ١,٤٢وانحراف معياري ٠,٢٩- ١,١٩)،. وأوصى (ماثور و اوليفر Mathur and Oliver ٢٠٠٧ : ٧) بإجراء التقويم بطريقة منتظمة لضمان نجاح التعلم المزيج فحصلت عبارة رقم ٣٣ " مراعاة التقويم البنائي" على متوسط 4.94وانحراف معياري 0.239 وذلك ما أكدته دراسة فار و شيفر Farr and Shaeffer : ١٩٩٣ بضرورة مطابقة الأهداف باستراتيجيات وتقنيات التدريس للتأكد من تحقيقها ، وحصلت العبارة رقم ١٠٣ " تقييم عضو هيئة التدريس الذاتي لأدائه عن طريق اقتراحات عن كيفية تحسين المحتوى أو العرض للمنهج المعد" على متوسط 4.70

بانحراف معياري 0.541 ودرجة تقدير كبيرة جداً لما للتقييم الذاتي من عائد كبير ودور فعال لتحسين الأداء وأضاف موندير ناك Mandernach, Jean.B ٢٠٠٥: ٦ أن الاستفادة من استماراتي التقييم الذاتي و التأمل الذاتي بشأن التفكير في أفضل الممارسات وتوقعات البرنامج التي قدمها عضو هيئة التدريس لا تقتصر على تحسين الأداء بل تساعد على التقويم المؤسسي، والعبارة رقم ٩٦ " التنوع في الأسئلة (اختيار من متعدد . الصواب والخطأ . العلة والمعلول . المزاوجة . .....) " حصلت على أدنى متوسط 4.51 وانحراف 1.106 بدرجة تقدير كبيرة جدا مما يؤكد إدراك الخبراء بأهمية التقويم وأثره على جودة العملية التعليمية. وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ما التصور المقترح لدليل تصميم التعلم المزيج في جامعة أم القرى؟

- **التوصيات والمقترحات**:

- عمل شراكات تعاونية مع مؤسسات التعليم العالي الدولية الخبيرة في المجال من أجل زيادة موارد التعلم الالكتروني والتنمية المهنية .
- عمل شراكات تعاونية مع الزملاء المتخصصين من أجل تصميم برامج تتناسب مع المستفيدين.
- تطوير سياسة مؤسسية وخطط استراتيجية قابلة للتنفيذ.
- تحديث وتحسين السياسات والأهداف وبرامج الدعم.
- التغذية الراجعة وأثرها في تكوين الإبداع لدى المتعلم.
- الاهتمام بتقديم المساندة والدعم الفني والمهني لأعضاء هيئة التدريس لأنهم جوهر برامج التعلم المزيج.
- دراسة التفاعل في برامج التعلم المزيج للارتقاء بالتحصيل الأكاديمي .
- دراسات مقارنة بين أثر التعلم المزيج والتعليم التقليدي على تحصيل المتعلم.
- دور الأنشطة التعليمية في خلق التفاعل والمشاركة في التعلم المزيج والتكامل مع التعليم وجها لوجه.

- **المراجع باللغة العربية**:

- البيطار، حمدي محمد (٢٠٠٩)، صعوبات التعلم المعتمد على الانترنت لمعلمي التعليم الصناعي والتقني واتجاههم نحوه" ، **رسالة التربية وعلم النفس** ، العدد ٣٢، ص٤١- ٦٥.
- بيتي، آ. دبيليو(طوني)و بول،غاري(٢٠٠٦) ،" التعليم الفعال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي"، ترجمة إبراهيم الشهابي، العبيكان، جدة.
- الجرف ، ريما سعد (٢٠٠٩) " متطلبات تفعيل نظام مودل للمقررات الالكترونية " متاح في http://merbad.net/vb/showthread.php/14120- ، تاريخ الإطلاع ٧/٤/ ٢٠١٢
- الجرف ، ريما سعد (٢٠٠٩) " متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني " متاح في http://aljarfarticles.wordpress. com/article/%d9%85 %d8%aa%d8%b7%d9%84%d8%a8%d8%a7%d8%aa%d8%a7%d9 %84%d8%a7%d9%86%d8%aa%d9%82%d8%a7%d9%84%d9%8 5%d9%86%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%8a% d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d9%82%d9% 84%d9%8a%d8%af%d9%8a-103- ، تاريخ الإطلاع ٧/٤/ ٢٠١٢
- جمال الدين ، نجوى (٢٠٠٩) "حقوق وواجبات الدارس الإلكترونى فى العصر الرقمى : رؤية تحليلية، **المؤتمر الدولى الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد**، جامعة الملك سعود، الرياض . متاح فى : http://www.eli.elc.edu.sa تاريخ الإطلاع ١٤/٧/٢٠٠٩

- الحسنات، عيسى خليل (٢٠٠٨) ، معيقات تطبيق المناهج الالكترونية في المدارس الأردنية، **المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر" تكنولوجيا التعليم الالكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي** " ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، القاهرة ، ص١٣٩- ١٦١
- الصالح، بدر بن عبدالله (٢٠٠٧) " متطلبات دمج التعلم الالكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال" ، **رسالة التربية وعلم النفس** ، العدد ٢٩، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ص٣٥- ٦٣.
- خصاونة، سامر و خصاونة، أمان(٢٠٠٨) "تقويم فعالية الدمج التكنولوجي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية" ، **المجلة التربوية**، العدد ٨٩ ، المجلد ٢٣، جامعة الكويت، ص٢١٩- ٢٤١.
- خميس ، محمد عطية (٢٠٠٣) ، **منتوجات تكنولوجيا التعليم** ، دار الكلمة، القاهرة.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥) ، **رؤية جديدة في التعلم الالكتروني المفهوم. القضايا. التطبيق . التقييم** ، الدار الصولتية للتربية، الرياض.
- زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٧) ،" **كفايات التعليم الالكتروني**" خوارزم العلمية، جدة.
- سرايا، عادل (٢٠٠٨)، "**تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**"، ط٢، مكتبة الرشد، الرياض.
- صبري محمد يوسف، ماهر إسماعيل (٢٠٠٢)، " **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**" ،مكتبة الرشد، الرياض.
- صبري محمد يوسف، ماهر إسماعيل (٢٠٠٨)، " **من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم** " ،مكتبة الرشد، الرياض.
- عبد العزيز ،حمدي أحمد(٢٠٠٨)، "**التعليم الإلكتروني**"، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر.
- عبدالله، علي حسن (٢٠١٠) ، " برنامج في التعلم الالكتروني مقارنة بتحصيل الطلاب المعلمين المفاهيم الخاصة بطرق تدريس اللغة العربية" ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ١٦٣ ، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة. ص ١٠٤- ١٤٥.
- الغريب زهر إسماعيل(٢٠٠٩)،" **التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف إلى الجودة**" ، عالم الكتب ، القاهرة.
- الفالح، مريم عبد الرحمن (٢٠٠٨) ،" دمج التعليم الالكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة(تصور مستقبلي)، **رسالة التربية وعلم النفس**، العدد٣١،ص ١٩١- ٢٣٧
- قسطندي شوملي (٢٠٠٧) " الأنماط الحديثة في التعليم العالي التعليم الالكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج " ، **المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية**، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي ،جامعة الجنان، جامعة بيت لحم.
- الموسوي، علي شرف و الوائلي، سالم جابر و التيجي، منى (٢٠٠٥)،"**استراتيجيات التعلم الإلكتروني** (كتاب مترجم)"، شعاع للنشر والعلوم، حلب – سوريا.
- الموزن، أمل علي (٢٠٠٨) ، "تصور مقترح لتصميم بيئة تعلم عبر شبكة الانترنت في ضوء متطلبات التعليم عن بعد في كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية" (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة الرياض للبنات.

• المراجع باللغة الأجنبية :

- Alajmi, M. (2009). E-learning and ADDIE Model. In T. Bastiaens et al. (Eds.), **Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education** ,pp. 37-42, Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from http :// www.editlib.org/p/32427.
- Bell,d. Paul and Akroyd, Duane (2006): Can Factors Related to Self-Regulated Learning Predict Learning Achievement in

Undergraduate Asynchronous Web-based Courses?pp1-12 . **http://itdl.org/Journal/Oct_06/article01.htm**

- Day, T.; Raven, M.; & Newman, M. (1998). The effects of worldwide web instruction and traditional instruction and learning style on achievement and changes in student in a technical writing in agricommunication course**. Journal of Agricultural Education**, 39(4), 65-75.
- Dean,P. ; M.Stahl; D, Stahl ;D. Sylwester; & J.Pear(2001)"Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and resident learning" **Quarterly Review of Distance Learning .**July.
- Deka, Teddi and McMurry, Patrick (2006): Student Success in Face-to-Face and Distance Teleclass Environment: A matter of contact?, **The International Review of Research in Open and Distance Learning** , V.7, N. 1, pp 1-18.
- Delacey, B .J.& D .A .Leonard(2002) "Case study on technology and distance in education at the Harvard**, Business school" Educational Technology and society .5**(2)pp. (13-28).
- Duttweiler .P.C. (1983) : Barriers to Optimum Use of Educational Technology, **Educational Technology**, V.XXX, N.11, November, pp. 37-40.
- Ertmer, Peggy and others (2007): Using Peee Feedback to Enhance the Quality of Student Online Posting: An Exploratory Study, **Journal of Computer-Mediated Communication**, 12(2), article 4. pp 1-21 . http://jcmc.indiana.edu/vol12/isssue2/ertmer.html.
- Farr, Charlotte W. and Shaeffer, James M.(1993) : Matching Media, Methods, and Distance Education, **Educational Technology,** V.XXXIII, N.7, July, pp. 52-55.
- Garrison, Randy and Vaughan, Norman(2008): **Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines ,** 1st Edition, USA, Jossey-Bass.
- Glen, S.C.(2001). Communication technologies for learning :New tools and proven strategies. **The Agriculture Education Magazine**, 73(4),4.
- Goldberg, M. W. (1996). CALOS: First results from an experiment in computer-aided learning. World Wide Web document. (URL:http://homebrew1.cs.ubc.ca/papers/calos-res).
- Hill, Janette R. (2000) : Web-Based Instruction Prospects and Challenges, **Educational Media and Technology Year book,** V.25, pp.141-155.

- Karen ,A. (2007): Student Evaluation of Teaching (SET) in Web-based Classes: Preliminary Finding and a Call for Further Research . **The Journal of Educator Online**,V.4 ,N .2 , July, pp1-18
- Kearsley, Greg (2000) **: Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace**, U S A, wadsworth Thomson learning.
- Landis, Melodee (2000): Faculty Strategies for Distance Teaching, **EducationalTechnology**, V.XL, N.6, November-December, pp.55-57.
- Macdonald, Janet (2006): **Blended Learning and Online Tutoring: A Good Practice Guide**, USA, Gower Publishing Company.
- Marsh,J.(2005) How to design effective Blended learning. **(www.brandon –hall.com)**
- Mandernach, Jean.B (2005): A Faculty Evaluation Model for Instructors: Mentoring and Evaluation in the Online Classroom, **Online Journal of Distance Learning Administration**, V.VIII,N.3 Fall. pp1-22.
- Mathur, Ravisha and Oliver, Lisa (2007): Developing an International Distance Education Program: A Blended Learning Approach, **Online Journal of Distance Learning Administration**, V.X, N. IV, Winter, pp1-10
- Muirhead, Brent (2004): Encouraging Interaction in Online Classes, 'International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 1 (6), 45-50. 2004. Available: http://www.itdl.org
- Northrup, Pam (2001) : A Framework for Designing Interactivity into Web-Based Instruction, **Educational Technology**, V.XLI, N.2, March-April, pp. 31-39.
- O'Donnell, Catherine and others (2006): Evaluation of an Online Student Induction and Support Package for Online Learners, pp1-17

  http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=220
- Rolfe, Viven and others (2008): Academic staff attitudes towards electronic learning in Arts and Sciences, **European Journal of Open Distance and E-LEARNING**, http://www.eurodl.org /index.php?p=archives&year=2008&halfyear=1&article=313.

- Rossett ,A. ;F .Douglis & R . V. Frazee (2005) **Strategies for Building Blended learning . Learning Circuits .(**File ://F:strategies %20for Building %20Blended %20learning.htm).
- Russell, A.I. (1995). Stages in learning new technology: Naïve adult e-mail users. **Computer in Education**, 25(4), 173-178.
- Salomon, Gavriel (2002) : Technology and Pedagogy: Why don't We See the Promised Revolution?, **Educational Technology**, V. XLII, N.2, March-April, pp. 71-75.
- Shibley, Ivan A. (2001) : Technology Integrated Learning, Staff Development: It's a Total Package, **Educational Technology**, V.XLI, N6, November-December, pp. 61-63.
- Tiene, Drew and Luft, Pamela (2001) : Teaching in a Technology-Rich Classroom, **Educational Technology**, V. XLI, N.4, July-August, pp.23-31.
- Thomson and NETG (2005) **.The Next Generation of Cooperate learning :Achieving the right Blend. Learning Technology Now** (www.thomson.com).
- Wang ,X.(2002). Integrating Technology into Learning and Working: A Promising Future**. Educational Technology& Society,** vol.5(2).
- Walker, Gerg (2005): Critical Thinking in Asynchronous Discussions,pp1-8. **http://www.itdl.org/Journal/Jun_05/article02.htm**
- Watkiens, Rayan and Schlosser, Charles (2000): The Impact of Educational Equivalency: Capabilities Based Educational Equivalency Units, **Educational Technology**, V. Xl, N.6, November-December, pp.49-54.
- Watson,John B. and Rossett, Allison (1999): Guiding the Independent Learner in Web- Based Training, **Educational Technology** ,V. XXXIX, N.3, May-June, pp. 27-3.

****

Acceptance of e-learning technology by Saudi Arabian students in Taibah University, based on Technology Acceptance Model

Talal bin Hasan Hamza kabili

Taibah university Al Madinah Al mounawra Saudi Arabia

obeikandl.com

Acceptance of e-learning technology by Saudi Arabian students in Taibah University, based on Technology Acceptance Model

Talal bin Hasan Hamza kabili

Taibah university Al Madinah Al mounawra Saudi Arabia

Abstract:

This research paper aim to study the acceptance of the e-learning technology by Saudi Arabian Students through a study with a sample of 120 students from Taibah University. The kingdom of Saudi Arabia has Launched the e-learning at the national center of e-learning, and has created a structure to manage this new way of teaching and learning in majority of universities in Saudi Arabia with creation of the deanship of e-learning in each university. The introduction of this new technology of teaching and learning for students promotes the technological learning system in Saudi Arabia, for professors and for the institutions and for all actors of online education. The introduction of the innovation in Saudi Arabian learning system motivated us to ask the question: Does this new system, regarded innovation as it is year defined from Rogers (1995), Can Be Accepted by students? The Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1989) is one of the Most Important models to explain innovation adoptions. Explains the adoption of this model by two factors: the Perceived Usefulness of the system (PU) and Its Perceived Ease of Use (PEU).

Key Words: e-learning, TAM, perception, usefulness, ease of use.

Introduction

For various reasons (economic, educational,...), Distance Education was launched in the Kingdom of Saudi Arabia through the creation of national center of e-learning, an institution in charge of management of new teaching and learning technology in collaboration with deanships of e-learning in each university at the kingdom of Saudi Arabia. The e-learning technology is the use of new technologies in teaching and learning, therefore, as an innovation, the latter being defined as any idea, technology, practice or object perceived as new in teaching and learning by an individual (Rogers, 1995). This is of little importance that the idea is objectively new or not relative to the time elapsed since its first use or discovery (Rogers, 1995; Tabak and Barr, 1999).

Teachers and students, as the main actors of the e-learning system, found themselves confronted with a system which they had little or no preparation. Therefore, the question of acceptance of this innovation, especially for students who are end users of the system. Ezzina and Selmi (2004) studied the acceptance of distance education by students. They showed a rather negative perception of the system. However, the novelty of using this system could be the cause of this perception. Indeed, the introduction of any innovation is accompanied by resistance from users who may be stronger or weaker depending on the degree of novelty introduced by the system. It is, therefore, necessary to conduct a study to perceive the evolution of perception.

Theory

The Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1989) studies the adoption in terms of perceived ease of use and perceived usefulness based on behavioral intentions and beliefs system (Harker and Van Akkeren, 2002). In this model, the Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PFU) are influences on development of a particular attitude towards the use of innovations (Davis and al., 1989). This reflects the favorable or unfavorable feelings toward the use of the system.The Perceived Usefulness is defined as "the degree to which a person believes that using a particular system would enhance his job performance." The Perceived Usability is defined as "the degree to which a person believes that using a particular system will be free of effort" (Davis, 1989). According to Davis and al. (1989), all other factors are not explicitly included in the model are assumed to influence intentions and usage through ease of use and usefulness. The Model of Technology Acceptance of Davis (1989) has undergone several extensions by the integration of other external variables including (Davis, Bagozzi et al., 1989; Dishaw and Strong 1999; Karahanna and Straub , 1999 cited in Ben Zakour, 2002).

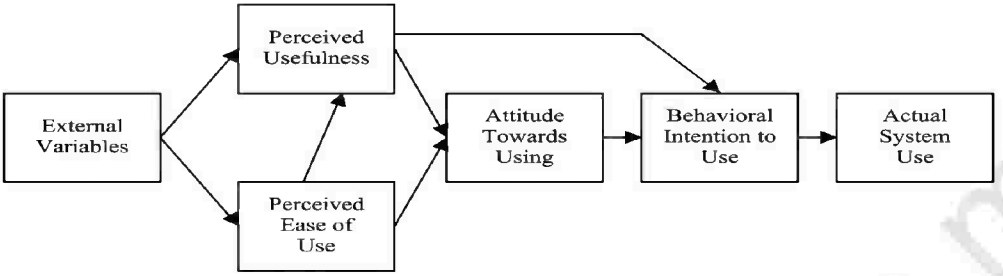


Fig. 1 Technology acceptance model: source (Davis, 1989)

In this work, we seek to determine the degree of acceptance of e-learning by Saudi Arabian students.

- ***The perceived usefulness influence, positively, accepting of the e-learning technology : If the system of distance education is seen by students as helpful to the learning operation, it will be favorably received.***
- ***The perceived ease of use influence, positively, the acceptance of the e-learning:***
  More e-learning system are perceived as easy to learn and use, more students will be ready to adopt.
- ***The weather influence, positively, the acceptance of distance education: More students are in contact with the e-learning system, the students are willing to adopt it.***

The ease of use of a technology by students based on the computer:

In our study, The adoption of a technology by students based on the computer and learning technologies from Davis point of view is explained by the perceived ease of use of platform functionalities. According to this model, the perceived ease of use is determinant of developing a particular attitude towards the use of innovation (Davis 1989).

The perceived usefulness of e-learning system:

In our study, the adoption of a technology by students based on the computer and learning technologies from Davis point of view is explained by the perceived usefulness of e-learning system. According to this model, the perceived usefulness is determinant of developing a particular attitude towards the use of innovation (Davis 1989).

Research Questions

Two hypotheses will be tested:

Hypothesis 1: The perceived usefulness of the e-learning innovation has a positive impact on the acceptance of learning by our students.

Hypothesis 2: The perceived ease of use of the e-learning innovation has a positive impact on the acceptance of learning by our students.

Method

bjectives of the study

The main objective of our study is to define the degree of acceptance of the e–learning innovation by students in Taibah University, explained by the ease of use of the innovation and the usefulness of this e-learning innovation.

Research methodology

degree of acceptance of the e–learning innovation by students in Taibah University, explained by the ease of use of the innovation and the usefulness of this e-learning innovationhe questionnaire method is the support of our study that was distributed face to face. his questionnaire contains 8 questions which can explore the degree of the acceptance of the e-learning innovation by students in Taibah university.

Statistical Package for the Social Sciences

Results and data analysis

Table 2 Results of the questionnaire

The ease of the use of the e-learning system		
Variable	**Positive perception**	**Negative perception**
The ease of learning	**25.9**	**74,1**
The ease of answer of needs	**38.9**	**45.1**
Comprehension	**43,7**	**56.3**
Flexibility	**52,1**	**47.9**
Acquire high competence in using e-learning system	**35.5**	**64.5**
The usefulness of e-learning		
Improvement of the learning	**55.5**	**45.5**
Improvement of the performance in the learning	**48.3**	**40.7**
Improvement of the efficiency of learning	**42.1**	**57.9**

Discussions

The ease of the use of the e-learning system

Ease of learning

The negative perception for variable "The ease of learning" is always dominant 74,1% compared to students having a positive perception about the ease of learning at Jusur e-learning platform. A majority of students believe that the e-learning system presenting the learning process isn't easy to use. The passage in the new platform could explain to a certain extent, this observation. This first result explains why students of the sample don't adopt e-learning. Based on Davis model the adoption of the e-learning technology is is explained by the perceived ease of use of platform functionalities. According to this model, the perceived ease of use is determinant of developing a particular attitude towards the use of innovation (Davis 1989).

Ease of answer to needs

The negative perception for variable " Ease of answer of needs " is always dominant 45.1% compared to students having a positive perception 38.9 % about Ease of answer of needs in the e-learning process at Jusur e-learning platform. An important percentage of students believe that the needs of students at the e-learning process are satisfied an hence this second result explains why students of the sample don't adopt e-learning. Based on Davis model the adoption of the e-learning technology is explained by the perceived ease of use of Jusur e-learning platform functionalities. The perceived ease of use of the e-learning system by students explained by the ease of answer of needs at the e-learning process, is determinant of developing a particular attitude towards the use of innovation (Davis 1989).

Comprehension:

The result shows clearly that a majority of learners 56,3% have a negative perception about the comprehension of the learning resource at the e-learning system compared to a group of 43,7% of learners having a positive perception about

the comprehension of the learning resources. This result is also important to evaluate the degree of adoption of the e-learning innovation by learners in Taibah university. Understanding learning resource is determinant of the ease of learning system, Based on Davis models the perceived ease of use is determinant of developing a particular attitude towards the use of innovation (Davis 1989).

Flexibility:

52,1% of students of the sample have a positive perception about the variable "flexibility of learning process" and 47,9% of students of the sample believe have a negative perception about this variable. This sub determinant of the ease of learning in our case isn't determinative for the adoption of e-learning technology by students in Taibah university because results of negative and positive perception are approximately equal.

Acquire high competence in using e-learning system:

52,1% of students of the sample have a positive perception about the variable flexibility of learning process and 47,9% of students of the sample believe have a negative perception about the flexibility of the learning process. This sub determinant of the ease of learning in our case isn't determinative for the adoption of e-learning technology by students in Taibah university because results of negative and positive perception are approximately equal.

The usefulness of e-learning

Improvement of the learning:

The results of the survey shows clearly that 55,5% of students have a positive perception about the improvement of the e-learning and 44,5% of student of the sample have a negative perception about the improvement of the e-learning. This sub determinant that is "the Improvement of the learning " in our case is determinative for the adoption of e-learning technology by students in Taibah university because results positive perception are higher than results of negative

perception for the improvement of the e-learning (55,5% and 44,5%).

Improvement of the performance in the learning:

The results of the survey shows clearly that 48.3% of students have a positive perception about the improvement of the performance in the learning and 40.7% of student of the sample have a negative perception about this variable. This sub determinant that is " Improvement of the performance in the learning " in our case is determinative for the adoption of e-learning technology by students in Taibah university.

Improvement of the efficiency of learning

The Improvement of the efficiency of learning is a sub variable determinant of The usefulness of e-learning. The results of the survey show clearly that 42.1% of students of the sample have a positive perception about the improvement of the performance in the learning and 57.9% of student of the sample have a negative perception about this variable. This sub determinant "Improvement of the efficiency of learning" in our case is determinative for the adoption of e-learning technology by students in Taibah university, a majority of students have a negative perception about the improvement of the efficiency of learning.

Conclusion and implications

The introduction of the learning technology in Taibah university, which can be considered in launch phase suffers from a negative perception from learners point of views on behalf of the students. Indeed, a majority of students of the sample believe that the system is not easy to the use and that it is not useful for them in their studies. Several factors could explain this established fact:

The students do not feel the interest for them to adopt this new mode of learning no awareness campaign and no steady effort of communication was made and is made to promote the e-learning technology in Taiabh university at the level of establishments.

The training which the students receive is, probably, short to introduce for them the usefulness of the e-learning technology and its .The students who have more difficulties using the e-learning system. The

students don't access frequently to the e-learning platform and to use the learning process inserted by teachers for learning and the time of access to the e-learning platform is insufficient to allow students to assimilate the e-learning resources.

References

Ben Zakour, A., (2002). Cultural aspects of the implementation of information technology and communication .. http://www.enssib.fr/gdr/pdf/doctorants/2 002-10_benzakou.pdf.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P. and Warshaw, P. R., (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. Management Science, 35, August 8.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P. and Warshaw, P. R., (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. Management Science, 35, August 8.

Davis, F. D., (1989). Perceived Usefulness, Perceived ease of use and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, Vol. 13, No. 3,September.

Dhishaw, M. T. and Strong, D. M., (1997). Extending the technology acceptance model. Association for Information Systems 1997 Americas Conference Indianapolis, Indiana, August, 15-17.

Ezzina, R. and Selmi, S., (2004). The acceptance of the EAD by Tunisian students: Model Approach to Technology Acceptance (TAM). International Conference: ICT Mediterranean 2004 - Nice, November 26-27.

Harker, D. and Van Akkeren, J., (2002). Mobile Data Technologies and SME Adoption and Diffusion: An Empirical Study on Barriers and Facilitators. The Australian Journal of Information Systems, SJIA Editions - Vol 9 No 2, May.

****