دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الخامس والثلاثون (جزء ثان) .. مارس ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان 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 دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / 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 / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- 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 / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- 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 / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
- د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
- د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصـر
- د/مآرب محمد المولى..كلية التربيـــة جامعة الموصل العراق
- د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـد الأردن
- أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض

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 ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٥) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فعالية برنامج تنموي لغوى قائم على المدخل التعلمي فى ضوء وثيقة الاسكيوا (ASQEA) فى تلبية احتياجات المعلم الجامعي اللغوية ، وتنمية مهارات التواصل لديه " .. إعداد : د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي	١١ - ٤٢
٢)	" الانتباه والذاكرة البصرية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف " .. إعداد : د / قيس نعيم سليم عصفور ، د / خالد عبد القادر يوسف أحمد .	٤٣ - ٧٢
٣)	" أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالا " .. إعداد : أ/ فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحي د / ريا بنت سالم بن سعيد المنذري.	٧٣ - ٩٦
٤)	" المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد " دراسة ميدانية " .. إعداد : د / فرج مصطفى محمد الشافعى .	٩٧ - ١٢٨
٥)	" دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري و مديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد " .. إعداد : د / ماهر محمد صالح حسن	١٢٩ - ١٤٥
٦)	" التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة " .. إعداد : د / عفراء ابراهيم خليل العبيدي	١٤٧ - ١٧١
٧)	" أثر استخدام العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة" .. إعداد : أ / زين عبد العالى عبد الرحمن الهاشمى.	١٧٣ - ٢٠٠
٨)	" تقويم المنهج المقترح لتدريس اللغة الفرنسية بالصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية المصرية " .. إعداد : د / سامي فهيم محمد جميد (بحث منشور باللغة الفرنسية)	1 - 20

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 عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة 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 ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

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

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.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 الخامس والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الخامس عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **ثمانية بحوث** : أولها بعنوان : **" فعالية برنامج تنموي لغوى قائم على المدخل التعلمي فى ضوء وثيقة الاسكيوا (ASQEA) فى تلبية احتياجات المعلم الجامعي اللغوية ، وتنمية مهارات التواصل لديه " .. إعداد : د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي .**

وثانيها بعنوان : **" الانتباه والذاكرة البصرية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف " .. إعداد :** د / قيس نعيم سليم عصفور ، د / خالد عبد القادر يوسف أحمد .

وثالثها بعنوان : **" أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالا " .. إعداد :** أ/ فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحي ، د / ريا بنت سالم بن سعيد المنذري.

ورابعها بعنوان : **" المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد " دراسة ميدانية " .. إعداد:** د / فرج مصطفى محمد الشافعي .

وخامسها بعنوان : **" دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري و مديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد " .. إعداد :** د / ماهر محمد صالح حسن .

وسادسها بعنوان : **" التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة " .. إعداد :** د / عفراء ابراهيم خليل العبيدي .

وسابعها بعنوان : **" أثر استخدام العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة " .. إعداد :** أ / زين عبد العالي عبد الرحمن الهاشمي .

وثامنها بعنوان : **" " تقويم المنهج المقترح لتدريس اللغة الفرنسية بالصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية المصرية " .. إعداد : د / سامي فهيم محمد جميد وهو بحث منشور باللغة الفرنسية .**

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

البحث الأول:

" فعالية برنامج تنموي لغوى قائم على المدخل التعلمي فى ضوء وثيقة الاسكيوا (ASQEA) فى تلبية احتياجات المعلم الجامعي اللغوية ، وتنمية مهارات التواصل لديه "

إعداد :

د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة حلوان

" فعالية برنامج تنموي لغوى قائم على المدخل التعلمي فى ضوء وثيقة الاسكيوا (ASQEA) فى تلبية احتياجات المعلم الجامعي اللغوية ، وتنمية مهارات التواصل لديه "

د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي

- **مستخلص البحث** :

التعليم الجامعي هو معيار للتنمية البشرية ، وعنوان للبحث العلمي ،ولغته هي مقوم من مقومات النهوض،والمعلم الجامعي هو محرك تلك اللغة وقلبها النابض، لكن واقع استخدام اللغة العربية بين هيئة تدريس الجامعة يؤكد ضعف مستوى الأداء اللغوي لهم، ولا تزال هناك إشارات تنم عن هذا المشكل. ولقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في " ضعف مستوى المعلم الجامعي في مهارات الأداء اللغوي اللازمة له،و استهدف البحث تعرف الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي،وتعرف مهارات الأداء اللغوي اللازمة له ،وتحديد مدى فاعلية البرنامج اللغوي المقترح فى تنمية مهارات التواصل الشفوي، و فى تنمية مهارات التواصل الكتابي ؛ وسعيا لتحقيق الهدف من هذه الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية : استطلاع رأي الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي . واستطلاع رأي مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي . وبرنامج إعداد المعلم الجامعي اللغوي . وبطاقة ملاحظة مهارات الاتصال اللغوي . واختبار الكفاءة اللغوية. وقد توصلت نتائج البحث إلى قائمة بالاحتياجات اللغوية من أهمها مهارات الكتابة البحثية والتخصصية ومهارات التحدث وأساليب تقديم الأفكار وتصميم علاقاتها ومهارات التواصل مع الآخرين وخاصة الطلاب . وتوصلت نتائج البحث إلى قائمة بالمهارات اللغوية لكتابة التقارير والرسائل ،كما توصل البحث إلى قائمة بالمهارات اللغوية النهائية من أهمها أن يستخدم مهارات الكتابة البحثية والتخصصية بشكل صحيح ويجيد مهارات التحدث ، ويستخدم أساليب تقديم الأفكار وبيان علاقاتها ويجيد مهارات كتابة التقارير والرسائل ويصمم الأدوات اللغوية لجمع البيانات والتقويم ويتعرف طرق حل المشكلات المعلوماتية اللغوية التي تقابله. وقد تطلبت الدراسة تصميم برنامج لغوي يلبي احتياجات المعلم الجامعي ، ولذا تم تصميم البرنامج اللغوي في ضوء احتياجات أعضاء هيئة التدريس، حيث تم تحديد المحتوى التعليمي فى البرنامج المقترح الذي يصف المعارف والمهارات المراد إكسابها للمعلم الجامعي فى مجال التعلم اللغوي ، بناء على نتائج تطبيق قائمة المهارات وقائمة الاحتياجات .وقد أثبت هذا البحث فعاليته ،وقد اتضح أن قيمة مربع إيتا (٨٨.٧٪) من تباين التقدم فى مهارات التواصل الكتابي (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج اللغوى وهذه النسبة تدل على مدى فعالية البرنامج المذكور. وقد أوصى الباحث بتطبيق البرنامج اللغوى التنموي ، وذلك لفعاليته فى تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس اللغوية على السادة المدرسين الجامعيين.وبضرورة تضمين مقرر "لمهارات الاتصال اللغوي "ضمن برامج الإعداد التربوي . ضرورة اهتمام المسئولين بتطوير برامج إعداد المعلم الجامعي فى كليات التربية فى ضوء المعايير القومية.

- **مقدمة** :

لغة الأمة هي وعاء تراثها ، وأداة تعبيرها ،ومنطق علمائها، ودعامة انتمائها وشاهد علمها، ومستودع فكرها ،وجنى مُثُلِها ، ولسان حالها ، ودرع ناشئتها ومستقبل أجيالها.

واللغة العربية هي مرآة الأمة و أساس وحدتها، ومنطلق نهضتها ،وهي قادرة على استيعاب المستجدات العلمية،بل هي الوسيلة لتوطين العلم والتقنية، وغرس الانتماء العلمي في نفوس أبناء الأمة، فقد أدّت وظائفَ تعبيرية عديدة في تاريخنا

العريق؛ كانت فيها متعدّدةَ الوظائف. ويرى المختصون أن التراجع الكبير الذي يحدث للغة العربية ليس لضعفها أو لعدم قدرتها على استيعاب كل المستجدات والعلوم والتقنيات والصناعات والمعارف، بل لضعف إعداد أبناء المجتمع وتأهيلهم وتربيتهم وتعليمهم، وعدم تحميل المؤسسات الحكومية والأهلية الوطنية والعربية والأفراد المسؤولية كاملة تجاه اللغة العربية وفق سياسات واستراتيجيات مبنية على قرارات وطنية وعربية على مستوى القيادات في الوطن العربي. وقد نتج عن ذلك تغييب اللغة العربية في الوعي العربي بشكل تدريجي حتى ضعفت قيمة اللغة العربية الوطنية مقابل مزيد من التقدير والاهتمام باللغة الأجنبية.(وثيقة بيروت،ص٢)

وإهمال اللغة هو سبب تأخر الأمة ،ودليل على تبعيتها؛ فمن فارق لغته إنما فقد ذاته، ومن ثم فقد أصبح عنوانا للانهزامية ،وفقدان الهوية والذاتية الثقافية "فاللغة مكملة لهوية العربي ، فإن أهملها، أو تغاضى عنها تهلهلت هذه الهوية وأصبح انتماؤه مشكوكا في سلامته ، بل اتجه بفكره ،وترجمان فكره إلى أمة أخرى وقوم آخرين "(علي توفيق الحمد ،٤٧٠) بل هو ينبئ عن حاجة الأمة إلى استراتيجية لغوية ؛لأن لغة الأمة معيار أمن قومي، وأساس في حفظ الهوية وتحقيق الشخصية المميزة للأمة ، خاصة في عصر العولمة؛ حيث "يعيش العالم اليوم واقعا جديدا متسارعا تتلاشى فيه حدود المسافات ويتحول إلى قرية كونية صغيرة،تذوب فيها الاقتصادات والحدود الجغرافية والثقافات الوطنية "(هيرست وطومبسون : ٢٠٠١، ص ٩).

ولقد أدت التأثيرات المعاصرة للعولمة إلى اهتزاز كثير من المسلمات، وبعض القيم، ومنها مسلمات وقيم تمس الهوية الثقافية العربية، وعلى رأسها ما يخص اللغة الفصيحة؛ فالعربي الآن يهتم بلغة العيش وهي اللغة الأجنبية، وبلغة الحياة العامة وهي العامية،أما اللغة الفصيحة فلم يعد إتقانها مهما، حتى عند كثير من المثقفين الذين يديرون الحوارات الشفهية بينهم بالعامية ولايستنكفون من الأخطاء اللغوية إذا مارسوا الكتابة أو الإلقاء .(الضبيب، اليوم العالمي للغة العربية)

ووحدة اللغة تقود بدورها إلى وحدة التفكير باتفاق المتخاطبين على معنى واحد متعارف عليه بينهم، في وحدة مصبِ التعبير الفكري،والشعوري والوجداني،والتعايش الثقافي،وغيرها من مناحِي الحياة والوجود الإنساني،مما يخلص بهم إلى تكوين الهوية الخاصة بهم وتُفَردهم عن الأمم الأخرى، مجاورة لهم كانت أو بعيدة.(عصمت سويدان،الاهتمام بتَعليم اللغة القومية)

والتعليم الجامعي هو معيار للتنمية البشرية ، وعنوان للبحث العلمي ، ولغته هي مقوم من مقومات النهوض،والأستاذ الجامعي هو محرك تلك اللغة وقلبها النابض،والمتحدث باسمها،وهو يقوم بمهام كثيرة، بحثية وكتابية ، وفي غضون ذلك يحتاج إلى مهارات التواصل اللغوي في أوقات شتى ، ومن ثم يحتاج إلى تطوير قدراته ،ومهاراته ،خاصة ما يتعلق منها بمهارات التواصل ،وتحديدا تلك التي تتعلق بمهارات التحدث والكتابة البحثية والتخصصية." لكن الدراسة الجامعية حتى في أقسام اللغة العربية تلقى فيها اكثر المحاضرات بالعامية

الدارجة ، أضف إلى ذلك ماعليه عدد لابأس به من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من ضعف المستوى اللغوي وهشاشة المادة العلمية .(معصومة عبد المحسن ،لغة التدريس وكفاءة المعلمين ،٤٢٣)بل إن بعضهم يرى أن العربية لاتسعفه في تدريس علومه ، أو تدوين نتائج بحوثه ،ونظرياته ،ويرى آخرون أن متابعة العلم بلغة أصحابه الأجنبية أدق ، وتجعلنا على صلة مباشرة بلغة أصحابه وبتطوره .(علي توفيق الحمد ،٤٦٩)" :ويرى الضبيب أن أكثر ما يقوم به أساتذة الجامعات من بحوث ينصرف لأغراض نفعية قصيرة المدى تتصل بترقياتهم الأكاديمية .ولا يستفيد منها المجتمع في دفع عجلة التنمية أو في المشاركة العالمية الجادة على أساس ندّي." الضبيب ،٢٠٠١ ،٢١)

ولعل من أهم القضايا التي لم تجد مكانها من البحث الجاد لدينا دراسةٍ أهمية إللغة في حياتنا بوصفها أداة للتنمية والتقدم، وهي قضية لم تأخذ حيزا واضحا في فكر القائمين على التخطيط للتنمية في البلاد العربية،ولم يلتفت إليها الساسة وأصحاب الشأن عند وضع المشروعات المستقبلية؛ فعلى الرغم من أن خططنا التنموية الشاملة تعنى بالإنسان بالدرجة الأولى، إلا أنها تهمل بدرجة كبيرة كيفية الوصول بهذا الإنسان إلى الأهداف المرجوة من خلال اللغة ،التي هي بلا شك من أهم الأدوات لإحداث تنمية حقيقية، وذلك لكونها الوسيلة الناجعة للتواصل ونقل المعرفة بين الأجيال، ونشرها. (الضبيب، اليوم العالمي للغة العربية) وهوما يؤكد أهمية إعادة النظر في المنظومة التعليمية للغة العربية في العصر الرقمي ، والوصول إلى إعداد جيل عربي مبدع عن طريق خريجين قادرين على الفهم والتذوق وتوليد المعاني والتحليل والتفسير ، وهذا ما دعا إلى إعادة تنظيم المدخلات التعليمية في منظومة اللغة والتواصل مع المعرفة اللغوية المتجددة ، حيث حدث تراجع بشأن العربية نتيجة مشكلة الثنائية اللغوية ، وهيمنة اللغة الإنجليزية في جميع المستويات التعليمية.(ناريمان إسماعيل ،اللغة العربية بين الانتماء والهوية)

وتطلب بعض البلدان ،ممن يهاجر إليها،أو يتقدم للعمل فيها، أن يثبت تمكّنه من لغتها الرسمية باجتياز امتحان الكفاءة في اللغة ، والمثال على هذه البلدان الولايات المتحدة الأمريكية. وفي بلدان أخرى ، يطلب من المتقدمين للعمل في المؤسسات العامة – وربما الخاصة – من المواطنين، وغير المواطنين ، اجتياز امتحان الكفاءة في أكثر من لغة ؛ ففي كندا ،مثلا، تفرض الحكومة الاتحادية اجتياز امتحان في اللغة اللإنجليزية لمواقع معينة، وفي اللغة الفرنسية لمواقع أخرى ، حسب متطلبات موقع العمل؛وهناك مواقع عمل تتطلب إتقان اللغتين؛ فيُختبر المتقدم باللغتين (Language Proficiency Tests in Ottawa , n.d.)؛وفي فنلندا يطلب من المتقدمين للعمل فيها من المهاجرين اجتياز امتحان في اللغة الفنلندية أو السويدية (Language Requirements for Public Sector Work , 2009

أما في الولايات المتحدة الأمريكية ، فمن المعروف أن الكفاءة في اللغة الإنجليزية شرط تفرضه الحكومة الاتحادية على المهاجرين إليها، كما تفرضه حكومات معظم الولايات على كل من يتقدم للعمل فيها ، وبخاصة في حقل التعليم ، والمثال على ذلك ما تفرضه حكومة ولاية إلينوي من متطلبات لإجازة

المعلمين فيها ، في مهارات الاتصال ، وهذه تشمل مهارات في اللغة الإنجليزية تتعلق بتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين ، وأساليب التفاعل اللفظي والكتابي ، وغير ذلك (State of Illinois Teacher Certification, 1996)(عبد الله زيد الكيلاني، اجتياز امتحان الكفاءة في اللغة العربية)

ويعد التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلاب للحياة المستقبلية،ومقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلا عاليا، موفرة لهم جميع الظروف والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة ،تسهم في جودة العملية التعليمية ؛كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة؛ ومتطلبات العصر المتسارعة (فروهوالد، ٢٠٠٣، ١٣٥).

ولاينكر أحد أن التدريس والتواصل في الجامعة قد صار إلى وضع حرج يماثل ما تتعرض له اللغة في المجتمع بل أشد ،يتمثل في استخدام العامية والإنجليزية في التدريس،في خليط لغوي عجيب ، ولقد أشار (رولاند بريتون ٢٠٠٠ ،٢٣ – ٢٤) إلى أن " العولمة الاقتصادية المتسارعة تسير . جنبا إلى جنب . مع الاستعمال المتزايد للغة الإنجليزية، ويتم تشجيع مزيد من الناس على استعمال اللغة الإنجليزية أو إرسال رسائلهم بها بدلا من لغتهم الأصلية ، إن إزاحة لغة الآخر تمثل كما يرى بريتون "الاستعمار الثقافي الذي هو أكثر خطرا بكثير من الاستعمار الاقتصادي ، الذي هو ذاتي وملموس ومرئي بدرجة أقل من الاستعمار السياسي والعسكري الذي تكون تجاوزاته واضحة ، وتسهل إدانتها . ولقد أدى التدريس والتواصل بلغات غير العربية إلى :

أولا: تأخر عام بين المتعلمين: لأن استيعاب اللغة الأم واستعمالها في الحياة يشجع المتعلمين على المشاركة والإبداع، ويمكن مصطلحاتها من النمو وخلق الألفاظ للتعبير عن المفاهيم والأفكار المستجدة.

ثانيا: تراجع انتشار وتعميم المصطلحات العربية الفصيحة ،وحلول المصطلح المستورد محلها؛ فصياغة المصطلح العلمي وتعميمه ونشره وتداوله بين المتعلمين والمتواصلين باللغة العربية أمر يغني المعجم العربي الحديث ويسهم بالتالي في ثراء المصطلحات الجديدة ويسهل ولوجها إلى الدرس اللغوي العربي.(بلقاسم اليوبي : بناء المعجم وتدريس اللغات) والملاحظ أن معظم أساتذة الجامعات لايجيدون استخدام اللغة العربية التي يدرسون بها، وهذه إحدى أهم المشكلات التي تؤدي إلى ضعف الطلاب في لغتهم الوطنية، وهذا مأخذ كبير على مؤسسات التعليم العالي التي يجب أن تعيد النظر بشجاعة في لغة التدريس في كلياتها وجامعاتها، وأن تلزم أساتذتها بأخذ دورات تدريبية مستمرة؛ لتمكينهم من التدريس باللغة الوطنية (العربية) بشكل صحيح، مع وضع ضوابط قانونية لإلزام الجامعات والكليات بتكليف الأساتذة التدريس باللغة العربية السليمة وأن يخضع من يخالف ذلك للمساءلة والمحاسبة القانونية والفصل من العمل لكل من يتعمد تجاوز الأنظمة والسياسات التعليمية والدستور والسيادة الوطنية.(وثيقة بيروت، ص٥)

ويفيد تقويم الأداء اللغوي لعضو هيئة التدريس الجامعي في تطوير مستوى التدريس ورفع كفاءته في أقسام الجامعة المختلفة، والاعتراف بالتميز في التدريس والتقدير الايجابي للمتميزين من الأساتذة ،وتعزيز التدريس رفيع المستوى والارتقاء به،وإظهار التزام أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة وخارجها، وتشجيع الربط بين مهمة التدريس والمهام الأخرى في البحث العلمي وخدمة المجتمع. (عبد الرزاق الجنابي: تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، ص٢)

ولأهمية هذا المسار دعاه البعض "برأس المال اللغوي" ؛حيث أشار إلى أهميته ،والأسس التي يقوم عليها، ومن ثم دعا لإعادة رأس المال البشري اللغوي العربي:ويراد به المعرفة اللغوية المتخصصة الكائنة في ذهن الأفراد القائمين على تعليم اللغة العربية مستقبلا ،وما يهدف إليه هو بناء القدرة على إنتاج الجمل وتوليد الأفكار والتعبير عنها،وتجسيد الوعي اللغوي المتميز وإنتاجيته ، ومن ثم ارتفاع القدرة على الابتكار والتجديد من خلال الإسهامات الذاتية في الأنشطة اللغوية، والبحث ،وتطبيقها وتوطيد علاقتها بالتكنولوجيا .

إن تنمية رأس المال البشري يتضمن رفع مستوى المهارات والمعرفة اللغوية المتراكمة من خلال المستخدم ،كحضور برامج لغوية وتدريبية وتعليمية والمشاركة فيها، إضافة لتحصيل كم أكبر ينهض بالكفاءة اللغوية ،والتعامل معها وبها في مواقف لغوية مختلفة.ً(عصمت سويدان ؛ الاهتمام بتعليم اللغة القومية)إذ إن في تنمية قدراتنا اللغوية تنمية لأفكارنا،وإغناء لها، وكذا فإن ضعف القدرة على التعبير واللغة يجعل الفكر أقل إنتاجا .(علي توفيق الحمد ٤٧٢)

ولما كان معظم أعضاء الهيئات التدريسية قد تلقوا تأهيلهم في الجامعات الأجنبية فقد نتج عن ذلك تعدد المدارس الفكرية والاتجاهات المنهجية التي أورثت الطالب الجامعي بلبلة فكرية ، وتنازعا نفسيا وتعددا في الرؤى والاتجاهات، مما جعل تعريب التعليم الجامعي والدراسات العليا أمرا ضروريا نادت به المنظمات العربية وقادة التعليم والفكر؛لأن تكوين القيادات في مجالات الحياة المختلفة لا يتم إلا بتأصيل العلم والتقنية باللغة العربية في مجال التعليم والبحث والإنتاج العلمي، وبتنمية اللغة العربية ؛باعتبارها لغة عالمية معاصرة ،وتنميتها تكون بتطوير أساليب تعليمها ، وتحسين قدراتها ،وتجديد طاقاتها وإبراز عبقريتها الإبداعية. (عباس محجوب ، التَّعليم باللغة العربية في التَّعليم الجامعي) ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون الـ (٦٠٪) وفقا للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم العالي (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣).

إن التعليم الذي يمكن أن يساعد الأمة في العمل على الاحتفاظ بشخصيتها وهويتها في عالم كوني جديد لابد من إحداث إبداعات وابتكارات فيه ، والمعلم الناجح هو الذي يكون قادرا على خلق جيل يعيش حياته الحاضرة بفاعلية

ولكي يتحقق ذلك لا بد من تغيير فلسفة برامج إعداد المعلم ، بحيث تقوم أولا على تأكيد الفلسفة العربية الإسلامية وراؤها للألوهية والكون والإنسان والحياة وقيمتها الثابتة للعدالة والحرية والوحدة والأسرة الشرعية ، والعلم والمعرفة ، والإحسان في العمل بالإبداع والابتكار فيه ، كإطار مرجعي للتربية والتعليم والثقافة والإعلام والفنون والآداب ... ، وثانيا على دعم الثقافة العربية بما يتفق مع الفلسفة السابقة ، وجعلها عاملا رئيسا لوحدة الأمة وتماسكها وعنصرا أساسيا في تواصلها الحضاري ، وثالثا على الاهتمام باللغة العربية باعتبارها مفتاح شخصية الأمة ، وجوهر هويتها ، والحارس الأمين على ثقافتها الأصيلة والمعاصرة ، بتطوير التشريعات والسياسات الخاصة بجعلها لغة التعليم والتعلم في جميع المراحل ، وتيسير تعليمها وتعلمها حتى لغير الناطقين بها،وتعريب التعليم في مؤسسات التعليم العالي والجامعي، وتعريب المصطلحات والمفهومات لتمكينها من التعبير عن كل ما هو جديد ، والإضافة إليه بالإبداع والابتكار. (علي مدكور ، ١٩٩٨)

ولأهمية استخدام العربية في الجامعة وضرورته، فإن التوصيات حوله صدرت عن كل مؤتمرات التعريب السبعة التي عقدت في أرجاء مختلفة من الوطن العربي فركزت معظم هذه المؤتمرات على ضرورة التعريب، بداية من قرار مجلس الجامعة العربية الذي عقد (١٩٤٥م) الذي يدعو إلى توحيد المصطلحات العلمية، إضافة إلى توصيات مؤتمرات المجامع اللغوية العربية واتحادها. ويرى " كمال بشر أن أهمية التعريب في الوطن العربي تكمن في نقطتين مهمتين تؤثران مباشرة على التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي نطمح إليها: أولاهما: إن الطالب الذي يتلقى دروسه وتعليمه بلغة أجنبية يعاني صعوبة استيعاب المادة التعليمية وتمثلها.

وثانيتهما: إن التنمية العلمية والتكنولوجية تحتاج إلى قاعدة شعبية واسعة تتمتع بثقافة علمية وتقنية ،ولا يمكن إشاعة الثقافة العلمية ما لم تكن اللغة المستخدمة هي اللغة الوطنية ،ويصبح تعلمها في متناول الجميع.

ويرى بعض الباحثين أنه برغم إنشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومؤسساتها ، وبرغم نداءات المؤتمرات والندوات فإن هذا لم يحد كثيرا من مشاكل التعريب، بل بقيت مشاكله قائمة،وهذه المشاكل هي:(عبد الرؤوف خربوش، تعريب التعليم الجامعي،المنظمة العربية للثقافة)

- مشكلة الكتاب الجامعي: هذه المشكلة تعيق التعريب، فالمراجع العلمية باللغة العربية نادرة وقليلة.
- مشكلة المصطلح: فاختلاف مصدر المصطلح يؤدي إلى اختلاف في ترجمته.
- مشكلة المدرس الجامعي: فالمعلمون يلجأون إلى التدريس بالعامية مع التطعيم بالإنجليزية.
- مشكلة المعاجم :ضعف المعاجم العربية المؤلفة في الميادين المختلفة وقلتها.
- مشكلة اللغة المستخدمة: كإدخال العامية إلى قاعة الدرس،والعامية ليست لغة علمية.
- مشكلة الطالب الجامعي: قلة المراجع العربية وقلة المصطلحات والمعاجم وضعف هيئة التدريس وقلة إيمانهم بالتدريس باللغة العربية الفصيحة يؤثر سلبيا على الطالب.

- مشكلة المؤسسات العلمية العربية: المؤسسات العلمية ، ضعيفة الإيمان باللغة العربية كلغة علمية.
- المشكلة الاجتماعية :وهي تواجه المتعلم عند تخرجه، وخصوصاً المتخرج من الكليات العلمية المهنية.
- المشكلة المادية :إذ إن التعريب الشامل بحاجة إلى دعم مادي كبير.
- ولقد أظهر تقرير التنمية الإنسانية العربية(٢٠٠٣) أن اللغة العربية مهيأة لتؤدي دورا فاعلا في بناء مجتمع معرفة عربي يستقبل المعرفة وينتجها بالعربية؛فتزايد أهمية البعد اللغوي في تقانة المعلومات والاتصالات ، وخاصة مع انتشار الإنترنت، يمكن أن يفضي إلى أن تصبح اللغة العربية من أهم مقومات التكتل المعلوماتي ومقابلة التحدي الذي تواجهه البلدان العربية في المنطقة.(تقرير التنمية الإنسانية العربية٢٠٠٣،ص١٢١)

ولقد شهدت المنظومة التعليمية في العالم كله تقريبًا حركة نشطة نحو الجودة الشاملة ؛سعيًا لرفع مستوى الأداء في مختلف جوانبها، ولقد استلزم هذا أن تنشط أيضًا حركة المعايير والدعوة إلى تقنين العمل في مختلف جوانب هذه المنظومة؛ بوضع معايير إجرائية تسهم في تطوير العمل وفي تقويمه في آن واحد، وفي هذا الإطار وضعت الجمعية العربية للجودة مستويات معيارية للغة العربية ، تعود أهميتها إلى :

- أنها تقدم إطارًا مرجعيًا وميثاقًا تسترشد به الأقطار العربية فى بناء مناهج تعليم العربية وتقويمها.
- أنها تقدم تصورًا لإستراتيجية لغوية إقليمية تسهم في رسم السياسات اللغوية والتخطيط لدعم البرامج اللغوية.
- أنها توفر مناخًا لتحقيق الجودة الشاملة في مختلف أبعاد المنظومة التعليمية فيما يتصل باللغة.
- أنها تساعد فى إعداد المواد التعليمية بمفهومها الواسع .
- أنها تساعد في التصدي للتحديات التي تواجه اللغة العربية ولعل على رأسها مشكلة الازدواجية اللغوية.
- أنها تؤطر لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم في أثناء الخدمة ثم تقويم أدائهم.
- أنها تساعد قدرة الأنساق التربوية فى مجال تعليم العربية على التجدد والتطوير المستمر.
- أنها تدعم الإحساس لدي الأقطار العربية بأنها صاحبة قضية مشتركة تجمع بينهم يلزمها فيه تكاتف الجهود حتى لا تضيع لغتنا بين لغات العالم أو تهمش قضاياها ومن ثم تذوب هويتنا.

- **خصائص الوثيقة: وتتميز وثيقة مستويات العربية هذه بالآتي :**
- الشمول :بحيث تغطى مختلف مجالات تعليم اللغة العربية.
- المرونة :بحيث تصلح للأقطار العربية على اختلاف ظروفها التعليمية أو أطرها الثقافية.
- المجتمعية :بحيث تخدم المنظومة التعليمية وتشبع الحاجات الحقيقية التي ترفع مستوي الأداء اللغوي.

- المشاركة : بحيث يسهم- في مختلف مراحلها- أطراف المنظومة التعليمية ممن تخدمه هذه المعايير.
- الاستمرارية :بحيث تصلح لمواجهة المتغيرات الجديدة وما يشهده ميدان تعليم اللغة من مستجدات.
- القياسية : إن المستويات المعيارية حسب طبيعتها ينبغي أن تكون قابلة القياس وذلك في ضوء الصياغة الإجرائية لهذه المعايير وما ينبثق عنها من مؤشرات.
- الإقليمية :بحيث تخدم الأقطار العربية كلها مركزة على التوجهات العامة للثقافة العربية الإسلامية دون التعرض لخصوصيات هذه الأقطار التى يترك لها حق معالجتها بالمبادئ والآليات المناسبة لها.

والجديد فى الوثيقة الحالية يتمثل في أنها :

- عملية تركيبية مبدعة تتجاوز التجميع إلى قيام تركيب فكري جديد .
- إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية فى جميع الأقطار.
- استرشادية للأقطار العربية تطبقها فى ضوء ظروفها وإمكاناتها.
- مستهدفة الحد الأعلى وليس الأدنى في مستويات الأداء باللغة العربية.
- ذات منظور مستقبلي ورؤية واضحة على المدى القصير والطويل.

- **المدخل التعلمي** : (طعيمة، الناقة ، تعليم اللغة اتصاليا)

وهو المدخل الذي يدور حول عملية التعلم وليس عملية التعليم، ولهذا المدخل منطلقات أساسية منها :

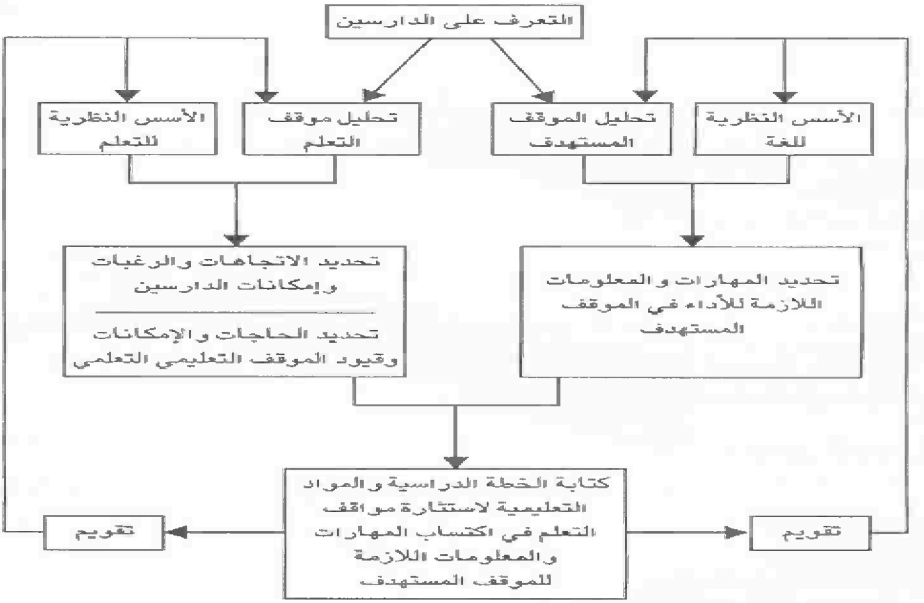
- أن التعلم يتحدد بشكل كلي بواسطة المتعلم نفسه. إننا كمعلمين نستطيع أن نحدد طبيعة عملية التعليم، والمتغيرات المنخرطة فيها، وحدود حركتها ولكن المتعلم وحده هو الذي يحدد مدى التعلم.
- إن التعلم عملية وليست ناتجا Process not a product. إنه عملية يقوم المتعلم فيها بتوظيف ما لديه من معلومات ومهارات في استقبال وفهم ما هو جديد من معلومات ومهارات.
- إن التعلم في المقام الأول عملية داخلية internal تعتمد على قدرة المتعلم على المزج بين ما لديه وما سوف يتلقاه. وتعتمد أيضا على دافعيته في التعلم. ولئن كان من الصعب الوقوف بدقة على ماحدث داخل عقل المتعلم فمن الممكن استقراء ذلك من خلال السياق العام الذي تحدث فيه عملية التعليم، من شكل العلاقة بين المتعلم والمجتمع المحيط . والمتعلم في هذا النوع من التعليم هو الذي يحدد إلى درجة كبيرة ما يحتاجه من علم ومعرفة، وما يلزم اكتسابه من مهارات، وما يريد تنميته لديه من اتجاهات وقيم، وهو الذي يحدد طريقة هذا التعلم وأسلوبه. وليس الأمر في ذلك مقتصرا على المتعلم وحده، وإنما هناك متغيرات مصاحبة ينبغي الالتفات إليها. من أجل هذا يفضل هاتشنسين وزميله تسمية هذا المدخل بالمدخل المتمركز حول التعلم learning - centered وليس المتمركز حول المتعلم learner - centered.
- إن بناء المقرر عملية تفاوضية negotiated كما يراها هاتشنسن وزميله ؛ فيها مدخلات ولها مخرجات. ولا يقتصر الأمر فيها على متغير واحد، وإن

كان المتعلم نفسه. فهناك الموقف التعليمي التعلمي، وهناك السياق الاجتماعي، وكلاهما يشتركان مع المتعلم كمتغير في بناء المقرر.

- وأخيرا، فإن بناء المقرر عملية ديناميةٍ وليستٍ استاتيكية، ليست عملية وحيدة الاتجاه تأخذ شكلا واحدا أو مسارا محددا منذ البدء بتحديد احتياجات المتعلمين؛ فالاحتياجات تتعدد، والمواقف تتنوع. كل هذا يفرض على المقرر أن يتسم بالمرونة، وأن يعتمد على التغذية الراجعة المستمرة في كل خطواته ، ويعرض هاتشنسون وزميله هذا الشكل لخطوات إعداد مقرر لتعليم اللغة لأغراض خاصة في ضوء المدخل التعلمي (المتمركز حول التعلم) :

الشكل رقم (2)

المدخل التعلمي لإعداد مقرر في تعليم اللغة لأغراض خاصة



- **تعليم العربية لأغراض خاصة** :(طعيمة، الناقة ، تعليم اللغة اتصاليا)

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مفهوم متعدد الأبعاد، تعددت تعريفاته. وأكثر التعريفات شيوعا هو ما يلي :

- تعليم اللغة لأغراض خاصة، مدخل لتعليم اللغة تستند كافة عناصره، من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس، إلى الأسباب التي دفعت الدارسين لتعلم اللغة.Hutchinson, T., Waters, 8, p. 19
- يميز كاتب آخر بين أربع خصائص أساسية (أو مطلقة) وخاصيتين ثانويتين (متغيران)، وذلك فيما يخص تعلم اللغة لأغراض خاصة، فأما الخصائص الرئيسية أو المطلقة لبرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة فهي :
  - ✓ أنه برنامج أعدّ ليواجه حاجات محددة خاصة للمتعلم .

- ✓ أنه يتعلق من حيث محتواه (سواء الموضوعات أو العناوين) بمجالات عمل معينة أو مهن أوأنشطة "
- ✓ أنه يركز في اختيار اللغة على الأنشطة السابقة، سواء من حيث النحو، أو المفردات، أو أساليب الخطاب، أو المعاني والدلالات وغيرها، إضافة إلى توظيف أساليب تحليل الخطاب .
- ✓ أنه يتناقض مع البرنامج العام لتعليم اللغة.

وأما الخصائص الثانوية، أو المتغيرات بخصوص برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، فهي :

- قد يتحدد البرنامج لتعليم مهارات معينة في مجال معين (كالقراءة مثلاً).
- قد يتم تدريسه دون الخضوع لمنهجيات محددة سلفا (Pre-Ordained). Strevens, 12

أما التعريف الأكثر شمولاً والأحدث، فهو التعريف الذي قدمه كل من توني دادلي إيفانز وماجي جون Dudley-Evans, M. John, 5.

يستند تعريف تعليم اللغة لأغراض خاصة لخصائص أساسية ثلاثة وأربع خصائص ثانوية أوفرعية كالتالي :

- **الخصائص الرئيسية لبرنامج اللغة لأغراض خاصة** :
  - يصمم لمواجهة حاجات معينة للمتعلم.
  - يوظف المنهجيات والأنشطة المناسبة للمجال الذي يخدمه.
  - يركز على اللغويات (قواعد، معجميات، أساليب) والمهارات وأساليب الخطاب المناسبة لهذه الأنشطة.
- **مفهوم الحاجات** : (طعيمة، الناقة ، تعليم اللغة اتصاليا)

في قواميس علم النفس بشكل عام، يقصد بالحاجة Need : شعور داخلي بالتوتر Tension يدفع الإنسان للتخلص منه، يصدق هذا على الحاجات الأساسية والثانوية، كما يصدق على الأنواع المختلفة للحاجات الثانوية نفسية كانت أو اجتماعية أو تعليمية أو لغوية. والحديث عن حاجات الدارس يعني الحديث عن البواعث والدوافع التى تولد عند الدارس إحساسا داخليا ورغبة في تعلم لغة معينة.

وفي المدخل التعلمي Language - Centered تلعب الحاجات، الدور الأساسي في تحديد طبيعة منهج تعليم اللغة التخصصية، وفي تشكيل ملامحه. إن أول خطوة في أي مشروع لتدريس اللغة الأجنبية ينبغي أن تعتمد على تصميم مقرر يعكس الحاجات والمطالب اللغوية للمتعلم. وإن إغفال ذلك يقودنا إلى مشكلة نواجهها في تدريس اللغة في الفصول، حيث لا وجود لما يريد المتعلم أن يتعلمه من اللغة.

ويرى كل من هاتشنون ووترز أن مفهوم الحاجات يتسع ليشمل ثلاثة مفاهيم أساس هي :

- الضرورات Necessities أو الأساسيات، ويقصد بها مطالب الجمهور المستهدف من تعليم اللغة؛أي ما ينبغي أن يعرفه الدارس لكي يواجه بكفاءة وفعالية مطالب الأداء اللغوي في مواقف معينة.

- أوجه العجز أو التخلف Lacks، ويقصد بها مدى المسافة بين ما يلزم الدارس أن يعرفه أو يجيده من اللغة، وبين ما يتوفر لديه بالفعل، مما يلزم الوقوف على ما لدى الدارس من معلومات ومعارف واتجاهات ومهارات في اللغة المستهدفة (العربية) حتى نحدد بدقة ما ينقصه.
- الرغبات Wants، ويقصد بها ما يرى الدارس نفسه أنه مهم ومطلوب، فضلاً عن رغباته الخاصة، سواء من حيث المهارات اللغوية التي يود إتقانها، أو من حيث المفاهيم الثقافية التي يود الإلمام بها.

فقد يكون هناك تصادم بين تحديد الخبراء للمتطلبات أو الضرورات ورغبات الدارسين أنفسهم ؛ فلا معنى للحديث عن حاجة بعيدا عما يشعرون بها.

ويذكر هنا تعريفان للحاجات اللغوية، وهما من أكثر التعريفات مناسبة لهذه الدراسة:

يقول براون Broun: يشير مصطلح تقدير الحاجات بشكل عام (ويسمى أيضاً تحليل الحاجات) إلى الأنشطة التي يتم القيام بها في جمع المعلومات التي يمكن أن تكون أساسا لبناء المنهج الذي يلبي حاجات التعلم لمجموعة معينة من الطلاب، وتتعلق هذه الحاجات في برامج اللغة باللغة ذاتها.

ويمكن صياغة هذه الحاجات . بمجرد تعريفها . على شكل غايات عامة وأهداف محددة يمكن لها بالتالي أن تكون أساسا لإعداد المواد التعليمية والاختبارات والأنشطة التربوية واستراتيجيات التقويم Al-Mulhim, A.M., 1

وأما التعريف الثاني الأكثر تفصيلاً للحاجات اللغوية، فقد قال فنجيرنت وجيرمو : إن تقدير الحاجات بالنسبة لتعلم الكبار اللغة كلغة ثانية هو أداة تحدد على وجه الدقة، ومن خلال منظور المتعلم نفسه كما يلي :

- نوع (أو أنواع) اللغة الإنجليزية التي يعتقد المتعلم أنه يعرفها.
- نوع اللغة القومية عنده.
- مستوى مهارات التنور (الوعي اللغوي) الذي يعتقد أنه لديه.
- السياق الثقافي (أو التعلمي Literacy) الذي يحيط بالمتعلم ويعمل فيه.
- ما يريد المتعلم أن يعرفه وما يشعر بالحاجة لتعلمه ليؤدي وظائفه في هذا السياق.
- ما يتوقع أن يتعلمه (أو يجنيه) من البرنامج التعليمي.
- ما قد يحتاج فيه إلى تقديمه باللغة القومية أو الاستعانة فيه بمترجم.

والتركيز الكبير لتقدير الحاجات هو على إنجازات المتعلم وقدراته على الإنجاز، أكثر من التركيز على السلبيات وأوجه القصور. إنه يستهدف في المقام الأول مساعدة المتعلم أن يوظف بكفاءة ما لديه من إمكانات وما يمكن أن يقوم به من أداءات Jurmo, 6 & Fingeret, H.A

و هناك مجموعة مبادئ تراعى عند وضع مادة تعليمية أساسية لتعليم اللغة العربية ومنها (الناقة : أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها)

- أن تناسب المادة الخصائص النفسية والثقافية للدارسين مفرقة في ذلك بين ما يقدم للصغار وللكبار.
- أن تراعي المادة الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض الدارسين من تعلم اللغة.

- أن تحدد مكانة كل مهارة لغوية في المادة المقدمة، وما ينبغي أن يعطى لكل منها من هذه المادة.
- أن تحدد بوضوح مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة لغوية في المراحل المختلفة من المادة.
- أن يتتابع تقديم المهارات وفق خطة واضحة تتناسب وتدرج مراحل نضج الدارسين.
- أن تلتفت المادة إلى المهارات بشكل تفصيلي :
  - ✓ المهارات التي تتصل بالجانب الصوتي.
  - ✓ مهارات تُعَرّف الكلمة وتحليلها وتركيبها.
  - ✓ مهارات تُعَرّف الجملة وتحليلها وتركيبها.
  - ✓ مهارات الفهم العام والتفصيلي.
- أن تحقق المادة المطالب الأساسية للدارسين من تعلم اللغة.
- أن تكون شائقة ثرية المحتوى من الجانب المعرفي والثقافي بما يحقق الاستمتاع للدارس.
- أن تراعي الفروق الفردية بين الدارسين في القدرات عن طريق التنوع في مستوى المادة.
- أن تراعي المادة استعداد الدارسين للتعلم، وأن تلجأ إلى وسائل متعددة لتهيئة الدارس للتعلم.
- أن تحقق المادة للدارس نوعاً من الإشباع، أي تمكنه من إتمام عملية الاتصال اللغوي الحيوي اليومي.
- أن تراعي المادة إثارة رغبة الدارسين واستعداداتهم لتعرف اللغة وإشباع حب استطلاعهم الثقافي.
- أن يستند إعداد المادة وتنظيمها إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم.
- أن تصاغ المادة وتنظم في ضوء الطرق الفعالة في تدريس اللغات.
- أن تهيىء المادة دائماً للدارس مشكلة يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللغة وممارستها.
- أن تتيح المادة للدارس فرصاً تشجعه على استخدام ما تعلم في مواقف اتصال حقيقية شفوية وتحريرية.

- **ثانيا : الإحساس بالمشكلة:**

على الرغم من الأهمية القصوى للغة في التفكير والتعليم والتطوير والتثقيف والتسجيل والتعبير في المرحلة الجامعية ؛ فإن واقع استخدام اللغة العربية بين هيئة تدريس الجامعة يؤكد ضعف مستوى الأداء اللغوي لهم، فلا تزال هناك إشارات تنم عن هذا المشكل تتمثل في :

أ. توصيات بعض المؤتمرات: بضرورة الاهتمام باللغة في التعليم الجامعي وكذا المعلم الجامعي لتنمية أدائه بوصفه صاحب دور رائد وفعال في إنشاء وتكوين الكوادر البحثية والفكرية للتنمية ، وإكساب المتعلم الهوية الوطنية في إطار الشخصية اللغوية الفعالة . مؤتمر اللغة العربية والتنمية البشرية (٢٠٠٨) المغرب،مؤتمر اللغة العربية وتحديات العصر (٢٠٠٨)،ندوة التعليم الجامعى والمجتمع، ١٩٨١)،(مؤتمرات التعريب)(مؤتمر اللغة العربية أمام

تحديات العولمة،بيروت ٢٠٠٣) (المؤتمر الدولي السنوي للغة العربية ، بيروت ٢٠١٢) مؤتمر " اللغة العربية بين الانقراض و التطور" ٢٠١٠ – أندونيسيا " مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة " جاكرتا،2012مؤتمر العربية وهوية الأمة(2012) ، الأردن.

ب . تقارير ووثائق المؤتمرات : فقد جاء في وثيقة بيروت "إن من أولى الأولويات لمعالجة ضعف التدريس باللغة العربية على جميع المستويات التعليمية استحداث مقررات وفق أحدث طرائق تدريس اللغة العربية مع الاستفادة من تجارب اللغات العالمية، وفتح برامج متخصصة في كيفية تعليم وتعلم اللغة العربية لجميع المراحل الدراسية من الحضانة ورياض الأطفال والتمهيدي في التعليم العام وحتى مؤسسات التعليم العالي.(وثيقة بيروت ، ص٥)

ج . نتائج الدراسات : حيث أشارت إلى ضرورة إتقان المعلم الجامعي اللغة العربية للنهوض بمستواه المهني ليتمكن من تقديم الأنموذج اللغوي الصحيح للمتعلم الجامعي، وضرورة معالجة النقص في تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم الجامعي. وكذلك تنمية أدائه اللغوي ليكتسب المتعلم الجامعي المهارات اللغوية الصحيحة(محمد بن إبراهيم الفوزان، اللغة العربية والعولمة) كذلك أشارت نتائج بعض الدراسات إلى قصور إعداد المتعلم الجامعي وتنميته لغويا فى مرحلة التعليم الجامعي وكذلك ضعف مستوى الأداء اللغوي للمتعلم الجامعي،ومن مظاهره عدم التمكن من استخدام العربية بفعالية(عصمت سويدان ، شاكر عبد العظيم ، محمد السيد سليم) وأشارت دراسات أخرى إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج الأكاديمية بالجامعات ، وبخاصة أقسام اللغة العربية في مجالات حوسبة اللغة العربية وحوسبة المعاجم العربية والنهوض بتطوير مناهج اللغة العربية.(ناريمان إسماعيل)

مما سبق يتضح أنه على الرغم من اهتمام المجتمع العالمي والمحلى بلغة مرحلة التعليم الجامعي ،وارتكاز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات على تعلم المهارات اللغوية ،والضعف الواضح في مستوى الأداء اللغوي للمتعلم الجامعي ؛فإن المجال يخلو . في حدود علم الباحث . من الدراسات الميدانية التي تبحث فى إعداد برامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى المعلم الجامعي .

- **ثالثا : تحديد المشكلة :**

تحددت مشكلة الدراسة في" ضعف مستوى المعلم الجامعي في مهارات الأداء اللغوي اللازمة له ،كما أن هناك احتياجات لغوية للتواصل مع المتعلمين تنقصه " وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي ؟
- ما الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي في ضوء تحديدهذه المهارات ؟
- ما البرنامج اللغوي المقترح لتلبية هذه الاحتياجات لدى لمعلم الجامعي ؟
- ما فاعلية البرنامج اللغوي المقترح فى تنمية مهارات التواصل الشفوي؟
- مافاعلية البرنامج اللغوي المقترح فى تنمية مهارات التواصل الكتابي؟

- **رابعا : أهداف البحث :**

استهدف هذا البحث :

- تعرف الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي.

- تعرف مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي في ضوء هذه الاحتياجات .
- تحديد مدى فاعلية البرنامج اللغوي المقترح فى تنمية مهارات التواصل الشفوي.
- تحديد مدى فاعلية البرنامج اللغوي المقترح فى تنمية تنمية مهارات التواصل الكتابي.

- **خامساً : حدود الدراسة :**

اقتصرت الدراسة على :

- تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي التي ينخفض مستوى معلمي التعليم الجامعي فيها .
- بعض التعيينات التدريبية للبرنامج ممثلة في وحدات الدراسة السبع .
- التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة .
- مجموعة التجريب تقتصر على مجموعة من المدرسين المساعدين وطلاب البحث ودارسي الدكتوراه بكلية التربية – حلوان).
- قياس المهارات اللغوية و مهارات التواصل بعد تنميتها عن طريق البرنامج.

- **سادساً : تحديد مصطلحات الدراسة :**

- **الأداء اللغوي :**

ويقصد به ما يصدر عن المعلم الجامعي من سلوك لغوي(منطوق أو مكتوب) فى الموقف التعليمي، معتمدا فى ذلك على المهارات اللغوية والتواصلية التي يحتاج إليها الموقف.

- **مهارات الأداء اللغوي :**

هى كل ما يتطلبه الأداء اللغوي الماهر من حيث الدقة والسرعة والسلامة للمعلم الجامعي .

- **البرنامج المقترح :**

ويقصد به الموضوعات التي يبنى محتواها في ضوء الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي.

- **سادساً : خطوات الدراسة وإجراءاتها :**

اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

١- **تحديد قائمة باحتياجات المعلم الجامعي اللغوية اللازمة له، وذلك من خلال :**

- استطلاع رأي هيئة التدريس حول احتياجاتهم اللغوية التدريسية .
- دراسة الاحتياجات والمتطلبات اللغوية اللازمة للمعلم الجامعي فى ضوء طبيعة المرحلة الجامعية .
- دراسة طبيعة الأداء اللغوي .
- آراء الخبراء والمتخصصين.
- عمل قائمة مبدئية باحتياجات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي ومهارات الاتصال .
- عرضها على مجموعة من المحكمين ،وتعديلها في ضوء آرائهم.
- التوصل للقائمة النهائية باحتياجات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي ومهارات الاتصال.

٢- **تحديد قائمة بمهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي . وتم ذلك من خلال:**

- دراسة البحوث والدراسات والكتابات السابقة (العربية والأجنبية) فى مجال الأداء اللغوي عامة والأداء اللغوي للمعلمين خاصة، ومعلمي التعليم الجامعي بصفة أكثر خصوصية .
- دراسة الاحتياجات والمتطلبات اللغوية اللازمة المتعلم الجامعي فى ضوء طبيعة المرحلة الجامعية.
- دراسة الاتجاهات العالمية لبرامج إعداد هيئة التدريس بالجامعة .
- دراسة طبيعة الأداء اللغوي .
- آراء الخبراء والمتخصصين.
- عمل قائمة مبدئية بمهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي ومهارات الاتصال .
- عرضها علي مجموعة من المحكمين ،وتعديلها في ضوء آرائهم.
- التوصل للقائمة النهائية لمهارات اللغة ومهارات الاتصال اللازمة للمعلم الجامعي .

٣- **تحديد مستوى الأداء اللغوي للمعلم الجامعي واستلزم ذلك بناء بطاقة ملاحظة لأداء معلمي التعليم الجامعي وتم ذلك من خلال:**

- رصد مهارات الأداء اللغوي الشفوي التي سبق تحديدها في شكل مهارات أدائية
- تصميم البطاقة وتحديد تقديراتها .
- عرض البطاقة على مجموعة من الخبراء المتخصصين؛ للتأكد من صلاحيتها .
- حساب صدق البطاقة وثباتها ،وذلك بإتباع الطرق الإحصائية المناسبة .
- تطبيق البطاقة في صورتها النهائية على مجموعة من معلمي التعليم الجامعي – عينة الدراسة – أثناء تفاعلهم مع المتعلمين، وذلك لتحديد مستوى معلمي التعليم الجامعي فى مهارات الأداء اللغوي الشفوي .

٤- **تحديد الأسس الفلسفية والتربوية والعلمية للبرنامج :**

وتم التوصل إليها من خلال دراسة : الجوانب المرتبطة بالأداء اللغوي للمعلم الجامعي من حيث : أهميتها، ومفهومها، وطبيعتها، وخصائصها، وأهدافها وفنونها، ومهارتها النوعية العامة والخاصة، وأسس تنمية هذه المهارات، وطرق تعليمها، والاتجاهات الحديثة في تعليمها، وطبيعة المرحلة، وخصائصها المميزة لها .

٥- **بناء البرنامج المقترح وإعداده علي شكل تعيينات تدريبية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات الاتصال وقياس فعاليته، وتم ذلك وفقا للإجراءات الآتية :**

- تحديد المهارات التي ينبغي تنميتها من خلال البرنامج، وذلك في ضوء نتائج الخطوتين السابقتين .
- تخطيط البرنامج، وذلك بتحديد أهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه والوسائل والأنشطة المناسبة لتدريسه، وتحديد أساليب التقويم الخاصة به .
- ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته ؛ بعرضه على المحكمين وتطبيقه على عينة استطلاعية .
- تطبيق البرنامج ويتطلب ذلك ما يلي :

- ✓ اختيار عينة الدراسة .
- ✓ تطبيق أداوات البرنامج تطبيقا قبليا.
- ✓ تدريس موضوعات البرنامج المقترح .
- ✓ تطبيق أداوات البرنامج تطبيقا بعديا .
- ✓ رصد نتائج التطبيق وتفسيرها .
- ✓ تقديم التوصيات والمقترحات .

٦- **أهمية الدراسة: يتوقع للدراسة أن تسهم في مساعدة الفئات الآتية :**

- ◄◄ مخططي برامج إعداد المعلم من خلال إمدادهم بقائمة مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي، التي يتم التوصل إليها، وذلك في تخطيط البرامج وإعداد استراتيجيات التدريس المناسبة .
- ◄◄ منفذي برامج إعداد المعلم من خلال إمدادهم بالبرنامج المقترح الذي تقدمه ربما يتضمنه محتواه من موضوعات لغوية، والإفادة من بطاقة الملاحظة في الحكم على مستوى الأداء اللغوي .
- ◄◄ معلمي التعليم الجامعي بما تقدمه لهم من مهارات لغوية تساعدهم فى رفع مستوى أدائهم اللغوي.

- **أدوات البحث :**

لتحقيق الهدف من هذه الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية :

- ◄◄ استطلاع رأي الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي
- ◄◄ استطلاع رأي مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي
- ◄◄ برنامج إعداد المعلم الجامعي اللغوي . (إعدادالباحث)
- ◄◄ بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال اللغوي . (إعداد الباحث)
- ◄◄ اختبار الكفاءة اللغوية . (إعداد الباحث) وهذا تفصيل لكل أداة من هذه الأدوات.

- **أولاً : استطلاع رأي مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي:**

صمم الباحث استطلاعا مبدئيا للرأي يتعلق بالمهام اللغوية للمعلم الجامعي ومهاراته خاصة ما يتعلق منها بمهارات التواصل ،وتحديدا تلك التي تتعلق بمهارات التحدث والكتابة البحثية والتخصصية ، ،وهو موجه للخبراء في ميدان تعليم اللغة العربية وأساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس.

- **وصف الأداة :**

صمم الباحث استطلاعا للرأي تضمن في صفحته الأولي هدف الأداة وأهميتها كما تتضمن الصفحة نفسها بعض التعليمات ، وكيفية تدوين الاستجابة ، وفى صفحته الثانية تضمن قائمة بأهم مهارات الاتصال اللغوي للمعلم الجامعي. ووضعت أمام كل مفردة من مفردات القائمة ثلاث خانات تبدأ بدرجة واحدة لتصل إلى ثلاث درجات ، حسب أهمية المفردة.

- **صدق قائمة المهارات اللغوية :**

تم استطلاع رأي الخبراء في الميدان وذلك على الصورة الأولية لقائمة المهارات، التي عرضت على السادة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وعلم النفس؛ لإبداء الرأي حولها من حيث : موضوعها وصياغتها، وشمولها لجميع مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي

ومدى ملائمة تلك المهارات وكفايتها، وسلامة محتواها، وتم تعديل صياغة بعض المهارات فى ضوء آراء المحكمين. وتم حساب ثبات باستخدام معامل الاتفاق ، وأثبت الباحث المهارات التي حازت على نسبة اتفاق أكثر (٨٠٪) وبذلك اصبحت القائمة فى صورتها النهائية.ملحق (١)

- **ثانياً : استطلاع رأي الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي:**
- **وصف الأداة :**

صمم الباحث استطلاعا للرأي يتضمن في صفحته الأولي هدف الأداة وأهميتها كما تتضمن الصفحة نفسها بعض التعليمات وكيفية الاستجابة وفى صفحته الثانية يتضمن الاحتياجات اللغوية التى تنبثق من قائمة المهارات السابق تحديدها. ووضعت أمام كل مفردة من مفردات القائمة ثلاث خانات تبدأ بدرجة واحدة لتصل إلى ثلاث درجات ، حسب أهمية المفردة.

- **صدق قائمة المهارات اللغوية :**

تم استطلاع رأي الخبراء في الصورة الأولية للقائمة، فقد عرضت على السادة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وعلم النفس لإبداء الرأي حولها من حيث : موضوعها، وصياغتها، وشمولها للاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي ؛ وذلك للحكم على صدق القائمة من حيث مدى ملائمة المهارات للاحتياجات اللغوية، وكفايتها، وسلامة محتواها، وقد تم تعديل صياغة بعض عبارات القائمة فى ضوء آراء المحكمين. وتم استخدام معامل الاتفاق وأثبت الباحث المهارات التي حازت على نسبة اتفاق أكثر (٨٠٪) وبذلك اصبحت القائمة فى صورتها النهائية. (ملحق٢).

- **ثالثا : برنامج إعداد المعلم الجامعي اللغوي وتحديد المدخل التعلمي المناسب**

تطلبت عملية تصميم البرنامج التعليمي وبنائه انتقاء أحد مداخل التصميم التعليمي الذى يقدم رسما خطيا مصحوبا بوصف لكيفية تطبيقه حتى يبتعد المصمم عن العشوائية وتتحقق الأهداف المنشودة. ومن هذا المنطلق وقع اختيار الباحث على المدخل التعلمي لتصميم وبناء البرنامج التعليمي المقترح وذلك لسهولة خطواته وإتباعه للمنحى المنظومي،واتفاق خطواته مع طبيعة البرنامج المقترح وأهدافه، تركيزه على أهمية تحديد المتطلبات السابقة والتقويم المستمر وتقويم الأداء واختيار الاستراتيجية المناسبة، واهتمامه بالتغذية الراجعة.

- **الهدف من البرنامج :**

هدف هذا البرنامج إلى تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات والأدوات اللازمة لتطوير مهارات الأداء اللغوي ومهارات الاتصال لديهم وتنمية الثقة بالنفس. وهذا البرنامج يركز على جانب الممارسة، فبنهاية التدريب يتوقع أن يكون لدى كل متدرب مفاهيم ومعلومات ومهارات لغوية سليمة،مع اكتساب ممارسات تطبيقية،ونماذج وخطط أولية لكل ما يحتاجه أثناء التطبيق ؛ومن أجل هذا الغرض أعد هذا البرنامج الذي يستهدف تعديل المفاهيم، وتطوير مهارات الاتصال واشتمل البرنامج على الآتي :

- **معايير البرنامج في ضوء مبادئ الاسكيوا :**

راعت معايير البرنامج مبادئ" الاسكيوا " التي وضعتها المنظمة العربية للجودة وسبق الإشارة إليها في الإطار النظري ،وقد استرشد بها البحث لأنها :

- تقدم إطارًا مرجعيًا وميثاقًا تسترشد به الأقطار العربية فى بناء مناهج تعليم العربية وتنفيذها وتقويمها.
- تقدم تصورًا لإستراتيجية لغوية إقليمية تسهم في رسم السياسات اللغوية والتخطيط لدعم البرامج اللغوية.
- توفر مناخًا لتحقيق الجودة الشاملة في مختلف أبعاد المنظومة التعليمية فيما يتصل باللغة.
- تساعد فى إعداد المواد التعليمية بمفهومها الواسع (كتب دراسية/كتب مرجعية/ أنشطة وتدريبات/اختبارات)
- تساعد في التصدي للتحديات التي تواجه اللغة العربية ولعل على رأسها مشكلة الازدواجية اللغوية.
- تؤطر لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم في أثناء الخدمة ثم تقويم أدائهم.
- تساعد قدرة الأنساق التربوية فى مجال تعليم العربية على التجدد والتطوير المستمر.
- تدعم الإحساس لدي الأقطار العربية بأنها صاحبة قضية مشتركة تجمع بينهم .

وقد وضع البحث هذه المعايير نصب عينيه ،وصاغها في شكل إجرائي مناسب لطبيعة البحث ،مثل :

- أن يحرز درجات أفضل في اختبار الكفاءة اللغوية في القياس البعدي ،تعكس نمو مهاراته اللغوية .
- يحرز درجات أفضل في ممارسة الأداء اللغوي من خلال بطاقة الملاحظة ،تعكس نمو مهاراته اللغوية.
- يتعرف مفاهيم الأداء اللغوي والاتصال المقيسة ومتطلباتها .
- يأتي بأفكار تطبيقية من خلال اللقاءات تحقق متطلبات الاتصال اللغوي .

- **أسس البرنامج** :

تلك التي عكست الأسس النفسية والتربوية والثقافية واللغوية التي يتطلبها تصميم البرنامج،ومن أهمها المراقبة الذاتية ، والتدريب على التواصل .

- **أهداف البرنامج**:

جاءت أهداف البرنامج التفضيلية في حوالي (٤٠) هدفا ، من مثل:

- يتعرف مفهوم وإجراءات الأداء اللغوي (الاتصال).
- يطور مهارات الأداء اللغوي والاتصال التي يستخدمها .
- يميز بين مهارات الأداء اللغوي والاتصال .
- يستنتج مزايا تطبيق هذه البرنامج.
- يطبق أفكارا جديدة تحقق متطلبات الأداء اللغوي والاتصال.

- **مبررات البرنامج** :

تغيّر دور الجامعة في ضوء معطيات هذا العصر، وتغيّر إطارها الفكري (Paradigm)، فتطلعت إلى تنمية المهارات الوظيفية ، وتطوير قدرات المعلم الجامعي. ويراعى ذلك في ضوء :

- كلية اللغة كمنظومة من الرّموز تقدم الدلالات والمعاني الفكرية ، فهي وعاء الفكر البشري .

- اللغة وسيلة للتواصل والتعبير عن الحاجات البشرية .
- استعمال اللغة يتحدّد بالهدف من استعمالها ونوعية المخاطبين بها والسياق والثقافة .
- لكلّ لغة عدد من القواعد اللغويّة تضبط استعمال اللغة لإنشاء أنواع مختلفة مِن الخطابات والتّعابير ، شفويّة كانت أو كتابيّة ، حيث يقوم الناس عادة بالاختيار من تلك القواعد ،حسب المناسبة .

- **عمليات تقدير الاحتياجات وتضمينها في البرنامج** :

تضمنت تلك العمليات :

- تحديد مصادر خبرة لدعم تقدير الاحتياجات .
- اختيار مجموعات للمقارنة.
- اختيار مصادر البيانات.
- تصميم أدوات لجمع البيانات.
- جمع البيانات.
- كتابة تلخيص لاحتياجات المتعلمين بعد اكتمال تقدير الاحتياجات.
- تخطيط عمليات تقدير احتياجات المتعلمين.
- تحديد المهارات والكفايات اللازمة لتجاوز الفجوة في تحصيل المتعلمين.
- تحديد المهارات والكفايات المتحققة لدي المعلم.
- كتابة تلخيص للفجوات ونقاط القوة لدي المعلم عقب اكتمال تقدير الاحتياجات .

- **مدةالبرنامج** :

استغرق البرنامج حوالي ثلاثة أشهر .

- **المستهدفون** :

المعلم الجامعيفي التخصصات المختلفة

- **محتوى البرنامج** :

وهو المحتوى اللغوي التدريبي المستمد من المادة العلمية التي تراعي طبيعة المعرفة وتطورها ،وكذلك من طبيعة عملية التعليم /التعلم ، وترجمة ذلك كله إلى ممارسات لغوية عملية.

- **المبادئ التي روعيت في إعداد محتوى البرنامج** :

روعي اعتماد اللغة العربية الفصحى المألوفة الصحيحة ،وأن يلتزم في المعلومات اللغوية بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة وأن تراعى الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية

- **تصميم برنامج التدريب** :

حيث تم تجزئة المحتوى التدريبي إلى وحدات ودروس تدريبية وتزويد المقررات بالخرائط المفاهيمية والرسوم والجداول والصور المناسبة لإدراك المتدربين.

- **استراتيجية التدريب**.
- **المدخل التعلمي وموقعه في التعلم وفي البرنامج**
- **أدوات ومصادر التعلم**.
- **تقويم البرنامج**.

- **صدق البرنامج** :

تم التأكد من صدق البرنامج المقترح وعمل التعديلات؛ لكي يكون صالحا للتطبيق النهائي وذلك كما يلى:

- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين فى المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي، وتعديله في ضوء آرائهم .
- تجريب البرنامج على عينة استطلاعية صغيرة من طلاب الماجستير بتربية حلوان. وبذا أصبح البرنامج صالحا للتطبيق النهائي ملحق (٣) .

- **التطبيق النهائي (تجربة البحث)**:

بعد إعداد البرنامج المقترح والتأكد من صلاحيته للتطبيق النهائي، تم تجريب البرنامج وفقا للخطوات التالية:

- اختيار عينة البحث: من المدرسين المساعدين وطلاب البحث ،ودارسي الدكتوراه بجامعة حلوان .
- تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار . بطاقة الملاحظة) تطبيقا قبليا على مجموعة البحث.
- تم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية بواقع ساعتين أسبوعيا ولمدة ثمانية أسابيع، وقام بالتطبيق الباحث نفسه بالكلية.
- تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار . بطاقة الملاحظة) تطبيقا بعديا على مجموعة البحث، وتم رصد النتائج.

- **رابعا: اختبار الكفاءة اللغوية : (إعدادالباحث) فيما يلي عرض للخطوات التي مر بها إعداد الاختبار.**

أ – إعداد الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى توفر الكفاءة اللغوية لدى عينة الدراسة، وفي إطار ذلك تحددت المفردات الأساسية التي يقيسها الاختبار بخمسين سؤالا، وتم تحديد درجتان لكل سؤال، حيث بلغت درجات الاختبار فى حدها الأقصى (١٠٠) درجة، بواقع درجتين لكل سؤال.وقد شكلت المفردات الرئيسة التي يقيسها اختبار الدراسة محتواه، وبذلك تكوّن من عدة محاور، وهى كما يلى:

- الجزء الأول : المفردات اللغوية
- الجزء الثاني : لغويات وقواعد
- الجزء الثالث : الخبرات الأدبية
- الجزء الرابع : اختبار الإكمال
- الجزء الخامس: إدراك العلاقات
- الجزء السادس : استيعاب المقروء
- الجزء السابع : التعبير الكتابي

ب - المعالم السيكومترية للاختبار :

- **صدق الاختبار:**

تم حسابه بطريقتين، وذلك كما يلى:

- **صدق المحكمين :**

وضعت الصورة الأولية للاختبار، وعرضت على المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وعلم النفس؛ لإبداء الرأي حول الاختبار من حيث : موضوعه، وصياغته، وشموله للمفردات المقيسة، وقد تراوحت نسبة

الاتفاق بين السادة المحكمين بين: (٨٠٪، ١٠٠٪) على مفردات الاختبار، ويعنى ذلك أن السادة المحكمين أقروا بصدق الاختبار ، وصلاحيته للتطبيق.

- **ثبات الاختبار**:

تم قياس ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، فقد طبق الاختبار على عينة التقنين وهم مجموعة عدد (١٠) من المعيدين بالكلية من غير عينة البحث ، وتم إعادة التطبيق على نفس المجموعة مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين فكانت قيمة معامل الارتباط هى: (٠.٨٤١) وهو يدل على ثبات الاخبار وعدم تأثره بعامل الوقت، مما يدل على صلاحيته للتطبيق على عينة البحث الأساسية. ملحق (٤)

- **خامساً : بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال** :

شملت هذه البطاقة الممارسات التدريسية اللغوية المبنية على المهارات الاتصالية ، وقد وضعت هذه العناصر في صورة أداءات ، سعيا إلى الحصول على صورة دقيقة من أداء المعلم الجامعي، ويقوم الملاحظ بقراءة التعليمات بعناية، ثم وضع علامة أمام الأداء الذي يلاحظه لتدل على درجة من ثلاث درجات لتعكس البطاقة الأداء التدريسي للطالب المعلم، وهي تشمل (٣٠) عنصرا، فتكون الدرجة القصوى للاستمارة هى (١٥٠) درجة ، والبطاقة مقسمة إلى ثلاثة محاور هى: محور مهارات الاتصال الكتابي ، محور الاتصال الشفهي، محور الاتصال غير الشفهي .

- **صدق وثبات البطاقة** :

تم حساب صدق البطاقة وثباتها كما يلى:

- **صدق البطاقة** :

تم قياس صدق البطاقة بطريقتين، وذلك كما يلى:

- **صدق المحكمين** :

وضعت الصورة الأولية للبطاقة،وعرضت على السادة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وعلم النفس؛ لإبداء الرأي حول البطاقة من حيث : صياغتها، وشمولها لجميع المفردات التى ينبغى أن تقيسها. وقد أثبت الباحث المفردات التى تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين السادة المحكمين بين: (٨٠٪، ١٠٠٪) ، و بذلك فالسادة المحكمون أقروا بصلاحية البطاقة.

- **الصدق المرتبط بالمحكات**:

اعتمد الباحث على محك التقدير الذاتي للأفراد في مهارات التواصل وذلك لقياس مدى صدق بطاقة ملاحظة مهارات التواصل، فطلب من كل فرد من أفراد العينة وضع درجة من خمس درجات لتعبر عن مدى كفاءته في مهارات التواصل، وقام الباحث بحساب معامل الارتباط بين محك التقدير الذاتي والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، فبلغ: (٠.٧٦٤) وهو معامل موجب دال عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني صدق البطاقة في قياس مدى كفاءة الأفراد في مهارات التواصل.

- **ثبات البطاقة** :

تم حساب ثبات البطاقة بطريقة إعاد التطبيق ، فقد طبق الباحث بطاقة الملاحظة على عينة حساب الصدق والثبات ،ثم أعيد التطبيق مرة أخرى على

نفس العينة بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وحسب الباحث معامل الارتباط بين التطبيقين، فبلغ معامل الارتباط (٠.٨١٣) وهو معامل ارتباط موجب، ودال عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات البطاقة، وأنها لا تتأثر بعامل الوقت. ملحق (٥)

- **التطبيق العملي** :

في هذه المرحلة عقدت مقابلات مع مجموعة المدرسين المساعدين لتشخيص الأداء، وقد قام الباحث بعملية التدريب، واستغرق تطبيق البرنامج . بما فيها تطبيق الاختبار قبليا وبعديا . فصلا دراسيا كاملا .

- **نتائج البحث** :

سعى هذا البحث للإجابة عن خمسة تساؤلات تلخص مشكلة البحث،وكانت النتائج كما يلى:

- **التساؤل الأول** : **ما الاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي**؟

صمم الباحث استمارة تتعلق بالاحتياجات اللغوية للمعلم الجامعي ، قدمت للخبراء في ميدان تعليم اللغة العربية وأساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس. وبناء على ذلك تم التوصل للقائمة الآتية جدول (١)

جدول (١) : قائمة الاحتياجات اللغوية

م	الاحتياجات اللغوية
١	مهارات الكتابة البحثية والتخصصية .
٢	مهارات التحدث وأساليب تقديم الأفكار وتصميم علاقاتها .
٣	مهارات التواصل مع الآخرين وخاصة الطلاب .
٤	القدرات اللغوية والمهارات لكتابة التقارير والرسائل.
٥	تصميم الأدوات اللغوية لجمع البيانات والتقويم .
٦	طرق حل المشكلات المعلوماتية اللغوية التي تقابله.
٧	تعرف تخطيط عمليات تقدير احتياجات الطلاب اللغوية
٨	تحديد المهارات والكفايات اللازمة لتجاوز الفجوة في الثقة بالنفس أمام المتعلمين.
٩	المستويات اللغوية لطلاب الجامعة وتأثيرها في المتلقي .

والملاحظ على هذه القائمة أنها تعكس بوضوح احتياجات فعلية للمعلم الجامعي؛ فقد أشارت نتائج البحوث إلى ان قصور عضو هيئة التدريس يعود إلى عدة عوامل يتصدرها الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعدادا كافيا وضعف أساليب التدريس وعدم استخدام التقنية الحديثة أو الخروج بمستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلاب (مايترو وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٩).وبالتوصل للقائمة يكون الباحث قد أجاب عن سؤال البحث الأول

- **التساؤل الثاني**: **ما مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي في ضوء الاحتياجات**؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل طبق الباحث استطلاع الرأي الخاص بالمهام اللغوية للمعلم الجامعي ،ومهاراته خاصة ما يتعلق منها بمهارات التواصل ،وتحديدا تلك التي تتعلق بمهارات التحدث والكتابة البحثية والتخصصية ،وهو موجه للخبراء في ميدان تعليم اللغة العربية وأساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس.وبناء على ذلك تم التوصل لقائمة مهارات الأداء اللغوي اللازمة للمعلم الجامعي الآتية جدول (٢)، وهي تتضمن ست عشرة مهارة .

جدول (٢): قائمة المهارات اللغوية النهائية

م	المهارات اللغوية
١	يستخدم مهارات الكتابة البحثية والتخصصية بشكل صحيح .
٢	يجيد مهارات التحدث .
٣	يستخدم أساليب تقديم الأفكار وبيان علاقاتها .
٤	يجيد مهارات كتابة التقارير والرسائل.
٥	يصمم الأدوات اللغوية لجمع البيانات والتقويم .
٦	يتعرف طرق حل المشكلات المعلوماتية اللغوية التى تقابله.
٧	يخطط عمليات تقدير احتياجات الطلاب اللغوية .
٨	يمتلك مهارات التعبيروالكفايات اللازمة للثقة بالنفس.
٩	يستخدم مهارات التواصل مع الطلاب بشكل صحيح.
١٠	يطبق طرقا جديدة للوصول للمعلومات والاطلاع عليها .
١١	يأتى بأفكار تطبيقية تحقق متطلبات (الاتصال اللغوى).
١٢	يسهم بجهده وأفكاره في الأنشطة الاتصالية بحماس ٠
١٣	يجيد مهارات الأداء اللغوى (الاتصال) ٠
١٤	يبين أهمية مهارات الأداء اللغوى (الاتصال) وضرورتها في الحياة ٠
١٥	يحرص على تنمية مهاراته اللغوية .
١٦	يحدد المستويات اللغوية لطلاب الجامعة.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن سؤال البحث الثاني .

- **التساؤل الثالث: ما البرنامج اللغوي المقترح لتلبية هذه الاحتياجات لدى لمعلم الجامعي ؟**

تطلبت الدراسة تصميم برنامج لغوي يلبي احتياجات ع.هـ.ت ، ولذا تم تصميم البرنامج اللغوي في ضوء احتياجات أعضاء هيئة التدريس، حيث تم تحديد المحتوى التعليمي فى البرنامج المقترح الذي يصف المعارف والمهارات المراد إكسابها للمعلم الجامعي فى مجال التعلم اللغوي ، بناء على نتائج تطبيق قائمة المهارات وقائمة الاحتياجات ، وبناء على ذلك تم تقديم المحتوى (المعرفي والمهاري) في سبع وحدات تعليمية؛ الوحدة الأولى: الفصل الأول مبادئ برنامج التنمية اللغوية، الوحدة الثانية اللغة والتواصل ،الوحدة الثالثة: الكتابة طبيعتها . أهميتها . إنجاز عمل كتابي ،، الوحدة الرابعة: رسائل المعلومات . الوحدة الخامسة مهارة كتابة التقرير الوحدة السادسة : محضر الاجتماع الوحدة السابعة : البحث العلمي والأخطاء اللغوية ،وتضمنت كل وحدة عددا من الدروس. وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثالث من هذا البحث.

- **التساؤل الرابع: ما فاعلية البرنامج اللغوي المقترح فى تنمية مهارات التواصل الشفوي؟**

للإجابة عن هذا التساؤل ؛ قام الباحث بحساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي كما تقاس ببطاقة مهارات التواصل اللفظي، وذلك باستخدام اختبار (ت) للمتوسطات المرتبطة فكانت النتائج كما يلى :

جدول (٣): الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في التواصل اللفظي

التطبيق	المتوسط	الفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلى	67.54	١٧,٨٧	١٣,٧٢	٠,٠١
البعدي	85.41			

يتضح من جدول (٣) أن قيمة ت دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعني وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في التواصل اللفظي لدى أفراد العينة وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، ويعني ذلك أن أفراد العينة تفوقوا على أنفسهم في التطبيق البعدي ، وقد يرجع هذا إلى البرنامج اللغوي.

ولمعرفة مدى فعالية البرنامج اللغوى القائم على المدخل التعلمي فى تنمية مهارات التواصل اللفظي لديهم؛ قام الباحث بحساب حجم التأثير (Effect Size) " ويدل حجم التأثير على مدى تأثير الانتماء لعينة معينة على المتغير التابع موضع الاهتمام ، وهو الدلالة العملية للنتائج ، وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) ، وتم استخدام مربع إيتا تحديدا لمعرفة النسبة المئوية من تباين المتغير التابع الذى يمكن تفسيره بمعرفة المتغير المستقل ؛ ويشير حجم التأثير هنا إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلى " (صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠) ، وذلك باستخدام المعادلة :

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{(\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية})}$$

فكانت النتائج كما يلى:

جدول (٤): مربع إيتا للتواصل اللفظي

قيمة ت	درجات الحرية	مربع إيتا
١٣,٧٢	٢١	٠,٨٩٩

يتضح من جدول (٤) أن قيمة مربع إيتا للبعد الأول هو (٠,٨٩٩) ، وهذا يعنى أن نسبة (٨٩,٩٪) من تباين التقدم فى مهارات التواصل اللفظي (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج اللغوى القائم على المدخل التعلمي (المتغير المستقل) ، وهذه النسبة بالطبع تدل على مدى فعالية البرنامج المذكور في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أفراد عينة البحث،وهذه الفروق راجعة لاستخدام البرنامج المقترح، ذلك أن البرنامج اللغوي تم بناؤه على احتياجات المعلم الجامعياللغوية، فتم تدريبهم على المهارات المقترحة وبهذه النتيجة يجاب عن هذا التساؤل من تساؤلات البحث . وتتفق هذه النتائج مع بحثٍ الجنابي الذي أشار إلى ضرورة أن يكون حديث عضو هيئة التدريس واضحا ومتأنيا (Speak slowly and Clearly)- تنويع مستوى الصوت (Vary Voice level) - ضرورة الاتصال البصري المباشر مع كل طالب (Maintain eye Contact).(عبد الرزاق الجنابي، تقويم الأداء التدريسي ص٢٢)

- **التساؤل الخامس: ما فاعلية البرنامج اللغوي المقترح فى تنمية مهارات التواصل الكتابي ؟**

للإجابة على هذا التساؤل ؛ قام الباحث بحساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي كما تقاس ببطاقة مهارات التواصل اللفظي، وذلك باستخدام اختبار (ت) للمتوسطات المرتبطة، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (٥): الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في التواصل اللفظي

التطبيق	المتوسط	الفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	86.23	٣١,٥٤	١٢,٨٤	٠,٠١
البعدي	117.77			

يتضح من جدول (٥) أن قيمة ت دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعني وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في التواصل الكتابي لدى أفراد العينة

وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، ويعني ذلك أن أفراد العينة تفوقوا على أنفسهم في مهارات التواصل الكتابي بعديا ، وقد يرجع هذا إلى البرنامج اللغوي.

ولمعرفة مدى فعالية البرنامج اللغوى القائم على المدخل التعلمي فى تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى المعلم الجامعي ؛ قام الباحث بحساب حجم التأثير باستخدام المعادلة السابقة، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٦): مربع إيتا للتواصل اللفظي

قيمة ت	درجات الحرية	مربع إيتا
١٢.٨٤	٢١	٠.٨٨٧

يتضح من جدول (٦) أن قيمة مربع إيتا للبعد الأول هو (٠.٨٨٧) ، وهذا يعنى أن نسبة (٨٨.٧٪) من تباين التقدم فى مهارات التواصل الكتابي (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج اللغوى قائم على المدخل التعلمي فى ضوء مبادئ الاسكيوا (ASQEA) (المتغير المستقل) ، وهذه النسبة تدل على مدى فعالية البرنامج المذكور في تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى أفراد عينة البحث، ذلك أن البرنامج اللغوي تم بناؤه على احتياجات المعلم الجامعياللغوية.

- **تعليق عام على النتائج** :

أثبت البحث . بصفة عامة . إمكانية تطوير الأداء اللغوي للمعلم الجامعي من هنا نستطيع أن نتحدّث عن كون العربية لغة قادرة على تدريس العلوم المختلفة وتطويرها ونشرها وعلى تحقيق التفاعل العلمي في المؤسسات العلمية عن طريق تنشيط التواصل اللغوي بالجامعات، ونقل مستجدّات الفكر والعلم إلى العربية . وإن التمسك باللغة القومية والهوية الثقافية يصبح أمرا جوهريا لا محيد عنه ، ومن المستحيل أن يتحقق ذلك إلا عن طريق تعليم اللغة القومية وتعلمها بواسطة معلم واعٍ بهذه القضية وخطورتها " والأمرُ في شأن العربيةِ } لغةِ القرآن الكريم } فرضُ عين يَأثمُ كلُّ من لا ينهض به) " رشديَ طعيمة وآخرون ، ١٩٩٩ ، ٨٦)

- أثبت البحث فاعلية البرنامج اللغوي في تنمية التحصيل المعرفي والجانب الأدائي لمهارات التواصل اللغوي وربما يعود ذلك إلى:
- أن البرنامج المقترح قد تم إعداده وفق مبادئ التصميم التعليمي باتباع مدخل التصميم التعليمي لأغراض خاصة الذي يستند تعلم اللغة فيه لخصائص أساسية ثلاثة:
  - ✓ يصمم لمواجهة حاجات معينة للمتعلم.
  - ✓ يوظف المنهجيات والأنشطة المناسبة للمجال الذي يخدمه.
  - ✓ يركز على اللغويات (قواعد، معجميات، أساليب) والمهارات وأساليب الخطاب المناسبة لهذه الأنشطة.
- أن البرنامج المقترح قد تبنى استراتيجية التعلم وفقا للمدخل الذي يدور حول عملية التعلم وليس عملية التعليم، ولهذا المدخل منطلقات أساسية منها :
  - ✓ أن التعلم يتحدد بشكل كلي بواسطة المتعلم نفسه.

- ✓ إن التعلم عملية وليست ناتجاً Process not a product. إنه عملية يقوم المتعلم فيها بتوظيف ما لديه من معلومات ومهارات في استقبال وفهم ما هو جديد من معلومات ومهارات.
- ✓ إن التعلم في المقام الأول عملية داخلية internal تعتمد على قدرة المتعلم على المزج بين ما لديه وما سوف يتلقاه.
- ✓ إن بناء المقرر عملية تفاوضية negotiated كما يرى هاتشنسن ؛ أي تأخذ وتعطي، فيها مدخلات ولها مخرجات. ولا يقتصر الأمر فيها على متغير واحد، وإن كان المتعلم نفسه فهناك الموقف التعليمي التعلمي، وهناك السياق الاجتماعي، وهما يشتركان مع المتعلم كمتغير في بناء المقرر.
- ✓ وأخيرا، فإن بناء المقرر تم وفق عملية دينامية وليست استاتيكية، منذ البدء بتحديد احتياجات المتعلمين. فالاحتياجات تتعدد، والمواقف تتنوع.

- ◄◄ التدريب على إعداد واستخدام أدوات التواصل اللغوي، التدريب على إعداد واستخدام أدوات التقويم اللغوي والتدريب على الاستفادة من التغذية الراجعة.
- ◄◄ تركيز البرنامج على الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات التواصل اللغوي وربط المعلومات والمفاهيم النظرية بتطبيقها أي بالجانب الأدائي للمهارات .

وقد حقق البرنامج المقترح فاعلية بدرجة مناسبة فى تنمية التحصيل المعرفي والجانب الأدائي لمهارات التواصل اللغوي لدى المعلم الجامعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لارسون (١٩٩٨) ودراسة حامد (٢٠٠٠) ودراسة الكندري (٢٠٠٢) ودراسة سنيدر وآخرين (٢٠٠٢) ودراسة سيد فهمي (٢٠٠٢) ودراسة ساروكوف وستورمى (٢٠٠٤) Sarokoff & Sturmey ودراسة فضل الله وسالم (٢٠٠٤). ودراسة تايلور ووالز (٢٠٠٥) Taylor & Walls، ودراسة سادلر (٢٠٠٥) Sadler ودراسة رادا Rada (٢٠٠٥) ، ومن جانب آخر أكدت النتائج أهمية الأخذ بالمستويات المعيارية فى إعداد المعلم الجامعي، وفى تصميم وإعداد المقررات الدراسية المقدمة له وهذا يتفق مع دراسة النجدي (٢٠٠٥)، ودراسة نصر (٢٠٠٥) ودراسة المغربي وعزت (٢٠٠٥)، ودراسة سكر والخزندار (٢٠٠٥).

- **توصيات البحث** :

فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ◄◄ تطبيق البرنامج اللغوى التنموي القائم على المدخل التعلمي فى ضوء وثيقة الاسكيوا (ASQEA) ، وذلك لفعاليته فى تلبية احتياجات المعلم الجامعياللغوية على السادة المدرسين الجامعيين.
- ◄◄ ضرورة تضمين مقرر "لمهارات الاتصال اللغوي "ضمن برامج الإعداد التربوي ؛لأهميتها فى إعداد وتكوين المعلم الجامعي .
- ◄◄ ضرورة اهتمام المسئولين بتطوير برامج إعداد المعلم الجامعي فى كليات التربية فى ضوء المعايير القومية بحيث تطابق محتوياتها وعملياتها معايير أداء المعلم التى وردت بوثيقة المعايير القومية.
- ◄◄ ضرورة إشراك أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية فى تخطيط وتدريس مقرر "مهارات الاتصال المقترح " حتى يتسنى للمعلم الجامعي التدريب على تصميم أدوات الاتصال اللغوي.
- ◄◄ ضرورة اهتمام المسئولين بتحقيق معايير الجودة الشاملة فى كليات التربية.

- **بحوث مقترحة** :

يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمين الجامعيين وقياس فاعليته.
- بناء برنامج لتطوير أداء المعلم الجامعي، لتحقيق المعايير القومية لجودة المعلم : في مجال التخطيط، مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، مجال المادة العلمية، مجال مهنية المعلم.
- تصميم برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للتدريب على تطبيق المعايير اللغوية للتعليم فى مصر.

- **المراجع** :

١. أحمد بن محمد الضبيب(٢٠١٠) اليوم العالمي للغة العربية ،ج الجزيرة ، http:// www.al-jazirah.com/119462/ln7d.htm
٢. أحمد بن محمد الضبيب(٢٠٠١) اللغة العربية في عصر العولمة ،الرياض،مكتبة العبيكان.
٣. بربارا مايترو، وآخرون (٢٠٠٢)، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، دار الشروق عمان- الأردن، ط١.
٤. بلقاسم اليوبي (١٩٩٨) بناء المعجم وتدريس اللغات(اللغة العربية نموذجا) مجلة اللسان العربي http://www.arabization.org.ma/Majalla1
٥. بول هيرست وجراهام طومبسون (٢٠٠١) ما العولمة . الاقتصاد العالمي وإمكانات التحكم ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٧٣، دولة الكويت .
٦. جمال حامد (٢٠٠٠) "أثر دراسة الطلاب المعلمين لوحدة مقترحة فى تحليل المحتوى على مهاراتهم فى تشخيص الأخطاء المتضمنة بالحلول المكتوبة لبعض أسئلة الرياضيات المدرسية"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني بجامعة أسيوط بالتعاون مع جمعية كليات ومعاهد التربية فى الجامعات العربية بعنوان "الدور المتغير للمعلم العربي فى مجتمع الغد، رؤية عربية"، المجلد الثاني.
٧. حسن شحاتة (٢٠٠٥) " ثقافة المعايير والتعليم الجامعي"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة.
٨. رشدي طعيمة (١٩٩٩) العولمة ومناهج التعليم العام ، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
٩. رشدي طعيمة، محمود كامل الناقة (٢٠٠٦) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو. http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Taalim
١٠. رولاند بريتون (٢٠٠٠) هل يمكن إنزال الإنجليزية عن عرشها ؟، رسالة اليونسكو ، السنة الواحدة والخمسون.
١١. سيد فهمي مكاوي عبد الصمد (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي للطلاب المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة بنها.
١٢. الشيماء المغربي، محمد عزت عبد الموجود (٢٠٠٥) "ضوابط علمية لإعداد المعلم فى ضوء المستويات المعيارية"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة.
١٣. صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠) الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. عادل رسمي النجدي (٢٠٠٥) "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء المعايير العالمية"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والمستويات المعيارية" المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة.
١٥. عباس محجوب (١٩٨٦) مشكلات اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة الدوحة، طبعة أولي .
١٦. عباس محجوب ، التعليم باللغة العربية في التَّعليم الجامعي ،دهشة ،الموسوعة العربية www.dahsha.com/viewarticle.php?id=28917
١٧. عبد الله زيد الكيلاني (٢٠٠٩)اجتياز امتحان الكفاءة في اللغة العربية شرط للتعيين في المؤسسات، مؤتمر "اللغة العربية في المؤسسات الأردنية ، واقعها وسبل النهوض بها" مجمع اللغة العربية الأردني .
١٨. عبد الله الكندري(١٩٩٨) تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة الجمعية المصرية للمناهج ،العدد الخمسون.
١٩. عبد الرؤوف خربوش، تعريب التعليم الجامعي ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم http://www.arabization.org.ma/Majalla1.asp?m=menu3.gif&num=50)
٢٠. عبد الرزق شنين الجنابى(٢٠٠٩) تقويم الأداء التدريسى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالى،بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة - جامعة الكوفة.
٢١. عصمت سويدان :الاهتمام بتعليم اللغة القومية يرفع معدلات التنمية الاقتصادية ،مجلة المعرفة ، http://www.almarefh.org)
٢٢. على توفيق الحمد(٢٠١٢) التدريس والبحث والنشر بالعربية في التعليم العالى ،المؤتمر الدولى السنوى للغة العربية، بيروت،لبنان .
٢٣. على مدكور (١٩٩٨) العولمة والتحديات التربوية ، مجلة العلوم التربوية ، العدد التاسع ، مطابع الأهرام ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، يناير.
٢٤. فرهوالد ووإلفجانج (٢٠٠٣) "ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة" مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع ١٢٥، مكتب التربية الدولى، اليونسكو- جنيف، المجلد ٢٣، العدد (١).
٢٥. محمد السيد سليم، (١٩٨١) "سوسيولوجية الجامعة المصرية"، فى ندوة التعليم الجامعى والمجتمع، (القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية) .
٢٦. محمد بن إبراهيم الفوزن(٢٠٠٤) اللغة العربية والعولمة، http://faculty.ksu.edu.sa/m.AlFouzan
٢٧. محمد رجب فضل الله، مصطفى رجب سالم (٢٠٠٤) "معايير مقترحة لأداء معلمى اللغة العربية بالتعليم العام"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمى السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "تكوين المعلم"، المجلد الثانى، جامعة عين شمس، دار الضيافة.
٢٨. محمد على نصر (٢٠٠٥) "رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم فى ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة.
٢٩. محمود كامل الناقة : أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، منشورات الأسيسكو http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe/p1.php
٣٠. المكتب الإقليمى للدول العربية، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى (٢٠٠٣)، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ، عمان http://www.arab-hdr.org/arabic/contents/index.aspx?rid=2.

٣١. مؤتمر اللغة العربية وتحديات العصر (٢٠٠٨) كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة .
٣٢. http://www.parehan.com/inp/view.asp?ID=379
٣٣. مؤتمر "اللغة العربية والتنمية البشرية المجالات والرهانات(٢٠٠٨) وحدة الدراسات اللغوية ،وجدة ،المغرب.
٣٤. مؤتمر "اللغة العربية في المؤسسات الأردنية(٢٠٠٩) ، واقعها وسبل النهوض بها" ، عمان ، الأردن .
٣٥. المؤتمر الدولي: (٢٠١٢) " اللغة العربية بين الانقراض و التطور- التحديات والتوقعات " أندونيسيا) http://www.alarabiah.org/http://www.alarabiah.org
٣٦. المؤتمر الدولي للغة العربية(٢٠١٢) " مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة (بين الأمل واليأس)" جاكرتا، إندونيسيا شعبان ١٤٣٣هـ يوليو
٣٧. مؤتمر العربية وهوية الأمة(2012)، عمان ، الأردن
http://www.ju.edu.jo/ar/arabic/Research/Lists/Research%20Events/ResEvents.aspx
٣٨. معصومة عبد المحسن(٢٠١٢) لغة التدريس وكفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام العربية ،المؤتمر الدولى السنوى للغة العربية، بيروت،لبنان.
٣٩. ناريمان إسماعيل متولى(٢٠١١) اللغة العربية بين الانتماء والهوية والتحديات المستقبلية في عصر الرقمنة (ج٥) http://www.prof-nariman.com/index.php/prof-nariman/599
٤٠. ناجى سكر، نائلة الخزندار (٢٠٠٥) "مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المجلد الثانى، جامعة عين شمس، دار الضيافة.
٤١. وثيقة بيروت (٢٠١٢)، اللغة العربية في خطر ،المؤتمر الدولى السنوى للغة العربية ، المجلس الدولى للغة العربية http://www.Alarabiah /http://www. alarabiah.org .org
٤٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) مشروع إعداد المعايير القومية، المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، القاهرة.

- **المراجع الاجنبية** :

42- Al-Mulhim, Abdullah , M.(2001)"An English Teacher Needs Assessment of Saudi College of Technology Students with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia", PhD, The University of Mississippi, 2001, DAI, A. October.

43- Hutchinson, T. and Waters, (1987) English for Specific Purposes, Cambridge University Press, Cambridge, U. K..

44- Fringret, H. A & .44-Jusmo(1998) (ed) Participatory Literacy Education, Jersy Bass, San Francisco, CA.

45- Language Requirements for Public Sector Work, Finland (2009). www.yle.fi/news/ id105114

46-Legislative Council Panel on Public Service in Hong Kong (2002). www.csb.gov.hk/hkgcsb

47- M. St. John,(1999)Developments in English for Specific Purposes, Cambridge University Press, Dudley, Evans, T Cambridge, UK& .,.

48- Phillips, Deborah (2003). Preparation Course for the TOEFL Test, The Paper test. U.S.A. Longman

49-Rada, R. (2005). "Building a Web – Based Accountability System in a Teacher Education Program", Interactive Learning Environments , Vol. 13,No 1, pp. 93-119

50-Sadler,R. (2005). "Interpretations of Criteria- Based Assessment and Grading in Education", Journal Higher of Education, Vol.30, No2, pp.175-194

51Sarokoff, R. & Sturmey, P (2004). "The Effect of Skills Training On Staff Implementation of Discrete-Trial Teaching", Journal of Applied Behavior Analysis,

52-Snyder,Kenneth and Other (2002):What I have to give aspeech, N468895.

53-State of Illinois Teacher Certification Requirements (1996), U.S.A..www.academploy.com.

54-Strevens, P. "ESP after Twenty Years: a Reappraisal" in M. Trickoo (ed) ESP State of the Art, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore, 1988.

www.opi.state.mt.us.pdf/standards/contstds-speaking.pdf , Retrieved 9 may, 2004.

55-Tylor, L.& Walls, R. (2005). "A Nine – Step Program: A Successful, Replicable Model for Professional Development", Journal Articles, Vol.32 , No.8, pp. 36 – 52

****

البحث الثاني :

" الانتباه والذاكرة البصرية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف"

إعداد :

د / قيس نعيم سليم عصفور
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة جامعة الطائف

د / خالد عبد القادر يوسف أحمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
قسم التربية الخاصة جامعة الطائف

" الانتباه والذاكرة البصرية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف "

د / قيس نعيم سليم عصفور د / خالد عبد القادر يوسف أحمد

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيري الانتباه والذاكرة البصرية بمدينة الطائف، وشملت عينة البحث ثلاثون تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف ، وتم اختيار العينة عشوائيا من ستة مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم بالطائف ملحقا بها غرف مصادر التعلم ، حيث طبق الباحثان مجموعة من الادوات تضمنت : اختبار الانتباه ، اختبار الذاكرة البصرية ، اختبارتحصيلي في القراءة ، اختبار تحصيلي في الرياضيات . وأشارت النتائج الى : وجود فروق دالة احصائيا بين مستوى الانتباه ومستوى التحصيل الدراسي (القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة المكونة من ثلاثون تلميذا ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي. ووجود فروق دالة احصائيا بين مستوى الذاكرة البصرية ومستوى التحصيل الدراسي (القراءة ،الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة المكونة من ثلاثون تلميذا ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي.

وخرجت الدراسة بعدة توصيات ، كان من اهمها ضرورة عمل برامج ارشادية علاجية لذوي صعوبات التعلم في القراءة والتهجئة والرياضيات.

Attention and visual memory and their relationship to academic Achievement among a sample of third grade students with learning disabilities in Taif.

Abstract

Aimed at the current search to identify the level of academic achievement among a sample of students in third grade with learning disabilities in the light of the variables of attention and visual memory in the city of Taif, and included a sample thirtieth students from the students third grade with learning disabilities in Taif, was chosen as the sample at random from six schools affiliated to the Directorate of Education, Education Taif supplement the learning resource rooms, where the researchers applied a set of tools included: test attention, visual memory test, a diagnostic test in reading, a diagnostic test in mathematics.The results indicate the following: No statistically significant differences between the level of attention and level of academic achievement (reading, mathematics, the total score) in the study sample, consisting of thirty students with learning disabilities from the third grade.. No statistically significant differences between the level of visual memory and the level of academic achievement (reading, mathematics, the total score) in the study sample, consisting of thirty students with learning disabilities from the third grade. The study has come out with several recommendations, one of the most important necessity for guiding therapeutic programs for people with learning disabilities in reading, math and spelling.

• **مقدمة** :

إن الأفراد الذين لديهم صعوبات تعلم تظهر مشكلاتهم في سنين المرحلة الاولى من الدراسه، وقد لاقى مفهوم صعوبات التعلم من قبل الباحثين استحسانا كون هذا المفهوم ولعهد قريب اختلف المنظور حول تسميته، فتعددت التسميات حتى تم الاستقرار على هذا المفهوم وهو من أشد المفاهيم التي تواجه مدرس المرحله الابتدائية ، وتشخيص صعوبات التعلم قد لايظهر الا بعد دخول الطفل المدرسة واظهار الطفل تحصيلا متأخرا عن متوسط ماهو متوقع من أقرانه ممن هم في نفس العمر والظروف الاجتماعيه والاقتصادية والصحيه .

قد يظهر الطفل تأخراً ملحوظاً في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب، وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات في المواد الدراسيه الأخرى يكون عائدا إلى أن الطفل ليست لديه قدره على قراءة أو كتابة نصوص المواد الاخرى وليس إلى عدم قدرته على فهم واستيعاب معلومات تلك المواد تحديدا(Bender & Smith, 1990 ؛ عصفور ، ٢٠٠٧). و نظرا لأن السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هي المشكلات الدراسية وإنخفاض مستوى التحصيل الدراسي، لذلك ارتبطت صعوبات التعلم في ذهن الكثير من التربويين في عالمنا العربي بموضوع التأخر الدراسي، لأن المظهر الخارجي لكل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي واحد، وتتمثل بالمشاكل الدراسية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي ، كما يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمول في تأخر الطفل دراسيا ، حيث يشير المصطلح الأخير إلى أن التلميذ المتأخر دراسيا يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة لسبب من أسباب العجز وهذه الأسباب ترجع في جملتها إلى أنها أما عقلية أو جسمانية أو نفسية أو اجتماعية (ابو فخر ، ٢٠٠٧) .

وبذلك فإن نجاح المتعلم مرهون بنجاحه في معالجة صعوبات التعلم ، فإذا استطعنا التغلب على صعوبات التعلم تمكنا من تحقيق أهداف التعلم وتوصلنا الى مراميه بشكل سليم وبفهمنا لصعوبات التعلم وأسبابها وأساليب علاجها والوقاية منها تمكننا من مساعدة أولياء الأمور والمعلمين ونساهم في تصحيح مسار العملية التعليمية (Bos & Vaughn , 1994).

وتعتبر صعوبات الانتباه والذاكرة البصرية واحدة من الخصائص الهامة التى يختص بها الأطفال ذو صعوبات التعلم، ولقد تعددت مظاهر الاضطراب فى الانتباه والذاكرة حيث بين سميث (Smith ,2001) أن الإدراك البصرى من أسس اكتساب وتنمية المهارات الأكاديمية.

الانتباه : يعني قدرة الفرد على اختيار مثير محدد والاستمرار في التركيز عليه للمدة التي يتطلبها ذلك المثير.

إن قلة الانتباه والعجز عن الانتباه هو السبب الرئيسي الذي ينسب إليه إنخفاض تحصيل الطلبة، وعدم حصولهم على معدلات عالية ، ومن الموضوعات التي يهتم بها علم النفس التربوي الانتباه والإدراك الحسي ، لأنهما من ضمن العوامل المصاحبة لعملية التعلم والمؤثرة فيه، وتتمثل أهمية معرفة طبيعة

الانتباه في أنه يُعد الشرط الأول لتعرف الإنسان على بيئته وما فيها ، حتى يتسنى له التكيف معها واستغلالها وحماية نفسه من أخطارها ، وهو ايضا الأساس في سائر العمليات العقلية ، فلولاه لما استطاع الإنسان أن يعي أو يفكر أو يتذكر أو يتخيل أو يتعلم شيئا من الأشياء ، إذ كيف نتعلم شيئا من الأشياء قبل أن ننتبه إليه وندركه، كما انه يرتبط بشخصية الإنسان وتوافقه الاجتماعي ، فعجز الإنسان عن الانتباه فيما يرغب الناس فيه يؤدي إلى سوء فهم وتفاهم بينه وبينهم ، لهذا عُدّ اضطراب الانتباه من الصفات المميزة والمشتركة بين المصابين بالأمراض العقلية على اختلاف أنواعها وشدتها (كوافحه ، ٢٠٠٣) .

ويعرف الانتباه على أنه عملية اختيار بعض من عدة مدخلات ممكنة ويشير هذا التعريف إلى قدرة الفرد المحدودة في الانتباه للمثيرات البيئية فالبيئة المحيطة بالفرد تعج بالمثيرات المختلفة السمعية منها والبصرية وتلك التي تعتمد على الإحساس الجلدي وعلى حاسة الشم،إلا أن الفرد يستطيع أن ينتبه إلى عدد محدود جداً فقط من هذه المثيرات في الوقت الواحد ، و يعرف الانتباه بأنه" مورد بشري محدود يسخر لتحقيق أهداف الفرد، ولتحريك والمحافظة على العمليات المعرفيه" (كوافحة ، ٢٠٠٣) .

وتعتبر الذاكرة عنصر مهم من عناصر التعلم ، فالتعلم عند الإنسان يتم من خلال المرور بتجارب وخبرات معينه تخزن في الذاكرة بعد إكمال عمليه التعلم ليفيد منها في مواقف لاحقه ومشابهة ، وتعرف الذاكرة على أنها : القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة أو القدرة على التذكر (سالم ، الشحات وعاشور ، ٢٠٠٨).

- **الذاكرة البصرية** :

وهي تتضمن القدرة على تذكر الصور البصرية، وفيها يكون التذكر مطلوباً دون توفر دلالات مميزة للمثير، والأطفال الذين يظهرون قصورا في القدرة على تذكر الحروف على مستوى بصري أو تذكر الكلمات أو الأرقام ،هم أطفال يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية، يترتب على ذلك أن كتابة سلسلة أرقام من الذاكرة وبعض الواجبات الأخرى في مهارة الكتابة تمثل مجالا من مجالات الصعوبات الخاصة في التعلم ، وهي تتعلق أيضا بالصور التي سبق اكتسابها مثل الأشكال الهندسية والرسوم المختلفة والصور بأنواعها ، وتعتبر الذاكرة البصرية إحدى أكثر العوامل ارتباطا بالقدرة على التهجئة والتي تعني القدرة على التصور أوالتخيل أوالقدرة على تخيل تسلسل الحروف في الكلمة.فالأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة والقراءة مثلا يواجهون صعوبات بالغة في تذكر شكل الكلمة ويعانون من عجز واضح في التحصيل الدراسي، وباستخدام التمرين والتدريب يتمكن هؤلاء الأطفال من تحسين تذكرهم للكلمات(أبو المجد ، ١٩٩٨).

وهي أيضاً القدرة على إعادة إنتاج المواد البصرية من الذاكرة وقد ارتبطت لفترة طويلة مع القدرة على القراءة ، فقد ذكر هنشل ود (Hinshel wood, 1917) قبل قرون عديدة أن مركز الذاكرة البصرية يقع في الجانب الأيسر من الدماغ ، وأن أي خلل في هذه المنطقة يؤدي إلى عمى الكلمات ، وقد تبين أن القارئ

الضعيف في المستويات الصفية الأولى لديه ضعفاً في الذاكرة البصرية المتسلسلة أكبر مما لدى القارئ الجيد من نفس المستوى الصفي (السرطاوي ٢٠٠٣).

ويعتبر التحصيل الدراسي أمراً مهماً لكي ينتقل الطالب من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية لاحقة ، لذلك ضعف التحصيل الدراسي يؤخر الطالب عن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة لاحقة، فمن خلال الملاحظة والمقابلات مع المعلمين والاخصائيين الاجتماعيين وجدنا أن هناك ضعف في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالأخص الصف الثالث الابتدائي ، وقد تكون الأسرة السبب المباشر في ضعف التحصيل بسبب الظروف الاجتماعية والمادية التي تمر بها الأسرة أو تعاني منها وتؤثر على تحصيل الطالب ، إضافة إلى بعض العوامل الأخرى منها: عدم الانتباه وصعوبة التذكر ، بالاضافة إلى ضيق المنزل والتفكك الأسري وتغيير مقر الأسرة وانخفاض دخل الأسرة الاقتصادي، كل ذلك يعتبر عاملا في ضعف التحصيل (البطاينة ، الرشدان والسبايلة و الخطاطبة، ٢٠٠٧) .

ويعرف عبد الحميد(٢٠٠٣) التحصيل الدراسي بأنه : "مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في المواد الدراسية كما تقيسها اختبارات نصف العام " وعرف تدني التحصيل بأنه تدني في هذه الدرجات لظروف صحية أو مدرسية أو اقتصاديةأو شخصية أو انفعالية. كما عرف علام(٢٠٠٠) التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الشخص ومستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمه ، وعرف تدني التحصيل أيضا بأنه الفرق الكبير بين ما يستطيع الوصول إليه من إنجاز والمهام التعليمية التي تؤهله قدراته العقلية ومواهبه الفطرية له وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة.

وتعد مشكلة ضعف التحصيل الدراسي مشكلة عالمية لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات؛ إذ يقول فيزرستون وهو من الأوائل الذين اهتموا بدراسة مشكلة ضعف التحصيل الدراسي: بأن عشرين طالبا من أصل مئة لديهم ضعف في التحصيل الدراسي وتم التأكد من تلك النسبة بأخذ عينات عشوائية من مجتمعات مختلفة ومتنوعة (العبيد ، ٢٠٠٩) .

وعند الحديث عن تدني التحصيل العلمي يرجع الباحثون ذلك إلى أسباب عديدة مؤثرة على التحصيل منها المعلم ، والأسرة ، والبيئة الاقتصادية والاجتماعية ، والحالة النفسية و العقلية للطالب نفسه، ومن خلال البحث والتمحيص وجد أن اغلب من كتبوا في هذا الموضوع يرجعون المؤثر الأول على تحصيل التلميذ هو المعلم لأنه يعتبر المحك المباشر والأكبر بالتلميذ.ولذلك لابد من الاهتمام بهؤلاء الأفراد والوقوف عند مشاكلهم التي تحول دون تقدمهم ورقيهم وإيجاد الحلول المناسبة لها (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨).

- **التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من الانتباه والذاكرة البصرية** :

يعرف الانتباه ، بأنه عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزا للوعي (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨) ، وبناءً على ذلك لابد للطفل في

المراحل الدراسية المختلفة من الانتباه للمواقف التعليمية والتربوية المختلفة حتى يتسنى له التعلم وكذلك اكتساب الخبرات ، لذلك يجب أن يتمتع الطفل بقدرة جيدة على الانتباه ، ونلاحظ أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة يعانون من تدني التحصيل الدراسي وذلك بسبب بعض الصعوبات النمائية لدى هؤلاء الأطفال ، ومن ضمن هذه المشكلات مشكلة تدني مستوى الانتباه وضعف الذاكرة البصرية ، ومن هنا يتضح لنا أن صعوبات التعلم والتي تعتبر سببا أساسيا في تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ قد يعود إلى وجود اضطراب في واحدة او أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتمثلة بالإنتباه او الإدراك أو التذكر(الذاكرة البصرية).

وتعتبر الذاكرة عنصراً مهماً من عناصر التعلم فالتعلم عند الإنسان يتم من خلال المرور بتجارب وخبرات معينه تخزن في الذاكرة بعد إكمال عمليه التعلم ليفيد منها في مواقف لاحقه ومشابهة وبالأخص عملية التحصيل الدراسي ، إن هذا الفرد غير قادر على التعلم إذا لم يستطع هذا الفرد الإحتفاظ بالعادات والتقاليد والمهارات والخبرات المعرفية واللغوية الجديدة ليفيد منها في مواقف مشابهة كخبرة تعليمية ، فالذاكرة مهمة في حياة الفرد لما تقوم به من دور كبير وفاعل فكل ما يمارسه الإنسان في الحياة اليومية سواء كان كبيرا أم صغيرا سهلا أم معقدا فإنه لابد أن يعتمد على التذكر، فالذاكرة أساس التعلم (سالم وآخرون، ٢٠٠٨) .

- **مشكلة الدراسة** :

يُعد ضعف التحصيل الدراسي مشكلة عالمية لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات؛ إذ يقول فيزرستون وهو من الأوائل الذين اهتموا بدراسة مشكلة ضعف التحصيل الدراسي : بأن عشرين طالبا من أصل مئة لديهم ضعف في التحصيل الدراسي وتم التأكد من تلك النسبة بأخذ عينات عشوائية من مجتمعات مختلفة ومتنوعة(Bryan , Pearl & fallon , 1989).

وعند الحديث عن تدني التحصيل الدراسي يرجع الباحثون ذلك إلى أسباب عديدة مؤثرة على التحصيل منها المعلم ،والأسرة ، والبيئة الاقتصادية والاجتماعية ، والحالة النفسية للطالب نفسه ، متجاهلين الاسباب التي تعود الى جوانب نمائية متمثلة بالانتباه والادراك والذاكرة واللغة والتفكيرو التي تؤدي الى حالة صعوبات التعلم (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨). لذا يعتبر التحصيل الدراسي أمرا مهما لكي ينتقل الطالب من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية لاحقة ،لذلك ضعف التحصيل الدراسي يؤخر الطالب عن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة لاحقة، فمن خلال مراجعة الابحاث والدراسات والادب السابق لاحظ الباحثان أن أغلب الدراسات مثل: الزيات (٢٠٠٢) ،السرطاوي(٢٠٠٣)، حرب(٢٠٠٤)،(solan, 2002) (Webster,2004)والتي تناولت أسباب مختلفة تؤثر على التحصيل الدراسي مثل صعوبات التعلم والأسرة والتي تعتبرالسبب المباشر في ضعف التحصيل بسبب الظروف الاجتماعية والمادية التي تمر بها ، أو تعاني منها وتؤثر على تحصيل الطالب بالإضافة إلى ضيق المنزل والتفكك الأسري وتغيير مقر الأسرة وانخفاض دخل

الأسرة الإقتصادي، كل ذلك يعتبر عاملاً في ضعف التحصيل ، ولكن هنالك ندرة في تلك البحوث والدراسات التي تناولت بعض العوامل منها عدم الانتباه وصعوبة التذكر كصعوبة نمائية تؤثر على التحصيل الدراسي بشكل ملحوظ وأيضا من خلال الملاحظة وإجراء المقابلات مع معلمي غرف المصادر والمرشدين الطلابيين بالمدارس الإبتدائية وجدنا إن هناك بعض التلاميذ في المرحلة الإبتدائية يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي وبالأخص بعض تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي والذي حسب رأي معلمي غرف المصادر، وبعد تطبيق الإختبارات الإدراكية عليهم، قد يرجع سببه الى صعوبات نمائية وخاصة فيما يتعلق بجانبي الانتباه والذاكرة البصرية .

ولذا تتناول هذه الدراسة الانتباه والذاكرة البصرية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الانتباه ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الذاكرة البصرية ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأتي :

- التعرف على مدى تأثير الانتباه على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف .
- التعرف على مدى تأثير الذاكرة البصرية على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف .

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يعد التحصيل الدراسي أمرا هاما في تطور الأمم وتقدمها، كما يعد ذوي صعوبات التعلم إحدى الطاقات البشرية، التي يمكن أن تساهم في تطور وتقدم المجتمع ،على قدم المساواة مع الأفراد العاديين، حيث يمكن التحصيل الدراسي صاحبه من كشف واختراق طرق ووسائل جديدة لتغيير وتطوير البيئة التي يعيش فيها،حتى بات مطلبا أساسيا يُمكن صاحبه من التعامل مع الأشياء بدرجة عالية ،و لذا يعتبر التحصيل الدراسي أمرا مهما لكي ينتقل الطالب من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية لاحقة ، ويزيد من القدرة على تطبيق المعرفة في المواقف الجديدة، والتفاعل مع المتغيرات السريعة لذلك ضعف التحصيل الدراسي يؤخر الطالب عن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة لاحقة ؛ فالتحصيل الدراسي بحاجة الى جوانب نمائية ايجابية مثل الانتباه الجيد والذاكرة السليمة والادراك السليم وكذلك ايجابية اللغة والتفكير.

كما تتمثل الأهمية العلمية للدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية بمثل هذه الدراسات، كما أنها تعد نواه لباحثين آخرين لتناول متغيرات الدراسة

الحالية من جوانب أخرى، وتتمثل الأهمية العملية بتزويد القائمين على العملية التعليمية والاباء بنتائج دراسة ميدانية مما تساهم في إعادة تهيئة التلاميذ سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها بما ينعكس على نفسيتهم وتحصيلهم الدراسي بشكل إيجابي ووضع السبل التي تنمي قدرتهم على الانتباه وتحسين ذاكرتهم .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الانتباه** :

يعرف الانتباه على أنه عملية اختيار بعض من عدة مدخلات ممكنة، ويشير هذا التعريف إلى قدرة الفرد المحدودة في الانتباه للمثيرات البيئية، فالبيئة المحيطة بالفرد تعج بالمثيرات المختلفة السمعية منها والبصرية وتلك التي تعتمد على الإحساس الجلدي وعلى حاسة الشم،إلا أن الفرد يستطيع أن ينتبه إلى عدد محدود جداً فقط من هذه المثيرات في الوقت الواحد ، و يعرف الانتباه أيضا بأنه" مورد بشري محدود يُسخر لتحقيق أهداف الفرد، ولتحريك والمحافظة على العمليات المعرفية (كوافحة ، ٢٠٠٣) .أما التعريف الاجرائي للانتباه : فهو الدرجه التي يحصل عليها التلميذ على اختبار الإنتباه المستخدم في الدراسه الحالية عند انتباهه لشكل واحد مختلف عن الاربعة اشكال الاخرين او لايتفق معها خلال فترة زمنية قدرها ثلاثون ثانية .

- **الذاكرة البصرية** :

تعتبر الذاكرة جزءاً أساسياً في عمليه التعلم هذا وأن كثيراً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكله في الذاكرة وهناك عده أساليب لدراسه الذاكرة فقد اعتبرت أحدى الجماعات الذاكرة قدرة واحدة في حين اعتبرت مجموعه أخرى الذاكرة على أنها نظام معقد من النشاطات المعرفية وترجع الذاكرة عموما إلى ميل الكائن الحي إلى تنظيم واعادة الخبرة السابقة. وتعرف الذاكرة البصرية بأنها : قدرة الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات البصرية والتي تتعلق بالصوربأنواعها التي سبق اكتسابها مثل الأشكال الهندسية والرسوم المختلفة والقدرة على استرجاعها عند اللزوم او الضرورة (سالم واخرون ٢٠٠٨) ، اما التعريف الاجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار الذاكرة البصريه المستخدم في الدراسة الحالية من خلال تعرفه على أشياء مختلفة يحاول استدعائها من الذاكرة بعد مشاهدتها ثم أخفاء تلك الاشياء لفترة زمنية محددة متمثلة بعشر ثوان ، وبعد ذلك يطلب منه رسمها فى الجدول المقابل بعد تذكرها بصريا بدون أخطاء .

- **التحصيل الدراسي** :

عرف علام(٢٠٠٠) بأن التحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها الشخص ومستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمه. وعرف عمر(٢٠٠٤) بأن تدني التحصيل الدراسي هو الفرق الكبير بين ما يستطيع الوصول إليه من إنجاز والمهام التعليمية التي تؤهله قدراته العقلية ومواهبه الفطرية له وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطرالتعليمية المختلفة. اما التعريف الاجرائي للدراسة فيتمثل في الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبارين تحصيليين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي في مادتي اللغة العربية والرياضيات المستخدمين في الدراسة الحالية.

- **صعوبات التعلم** :

يشير مفهوم صعوبات التعلم الى وجود خلل في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية والتي تتضمن فهم او استخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة والتي قد تظهر في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة اوالقيام بالعمليات الحسابية ويتضمن هذا المصطلح (صعوبات التعلم) اعاقة ادراكية بسيطة ولا يتضمن المصطلح الاطفال الذين يعانون من مشاكل تعليمية ناتجة عن وجود اعاقة سمعية او بصرية او اعاقة حركية او اضطراب انفعالي او بيئي او ثقافي (العبيد ، ٢٠٠٩).اما التعريف الاجرائي لذوي صعوبات التعلم فتتمثل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات نمائية متمثلة بالانتباه والذاكرة البصرية ، وهم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الملحقين بغرف المصادر الخاصة بذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الإبتدائي بالطائف.

- **حدود الدراسة** :

أ- الحدود البشرية :

طبقت هذه الدراسة على تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي الذكور من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من مدارس وزارة التربية والتعليم بمدينة الطائف.

ب- الحدود المكانية :

طبقت هذه الدراسة بغرف مصادر التعلم الملحقة بمدارس المرحلة الابتدائية للبنين بمدينة الطائف.

ج - الحدود الزمنية .

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ هـ / ١٤٣٣ هـ الموافق (٢٠١١- ٢٠١٢م).

- **الدراسات السابقة** :

قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات الانتباه والذاكرة البصرية والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم ، وقد توصلا الى الدراسات التالية :

- **الدراسات العربية** :

قام ابو هلال (١٩٩٣) بدراسة قدم فيها نموذجاً سببياً يوضح العلاقة بين عدداً من المتغيرات البادئة والوسيطة والنهائية ، بحيث تتضمن البادئة الجنس والاتجاهات نحو الرياضيات ، ثم المتوسطة وتشمل قلق الرياضيات ، والنهائيةٍ التحصيل فى مادة الرياضيات ، وتوصل من خلال عينة قوامها ٢٦٩ تلميذا وتلميذة فى المرحلة الاعدادية ممن يتميزون بأنهم من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات ، واشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الرياضيات والاتجاهات نحو الرياضيات ، كما توجد علاقة سالبة بين قلق الرياضيات والتحصيل الدراسى ، ولكن وجد أن هناك إرتباط موجب بين الاتجاة نحو الرياضيات والتحصيل الدراسى.

كما قدم خضر(١٩٩٥) دراسة اكلينيكية على طفل فى سن الثالثة عشرةٍ ويعانى من صعوبات أكاديمية فى القراءة والحساب، وبدراسة الحالة اكلينيكيا

توصل إلى أن صعوبات التعلم التى يعانى منها الطفل إنما ترجع إلى قصور فى الإدراك البصرى لديه، إذ اتضح أنه لا يستطيع التمييز بين الرموز البصرية المتشابهة مثل: (+ ، ×) ؛ (– ، ÷) ؛ (٧ ، ٨) ؛ (س ، ص). وقامت السباعي (١٩٩٩) بدراسة لبعض المتغيرات المعرفية و الوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى باليمن ، هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى بعض المتغيرات المعرفية ،تكونت عينة البحث من (٣٣٨) تلميذا و تلميذة منهم (١٨٨) من ذوى صعوبات القراءة و (١٥٠) من العاديين، وقد اشارت النتائج الى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى عملية الانتباه .

وفى دراسة الزيات (٢٠٠٢) بعنوان نمذجة العلاقة السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالى، وشملت عينة الدراسة (٥١٢) تلميذا وتلميذة يمثلون الصفوف من الثالث الابتدائى إلى الثانى الإعدادى، وطبق عليهم مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) وصعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك والذاكرة) وتزداد قيمة هذا الارتباط بزيادة صعوبات التعلم النمائية. وقد اسفرت النتائج عن ان جميع الارتباطات القائمة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب)، وصعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك والذاكرة) ذات ارتباطا دالا موجبا ، وأشارت النتائج ايضا الى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية .

وهدفت دراسة السرطاوي (٢٠٠٣) الى معرفةالعوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية ، وقد اشتملت الدراسة على(٣٢٣) طالبا منهم (١٦١)طالبا من المجموعة الأولى و(١٦٢) طالبا من المجموعة الثانية وقد اشارت النتائج الى مايلي:

- كانت الاتجاهات السلبية نحو القراءة أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة تعلم القراءة. وقد تبعتها المشاكل الانفعالية في المرتبة الثانية والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة.
- تنتج صعوبة القراءة عن وجود قصور في أكثر عاملين من العوامل المساهمة في الصعوبة، وأن القصور في أحد العوامل لا يكفي وحده من منع الطفل من تعلم القراءة مادامت بقية العوامل سليمة.
- سلامة الطلاب العاديين من قصور العوامل المساهمة في صعوبات القراءة بشكل عام.

وأشارت دراسة حرب (٢٠٠٤) إلى فعالية برنامج إرشادي للحد من بعض الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة) ، وقد تم تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق معلميهم باستخدام مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية إعداد زيدان أحمد السرطاوي(١٩٩٥)، كما تم تحديد مستوى بعض الآثار السلبية سواء النفسية أو الاجتماعية أو الدراسية الناتجة عن صعوبات التعلم

لدى هؤلاء التلاميذ بإستخدام مقياس الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد اشارت النتائج الى مايلي :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وايضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التدخل بالبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة داود (٢٠٠٥) والتي هدفت الى معرفة أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ ، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفل من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وقسمت إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية (٢٠) طفلا وطفلة ، ومجموعة ضابطة (٢٠) طفلا وطفلة. وتكونت أدوات الدراسةمن اختبار مهارات الهجاء .اختبار القدرة العقلية العامة .مقياس تقدير سلوك الطفل .استمارة المستوى الاجتماعي . الاقتصادي . اختبار المسح النيورولوجي السريع . قائمة تقدير التوافق . مقياس مفهوم الذات. اختبار دافعية الإنجاز .برنامج إكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم،.وأشارت نتائج الدراسة الى مايلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مهارتي الهجاء (القرائية – الكتابية) في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارتي الهجاء (القرائية – الكتابية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

وأشارت صديق (٢٠٠٧) في دراستها بعنوان "الأداء العقلي المعرفي لدى فاقدات السمع والعاديات بالمرحلة المتوسطة" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين فاقدات السمع والعاديات في الأداء العقلي المعرفي وبعض قدراته وهي: الذكاء غير اللفظي – الانتباه – الإدراك – الذاكرة قصيرة المدى – التفكير التجريدي. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من العاديات اللاتي بلغ عددهن (٩٦) طالبة سعودية ، وتراوحت أعمارهن ما بين (١٢- ١٥) سنة، وكذلك مجموعة فاقدات السمع اللاتي بلغ عددهن (٤٥) طالبة سعودية تم اختيارهن عمديا، واللاتي تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٥) سنة في المرحلة المتوسطة، وبلغ متوسط أعمارهن (١٣.٥٥) سنة . وأشارت نتائج الدراسة الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات فاقدات السمع والعاديات في الانتباه لصالح العاديات ،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ضعيفات السمع والصمّاوات في الانتباه، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات فاقدات السمع والعاديات في الذاكرة قصيرة المدى لصالح العاديات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ضعيفات السمع والصمّاوات في الذاكرة قصيرة المدى لصالح ضعيفات السمع.

كما بينت دراسة ثابت (٢٠٠٧) بعنوان "الانتباه وخطأ الادراك البصري وعلاقتهما بمستوى التحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولية " ما إذا كان هناك اختلاف بين المعاقين سمعيا وسليمي السمع في عمليات الانتباه والإدراك، وكذلك إلى معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في الجوانب المذكورة عائدة إلى عامل مستوى الصف الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من الأطفال المعاقين سمعيا قوامها (٤٣) طالبا من طلاب الصف الأول والصف الثالث الابتدائي، وعينة أخرى مكونة من (٧١) طفلا من سليمي السمع من نفس المستويات الدراسية. وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعاقين وسليمي السمع لصالح الفئة الأخيرة في اختبار الانتباه، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعاقين سمعيا وسليمي السمع في اختبار الإدراك وقد كانت الفروق هذه المرة لصالح الأطفال المعاقين سمعيا، حيث كانت نسبة خطأ الإدراك لديهم أقل منها لدى سليمي السمع.

وهدفت دراسة الخشرمي (٢٠٠٧) الى التعرف على العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم ، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الصعوبات التعليمية للطلاب الذين لديهم أعراض ضعف انتباه ونشاط زائد ترتكز على جوانب رئيسة، مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم بالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات، وتظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال مثل مشكلات الذاكرة والانتباه وتقدير الوقت وتحديد الأهداف والعمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف. و أفادت نتائج تحليل الدراسات السابقة بأن استخدام الأدوات التعليمية المجسمة والوسائل السمعية والبصرية يؤثران بشكل كبير في تحسين التعلم لهذه الفئة

- **الدراسات الاجنبية** :

في دراسة بيرتليت (Bartlett, 1993) درس الباحث هنا أثر البرامج الارشادية القائمة على وجود معلم خبير وقدوة فى المجال ، وكذلك أثر إدخال برنامج إرشادى مصاحب للمقرر الدراسى ، وقسم العينة إلى مجوعتين الاولى (٢٧) وفى المجوعة التجريبية ، (٣٥) وفى المجوعة الضابطة وكلاهما من التلاميذ فى المرحلة الإعدادية الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات وطبق إختبارا تحصيليا وكذلك إختبار لقلق الرياضيات يلي التدخل بالبرنامج العلاجى الارشادى على المرحلة التجريبية ، وتم تدريس المقرر للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وبعد الانتهاء من البرنامج ، أجرى الباحث تطبيقا بعديا للاختبارين معا ، وكانت النتيجة حصول المجموعة التجريبية على نتائج أفضل من المجموعة الضابطة وذلك بسبب التدخل الارشادى العلاجى .

وقام تروسيك (Trusiak, 1995) بدراسة هدفت إلى بيان أثر ورش العمل على تقدم الطلاب ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى برامجهم الدراسية وتكونت عينة الدراسة من عدد من طلاب المرحلة الثانوية طبق عليهم مقررا فى الرياضيات خلال إثنى عشر إسبوعا من خلال ورشة عمل محددة الاهداف بحيث تراعى الحالة النفسية لهؤلاء الطلاب وإحساسهم بالاعاقة بالمقارنة بأقرانهم وخواف الرياضيات لديهم ، وتنمية المفاهيم الرياضية لديهم بصورة متدرجة

وكذلك برامج الحاسب الالى ، وفى نهاية الورشة تم تطبيق إختبار يقيس الاهداف السابقة وبتحليل البيانات دلت النتائج على أهمية التوسع فى ورش العمل فى هذا المجال.

وفي دراسة ستيل (Steel,1998) بين الباحث أهمية دور المعلم فى خفض قلق الرياضيات لدى عينة من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات ، حيث إختار عينة من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى المرحلة المتوسطة ، وطبق عليهم اختبارات تقيس الاتجاهات نحو الرياضيات ، وكذلك قلق الرياضيات ، ودلت النتائج إلى وجود علاقة بين إتجاهات المعلم وقلقه من مقررات الرياضيات وإتجاهات وقلق الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم ، ومن هنا فقد أوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية متكررة للمعلمين على أن يقوموا بتقويم أنفسهم ومن منظومة مدرسية متطورة.

اما دراسة سنشرت(Senturt,et,al, 2000) فقد إهتمت هذه الدراسة بمقارنة أثر أبعاد قلق الرياضيات الوجدانية و المعرفية على تحصيل الطلاب فى مقرر الرياضيات لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات تعلم الرياضيات ، وطبق الباحث إختبارا لقلق الراضيات وأخر للتحصيل الدراسى ، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا ، أشارت النتائج إلى وجود اثر للبعد الوجدانى لقلق الرياضيات على التحصيل الدراسى بصورة كبيرة أكبر من البعد المعرفى.

بينما قام هيلونج (helwing, 2002) بدراسة هدفت الى التعرف على فاعلية برنامجا علاجيا لذوى صعوبات التعلم ، تم تطبيقة على عينة من التلاميذ قوامها (٣٠٠) تلميذا وتلميذة فى الصفوف الدراسية من الرابع حتى الثامن وهؤلاء التلاميذ يعانون بدرجة متوسطة من صعوبات تعلم الرياضيات وذلك وفق الاختبار التشخيصى ، وبعد تطبيق فنيات البرنامج العلاجى وتطبيق إختبار رياضيات على العينة، و دلت النتائج على وجود تأثير فعال للبرنامج فى علاج إضطرابات التركيز والانتباة والفهم المصاحبة للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات.

وأشارت دراسة ليبركان (Labercane, 2002) إلى تأثير الاضطراب البصرى والسمعى على المتفوقين ذوو صعوبات تعلم الرياضيات، وذلك من خلال عينة من (١٢) تلميذا من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى المدى العمرى (٩-١٢) سنة، وقد استخدمت عدة اختبارات مثل اختبار وكسلر المعدل لذكاء الأطفال واختبار القواعد الأساسية للتذكر البصرى، واختبار تحصيلى فى الرياضيات وكذلك اختبارات للتفهم القرائى، وقد توصلت الدراسة إن أن هناك دلالة بين القدرة على القراءة بفهم ووعى والتقدم فى فهم العمليات الحسابية، ودرجة رقى الإدراك البصرى وهو ما يدل على تأثير التحصيل فى الحساب والقراءة مع الفهم.

و قدمت دراسة سولان(Solan, 2002) تفسيراً لانخفاض المستوى التحصيلى لعينة من المتفوقين ذوى صعوبات التعلم بلغ عددهم (٣٨) تلميذا وطبق عليهم مجموعة من الاختبارات ،توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين قدرات الإدراك والأداء فى الحساب التحريرى ، وأداء كتابة الحساب، وكذلك وجدت

ارتباطات دالة بين الإدراك المكانى وسرعة عرض المثير مع فهم الرياضيات وأشارت الدراسة إلى حتمية وجود برامج متقدمة تعتمد على توصيل المفاهيم الرياضية اللفظية تناسب هؤلاء الطلاب.

وفي دراسة سونج سن (Sionjohsun, 2003) قام الباحث بدراسة العلاقة بين الإنجاز الاكاديمى فى مادة الرياضيات و إتجاه الطلاب نحو هذه المادة وإختار الباحث عينة من الطلاب فى المرحلة الثانوية قوامها (٢١٥) وطبق عليهم إختبارا تشخيصيا للرياضيات وكذلك القراءة ، وبعد ذلك طبق عليهم إختبارا أخر للإتجاهات، و دلت النتائج إلى وجود علاقة بين ضعف القراءة وصعوبة تعلم الرياضيات وكذلك علاقة وثيقة بين الاتجاة نحو الرياضيات والانجاز التحصيلى فى هذه المادة.

وأهتمت ريهيمر(Rhymer,2003) ببيان العلاقة بين القلق الرياضى والطلاقة الرياضية ومعدل الخطأ الرياضى ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤) من الذكور و الاناث ، وطبق على العينة إختبارات قلق الرياضيات ، وخواف الرياضيات، التحصيل الدراسى فى الرياضيات، و دلت النتائج على وجود علاقة بين القلق الرياضى والمستوى التعليمى ، وكذلك فى الطلاقة أما معدل الخطأ الرياضى فلم يتبين أى أثر لها مع المستوى التعليمى.

وجاءت دراسة هاميل (Hammill, 2003) والتى هدفت إلى تحليل نتائج (٦٠) دراسة ارتباطية اهتمت بدراسة العلاقة بين مهارات الإدراك البصرى والتحصيل الدراسى، ومهارات الادراك البصرى، وتشمل التمييز البصرى والعلاقات المكانية، والذاكرة البصرية، والتكامل البصرى – السمعى، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارات الإدراك البصرى والتحصيل الدراسى فى القراءة والحساب والتهجئة، بينما توجد علاقة دالة بين التمييز البصرىوالحساب.

في حين هدفت دراسة فنالسون و رورك (Finlayson & Rourke , 2003) إلى المقارنة بين التلاميذ العاديين فى القدرات التحصيلية، والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ولديهم اضطرابات فى الإدراك السمعى والبصرى، وتكونت عينة الدراسة من(٤٥) تلميذا لديهم صعوبات تعلم وفى المدى العمرى (٩- ١٤) سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات: الأولى: التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة والحساب. الثانية:التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة والهجاء. الثالثة:التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى الحساب. وتراوحت درجة الذكاء بين (٨٦ – ١١٤) وذلك باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وتم تطبيق مقياس القدرات اللفظية، ومقياس الإدراك البصرى، ومقياس الإدراك السمعى، وكذلك مقياس الأداء القرائى، ومقياس الهجاء واختبارات تحصيلية فى الحساب. و بينت النتائج أن الإدراك البصرى وإدراك العلاقات المكانية أكثر تأثيرا على تعلم القدرات الحسابية، بينما الإدراك السمعى يؤثر على قدرات القراءة والهجاء أكثر من الحساب.

وهدفت دراسة اهنيس (ehnis, 2003) إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة البصرية، تسلسل التذكر البصرى، الذاكرة السمعية، تسلسل التذكر

السمعى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة، وتم تطبيق بطارية اختبارات تشمل اختبار وكسلر المعدل لقياس ذكاء الأطفال ؛ اختبار الينوى للقدرات النفسية اللغوية ؛ اختبار بنتون ستون Benton Stone للحفظ البصرى ؛ اختبارات تحصيلية فى القراءة والحساب،وقدتوصلت الدراسة إلى نتائج هامة منها: هناك ارتباط كبير بين المهارات البصرية وتشمل الذاكرة البصرية والتسلسل فى الذاكرة البصرية مع القدرة على القيام بالعمليات الحسابية،و أيضا يوجد ارتباط دال بين المهارات السمعية وتشمل الذاكرة السمعية والتسلسل السمعى مع القدرات القرائية.

بينما في دراسة اوبرتي(Uberti, et al, 2004) أثبتت أن دمج الطلاب ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى الفصول العادية يؤدى إلى نوع من التقدم ، حيث تم دمج مجموعة من التلاميذ فى الصف الثالث الاعدادى مع نظرائهم من العاديين وتم تطبيق برنامج قائم على التعلم الذاتى والمراقبة الذاتية وبعدها تم تطبيق قائمة لتحليل أخطاء الطلاب العاديين وذوى صعوبات تعلم الرياضيات ، وكانت المفاجئة أن الطلاب ذوى صعوبات تعلم الرياضيات قد تقدموا تقدما جيدا عند الدمج مع العاديين.

واهتم وبستر (Webstar, 2004) بدراسة مقارنة بين فئتين من الطلاب المتفوقين فى الرياضيات، الأولى ليس لديها صعوبات فى تعلم الرياضيات، بينما الأخرى تعانى من هذه الصعوبة، وركز فى هذه الدراسة على أثر ذاكرة المدى القصير فى القدرة على استرجاع مجموعة كلمات فى قائمة متسلسلة وكذلك القدرة على سرعة إدراك الحروف والقيام بالعلميات الحسابية والتى تقدم فى صورة مثيرات بصرية أو سمعية على شاشة عرض أمام التلاميذ، وقد تكونت العينة من (٢٣) تلميذا من المتفوقين فى الرياضيات، (٥٠) من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى الرياضيات، مع الأخذ فى الإعتبار درجة الذكاء وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق بين المجموعتين فى القدرة على استرجاع الكلمات بسرعة، وكذلك القدرات على رؤية المثيرات البصرية والقدرة على حل المشكلات الرياضية بسرعة، وكذلك القدرة على تذكر الكلمات فى القائمة التى تتكون من تسعة كلمات وذلك لصالح مجموعة المتفوقين فى الرياضيات.

هذا وقد استخدم فرانك (Frank, 2004) بطارية اختبارات تشمل (اختبار تحصيلى فى الرياضيات ؛ اختبار بندر البصرى الحركى؛ مقياس كنوكس كوب للأداء؛ مقياس أرثر للأداء؛ اختبار وكسلر لذكاء الأطفال؛ لوحة أشكال تحديد الاتجاهات) لبيان العلاقة بين الإدراك البصرى والتحصيل فى الرياضيات لدى عينة من المتفوقين عقليا عددهم (٤٦) تليمذا من الذكور، و(٩٧) تلميذا من الذكور المتفوقين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، المدى العمرى (٩- ١٢) سنة وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين قدرات الإدراك البصرى والتحصيل فى الرياضيات لدى المجموعتين المتفوقين وكذلك المتفوقين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، وأن القدرات الإدراكية المكانية تظهر كمنبئ جيد للتحصيل فى الرياضيات، كما توصل إلى أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات كان منخفضا بالمقارنة مع المتفوقين وذلك بالنسبة للاختبارات التحصيلية وكذلك مقاييس الإدراك البصرى، وهو ما بين أهمية الإدراك البصرى فى عملية التحصيل الرياضى.

أما دراسة وبستر (Webster, 2005) فقد هدفت إلى بيان اختبار التأثيرات المختلفة لوسيلة الإدخال (السمعية/البصرية) والمخرجات (الشفهية/الكتابية) على الذاكرة قصيرة المدى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٣) تلميذا من المتفوقين فى الرياضيات و(٨٠) تلميذا من التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، وطبق عليهم اختبار تحصيلى، وقوائم متسلسلة من الأعداد الأولية المناسبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين المجموعتين لصالح المتفوقين فى الرياضيات، كما بينت النتائج أن التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من ضعف فى الاستخدام الفعال للترميز فى الذاكرة.

وهدفت دراسة هيربر (Harber, 2005) إلى تحديد الفروق بين التلاميذ المتفوقين، والمتفوقين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى الوظائف الادراكية وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) تلميذا من المتفوقين فى مادة الرياضيات، (٥٤) من التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، وفى المدى العمرى (٩١) شهرا ومتوسط ذكاء (٩٩-١١٩)، ثم طبق مجموعة اختبارات هى (الادراك البصرى؛ التكامل البصرى . الحركى؛ العينوى للقدرة النفسية اللغوية؛ اختبار بيبودى الفردى للتحصيل) و دلت النتائج على أنه توجد فروق بين المجموعتين لصالح المتفوقين عدا الاغلاق البصرى، كما أظهرت النتائج أن هناك تناقض فى القدرات العقلية والتحصيل وكذلك فى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والتعبير والعمليات الرياضية.

أما دراسة سافر و والدرون (Saphire & Waldron , 2005) فقد هدفت إلى بحث ودراسة الخصائص الإدراكية وخصائص الذاكرة لدى الطلاب المتفوقين ذوى صعوبات التعلم، وكذلك قدراتهم فى المجالات الفرعية الأكاديمية الخاصة مثل القراءة والرياضيات والتهجى، وقد استخدمت الدراسة اختبارات (ويكسلر للذكاء، الذاكرة، الإدراك البصرى، الإدراك السمعى، اختبارات فرعية فى القراءة، الرياضيات، التهجئة) وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) من المتفوقين، (٢٦) من المتفوقين ذوى صعوبات التعلم، فى المدى العمرى (٨ – ١٢) سنة فى ولاية تكساس، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق كبيرة بين المجموعتين فى الذاكرة البصرية، ولكن وجدت فروق كبيرة فى التمييز البصرى، والتتابع البصرى، والمهارات المكانية البصرية.

وهدفت دراسة بيلي (Bailey , et al, 2006) إلى بيان مدى قدرة الطلاب ذوى صعوبات التعلم على إجتياز البرامج الدراسية بنجاح ، وذلك من خلال عينة من طلاب المدارس الثانوية طبق عليهم بطارية إختبارات تتضمن العديد من المهام والاختبارات النفسية وقياس الاداء والانجاز الاكاديمى والعلاقات الاسرية وكذلك اختبارا لخواف الرياضيات، وبعد تحليل البيانات المجمعة، دلت نتائج الدراسة على أن الأداء الاكاديمي، ثقة التلاميذ بأنفسهم ، وعلاقة التلاميذ مع أسرهم ، نظام القبول بالتعليم ، الميول والاتجاهات .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال عرض الباحثين للدراسات السابقة لاحظا أن هنالك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بموضوعي الانتباه والذاكرة البصرية حيث أشارت دراسة كل من خضر (١٩٩٥) ، والسباعي (١٩٩٩)، والزيات(٢٠٠٢) والسرطاوي (٢٠٠٣) ، و صديق (٢٠٠٧) ، و ثابت (٢٠٠٧) ، و الخشرمي (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية بالإضافة إلى وجود اضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالى كما جاء في

دراسة الزيات (٢٠٠٢) ، ودراسة السباعي (١٩٩٩) والتي اشارت لبعض المتغيرات المعرفية و الوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى باليمن، في حين كانت الدراسات الاجنبية التي اهتمت بالصعوبات النمائية باعتبارها سببا رئيسا في وجود صعوبات التعلم الاكاديمية مايلي : دراسة سنشرت (Senturt,et,al, 2000) و دراسة ليبركان (Labercane, 2002) و دراسة سونج سن (Sionjohsun, 2000) و دراسة سولان(Solan, 2002) و دراسة هاميل (Hammill, 2003) و دراسة اهنيس (ehnis, 2003) و دراسة فنالسون و رورك (Finlayson & Rourke ,2003) ودراسة ريهيمر (Rhymer, 2003) ودراسة وبستر (Webstar, 2004) ودراسة فرانك (Frank, 2004) ودراسة وبستر (Webster, 2005) و دراسة هيربر (Harber, 2005) و دراسة سافر و والدرون (Saphire & Waldron , 2005) و دراسة بيلي (Bailey , et al, 2006) اما دراسة ابو هلال (١٩٩٣) فقد درست العلاقة بين التحصيل الدراسى فى الرياضيات وكلا من قلق الرياضيات، وخواف الرياضيات والاتجاهات نحو الرياضيات، وهذا يدل بشكل واضح على اهمية تلك المتغيرات التي تناولتها الدراسات من قريب او بعيد في التأثير على جانب التحصيل الدراسي ايجابا او سلبا ، اما دراسة حرب (٢٠٠٤) فقد هدفت الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي للحد من بعض الآثار السلبية، سواء نفسية أو اجتماعية أو دراسية، الناتجة عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ، و دراسة داود (٢٠٠٥) والتي هدفت الى معرفة أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ ، حيث ركزت الدراستان على مدى اهمية البرنامج وفاعليته للحد من بعض الآثار السلبية ، نفسية او اجتماعية او دراسية الناتجة عن صعوبات التعلم ومدى فاعلية البرنامج في علاج جانب التحصيل الدراسي الناتج عن وجود صعوبات نمائية ، اما الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالبرامج العلاجية وورش العمل ، ودور المعلم في تحقيق الفاعلية في علاج ذوي صعوبات التعلم النمائية فهي كما يلي : دراسة بيرتليت (Bartlett, 1993) ودراسة تروسيك (Trusiak, 1995) و دراسة ستيل (Steel,1998) ودراسة هيلونج (helwing, 2002) ، ومن هنا وعند مراجعة الدراسات العربية والأجنبية نلاحظ مدى اهمية تناول موضوع الصعوبات النمائية وعلاقته بالصعوبات الاكاديمية في أغلب الدراسات ، مما تصبح الحاجة ملحة الى ايجاد برامج علاجية وارشادية وورش عمل ودورات تدريبية بالإضافة الى المعلم الذي يعتبر أساس الحلقة التعليمية وهذا ماتناولته بعض الدراسات العربية والأجنبية لمعالجة الاطفال ذوي صعوبات التعلم . ونلاحظ أيضا تركيز اغلب الدراسات العربية والأجنبية على جانب التحصيل الدراسي في الرياضيات ، لذا يجب الإهتمام من قبل الباحثين بجانب التحصيل الدراسي في القراءة بشكل كبير بإعتبارها عنصر اساسي يتأثر بالصعوبات النمائية .

- **فروض الدراسه** :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الانتباه ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ".
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الذاكرة البصرية ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ".

- **المنهجية والاجراءات** :
- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ صعوبات التعلم في الصف الثالث الإبتدائي في إثنانٍ وعشرون مدرسة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بالطائف ملحقا بها غرف مصادر التعلم وكان عدد تلاميذ صعوبات التعلم بها(٨٧) تلميذا .

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة الأولية من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي من ذوي صعوبات التعلم في ستة مدارس ملحقا بها غرف مصادر التعلم ، تابعة لمديرية التربية والتعليم بالطائف، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسه على المدارس الملحق بها غرف مصادر التعلم

جدول رقم (١) : توزيع تلاميذ صعوبات التعلم للصف الثالث الابتدائي

الرقم	المدرسة	عدد تلاميذ صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي
١	الملك فهد الابتدائية	٥
٢	المقداد بن عمرو	٧
٣	مجمع الامير محمد بن عبد الرحمن المتوسطة	٦
٤	وج	٤
٥	هوازن	٤
٦	البحر الاحمر	٤
المجموع		٣٠

- **معايير اختيار عينة الدراسة (العينة النهائية) تلاميذ صعوبات التعلم** :

- الحصول على نسبة ذكاء تقع بين ٨٤-٩٠ في اختبار الذكاء حسب تشخيص وزارة التربية والتعليم في المملكة.
- الحصول على درجة في الاختبارين التحصيليين المعدين من قبل وزارة التربية والتعليم تقع ضمن (+) او(-) درجة انحراف معياري عن المتوسط .
- تم اختيار العينة عشوائيا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملحقين بغرف مصادر التعلم في ستة مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم بالطائف.
- أدوات الدراسة:

- **اختبار الانتباه: إعداد الباحثين**

وهو عبارة عن اختبار تم بناءه بالإعتماد على واحدة من أكثر الطرق إستخداماً في دراسات الانتباه وهي الطريقة المسماة" اختبار المسح البصري المستمر" وتعتمد هذه الطريقة في القياس على مهام الأدا ء البصري المستمر وقد استخدمت بشكل واسع للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب شديد في الانتباه في الدراسات الإكلينيكية ، وتتمثل هذه الطريقة في تحديد هدف للمفحوص يفترض أن يجده من بين مشتتات مختلفة تشبه إلى حد كبير الهد ف المحدد . وقد يستخدم في هذه الطريقة لقياس الإنتباه مثيرات بصرية متنوعة، ولكن بشكل عام فإن المثيرات المفضلة لدى كثير من الباحثين هي الأرقام الحسابية، وهي نفس المثيرات التي استخدمت لصنع برنامج اختبار الانتباه في هذه الدراسة . بالاضافة الى بعض الاشكال والصور التي يستطيع الطفل التعرف عليها في هذا الاختبار والذي يقيس قدرة ا لمفحوص على

تركيز الانتباه البصري على هدف محدد لفترة طويلة، حيث يتكون الاختبارمن مجموعة من المستطيلات، فى كل مستطيل توجد خمسة اشكال واحد منها مختلف عن الاربعة الاخرين او لايتفق معها والمطلوب أن ينتبه التلميذ جيدا الى الشكل المختلف و يضع علامة × على الشكل المختلف، ويتكون الاختبار من ستة عشر بندا، وتتكون من صور واشكال حيوانات وطيور مختلفة واشكال هندسية وغيرها . ويهدف الاختبار الى الحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال، حيث يقيس الاختبار قدرة المفحوص على التفكير من خلال إدراكه للعلاقات بين مجموعات من رموز أو رسومات مصورة لأشكال هندسية أو أشخاص أو حيوانات أو نباتات أو أدوات وغيرها. عند البدء بالاختبار يتم اعطاؤه للطفل ذوي صعوبات التعلم ويطلب منه ان ينتبه الى الصورة او الشكل او الرقم الحسابي المختلف ، ففي حالة ادراك المفحوص للهدف متأخرا واستجابته بعد اختفاءه ب ٣٠ ثانية لاتحسب له درجة، أي أن المفحوص لديه فعليا، متسع من الوقت قدره ٣٠ ثانية للاستجابة بعد الانتباه للمثير الهدف . في نهاية كل اختبار يتم حصر النتائج التي حصل عليها وحساب المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات الصحيحة ؛ فإذا كانت اقل من ذلك يعتبر الطفل لديه مشكلة في الانتباه ، يتكون الاختبار من(١١) بندا، ويتكون كل بند من خمسة أشكال: أربعة منها مرتبطة بعلاقة تجعلها متشابه فيما بينها ومختلفة عن الشكل الخامس الذي لا يرتبط معها في هذه العلاقة، ولا ينتمي إليها من أي ناحية. ويقوم حل المشكلة في كل بند على إدراك العلاقة التي تربط الأشكال الأربعة، وتميزها عن الشكل الذي لا يدخل معها في هذه العلاقة. والعلاقة التي تربط بين الأشكال الأربعة هي علاقات تشابه في الحجم أو الشكل . وعلى المفحوص أن يدرك الأبعاد المجردة للأشكال الخمسة ويصنفها وفق إحدى هذه العلاقات، والبنود متدرجة بالصعوبة.

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب معاملات ثبات الاختبار بعدة طرق، ونجد أن معاملات ثبات نصفي الاختبار بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان تراوحت بين (٠,٧١ و ٠,٨٨)، في حين تراوحت معاملات ألفا بين(٠,٨٠ و ٠,٨٩)، وهي جميعا تدل على أن إختبار الإنتباه على درجة عالية من الثبات لدى التلاميذ مجتمع الدراسة الملحقين بغرف المصادر في(٢٢) مدرسة في الصف الثالث الابتدائي وهو المجتمع الذي شمله التطبيق. بالنسبة لمعاملات ثبات الإختبار بطريقة إعادة الإختبار بعد التطبيق الأول بحوالي شهر على (٨٧) تلميذا بالصف الثالث الابتدائي من سن (٨) سنوات وكانت معاملات الثبات حوالي (٠,٨٤) بالنسبة للدرجة الخام و(٠,٨٩) بالنسبة لنسب الذكاء الإنحرافية.

- **صدق الاختبار**:

تم حساب الصدق من خلال معاملات الارتباط بين درجات الإنتباه ومجموع التحصيل في القراءة وتتراوح بين (٠,١٥ إلى ٠,٢٥) . ونستنتج مما سبق أن إختبار الإنتباه يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق.

- **حساب الصدق المنطقي** :

يهدف قياس الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل الإختبار للميدان الذى يقيسه، ويتم ذلك من خلال قيام الباحثين بعرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فى التربية الخاصه وطُلب منهم الحكم على الإختبار من حيث :

- مدى ملائمة الإختبار لمستوى التلاميذ .
- مناسبة كل مفردة لقياس القدرة المطلوب قياسها .
- مدى مناسبة زمن الإختبار .
- الصياغة اللغوية لمفردات الإختبار:

تم إجراء التعديلات التى أبداها السادة المحكمون ، وبذلك يعتبر الاختبار صادقا من الناحية المنطقية .

- **إختبار الذاكرة البصرية** : إعداد الباحثين

وهو إختبار تم بناؤه من مجموعة من الاشكال المختلفة داخل المستطيل ، فى كل مستطيل من المستطيلات يجد التلميذ ثلاثة أشكال مختلفة عن بعضها البعض ، حيث ينظر لها التلميذ جيدا وبعد عشر ثوان من مشاهدتها يتم إخفائها ، وبعد ذلك يطلب منه رسمها فى الجدول المقابل بعد تذكرها بصريا بدون أخطاء ، مع العلم انه لايشترط دقة الرسم ويأخذ التلميذ وقتا كافيا لرسم الشكل في المستطيل المعد لذلك ويهدف الإختبار الى الحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال، حيث يقيس الإختبار قدرة المفحوص على التفكير من خلال إسترجاعه لمجموعة من الرموز أو الرسومات المصورة لأشكال هندسية أو حروف أو أدوات وغيرها. ويتكون الإختبار من احدى عشر بندا تحتوي على أشكال ورسوم هندسية وأرقام حسابية أو حروف او أدوات مختلفة.

- **ثبات الاختبار** :

لتحديد ثبات الإختبار إستخدم الباحثان طريقة إعادة الاختبار حيث طبق الإختبار بعد مرور(٢١) يوما وعلى نفس أفراد العينة الإستطلاعية . كما تم معالجة الدرجات الخام للإختبار إحصائيا ، واستخرجت درجات الثبات للاختبار وذلك بحساب معامل الارتباط بطريقة إعادة الاختبار ، ثم تصحيح هذا الإرتباط بإستخدام معادلة "سبيرمان – براون" لإيجاد معامل الثبات ، وكانت نتيجة التطبيق = (٠٫٨) وهى نتيجة مناسبة.

- **الصدق المنطقي** :

يهدف قياس الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه، ويتم ذلك من عرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فى التربية وطلب منهم الحكم على الاختبار من حيث :

- مدى ملائمة الاختبار لمستوى التلاميذ .
- مناسبة كل مفردة لقياس القدرة المطلوب قياسها .
- مدى مناسبة زمن الاختبار .
- الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار:

تم إجراء التعديلات التى أبداها السادة المحكمون ، وبذلك يعتبر الاختبار صادقا من الناحية المنطقية . ونستنتج من ما سبق أن اختبار الذاكرة البصرية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق.

- **الاختبارات التحصيلية** : (إعداد وزارة التربية والتعليم بالمملكةالعربيه السعودية)

تم الإعتماد على الإختبارات التحصيليه المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والتي تطبق على الأطفال الذين يعانون من

صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي بغرف مصادر التعلم ، حيث تعتبر هذه الإختبارات إختبارات تحصيلية تقيس المهارات الاكاديمية الأساسية (القراءة والرياضيات) ، من خلال إختبارين أساسيين وهما : إختبار القراءة وإختبار الرياضيات ، وقد تم تقنين هذين الإختبارين من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ، وحساب معاملي الصدق والثبات لهما.

أ ـ الإختبار التحصيلي في مادة القراءة :

ويشتمل الإختبار على الأبعاد التالية وهي كما يلي

- قراءة الحروف مجردة
- قراءة الحروف تبعا لتأثير الحركات والسكون
- كتابة الحروف الهجائية غيبا عن طريق الإملاء
- تحليل الكلمات إلى حروف والجمل إلى كلمات
- قراءة كلمات من ثلاثة حروف لاتشمل حروف مد
- قراءة الحروف تبعا لتأثير حروف المد
- قراءة كلمات تشتمل على حروف المد
- قراءة كلمات مختومة بالتاء المفتوحة أو التاء المربوطة أو الهاء
- قراءة كلمات تشتمل على التنوين
- قراءة كلمات تبدأ باللام القمرية أو الشمسية
- قراءة كلمات مشددة

ب ـ الإختبار التحصيلي في مادة الرياضيات :

ويشتمل الإختبارعلى الأبعاد التالية، وهي كما يلي :

- قراءة الأعداد ضمن العدد ٩٩٩٩
- كتابة الأعداد ضمن العدد ٩٩٩٩
- مقارنة الأعداد
- جمع الأعداد ضمن العدد ٩٩٩٩
- طرح الأعداد ضمن العدد ٩٩٩٩
- ضرب عدد في عدد حتى عددين في عددين
- قسمة عدد على عدد وعددين على عدد
- قراءة الكسور
- كتابة الكسور
- معرفة وقياس الأطوال ورسم المثلثات
- المسائل اللفظية (جمع - طرح – ضرب – قسمة)

- **إجراءات الدراسة**:

تم إختبار كل مفحوص على إنفراد إما في حجرة قامت إدارة المدرسة بإعدادها لهذه الدراسة أو في غرفة مصادر التعلم التي أيضًا تم حجزها لإجراء الدراسة . قبل بدء الإختبار قام الباحثان بمقابلة جميع المفحوصين في فصل واحد بوجود بعض معلميهم، وقاما خلال المقابلة بالتعريف بنفسيهما وإعطاء فكرة عامة عن الدراسة وحث التلاميذ على إعطاء أفضل أداء لديهم خلال تطبيق الإختبارات عليهم .

وقد ساعد المعلمون الباحثان في إيصال فكرة الدراسة والمطلوب من المفحوصين عمله، وخاصة بالنسبة للمفحوصين ذوي صعوبات التعلم بعد ذلك قام الباحثان بإختبار المفحوصين واحداً تلو الآخر في الحجرة الخاصة بالإختبار.

خلال الإختبار جلس المفحوص بجانب الباحثان على طاولة . قام الباحثان في البداية بشرح إجراءات الدراسة وتوضيح المهام المطلوبة من المفحوص القيام بها، ثم قاما بإجراء عرض وشرح مفصل لإختبار الانتباه . بعد ذلك قام الباحثان بإعطاء عدة محاولات تدريبية للمفحوص

لإجراءات الإختبار . وبعد التأكد من إتقان المفحوص لإجراءات الإختبار قام الباحثان بإجراء الاختبارالفعلي على المفحوص.

بعد نهاية إختبار الإنتباه قام الباحثان بالثناء على اداء المفحوص في إتمام المهمة، ثم قاما بشرح إجراءات إختبار" الذاكرة البصرية " وأعطيا المفحوص عدة محاولات تدريبية للتأكد من إتقانه للإجراءات لتجنب تأثير الترتيب والذي قد يحدث نتيجة لتقديم أحد الإختبارات قبل الآخر قام الباحثان بعكس ترتيب تقديم الإختبارين لنصف المفحوصين في كل مجموعة وذلك بتقديم إختبار الإنتباه أولا لنصف المجموعة ثم عكس الترتيب للنصف الآخر من المجموعة وقدما إختبار الذاكرة البصرية أولاً.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الانتباه ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ".

قام الباحثان بإستخدام معامل الإرتباط للتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية بين مستوى الإنتباه ومستوى التحصيل الدراسي (القراءة الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة المكونة من ثلاثون تلميذا ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) : معاملات الإرتباط لعينة الدراسة بين مستوى الإنتباه ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة الرياضيات ، الدرجة الكلية)

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الانتباه /التحصيل في القراءة	٠,٤٠٩	٠,٠٥
الانتباه /التحصيل في الرياضيات	٠,٤٤٣	٠,٠٥
الانتباه / الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي	٠,٥٨٦	٠,٠١

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن درجات معامل الإرتباط بين مستوى الإنتباه ومستوى التحصيل في القراءة (٠,٤٠٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، أما معامل الإرتباط بين مستوى الإنتباه ومستوى التحصيل في الرياضيات فكان (٠,٤٤٣) وهو دالا عند مستوى (٠,٠٥) ، وكان معامل الإرتباط بين مستوى الانتباه والدرجة الكلية لمستوى التحصيل الدراسي (٠,٥٨٦) وهو دالا عند مستوى (٠,٠١).

- **مناقشة نتائج الفرض الاول** :

أشارت نتائج الفرض الأول من الدراسة بأنه يوجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الإنتباه ومستوى التحصيل الدراسي (القراءة ، الرياضيات الدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة المكونة من ثلاثون تلميذا ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي، بما يعني أن إرتفاع مستوى الإنتباه يزيد من التحصيل في (القراءة ،الرياضيات)، بينما إنخفاض مستوى الإنتباه يخفض من مستوى التحصيل في (القراءة ،الرياضيات) ، ومن خلال الرجوع والإطلاع على الدراسات السابقة لاحظ الباحثان أن نتائج الدراسة الحالية إتفقت مع نتائج الدراسات التالية : ابو هلال (١٩٩٣) ، والزيات(٢٠٠٢) ، ويعقوب (٢٠٠٥) وصديق (٢٠٠٧) ، و ثابت (٢٠٠٧)، و الخشرمي (٢٠٠٧)، و سولان(Solan, 2002) و هاميل (Hammill,2003) ، وفنالسون و رورك (Finlayson & Rourke ,2003) و وبستر(Webster, 2005) ، وقد اسفرت النتائج عن ان جميع الارتباطات القائمة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب)، وصعوبات التعلم النمائية (الإنتباه والإدراك والذاكرة) ذات إرتباطا دالا موجبا ، وأن جميع قيم معاملات هذه الإرتباطات – فضلا عن دلالاتها – عالية بصورة ملموسة، وأشارت النتائج أيضا الى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

وإتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة السرطاوي (٢٠٠٣) والتى هدفت إلى معرفة العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية حيث أشارت في نتائجها إلى أن الإتجاهات السلبية نحو القراءة أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة تعلم القراءة، وأن صعوبة القراءة تنتج عن وجود قصور في أكثرمن عاملين من العوامل المساهمة في الصعوبة، وأن القصور في أحد العوامل لا يكفي وحده من منع الطفل من تعلم القراءة مادامت بقية العوامل سليمة، وهذا يدل على وجود صعوبات نمائية تساهم بشكل واضح في وجود الصعوبات الاكاديمية، ودراسة حرب (٢٠٠٤) والتي إتفقت في إحدى نتائجها مع الدراسة الحالية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى فعالية البرامج وكذلك أثر البرامج الإرشادية القائمة على وجود معلم خبير، أثر ورش العمل في علاج الصعوبات النمائية والأكاديمية وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية في انه توجد صعوبات نمائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وبحاجة الى مثل هذه البرامج كما في دراسة بيرتليت (Bartlett, 1993) ودراسة تروسيك (Trusiak,1995) ، و دراسة ستيل (Steel,1998) ، و دراسة هيلونج (helwing, 2002) .

بينما إختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السباعي (١٩٩٩) والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى عملية الإنتباه ، ودراسة حرب (٢٠٠٤) والتي إختلفت في إحدى نتائجها مع الدراسة الحالية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

وأفادت نتائج تحليل الدراسات السابقة بأن إستخدام الأدوات التعليمية المجسمة والوسائل السمعية والبصرية يؤثران بشكل كبير في تحسين التعلم لهذه الفئة ، كما أن توظيف أسلوب القصة واللعب يساهم في زيادة الإنتباه للمادة العلمية، و إستخدام وسائل تنظيمية لمتابعة الوقت مثل البطاقات وساعات التوقيت وتذكير الطفل بالوقت المحدد وإختصار الجهد المطلوب ليتمكن الطالب من أداء المطلوب منه. وقد حثت الدراسات على أهمية تدريب المعلمين على الإستراتيجيات المناسبة لتعليم هؤلاء التلاميذ وتعديل سلوكهم من خلال الإستراتيجيات الإيجابية الفعالة كالحوافز وكلفة الإستجابة، وكذلك الإستعانة بالأقران في الفصل لتدريب الزملاء ممن لديهم ضعف إنتباه .

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الذاكرة البصرية ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم "، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول (٣): معاملات الإرتباط لعينة الدراسة بين مستوى الذاكرة البصرية ومستوى التحصيل الدراسي(القراءة ، الرياضيات ، الدرجة الكلية)

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذاكرة البصرية /التحصيل في القراءة	٠,٣٦١	٠,٠٥
الذاكرة البصرية / التحصيل في الرياضيات	٠,٤١١	٠,٠٥
الذاكرة البصرية / الدرجة الكلية للتحصيل	٠,٤٦٠	٠,٠٥

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن درجات معامل الإرتباط بين مستوى الذاكرة البصرية والقراءة كانت (٠,٣٦١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، اما معامل الإرتباط بين مستوى الذاكرة البصرية والرياضيات (٠,٤١١) وهو دالا عند مستوى (٠,٠٥)، وكان معامل الإرتباط بين مستوى الذاكرة البصرية والدرجة الكلية لمستوى التحصيل الدراسي (٠,٤٦٠) وهو دالا عند مستوى (٠,٠٥).

- **مناقشة نتائج الفرض الثاني** :

أشارت نتائج الفرض الثاني من الدراسة بأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الذاكرة البصرية ومستوى التحصيل الدراسي (القراءة الرياضيات ، الدرجة الكلية) لدى عينة الدراسة المكونة من ثلاثون تلميذا ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي، مما يعني أن إرتفاع مستوى الذاكرة البصرية يزيد من التحصيل فى (القراءة ، الرياضيات) بينما انخفاض مستوى الذاكرة البصرية يخفض من التحصيل في(القراءة الرياضيات) ، ومن خلال الرجوع والإطلاع على الدراسات السابقة لاحظ الباحثان أن نتائج الدراسة الحالية إتفقت مع نتائج الدراسات التالية : خضر (١٩٩٠) ، و الزيات(٢٠٠٢) ،و صديق (٢٠٠٧) ، والخشرمي (٢٠٠٧) ، وليبركان (Labercane, 2002)، و سولان(Solan, 2002) ، و فنالسون و رورك (2003

(Webstar, 2004) ووبستر ،(ehnis,2003) و اهنيس ،(Finlayson & Rourke وفرانك (Frank, 2004)، و هيربر (Harber, 2005) ، في أن صعوبات التعلم التى يعانى منها الأطفال إنما ترجع إلى عيب فى الإدراك البصرى لديهم ، و أن جميع الإرتباطات القائمة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب)، وصعوبات التعلم النمائية (الإنتباه والإدراك والذاكرة) ذات إرتباطا دالا موجبا ، وأنه أيضا يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية وقد توصلت الدراسات إلى أن هناك دلالة بين القدرة على القراءة بفهم ووعي والتقدم فى فهم العمليات الحسابية، ودرجة رقي الإدراك البصرى وهو ما يدل على تأثير التحصيل فى الحساب والقراءة مع الفهم وكذلك وجود إرتباطات دالة بين الإدراك المكانى وسرعة عرض المثير مع فهم الرياضيات، وبينت النتائج أيضا إلى أن الإدراك البصرى وإدراك العلاقات المكانية أكثر تأثيرا على تعلم القدرات الحسابية، وإتفقت الدراسات أيضا أن هناك إرتباطا كبيرا بين المهارات البصرية وتشمل الذاكرة البصرية والتسلسل فى الذاكرة البصرية مع القدرة على القيام بالعمليات الحسابية ، وكذلك القدرة على رؤية المثيرات البصرية والقدرة على حل المشكلات الرياضية بسرعة، وأيضا بينت أهمية الإدراك البصري فى عملية التحصيل الأكاديمي، ومن هنا يتضح للباحثين أهمية الذاكرة البصرية في التحصيل الدراسي (القراءة ، الرياضيات) وأن أي خلل في أنواع الذاكرة يؤدي إلى وجود صعوبات نمائية متمثلة بالذاكرة البصرية وغيرها من الصعوبات النمائية النفسية .

وإختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سافر و والدرون (2005 , Saphire & Waldron) في أنه لا توجد فروق كبيرة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين فى الذاكرة البصرية . وجاءت دراسة هاميل (Hammill, 2003) والتى هدفت إلى تحليل نتائج(٦٠) دراسة إرتباطية إهتمت بدراسة العلاقة بين مهارات الإدراك البصرى، والتحصيل الدراسي، ومهارات الإدراك البصري، وتشمل التمييز البصري، والعلاقات المكانية، والذاكرة البصرية، والتكامل البصري ـ السمعي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة بين مهارات الإدراك البصري والتحصيل الدراسي فى القراءة والحساب والتهجئة ، ويرى الباحثان من خلال إطلاعهما على نتائج الدراستان السابقتان أن هناك إختلاف واضح وملحوظ مع نتائج الدراسة الحالية ويعزو الباحثان هذا الإختلاف الى البيئة التي تمت فيها الدراستان وكذلك العينة المستخدمة فيهما .

- **التوصيات** :

من خلال نتائج الدراسة ، يوصي الباحثان بما يلي :

- ضرورة عمل برامج إرشادية علاجية لذوي صعوبات التعلم في القراءة والتهجئة والرياضيات.
- ضرورة إشراك الأهل والوالدين في علاج أطفالهم بالتعاون مع الإخصائيين التربويين
- لابد من التطرق إلى صعوبات نمائية اخرى غير التي تناولتها الدراسة ، مثل صعوبات الإدراك والتفكير واللغة .

- إعداد كتيبات تشمل السمات العامة لذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات .
- إعداد إختبارات مختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تشمل (التحصيل ، الإنتباه ، الذاكرة البصرية ، الإدراك السمعي ، الإدراك البصري ،.....).
- عمل ورش تدريبية تساعد معلمي صعوبات التعلم والأهل على كيفية التعامل مع الصعوبات النمائية والأكاديمية المختلفة .
- لابد من إجراء دراسات في هذا الجانب على الطلاب في المراحل المتوسطة والثانوية
- إستخدام الأدوات التعليمية المجسمة والوسائل السمعية والبصرية لتحسين التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية .

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

أبو فخر ،غسان . (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم وعلاجها** ،كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق ، سوريا .

أبو هلال ، محمد . (١٩٩٣). العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة التربوية الكويت**، ١٨٩ – ٢١٩.

البطاينة، أسامة و الرشدان، مالك و السبايلة، عبيد و الخطاطبة، عبد المجيد.(٢٠٠٧). **صعوبات التعلم- النظرية و الممارسة**، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الاردن.

ثابت ، محمد . (٢٠٠٧) . **الانتباه والادراك البصري وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة من طلاب الصف الأول والصف الثالث الابتدائي** ، رسالة دكتوراة غير منشورة .

أبو المجد ، مصطفى. (١٩٩٨) .**برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم في العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** . رسالة ماجستير كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي.

جابر، عبد الحميد .(٢٠٠٣) .**الذكاءات المتعددة والفهم - تنمية وتعميق** ،دار الفكر العربي الطبعة(١).

حرب ، عادل .(٢٠٠٤) . **فعالية برنامج إرشادي للحد من بعض الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة)** ملخصات بحوث مجلة دراسات الطفولة ، القاهرة، مصر.

الخشرمي ، سحر. (٢٠٠٧) .**العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم - دراسة تحليلية -** ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

خضر ،عبد الباسط .(١٩٩٥). الرضا عن الدراسة بقسم علم النفس وعلاقته بالمستوى التحصيلى للطلاب ،**مجلة كلية التربية**، العددالرابع والعشرون جـ٢.

داود، عبد المعبود. (٢٠٠٥). **أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة طنطا ، مصر .

الزيات ، فتحي .(٢٠٠٢).المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. **سلسلة علم النفس المعرفي**، الطبعة الأولى ،العدد٧، دار النشر للجامعات القاهرة.

سالم ، محمود والشحات ، مجدي و عاشور، أحمد .(٢٠٠٨). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** ، ط٣، دار الفكر،عمان ،الاردن.

السباعى ، خديجة.(١٩٩٩) . **دراسة لبعض المتغيرات المعرفية و الوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى باليمن** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اسيوط .

السرطاوي، زيدان . (٢٠٠٣). **اثر العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية** ، رسالة التربية وعلم النفس .

صديق ،لينا (٢٠٠٧). **الأداء العقلي المعرفي لدى فاقدات السمع والعاديات بالمرحلة المتوسطة**- دراسة مقارنة جامعة بنها- كلية التربية- قسم الصحة النفسية المؤتمر العلمي الأول.

عبد الهادي، نبيل و نصرالله، عمر و شقير، سمير.(٢٠٠٠). **بطء التعلم وصعوباته**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الاردن .

العبيد ، ماجدة .(٢٠٠٩). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** ، ط١ ، دار صفاء ، عمان ، الأردن .

عصفور ، قيس .(٢٠٠٧).**المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرفة المصادر وفاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها** ، رسالة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

علام ، صلاح الدين .(٢٠٠٠) . **القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أسسه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

علي ، صلاح .(٢٠٠٥). **صعوبات تعلم القراءة و الكتابة- التشخيص و العلاج**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ،الكويت .

فراج ،محمد. (٢٠٠٩) . **صعوبات التعلم** ،جامعة الملك سعود،الرياض ، السعودية .

كوافحه ، تيسير.(٢٠٠٣) . **صعوبات التعلم والخطه العلاجية المقترحة** ، طبعه أولى ، دار المسيره ، عمّان، الاردن .

كيرك وكالفانت. (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** ،ترجمه زيدان احمد السرطاوي وآخرون،ط١، مطابع الصفحات الذهبية ، الرياض ، السعودية.

- **المراجع الاجنبية** :

Bartlett. P. L .(1993). **The impact of extension programs based on the presence of an expert teacher and role model in the field**. v36 n6 p556-63 Nov-Dec 2003, pages 14-17,. [bib]

Bender, W.N., & Smith, J.K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, 23, 298-305

Bos, C.S., & Vaughn, S. (1994). **Strategies for teaching students with learning and behavior problems**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bryan, T.H., Pearl, R., & Fallon, P. (1989). Conformity to peer pressure by students with learning disabilities: A replication. **Journal of Learning Disabilities**, 22, 458-459.

Ehnis,C.(2003). **Know the relationship between visual memory, remembering the sequence of visual, auditory memory, remembering the sequence of audio**. Vol. 55, No. 1. September.

Finlayson,L. & Rourke,O. (2003). Comparison between students in the capacity of ordinary realizable, and students with learning difficulties and have trouble in Aladarak audiovisual. **Eric Digest**. Ed 389474.

Bailey, P & .Fuchs, S. (2006) . A Drop in the Bucket : Randomized Controlled Tnials Testing Reading and Math Interventions, Learning **Disabilities Research**. and Practice, V20 , n2 , Pp – 98:102.

Frank , T.(2004). **The relationship between visual perception and achievement in mathematics among a sample of mentally superior**. vol.16.pp.3-8.

Hammill , D . D . (2003) . On Defining Learning Disabilities : An emerging consenus . **Journal Learning Disabilities**, 23 (2) , 74 – 84

Harber,L.(2005). **Determine the differences between the students excelled, and talented people with learning difficulties in mathematics cognitive function**. vol.16.pp.3-8.

Helwing,H.(2002). **Identify the effectiveness of the treatment program for people with learning disabilities**. v73 n4 p407-440 2003.

Labercane , D.(2002). **The impact of visual and auditory disturbance on the outstanding difficulties, people with learning mathematics**. v35 n3 p56-61 Jan-Feb 2002.

operationalizing the definition of learning Steel,A, (1998)An approach to 49. **Journal of Learning Disabilities**. disabilities, Vol. 9, No. 4, pp. 34

Rhymer, Katrina(2003). **Statement of the relationship between anxiety in mathematics and mathematical fluency and mathematical error rate**., v18 n1-2 p75-82 2002

Senturt,et,al(2000). **Comparing the effect of the dimensions of mathematics anxiety on the cognitive and affective student achievement in mathematics Decision**, v18 n1-2 p75-82 2002

Sionjohsun,(2003). Effective Education for Learners with Exceptionalities. **Advances in special Education** , 15 : pp.212 -220.

Smith,C.(2001).**Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting.** Boston: Little, Brown.

Solan, H. (2002) .Effect of Attention Therapy on Reading Comprehension. **Journal of Learning Disabilities**, v36 n6 p556-63 Nov-Dec 2003.

Trusiak, V. (1995).**Phoenix Closures, Inc. Curriculum. Basic Workplace Math. Worker Education Program.** (ED401378) N/A

Uberti, H.(2004) Keywords Make the Difference! Mnemonic Instruction in Inclusive Classrooms. **TEACHING Exceptional Children,** v35 n3 p56-61 Jan-Feb 2003.

Saphire& Waldron,N.(2005). **Research and study the characteristics of cognitive and memory features of outstanding students with learning disabilities, as well as their abilities in academic sub-areas such as reading, math and spelling**,48(3.pp167-178).

Webstar,S.(2004). **Comparison between the two groups of outstanding students in mathematics, the first does not have difficulties in learning mathematics, while others suffer from this difficulty.** vol.(43),No,(11),Abstract,No,15989.

Webster,S.(2005). **Statement to test the effects of different means of input (audio / visual) and output (oral / written) on the short-term memory.**105 (1-3) 791- 803.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

"أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالا"

إعداد :

أ / فاطمة بنت محمد سالم الصالحي

مديرة مدرسة حليمة السعدية للتعليم الأساسي

د / ريـــا بنت سالم سعيد المنـــذري

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

"أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالا "

أ / فاطمة بنت محمد سالم الصالحي د / ريـــا بنت سالـــم سعيد المنذري

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالاً، و تحديد درجة اختلاف أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين باختلاف المتغيرين التاليين (النوع الاجتماعي ، سنوات الخبرات). ومن أجل تحقيق تلك الأهداف تم تحليل الأدب النظري وبناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة محاور، تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (٣٧١) معلما ومعلمة . وقد توصلت الدراسة إلى أن المحاور المكونة لمعرفة أسباب ضعف الدافعية لدى المعلمين جميعها كانت بين العالية جدا والعالية في تقدير وجودها لدى أفراد العينة ،ومن أكثر المحاور التي كشفت عن أسبا بضعف الدافعية هو محور الأسباب التي تعود للنظام التربوي حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم =(3.37)، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا الصالح الذكور في المحورين الثاني والرابع.وأوضحت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على محاور الاستبانة الأربعة طبق المتغير سنوات الخبرة. بالإضافة إلى أن أحد أهم أسباب انخفاض دافعية المعلمين ضعف الدور الإعلامي في تعزيز مكانة المعلم وإبراز دوره في تربية الأجيال. كما خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها تطبيق نظام الساعات المعتمدة في الصفوف الحادي عشر والثاني عشر على اعتبار أنها مرحلة تسبق المرحلة الجامعية مباشرة، وتطبيق هذا النظام مع المحافظة على خصوصية المرحلة يفتح للمعلم مجال أوسع في كثير من الجوانب. وإعطاء المعلمين دورات تنشيطية في مجال زيادة الدافعية.

Reasons of the Low Motivation in Teachers of Eleventh and Twelfth Classes from the Point of View of Teachers Themselves in the North Batinah Province

Abstract

The study aimed to investigate the reasons of the lack of motivation among teachers of classes 11,12 from the perspective of teachers themselves in the Batinah north province. It also aimed to determine the degree of the differences in reasons of teachers' lack motivation according to the following variables (gender, years of experience). In order to achieve those goals, the theoretical literature has been analyzed and a questionnaire has been designed. It contains (40) items distributed on four axes, which were distributed to the study sample (371) teachers. The study found that the axes' components were all between the high and very high in estimating the presence of the sample. Additionally, the study showed that the main reasons of the lack of teachers' motivation were related to the educational system with mean (3.37). The study also found that there were some significant differences in favor of males in the second and fourth axes. Results also showed that there were no significant differences at the level of significance (a = 0.05) between the four axes according to the variable of years of experience. The study provided a number of recommendations, including the application of the credit hour system in classes 11, 12. Furthermore, it recommended the application of this system while maintaining the privacy of stage which opens wide opportunities for the teacher more room in many aspects. The study also recommended providing teachers with some courses in the area of increasing motivation.

• **المقدمة** :

يعتبر التعليم مفتاح بوابة المستقبل، وبالتالي فمن أراد الولوج في المستقبل بنجاح فلا بد أن يمتلك هذا المفتاح. وتلعب المدرسة دورا بارزا في تقديم أجود تعليم للمجتمع ينمي جوانب الشخصية المتكاملة للطلبة، وتمكنهم من تجاوز الاختبارات العالية، وتؤهلهم لدخول الحياة الجامعية بكفاية واقتدار فيتخرجون جيلا قياديا يسهم في بناء المجتمع والأمة لمواكبة التطور الهائل في كل مناحي الحياة.

إن مهنة التعليم هي المهنة الوحيدة التي تتحمل مسؤولية بناء الإنسان وتنمية مهاراته وتفجر طاقاته، التي من شأنها تمكين المجتمعات من العيش والنجاح في عصر المعلومات .(الأسطل، ٢٠٠٥)

إن المعلم هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاح هذه العملية في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها ؛ فالمعلم يستطيع بمعارفه ومهاراته الاستفادة من الإمكانات المتاحة في العملية التعليمية وتنظم الخبرات التعليمية وإدارتها بطريقة جيدة، بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية الموجودة.

" ويرى الدكتور Philip Jackson أن المعلم هو صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمهم قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل. " (عدس، ١٩٩٦)

والتدريس مهنة إنسانية حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبته، وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرا على أن يعلم، وتتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا، وعليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة وتقدير أحاسيسهم بشكل مفتوح مع المعلم. (عدس، ١٩٩٦). ولقد أصبح ينظر للمعلم كصاحب مهنة لها أصولها كغيرها من المهن؛ حيث زاد الاهتمام بإعداد المعلم إعدادا يتناسب مع متطلبات أدواره المتعددة، وأصبح المعيار الحقيقي لكفاءة المعلم وموقعه في الميدان، من خلال ممارسته الفعلية لدورة في الموقف التعليمي، وذلك من خلال ملاحظة أدائه لدوره التربوي والحكم على مدى تمكنه من الكفايات الأساسية اللازمة لأداء هذا الدور، وليس مجرد اكتساب لمجموعة من المعلومات النظرية .

(الوحشي، ٢٠٠٨). ويعتمد نجاح المعلم في مدرسته كثيرا على الأسلوب الذي ينظم به عمله وعمل طلبته، وكذلك على أسلوبه الإداري والإشرافي الذي يعتمده مدير المدرسة، وهو عمل يتأثر بالظروف المناخية التي تحيط بالمدرسة والعادات الاجتماعية، والنظام الأسري الذي يسود المجتمع وما يتمتع به من روح معنوية عالية (عدس، ١٩٩٦).

• **مشكلة الدراسة** :

إن المعلم بحكم موقعه في المدرسة يشغل مكانة اجتماعية لها طابعها الخاص في المجتمع ويطلب منه القيام بمجموعه من الأنماط السلوكية والمهام والوجبات؛ حيث إن المعلم في هذا الجانب يستند إلى قاعدة فكرية متينة وعقيدة

إيمانية قوية، يدرك من خلالها أهمية المهنة التي يمارسها وقدسية رسالتها، وإن هذه المهنة تتطلب منه امتلاك كفايات مهنية لممارستها، وهذه الكفايات لابد من تطويرها ومواكبة مستحدثاتها وهذا الأمر يتطلب دافعية مهنية مستمرة ومتجددة لدى المعلم من أجل الوصول إلى تحقيق الإنجاز المطلوب . وهناك عوامل عديدة تؤثر على فاعلية المعلم ودافعيته للعمل في ظل تطور النظام التعليمي في سلطنة عمان، ووجود نظام التعليم الأساسي الذي يتضمن العديد من الأعمال والمهام المطلوب إنجازها .

ومن واقع التجربة الشخصية في ميدان العمل التربوي وتحديدا العمل الإداري المدرسي شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال الملاحظة المباشرة في العمل اليومي؛ حيث وجدت ضعفا في دافعية المعلمات للعمل، ويتضح ذلك في عدة أمور منها كثرة الغياب وعدم التجديد في أساليب التدريس وغيرها من الأمور، ولتأكيد مشكلة الدراسة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية ملحق رقم (١) على عينة من معلمي ومعلمات مدارس مكتب الإشراف التربوي بالسويق كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

فئات المستفتين	
المعلمون	المعلمات
15	15

حيث أبرزت الدراسة الاستطلاعية أن هناك عدة أسباب وراء ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين والمعلمات وهي: كثرة الأعباء على عاتق المعلم، وطول اليوم الدراسي وازدحامه بالكثير من الأعمال (المناوبة والأنشطة)، وقلة الحوافز التشجيعية وقلة التقدير من قبل المسؤولين، وكثرة الأعمال الورقية، وعدم التجديد في المناهج الدراسية بصورة فاعلة، والكثافة العالية للطلاب داخل القاعات الدراسية، وقلة الدورات التدريبية الهادفة، وعدم وجود سياسة واضحة في توزيع المعلمين حسب مناطقهم. كما أوضحت نتائج الدراسة أن افتقاد المعلم لهيبته ومكانته العلمية والاجتماعية مع قله التحفيز المعنوي والحوافز التشجيعية وقلة التقدير من قبل المسؤولين، وتقيد حريته من خلال القرارات والقوانين والأنظمة من الأسباب التي تكمن وراء ضعف الدافعية لدى المعلمين.

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في منطقة الباطنة شمالا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب ضعف الدافعية لدى المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة ؟
- ما الحلول المقترحة لرفع الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر.

- توضيح العلاقة بين ضعف بين ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين والمستجدات المتسارعة في النظام التعليمي في سلطنة عمان .
- تحديد درجة اختلاف أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة .
- التوصل إلى مقترحات للتغلب على أسباب ضعف الدافعية المهنية بما يزيد من دافعية المعلمين للعمل .

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها تحدد:

- أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين وانعكاسات هذا الضعف على المستوى التحصيلي للطلاب
- تفيد المعلمين في كيفية التغلب على ضعف الدافعية من خلال وقوفهم على المشكلة ، واطلاعهم على الآراء المقترحات والنتائج التي ستخرج بها الدراسة لحل المشكلة .
- تسلط الضوء على أهمية الدافعية المهنية لدى المعلمين في تحسين الأداء وبالتالي انعكاس ذلك على المستوى التحصيلي للطلاب على اعتبار أن الدافعية المهنية هي إحدى الجوانب التي يعتمد عليها مستقبل التعليم وتطوره وتقدمه .
- تقدم صورة واضحة عن مستوى الدافعية المهنية لدى المعلمين بما يخدم وزارة التربية والتعليم في جانب الارتقاء بهذا الجانب وتحسينه ، لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية .

- **مصطلحات الدراسة** :

تعرف الدافعية بأنها عبارة : عن الحالات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف أو عرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف .

كما تعرف الدافعية أيضا بأنها عبارة عن " محركات داخلية أو قوى كامنة داخلية غير مرئية يحس بها الإنسان وتدفعه لأن ينصرف أو يعمل من أجل إشباع حاجة معينة يحس ويشعر بها "

بينما تعرف دافعية العمل " تلك القوى المعقدة والميول والحاجات وحالات التوتر والآليات التي تحرك وتحافظ على السلوكيات المتعلقة بالعمل باتجاه تحقيق الأهداف الشخصية " (عياصرة، ٢٠٠٦، ص٨٩)

وعرفت المهنية بأنها : " مجموعة من الكفايات بما فيها القيام بنفس المهام أو الوظائف الرئيسية ونفس نوع العمل .

وتعرف أيضا أنها : " توليف للمعارف والمهارة والتجارب والسلوكات الممارسة في سياق محدد وهى كذلك الذكاء العلمي المرتكز على معارف مكتسبة . (اللحبة، ٢٠٠٨)

أما الدافعية المهنية فقد تم تعريفها على أنها : هى الطاقة والحماس اللتان تمتلكان الفرد في محيط مهنة ما . (عياصرة، ٢٠٠٦)

ومن خلال التعريفات السابقة تخلص الباحثة إلى أن الدافعية المهنية في هذه الدراسة تعني إجرائيا أنها : هي تلك القوى الداخلية التي يشعر بها الفرد وتدفعه إلى توظيف الكفايات والمعارف والمهارات والطاقة التي يمتلكها في محيط ومجال مهنته.

- **حدود الدراسة** :

تمثلت حدود الدراسة في التالي:

- الحدود المكانية : اقتصر تطبيق الدراسة الميدانية على مدارس مكتب الإشراف التربوي بالسويق التي بها فصول حادي عشر وثاني عشر .
- الحدود البشرية : اقتصرت عينة الدراسة الميدانية على معلمي ومعلمات الحادي عشر والثاني عشر في مدارس مكتب الإشراف التربوي بالسويق.
- الحدود الزمنية: تحددت الدراسة الميدانية بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ م

- **مفهوم الدافعية** :

يفسر بعض علماء النفس الدافعية على أنها سمة من سمات شخصية الفرد ويرى علماء نفس آخرون أن الدافعية حالة مؤقتة موجودة عند كل البشر، ولكي يصبح الإنسان ذا دافعية معناه أن يصبح مدفوعا لعمل شيء ما. فمثلا الشخص الذي يشعر بأنه ليس عنده رغبة لعمل الشيء وصف على أنه ليس ذو دافعية بينما يوصف الشخص الذي يكون نشيطا ومملوءا بالطاقة والحيوية ولديه الرغبة ولديه الرغبة لعمل الشيء بأنه ذو دافعية . وقد عرضها البعض على أنها مفهوم نظري يدل على الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم ، التي تحرك سلوكه ، وتوجهه نحو تحقيق عرض معين ، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

- **مفهوم دافعية الإنجاز** :

يعرف الدافع بشكل عام بأنه " حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الكائن الحي تؤدي إلى سلوك باحث عن الهدف وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما ، وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه ". وتعرف دافعية الإنجاز بأنها " الرغبة في الإجادة والامتياز في تحقيق نتائج المهام التي يقوم بها الأفراد "

" إن دافع الإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح " الشيادي (٢٠٠٥ ص٢٤)

- **خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز** :

تعتبر الدافعية من الموضوعات المهمة في علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي بشكل خاص؛ فهو يوثق الصلة بعملية الإدراك والتذكر والتحليل والتفكير والتعلم وأساس دراسة الشخصية والصحة النفسية والدافعية تساعد الإنسان على زيادة معرفته بنفسه وبغيره، وتدفعه إلى التصرف بما تقتضيه الظروف والمواقف المختلفة وتجعل الفرد أكثر قدرة على تفسير تصرفات الآخرين. وللدافعية وظيفة كثيرة في العملية التربوية حيث تمكن هذه الوظيفة في كونها وسيلة وغاية في آن واحد. (الشعيلي ، ٢٠٠٧)

ويتمتع الأفراد ذوي الدافعية في الإنجاز بعدد من الخصائص منها: أن الأفراد " ذوي دافعية الإنجاز أكثر ميلا للثقة بالنفس وإلى تفصيل المسؤولية الفردية كما أنها أكثر مقاومة للضغوط الاجتماعية ويتميزون بالطموح العالي، بالإضافة إلى قدرتهم على ممارسة بعض المهام الصعبة، وتنظيم المعلومات في وقت قصير وبطريقة لافتة، إلى جانب الرغبة الكبيرة في التفوق والتميز والسعي للحصول على مركز اجتماعي، والتميز بالمثابرة في محاولاته.

لتحقيق نتائج أداء ناجحة بناء على الأهداف التي وضعها ولذلك فهو يشعر بالسعادة والرضا بمجرد تحقيق نتائج إنجاز ناجحة التزم بانجازها يصرف النظر عن أي عوائد خارجية.

تعتبر البيئة من العوامل التي لها دور كبير جدا في دافعية الانجاز فهي ترتبط بعدد من السمات داخل البيئة، التي من شأنها أن تعمل على تقوية دافعية الانجاز لدى الفرد كالمنافسة والجدية في العمل والسرعة في الأداء والاستقلالية والثقة بالنفس، أما إذا ضعف دور البيئة في اكتساب الفرد لمثل تلك السمات فإن دافعية الإنجاز تضعف لدى الفرد، وبناء على ذلك فإن تهيئة الظروف المحيطة بالفرد أمر منهم حتى تكون لديه دافعية قوية للإنجاز، كما أثبت عدد من الباحثين أن الفروق الفردية في قوة دافع الإنجاز كما يقاس باختيار تفهم الموضوع (TAT) تتوقف على البيئة، خاصة بيئة الوالدين التي تدعم استقلالية الفرد واعتماده على ذاته أثناء التربية، كما أكدوا على أن الدوافع متعلقة وهذه الدوافع إلى جانب إنها تنشط السلوك كذلك فإنها تعمل على توجيه الكائن الحي نحو أهداف معينة . (الشيادي، ٢٠٠٥)

- **دافعية المعلمين نحو مهنتهم** :

يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل. وتعتبر دافعية المعلمين العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية؛ لأن المعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على البرامج والأنشطة المدرسية ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح مركزا على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

حيث يلعب الحافز دورا مهما في تشكيل المهنية. والمهنية ذات دور فاعل في تفعيل دور أي منظمة، وتعتبر مهنة التدريس من المهن التي تتطلب معلمين ذوي دافعية كبيرة، لما لهم من أثر كبير في إعداد أجيال أي أمة.

وللأسف فإن بعض المعلمين يعانون من فقدان الدافع الداخلي لأداء مهام مهنتهم، لذا لابد على الأقل من الاهتمام بتوفير الدوافع الخارجة لهم؛ لأنها تشكل مصدرا مهما لتحفيزهم إيجابا في عملهم، وأداء رسالتهم على الوجه الأكمل. فعلى سبيل المثال يحتاج المعلمون إلى تدريب مستمر وإعداد جيد ليصبح أداؤهم فاعلا ومؤثرا، كما ينبغي أن يتاح لهم المجال للمشاركة في بعض البرامج التدريبية التي تقدم بأحدث المنهجيات والوسائل العصرية المساعدة على تنميتهم مهنيا. (Billah, 2010)

وهناك عدد من العوامل التي لها الأثر الكبير في تحسين دافعية المعلمين ومن هذه العوامل .

- التحصيل Achievement وهي الشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط
- الاعتراف Reorganization وهى معرفة الإدارة بمساهمة المعلم في العمل
- التحدي في العمل challenge
- المسؤولية Responsibility عندما يشعر المعلم أنه مسؤول ومحاسب عن عمله يزداد رضا رضاه الوظيفي
- النمو والتطور Development كل شخص يجب إن ينمو والتطور للمعلم مهنيا في وظيفته ويجب توفير فرص النمو والتطور للمعلم

ومن الكفايات الضرورية التي يحتاجها المعلم بحيث تمكنه من القيام بالمهام والمسؤوليات الموكلة إليه ما يلي :

- معرفة الطبيعة الإنسانية ومراحل النمو وسيكولوجية التعلم
- خلفية قوية في العلوم الاجتماعية لفهم المدرسة والمجتمع المدرسي كنظم اجتماعية.
- الإلمام بالبرامج التعليمية التي نقدمها المدرسة باعتبارها روافد لنظام عضوي واحد.
- معرفة مواطن القوى والضعف في البرامج الدراسية والأنشطة العلمية المتصلة به .
- الإلمام بأساليب وطرق التدريس من أجل تحقيق تقدم في العملية التعليمية.
- التعرف على مشكلات وخلفيات واحتياجات الأفراد داخل المجتمع المدرسي وخارجه والعمل على حلها.
- توافر المعلومات المتخصصة التي تمكنه من التعاون مع الإدارة والمعلمين والطلاب.
- امتلاك المهارات اللازمة من أجل إدارة تقويم الطلاب .
- مواكبة احدث مستجدات العلم والتكنولوجيا ومعرفة سبل الاستفادة منها في العملية التعليمية
- تميزه بقدر كبير من الاحترام والتعاون والثبات الانفعالي والرغبة في التميز بين الآخرين .
- تمتعه بمهارات اجتماعية من اجل التنسيق بين القوى المختلفة التي تؤثر في عمل المدرسة
- القدرة على العمل التعاوني والقيادي وتوزيع الأدوار في الأنشطة المدرسية اللامنهجية. (الحمادي ، ٢٠٠٨)

إن كل ما تقدمه نظريات التحليل من تفسيرات ومفاهيم لتطور السلوك الإنساني تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك الطلبة من تحقيق التفاعل معهم بشكل يدفع عملية التعليم لما هو أفضل. (أبو حويج وأبو مغلي، ٢٠٠٤)

- **ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بالدافعية المهنية**:

تنشأ الضغوط نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ويتعايش ويتفاعل معها وما يترتب على ذلك كثيرة من المطالب والتحديات والتي تتطلب من الفرد الاستجابة لها. وفي الوقت الحاضر ونظرا لكثرة تحديات العصر وزيادة مطالبة أصبحت الضغوط تشكل جزاء من حياة الأفراد والمجتمعات . فلا

يكاد مجتمع من المجتمعات يخلو من هذه الضغوط، حيث بات من الصعب تفاديها أو تجاهلها. ولا يتوقف تأثير الضغوط على الجوانب الشخصية للأفراد أو البيئة المنزلية فحسب، بل يرافق الأفراد في بيئة العمل وبالتالي تنعكس آثارها سلبا في العديد من الجوانب العضوية والنفسية، وتحد من الأداء والدافعية المهنية لديهم وفي علاقتهم مع الآخرين وتكيفهم مع ظروف العمل . مما ينتج عنه انخفاض الإنتاجية وتدني جودتها، وبالتالي انخفاض العائد الاقتصادي للمجتمع . (البراشدي، ٢٠٠٦)

وتعد مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطا وذلك من خلال ماتزخر به البيئة التعليمية من ميزات ضاغطة، يرجع بعضها إلى شخصية المعلم التي تحدد قدرته على التكيف مع التغيرات المشاركة في مجال التعليم، وما ينظم عمله من قرارات ولوائح وقوانين، وقد يرجع البعض الآخر من الأسباب إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المعلم ومدى تقديرها لدور المعلم . (الوحشي، ٢٠٠٨)

- **مصادر الضغوط التي تؤثر على دافعية المعلمين** :

لقد أصبح موضوع ضغوط العمل التي يواجهها المعلمين محل اهتمام الباحثين خاصة الظروف النفسية والبيئية المحيطة بالمعلم، ومدى تأثير تلك الظروف على مستويات الأداء والدافعية في العمل .

ونظرا للدور الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية فإنه من المهم جدا معرفة مصادر ضغوط العمل في مجال التدريس وما لهذه الضغوط من آثار سلبية على شخصية المعلم وأدائه ودافعيته للعمل، وعلى العملية التربوية بأسرها، ومن العوامل التي تساهم إلى حد كبير في الضغوط المعلم وذات علاقة ببيئة العمل وبدافعيته لمهنه التدريس:

- العبء المهني الزائد professional over load ينشأ العبء المهني الزائد نتيجة كثرة الأعمال المطلوب من المعلم إنجازها، وتنقسم هذه الأعباء إلى نوعين أعباء كمية ويقصد بها كثرة الأعمال المطلوب من الفرد انجازها وأعباء نوعية، وهى تلك الأعمال التي تحتاج إلى التعامل مع معلومات معقدة ومتشابكة أو إلى اتخاذ قرار، وقد أشارت الكثير من الدراسات أن العبء المهني الزائد من أهم مصادر الضغوط على المعلم.
- الدخل غير الكافي inadequate salary العائد المادي لمتطلبات حياة المعلم المعيشية حيث أشارت نتائج عدد من الدراسات وهذا يعتبر من مصادر الضغوط النفسية للمعلم.
- عدم الكفاءة professional inadequacy ويقصد بها عدم قدرة المعلم على الموائمة بين متطلبات العمل وأعباءه الملقاة على عاتقه من ناحية إمكاناته ومؤهلاته وقدراته التي يتمتع بها من ناحية أخرى
- صراع وغموض الدور Role conflict & Ambiguity وينشأ غموض الدور حيث يكون العمل الذي يقوم به الفرد غير ذي أهمية، أو عندما يكون الفرد غير متأكد تماما من المهام الموكلة إلية في العمل ، أما صراع الدور فينشا عند ما يكون هناك تباين بين مطالب العمل ومعايير شخصية الفرد أو قيمه . وهذا يساعد على ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى المعلم .

- **مصادر الضغوط النفسية للمعلمين** :

تلعب شخصية المعلم دورا كبيرا جدا في تحديد مستوى معاناته من المواقف الضاغطة وردود فعلة إزاء هذه المواقف؛ حيث إن نمط الشخصية لدى المعلم تحدد مدى التزامه في العمل وميله ومدى نشاطه وفعاليته وطموحاته وصبره وتوتره إزاء المواقف الضاغطة. وأثبتت الدراسات وجود عدد من الأدلة التي تربط بين اعتقاد المعلم في مدى تحكمه وسيطرته على الأحداث المحيطة به، وبين شعوره بضغط العمل؛ حيث إن المعلمين الذين يعتقدون بوجود مركز تحكم داخلي لديهم هم أكثر احتمالا للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها، في حيث أن المعلمين الذين يعتقدون بوجود مركز تحكم خارجي لديهم هم أقل احتمالا للمواقف الضاغطة أكثر معاناة لها. (البراشدي، ٢٠٠٦).

إن السمات الشخصية والأنماط السلوكية التي تحددها اتجاهات الفرد وحاجاته وقيمه وخبراته السابقة وظروف حياته وقدراته (مثل الذكاء والتعليم والتدريب) قد تكون من العوامل التي ترفع أو تقلل من معدل الضغوط لدى الأفراد؛ فقد تكون الخصائص الشخصية للأفراد مصدرا لتحفيز بعض الأفراد لتحسين أدائهم في العمل (الضغط الإيجابي)، بينما تعتبر لدى البعض الآخر مصدرا للقلق والتوتر والمرض (الضغط السلبي). (المعمري، ٢٠٠١)

- **مصادر ضغوط العمل البيئية والتنظيمية** :

إن لمحيط العمل والمتغيرات المتعلقة به تأثيرا مباشرا على معاناة المعلمين ومواجهتهم للمواقف الضاغطة. ويعتبر غموض الدور مصدرا رئيسيا لضغوط العمل؛ فقد يعاني المعلم من نقص في المعلومات التي يحتاجها أثناء أدائه للعمل. وحيث يقوم المعلم بمهام لا يستطيع انجازها في الوقت المحدد أو يقوم بمهام تتطلب مهارات عالية لا يملكها كإلقاء المحاضرات أو إعداد البحوث والمشاركة في اللجان المدرسية فإنه يعاني من مستوى عال من الضغط يترتب عليه ظهور عدد من أعراض الضغط ، وفي المقابل فإن المعلمين الذين يتمتعون بقدر كبير من القدرات والطاقات ولا يحدون العمل الذي يحقق لهم توظيف هذه القدرات والطاقات ، ويكونون أكثر عرضة للشعور بالملل والكآبة وتزداد شكواهم ويزداد توترهم عزلتهم وغيابهم عن العمل وقلة دافعيتهم له. (البراشدي ، ٢٠٠٦) وتعتبر بيئة العمل من أهم مصادر الضغوط لدى المعلمين؛ حيث إن أداء العمل وواجباته ومسئولياته من المصادر المسببة للضغوط التي تظهر أنشارها على الفرد والمؤسسة كما إن ظروف العمل الطبيعية والنواحي المادية للمؤسسة من العوامل المسببة للضغوط وإصابة الأفراد بالضغوط في بيئة العمل تجعلهم أقل فاعلية ودافعية للعمل. ومن أهم المصادر المتعلقة بهذا الجانب المصادر المرتبطة بخصائص العمل : والتي تتعلق بظروف العمل المادي وعبء العمل وضغوط الوقت ، ومتطلبات العمل ، والمشاركة الفنية في العمل . والمصادر المتعلقة بدور المعلم في المؤسسة التربوية وهذه تتمثل : في غموض الدور، وصراع الدور والمسؤولية في العمل ومن المصادر أيضا : المصادر المتعلقة بسوء العلاقات في العمل كالعلاقات مع الرؤساء والمرؤوسين والزملاء ومنها المصادر المتعلقة بالمستقبل الوظيفي مثل : عدم الشعور بالأمن الوظيفي وعدم وجود فرص للترقية والحاجة للتكيف كذلك مصادر متعلقة بالهيكل التنظيمي وهذه تتعلق بالمركزية وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات وعدم تفويض الصلاحيات وسياسة المنظمة وفلسفتها الإدارية وأخيرا : المصادر المتعلقة ببناء المؤسسة والمناخ السائد فيها. (المعمري، ٢٠٠١)

- **العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي للمعلمين** :

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي للمعلمين من أهمها :

- بيئة العمل: يتأثر مستوى الرضا الوظيفي العام للمعلمين برضاهم عن سياسة المدرسة ونوعية الإشراف والرضا عن علاقات العمل ومحتوى العمل حيث تتفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض، وبالتالي تنعكس على أدائهم الذي يمكنهم من الوفاء بمتطلبات تحقيق المدرسة الفعالة.
- المناخ التنظيمي: ويتمثل المناخ التنظيمي في القيم والمعايير والمناخ الجماعي والمشاركة في المنظمة من خلال الدور الفاعل للمديرين وتمكنهم من توفير بيئة عمل تحث أفراد المنظمة على بذل أقصى طاقاتهم لمزيد من العمل من خلال التعاون وحسن توزيع المهام بما يزيد من قدراتهم وإمكاناتهم، وبالتالي يؤدي إلى زيادة مستوى الرضاء الوظيفي للمعلمين، ويعمل على زيادة التزامهم بمهام وظيفتهم وارتفاع نسبة تمسكهم بالعمل في مجال التدريس وبالتالي زيادة معدلات أدائهم الوظيفي .
- المشكلات المرتبطة بالرضا الوظيفي للمعلمين : هناك مشكلات عديدة قد تؤثر سلبا على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وبالتالي تؤثر على مستوى الدافعية للعمل منها ما يتعلق بالمدرسة والتوجيه الفني ، ومنها ما يتعلق بتحفيز المعلمين ، ومنها ما يتعلق بالطلاب وأولياء الأمور ومشكلات أخرى يصعب تصنيفها كالصورة السيئة التي يظهر عليها المعلم في المجتمع ووسائل الإعلام وغيرها . ومثل هذه المشكلات قد تحول دون تحقيق مستوى عال من الرضاء الوظيفي والدافعية المهنية للمعلمين مما يؤدي إلى انخفاض معدلات أدائهم وضعف علاقاتهم بالطلاب وقلة تحقيق أهداف المدرسة.

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعني برصد الظاهرة كما هي في الواقع من خلال الاطلاع على الأدب النظري (المراجع والكتب) المتعلق بموضوع الدراسة .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس التي بها صفوف الحادي عشر والثاني عشر بمدارس مكتب الإشراف التربوي بالسويق البالغ عددهم (567) موزعين على (10) مدارس من مدارس المكتب .

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار ([]) من مدارس مكتب الإشراف التربوي بالسويق لتمثل بقية مدارس المكتب، على اعتبار أن هذه المدارس تتركز فيها فصول الحادي عشر والثاني عشر، وعليه فقد تألفت عينة الدراسة من (371) موزعين كالتالي:

جدول رقم (2) : توزيع عينة الدراسة

م	أسم المدرسة	عدد المعلمين
١	الوارث بن كعب للبنين الصفوف (١١-١٢)	65
٢	جميل بن خميس السعدي للبنين الصفوف (١١-١٢)	60
٣	اليرموك للتعليم العام للبنات الصفوف (١٠-١٢)	33
٤	حليمة السعدية للتعليم العام للبنات الصفوف (١٠-١٢)	74
٥	مريم ابنة عمران للتعليم الأساسي للبنات الصفوف (٩-١٢)	70
٦	أسماء بنت عمرو الأنصارية للبنات الصفوف (١١-١٢)	69
المجموع		371

- **أداة الدراسة** :

تمثلت أداة الدراسة في استبانه أعدتها الباحثة لكونها تتفق مع طبيعة الدراسات الوصفية، وقد قامت الباحثة بإعداد الأداة اعتمادا على الإجراءات المنهجية الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وذلك بهدف التعرف على الأدوات التي استخدمت من حيث المحاور التي اشتملتها وطريقة البناء.
- الاستفادة من الخبرة العملية الشخصية للباحثة.

- **صدق الاستبانة** :

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعه من المحكمين وعددهم (٦) من ذوي الاختصاص والخبرة في كل من جامعه السلطان قابوس وكلية العلوم التطبيقية بالرستاق وعدد من المسئولين في مكتب الإشراف التربوي بالسويق.

لقياس مدى الصدق الظاهري للأداة بالحكم على مدى وضوح كل فقرة من فقرات الاستبانة ودقة صياغتها اللغوية ومدى ارتباطها بالجانب الذي تندرج تحته وكذلك إضافة ما يرونه مناسبا على فقرات الاستبانة وحذف ما هو غير مناسب. وبناء على ملاحظات المحكمين تم اختيار المفردات التي أجمع عليها المحكمون، وعدلت المفردات التي اقترحوا تعديلها أو إعادة صياغتها. كما تم حذف الفقرات التي تبين عدم مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه وإضافة فقرات أخرى جديدة وقدم تم هذا التعديل كالآتي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات في المحور الأول حيث أعيدت صياغة الفقرات ذات الأرقام (٦، ٩، ١٠، ١١، ١٢) كما أعيدت صياغة الفقرات ذات الأرقام (٣،٦،٨،٧،٩) التي تنتمي إلى المحور الثاني (أسباب تعود لإدارة المدرسية وبيئتها) كما أعيدت صياغة الفقرات ذات الأرقام (١،٢،٥،٦،٧) في الثالث (أسباب تعود للنظام التربوي) وفي المحور الرابع (المحور أسباب تعود للمجتمع) ثم إعادة صياغة الفقرات رقم (٢،٥)
- تم إضافة فقرات إلى المحور الأول وفقرتين إلى المحور الثاني وفقرة إلى المحور الثالث .

- **ثبات الاستبانة** :

للتأكد من ثبات الاستبانة بعد تعديلها بناء على اقتراحات الأساتذة المحكمين قامت الباحثة بتوزيعها على عينة عشوائية تكونت من (25) فردا من خارج مجتمع الدراسة؛ حيث تم اختيار هذه العينة العشوائية من مدرسة الفاروق، ومدرسة صفية بنت عبد المطلب في ولاية الخابورة بينهم (15) معلما و(10) معلمات.

وتم حساب معامل الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات الاتساق الداخلي للمحاور الأربعة التي شملتها الاستبانة قد بلغت (0.84) والجدول رقم (4) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (4) : معاملات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة

م	المحاور الرئيسية	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
١	أسباب تعود للمعلم نفسه	13	0.84
٢	أسباب تعود لإدارة المدرسة وبيئتها	11	0.68
٣	أسباب تعود للنظام التربوي	11	0.78
٤	أسباب تعود للمجتمع	5	30.73
	الثبات الكلي للاستبانة		0.84

ويتضح من الجدول رقم (4) أن قيم معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمحاور الأربعة كانت (0.84)

- **متغيرات الدراسة**:

تعتبر هذه الدراسة دراسة وصفية تحليلية تضمنت المتغيرين التاليين:

- النوع الاجتماعي، وله مستويان: ذكور، وإناث.
- سنوات الخبرات، وله ثلاثة مستويات:
  - ✓ خبرة قصيرة: أقل من خمس سنوات.
  - ✓ خبرة متوسطة من (٥ ـ ١٠) سنوات.
  - ✓ خبرة عالية: أكثر من عشر سنوات.

- **إجراءات التطبيق**:

بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها وزعت الباحثة الاستبانة على عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الحادي عشر والثاني عشر في مدارس مكتب الإشراف التربوي بالسويق التي شملتها الدراسة؛ حيث تم توزيعها على (125) معلما من معلمي المدارس الذين شملتهم الدراسة و (246) معلمة. بعد جمع الاستبانات ـ استغرقت عملية توزيع الاستبانات واسترجاعها مدة أسبوعين . بلغ العائد من الاستبانات (296) استبانة؛ فعدد العائد من المعلمين (120) استبانة ، بينما بلغ عددها بالنسبة إلى المعلمات (176) استبانة؛ أي أن الفاقد من الاستبانات (75)، وقد تمت معالجة إجابة السؤال الأول عن طريق استخدم الحزمة الإحصائية (SPSS) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية . أما السؤال الثاني فقد تمت الإجابة عنه باستخدام اختبار (T-test) المتعلق باستخراج الفروق بين متوسطي المجموعتين، بالإضافة إلى حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way - ANOVA) المرتبط باستخدام الفروق بين أكثر من مجموعتين، أما السؤال الرابع فقد أجيب عنه من خلال مقترحات أفراد العينة.

- **نتائج الدراسة** :

تعكس هذه النتائج إجابات عينة الدراسة الميدانية عن الأسئلة البحثية بدءا بالسؤال الأول: ما أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صنوف الحادي عشر والثاني عشر في منطقة الباطنة شمالا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ وانتقالا إلى السؤال الثاني المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب ضعف الدافعية لدى المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة،

الذي تم قياسه من خلال تطبيق استبانة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٠- ٢٠١١)، ثم استخدام التحليلات الإحصائية الإجابة عن هذه الأسئلة وتتلخص هذه التحليلات في استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات الميدانية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، بينما تم استخدام اختبار ت (T-test) للإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة، بالإضافة إلى حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وقد أسفرت نتائج الاستبانة بشكل عام عن الكشف عن أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين وذلك في ضوء إجابات أفراد عينة الدراسة، وقد تم تصنيفها مرتبة وفق ما جاء في أسئلة الدراسة. وفيما يلي عرض لهذه النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** :

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بأسلوب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي الصفوف الحادي عشر والثاني في منطقة الباطنة شمالا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم واستخلاص أبرز المحاور التي تكشف من أسباب الضعف، ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة، والجدول رقم (5) يوضح ترتيب محاور الاستبانة تنازليا حسب درجة وجودها النسبية، وذلك بتقدير كافة أفراد العينة

جدول رقم (5) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة

المحور	محاور أسباب ضعف الدافعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أسباب تعود للنظام التربوي	3.37	62
2	أسباب تعود للمجتمع	3,35	87
3	أسباب تعود لإدارة المدرسة وبيئتها	2,85	69
4	أسباب تعود للمدرس نفسه	2.18	.37

يلاحظ من الجدول أعلاه أن متوسطات المحور الأربعة قد تراوحت بين(2.18) و (3.37) وهذا يعني أن هذه المحاور المكونة لمعرفة أسباب ضعف الدافعية لدى المعلمين جميعها كانت بين العالية جدا والعالية في التقدير وجودها لدى أفراد العينة، ومن أكثر المحاور التي كشفت عن أسباب ضعف الدافعية هو محور الأسباب التي تعود للنظام التربوي حيث بلغ المتوسط الحسابي له م =(3.37)، ويأتي بعده مباشرة محور الأسباب التي تعود للمجتمع، وبلغ المتوسط الحسابي له (م =(3.35)، ويليه محور الأسباب تعود لإدارة المدرسة، ثم الأسباب التي تعود للمعلم نفسه (2.18). وتجدر الإشارة هنا إلى أن مناقشة النتائج تمت وفقا لأربعة مستويات: ممارسة عالية جدا مطبقة بدرجة عالية جدا من(٣- ٤) ممارسة عالية مطبقة بدرجة عالية من (٢- أقل من ٣) ممارسة متوسطة مطبقة بدرجة متوسطة من (١- أقل من ٢) ممارسة ضعيفة ومطبقة بدرجة ضعيفة (٠- أقل من ١).

وفيما يلي عرض نتائج كل محور من هذه المحاور:

- **أسباب تعود للمعلم نفسه** :

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الصفوف الحادي عشر والثاني عشر على فقرات المحور الأول (أسباب تعود للمعلم نفسه) مرتبة تنازليا حسب تقدير أفراد عينة الدراسة

الرتبة	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6	كثرة الأعباء والالتزامات المدرسية	3.59	,98
2	9	الروتين الوظيفي قلة التجديد	3,27	,97
3	10	عدم استقرار الوظيفي	2,66	1,15
4	8	قلة المشاركة في إجراء البحث والدراسات التربوية	2,26	1,17
5	13	بعد المسافات بين موضع السكن وموقع العمل	2,14	1,35
6	11	عدم المعرفة باستخدام التقنيات الحديثة	2,08	1,26
7	5	ضعف التنمية المهنية الذاتية	2,07	1,29
8	4	قلة الاطلاع المستمر على المستجدات التربوية	2,05	1,22
9	7	عدم مناسبة طبيعة العمل مع قدراتي الشخصية	1,85	1,26
10	12	عدم تقبل التجديد ومقاومة التغير	1,85	1,24
11	2	قلة التمكن من التخطيط الجيد للعمل	1,65	1,31
12	3	ضعف التأهيل الأكاديمي	1,65	1,38
13	1	قلة الخبرة في مجال مهنة التدريس	1,24	1,25

يشير الجدول رقم (6) إلى أن متوسطات فقرات محور (الأسباب التي تعود إلى المعلم نفسه) جاءت كالتالي: أعلى متوسط (3.59) للفقرة رقم(٦) في الاستبانة وهي قيمة عالية جدا، وتراوحت باقي الفقرات لهذا المحور بين مستوى الممارسة العالية والمتوسطة، ولم تشِر النتائج إلى حصول أي من الفقرات على درجة ضعيفة.

- **الأسباب التي تعود لإدارة المدرسة وبيئتها** :

تشير نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذا المحور من خلال الجدول رقم(7) إلى أن أعلى متوسط بلغ(3.53) وهو للفقرة رقم(٤) في الاستبانة وهي قيمة عالية جدا ،وجاءت باقي الفقرات لهذا المحور في مستوى الممارسة بين العالية و المتوسطة بمتوسط تراوح بين (1.24- 3.27) ولم تشير نتائج هذا المحور إلى دخول أي فقرة من فقراته على درجة ضعيفة

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية لاستجابات معلم الصفوف الحادي عشر والثاني عشر على فقرات المحور الثاني (أسباب تعود لإدارة المدرسة وبيئتها) مرتبة تنازليا حسب تقدير أفراد عينته الدراسية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
1	4	ارتفاع الكثافة الطلابية داخل القاعات الدراسية	3.53	.86
2	1	كثرة الأعمال خلال اليوم	3.48	.91
3	11	قلة الإمكانات المادية لتنفيذ بعض الأفكار الداعمة للعملية التعليمية	3.29	.96
4	7	ضيق المجال فى العمل لتطبيق بعض الأفكار و القناعات	3.02	1.00
5	6	قلة توفير فرص لنمو المهنى كالندوات والدورات المتخصصة	3.00	1.14
6	9	قلة الصلاحيات المتاحة للمعلم فى المدرسة	2.94	1.16
7	5	قلة إتاحة الفرص للقيام بالأعمال التى أتقنها	2.87	1.03
8	4	كثرة اللجان المدرسية التى أشارك فى عضويتها	2.61	1.19
9	8	محدودية التقارير من قبل إدارة المدرسة	2.35	1.14
10	2	ضعف التعاون بين إدارة المدرسة والهيئة التدريسية	2.27	1.23
11	10	قلة الإمكانات المادية لتنفيذ بعض الأفكار الداعمة للعملية التعليمية	1.97	1.23

- **أسباب تعود للنظام التربوي** :

جميع الفقرات حصلت على درجة عالية جدا بمتوسط حسابي تراوح بين (3.79) و (3.08) ما عدا الفقرة رقم (١١) فقط حصلت على درجة عالية بمتوسط حسابي بلغ (2.10)، ولم تسجل النتائج إلى درجة متوسطة أو ضعيفة على هذا المحور.

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الصفوف الحادي عشر والثاني عشر على فقرات المحور الأول (أسباب تعود للنظام التربوي) مرتبة تنازليا حسب تقدير أفراد عينة الدراسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	كثرة الأعمال المصاحبة لعمل المعلم مثل (الأنشطة والمناوبة وأعمال اللجان)	3.79	.65
2	4	اختلاف نظرة المجتمع للمعلم عما كانت عليه قديما	3.72	.72
3	4	التأثر السلبي لطبيعة نظام تقويم الطلاب وما يصاحبه من ملفات وأعمال	3.57	.83
4	6	طول ساعات العمل اليومية	3.55	.83
5	7	عقم نظام الترقيات في مجال العمل	3.52	.84
6	1	تعدد المناهج الدراسية وضخامة المحتوى الدراسي	3.39	.94
7	8	قلة مرونة مضامين النظام التربوي واستجابتها لطموح المعلم وقدراته	3.28	.90
8	9	قلة الصلاحيات الممنوحة للمعلم لانجاز عمله	3.22	.95
9	5	عدم التعزيز و التشجيع من قبل المسئولين	3.15	1.06
10	10	فقدان المرونة في تنفيذ المنهج الدراسي	3.08	1.04
11	11	نظام التنقلات الداخلية و الخارجية والآليات المتبعة	2.78	1.10

- **أسباب تعود للمجتمع** :

من خلال عرض الجدول رقم (8) يلاحظ أن متوسطات جميع الفقرات هذا المحور جاءت عالية جدا بين (3.52) و(3.21)

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الصفوف الحادي عشر والثاني عشر على فقرات المحور الرابع (أسباب تعود للمجتمع) مرتبة تنازليا حسب تقدير كافة عينة الدراسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	5	ضعف دور الإعلام في نشر ثقافة اهمية المعلم وما تقع على عاتقة من ادوار اتجاه الفرد و المجتمع	3.52	.84
2	4	اختلاف نظرة المجتمع للمعلم عما كانت عليه قديما	3.50	.81
3	2	قلة التعاون بين أولياء الأمور و المدرسة من اجل خدمة أهداف المدرسة	3.30	2.57
4	3	ضعف الدعم من قبل مؤسسات المجتمع المحلي في تبني بعض الأفكار التربوية و دعمها	3.21	.93
5	1	قلة التواصل من قبل أولياء الأمور لتدارس مشاكل الطلاب	3.21	.94

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** :

تمت الإجابة عن السؤال الثاني الذي يختص بتحديد مدى اختلاف أسباب ضعف الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة لعينة الدراسة من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واستخدم اختبار (t-test)، بالإضافة إلى حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وفيما يلي عرض هذه النتائج:

- **المتغير الأول/ النوع الاجتماعي** :

لقياس أثر نوع الاجتماعي على استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة المختلفة تم إجراء اختبار ت على العينة، ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدولان (10) و (11) يوضحان ذلك.

جدول رقم (10): نتائج تحليل اختبار (t-test) لمتوسطات الأداء على المحاور المكونة الاستبانة أسباب ضعف الدافعية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي:

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أسباب تعود للمعلم نفسه	ذكور	95	2,26	,611	1.056	265	0.292
	إناث	172	2,16	,778			
اسباب تعود لإدارة المدرسة وبيئتها	ذكور	69	2,98	,556	2.063	266	0.40
	إناث	172	2,81	,712			
اسباب تعود للنظام التربوى	ذكور	69	3,41	,478	0.066	266	0.947
	إناث	172	3,41	,591			
اسباب تعود للمجتمع	ذكور	69	3,61	,523	3.014	266	0.001
	إناث	172	3,25	,959			

فمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات على هذه المحاور ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تم استخدام اختبار (t-test) وذلك للمقارنة بين متوسط تقديرات الذكور ومتوسط تقديرات الإناث حيث أظهرت نتائج اختبار (ت) من خلال الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على محاور الأربعة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	العدد	النوع الاجتماعى	المتوسط	الانحرافات المعيارية
المحور الأول	95	ذكور	2,26	,61
	172	إناث	2,16	,77
المحور الثاني	96	ذكور	2,98	,55
	172	إناث	2,81	,71
المحور الثالث	96	ذكور	3,14	,47
	172	إناث	3,14	,59
المحور الرابع	96	ذكور	3,61	,52
	172	إناث	3,25	,95

يوضح الجدول رقم(11) متوسطات الأداء (درجة التأييد) المحاور الأربعة والواضح من الجدول أعلاه أن متوسط الذكور في جميع المحاور أعلى من متوسط الإناث. وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث تم إجراء اختبار ت ؛ فبينت النتائج ما يأتي:

جدول رقم (12) : اختبار"ت" للفروق الإحصائية بين الذكور والإناث في ترتيب المحاور الأربعة

المحور	العدد	النوع الاجتماعى	المتوسط	الانحرافات المعيارية	ف	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول	٩٥	ذكور	2,26	,61	7.181	1.056	265	.292
	١٧٢	إناث	2,16	,77				
المحور الثاني	٩٦	ذكور	2,98	,55	5.050	2.063	266	.040
	١٧٢	إناث	2,81	,71				
المحور الثالث	٩٦	ذكور	3,14	,47	.533	.066	266	.947
	١٧٢	إناث	3,14	,59				
المحور الرابع	٩٦	ذكور	3,61	,52	.042	3.410	266	.001
	١٧٢	إناث	3,25	,95				

- *دالة إحصائيا عند مستوى 0.05*

يوضح الجدول رقم (12) الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث؛ حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في المحورين الثاني والرابع.

- **متغير سنوات الخبرة** :

ولتحديد أثر الخبرة ثم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 5,05 في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور (الأسباب التي تعود للمعلم نفسه، والأسباب التي تعود لإدارة المدرسة وبيئتها، وأسباب تعود للنظام التربوي وأسباب تعود للمجتمع) تبعا لمتغيرات الخبرة وتظهر النتائج في الجدول (13)

جدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way-A) للمقارنة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أسباب تعود للمعلم نفسه	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	,649 1,36 136,712	,324 ,523	.620	,620	,539
أسباب تعود لإدارة المدرسة وبيئتها	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	,549 111,73 112,28	,275 ,428	.642	,642	,527
أسباب تعود للنظام التربوي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	,297 84,93 85,23	,149 ,325	.456	,456	,634
أسباب تعود للمجتمع	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	,974 189,06 190,03	,487 ,724	.672	,672	,512

جدول رقم (14): اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمحاور الاستبانة الأربعة وفقا لمتغير الخبرة

المتغير التابع	الخبرة (I)	الخبرة (J)	فروق المتوسطات (ل-ا)	الخطأ المعياري	الدلالة	الحد الأدنى	الحد الأعلى
المحور الأول	أقل من ٥ سنوات	١٠-٥	-.07149	.11721	.830	-.3600	.2171
		أكثر من ١٠ سنوات	-.13365	.12079	.543	-.4310	.1637
	١٠-٥	أقل من ٥ سنوات	.07149	.11721	.830	-.2171	.3600
		أكثر من ١٠ سنوات	-.06216	.10140	.829	-.3118	.1875
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.13365	.12079	.543	-.1637	.4310
		١٠-٥	.06216	.10140	.829	-.1875	.3118
المحور الثاني	أقل من ٥ سنوات	١٠-٥	-.08721	.10542	.711	-.3467	.1723
		أكثر من ١٠ سنوات	-.12204	.10868	.533	-.3896	.1455
	١٠-٥	أقل من ٥ سنوات	.08721	.10542	.711	-.1723	.3467
		أكثر من ١٠ سنوات	-.03483	.09171	.930	-.2606	.1910
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.12204	.10868	.533	-.1455	.3896
		١٠-٥	.03483	.09171	.930	-.1910	.2606
المحور الثالث	أقل من ٥ سنوات	١٠-٥	.06828	.09191	.759	-.1580	.2946
		أكثر من ١٠ سنوات	.00054	.09475	1.000	-.2327	.2338
	١٠-٥	أقل من ٥ سنوات	-.06828	.09191	.759	-.2946	.1580
		أكثر من ١٠ سنوات	-.06774	.07996	.699	-.2646	.1291
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	-.00054	.09475	1.000	-.2338	.2327
		١٠-٥	.06774	.07996	.699	-.1291	.2646
المحور الرابع	أقل من ٥ سنوات	١٠-٥	-.08576	.13713	.822	-.4233	.2518
		أكثر من ١٠ سنوات	-.16279	.14136	.516	-.5108	.1852
	١٠-٥	أقل من ٥ سنوات	.08576	.13713	.822	-.2518	.4233
		أكثر من ١٠ سنوات	-.07703	.11930	.812	-.3707	.2167
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	.16279	.14136	.516	-.1852	.5108
		١٠-٥	.07703	.11930	.812	-.2167	.3707
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠-٥	-.07149	.11721	.830	-.3600	.2171

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الخبرة المختلفة لأفراد العينة على المحاور الأربعة المتعلقة بأسباب ضعف الدافعية المهنية؛ أي أن خبرة لا تمثل عنصرا مهما في الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الدافعية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر .

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** :

سيتم مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بكل محور على حدة وفق النتائج التي كشفتها الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية كما وضحها الجدول رقم (٨)؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن محور الأسباب التي تعود للنظام التربوي حصل على أعلى متوسط وبلغ (٣.٣٧) كأعلى نسبة من بين المحاور الأربعة، ويتبين من ذلك أن النظام التربوي له دور كبير جدا في الدافعة المهنية لدى المعلمين من وجهة نظر أفراد العينة؛ وذلك لما للنظام التربوي من تأثر في الدافعية للمعلمين من حيث السياسات المرسومة و القرارات الميسرة للعمل التربوي من كافة الجوانب . و كما هو واضح في الجدول رقم (٨) أن الفقرة التي تنص على ((كثرة الأعمال المصاحبة لعمل المعلم مثل الأنشطة والمناوبة وأعمال اللجان)) قد احتلت المرتبة الأولى في هذا المحور وهذه النتيجة تمثل واقع الميدان التربوي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يعبرون عن واقع الحال الذي يقول أن المعلم شغل بالأعمال المصاحبة التي لا تترك له مجالا للإبداع و التطوير، و بالتالي يؤثر على دافعية للعمل لأن ذهنه يبقى متشتتا بين أعمال المحتوى الدراسة والأعمال الأخرى التي تثقل كاهله، وتأتي الفقرة رقم (٤) ((ارتفاع الأنصبة من الحصص الدراسية)) في المرتبة الثانية من الأهمية في هذا المحور بنسبة (٣.٧٢)، و يرجع هذا الأمر من وجهة نظر الباحثة إلى أن ارتفاع الأنصبة من الحصص يجعل المعلم تحت ضغط عمل من كافة النواحي من حيث التخطيط للمحتوى الدراسة و تنفيذه وما يتبعه من أعمال مصاحبه متعلقة بالمادة الدراسية، مما يؤثر على دافعية المعلم للإنتاج بالمستوى المطلوب؛ لأنه لا يجد متنفسا لإعطاء المادة حقها وتوظيف التقانة الحديثة بها .

بينما نلاحظ في نفس المحور أن الفقرة ((نظام التنقلات الداخلية و الخارجية والآليات المتبعة)) قد حصلت على أقل نسبة بلغت (٢.٧٨)؛ بمعنى أنها في آخر قائمة فقرات هذا المحور ومن خلال استجابة أفراد العينة أن نظام التنقلات سواء كانت الداخلية أو الخارجية و الآليات المتبعة في الوزارة لا تعد من الأسباب التي قد تؤثر في الدافعية المهنية للمعلمين، على اعتبار أن المعلم بإمكانه ولديه القدرة الكافية على التكيف مع بيئة العمل داخل السلطنة في أي منطقة من المناطق، وفي نهاية الأمر ترجع عملية التنقلات الداخلية والخارجية لرغبة المعلمين أنفسهم، وهذا يفسح لهم المجال لزيادة دافعيتهم وليس سببا في ضعفهم، أو قد يكون سبب النقل ترفيع المعلم من مرحلة إلى مرحلة و هذا تعزيز للمعلم و يرفع من دافعيته .

- **ثانيا : محور الأسباب التي تعود للمجتمع**

حيث حصل هذا المحور على المرتبة الثانية في تقديرات أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي قدرة (٣.٣٥) وقد تصدر قائمة هذا المحور وفق استجابات عينة

الدراسة الفقرة رقم (٥) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٢) التي تنص على أن (ضعف دور الإعلام في نشر ثقافة أهمية المعلم وما يقع على عاتقه من أدوار تجاه الأفراد و المجتمع). وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية الدور الإعلامي في نشر الثقافة في المجمع عن أهمية المعلم، وما يلعبه من أدوار مهمة جدا في رفع مكانة المجتمع من خلال دوره الإيجابي و المؤثر في تربية الأجيال ونشأتهم تنشئة صالحة؛ حيث أصبح دوره في الوقت الحاضر ليس مكملا لدور الأسرة، وإنما مشاركا في هذا الدور، لذلك من الأهمية بمكان أن يقوم الإعلام بالدور الكبير والفعال في جعل المعلم هو محور الإصدارات التربوية والإعلامية بكافة أنواعها وإبراز دوره بشتى الطرق و الرسائل، وتبصير المجتمع و الأفراد بأهمية الدور الذي يلعب المعلم في النهوض بالمجتمع وتطويره .

وجاءت بعدها مباشرة الفقرة رقم (٤) بنسبة (٣.٥٠) التي تنص على أن (اختلاف نظرة المجتمع للمعلم عما كانت علية قديما) لتؤكد دور الإعلام في أهمية نشر ثقافة أهمية المعلم؛ حيث إنه نتيجة التطورات الحادثة في المجتمع وتغيير الملامح التربوية عما كانت عليه سابقا من تقدير واحترام وتبجيل للمعلم، وهذا يعتبر أحد أهم الأسباب لضعف الدافعية المهنية للمعلم فليس أصعب من أن يشعر المعلم بأن قدره ومكانته في المجتمع بدأت تختلف عما كان عليه الحال سابقا، خاصة عندما بدأت تسحب من تحت يديه بعض الأمور التأديبية الخاصة بالطلاب.

- **ثالثا : محور الأسباب التي تعود لإدارة المدرسة وبيئتها**

حيث أظهرت النتائج أن محور الأسباب التي تعود لإدارة المدرسة وبيئتها قد حصل على متوسط بلغ (٢.٨٥) وجاء في المرتبة الثالثة حيث تصدرت قائمة هذا المحور الفقرة رقم (٤) بنسبة (٣.٥٣) التي تنص على (ارتفاع الكثافة الطلابية داخل القاعات الدراسية) وهذه نتيجة منطقية وواقعية، على اعتبار أن هذا الأمر ارتفاع الكثافة الطلابية داخل القاعة الدراسية تسبب الكثير من المعوقات و الصعوبات أمام المعلم من حيث توزيع الجهد و الوقت و إعطاء المحتوى حقه، من حيث اكتساب الطلاب للمعارف و المهارات و توجيه الطلاب للعمل على توظيفها، بالإضافة إلى مراعاة الظروف الفردية بين الطلاب داخل القاعة الدراسية مما يؤدي الأمر في النهاية بأن يقوم المعلم بالتركيز إلى كيفية تقديم محتوى المادة الدراسية دون النظر إلى الأمور الأخرى التي تهم الطالب بالدرجة الأولى، الذي يعتبر محور العملية التعليمية و بالتالي ينعكس هذا الأمر على دافعية المعلم وإنجازه وفق المستوى المطلوب.

وجاءت بعدها مباشرة الفقرة رقم (١) التي تنص على (كثرة الأعمال خلال اليوم الدراسي) بنسبة بلغت (٣.٤٨)، وهذه النتيجة تعتبر تأكيدا من عينة الدراسة على أن كثرة الأعمال خلال اليوم الدراسي تثقل كاهل المعلم و بالتالي تؤثر على دافعيته للعمل.

- **رابعا : محور الأسباب التي تعود للمعلم نفسه**

حيث حصل هذا المحور على المرتبة الأخيرة وفق نتيجة متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة الدراسية حيث حصل هذا المحور على نسبه (٢.١٨) وقد اعتبرت (كثرة الأعباء والالتزامات المدرسية) في قائمة

الأسباب التي قد تؤدي إلى ضعف الدافعية المهنية حيث تصدرت هذي الفقرة المحور بنسبه بلغت (٣.٥٩) وهذه نتيجة منطقية؛ لأن كثرة الأعباء والالتزامات تسبب ضغوطا نفسيه و مادية للمعلم، وبالتالي تقلل من دافعية للعمل والإنجازات، وجاءت بعدها مباشرة الفقرة رقم (٩) بنسبة (٣.٢٧) و التي تنص على أن (الروتين الوظيفي وقلة التجديد) ؛ حيث إن هذا الأمر له تأثير على دافعية المعلم على اعتبار أن التجديد و التغيير يؤدي إلى تجديد كثير من الأمور لدى المعلم، سواء كان على مستوى المادة الدراسية أو إنتاج المعرفي وكسر الروتين يؤدي إلى زيادة الدافعية، وهذه النتيجة للفقرتين لها ارتباط مباشر بتنظيم أعماله والتزاماته المدرسية، كذلك فإنها تعتبر المسئولة عن التجديد والتغيير وكسر الروتين في العمل من أجل المحافظة على مستوى دافعية للعمل و زيادتها وبالتالي زيادة إنتاجيته.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على ما يأتي:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب ضعف الدافعية المهنية لمعلمي الصفوف الحادي عشر و الثاني عشر لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة ؟

تم مناقشة النتائج المتعلقة بها السؤال وتفسيرها وفقا لكل متغير وذلك حسب ظهور الفروق الدالة إحصائيا

- **أولا : وفقا لمتغير النوع الاجتماعي**

أظهرت نتائج الاختبارات (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسية لمحاور الدراسة الأربعة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في الكشف عن أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين الصفوف الحادي عشر و الثاني عشر، و ربما يرجع ذلك إلى أن الأسباب مهما اختلفت في نوعيتها ودرجتها تأثيرها واحد على الدافعية المهنية سواء على الذكور أو الإناث على اعتبار أنهم يسعون غالى تحقيق نفس الأهداف ولديهم رسالة ورؤية تربوية مشتركة.

- **ثانيا : وفقا لمتغير سنوات الخبرة**

أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على محاور الاستبانة الأربعة طبقا لمتغير سنوات الخبرة وقد يرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها:

- السياسات المنظمة للعمل التربوي و توحيد القرارات واليات التنفيذ و هنا لاتؤثر سنوات الخبرة سواء كانت قلية أو كثيرة.
- الإعداد الأكاديمي الموحد في إعداد المعلمين والدليل الموحد لمهام واختصاصات المعلمين.

- **مناقشة نتائج السؤال المفتوح هل من أسباب أخرى يمكن إضافتها؟**

جاءت نتائج السؤال المفتوح موضحة أسباب أخرى لم تذكر في محور الاستبانة ومؤكدة على بعض الأسباب التي تم ذكرها حول أسباب ضعف الدافعية المهنية، مثل: أسباب تعود لطالب من حيث الإهمال وعدم اللامبالاة وعدم الاهتمام نتيجة نظام الترفيع من صف لآخر، وهذا النظام ولد لدى الطالب قلة احترام المعلم والمادة العلمية، وفقدان الطالب لكثير من القيم والأساسيات العلمية في مرحلة الصفوف الحادي عشر و الثاني عشر، وقلة الدورات و ورش العمل في التخصص الأكاديمي، وضعف الناتج من الحلقة

الأولى والثانية وبالتالي يؤثر على مستوى الطالب في الحادي عشر والثاني عشر، وفقدان المعلم لهيبته في المجتمع، وضعف قابلية الطالب للتعلم.

- **مقترحات الدراسة وتوصياتها** :

في ضوء النتائج السابقة؛ توصي الدراسة بما يأتي:

- تخفيف نصاب الحصص على معلمي فصول الحادي عشر والثاني عشر بحيث لا تتجاوز (١٥) حصة في الأسبوع ليكون لديه متسع من الوقت لتجديد والتطوير في مجال مادته العلمية .
- (العمل بنظام) توفير معلم احتياطي في كل مادة تخصصيه بنصاب مخفض بحيث يسند إليه جدول متكامل في حالة غياب أحد المعلمين في المادة، خاصة خلال الإجازات الطويلة، وتغطية إجازات الأمومة بدلا من المعلمة بالأجر اليومي التي تأخذ إجراءات مطولة في كثير من الأحيان لتوفيرها؛ مما يؤثر سلبا على سير المادة الدراسية.
- إسناد حصص الأنشطة والريادة إلى أخصائي الأنشطة بحيث يتفرغ المعلم فقط لمادة الدراسة ويعطيها حقها من كافة الجوانب .
- على المعلم تعزيز دافعية المهنية من خلال التنمية المهنية الذاتية والحرص على التجديد والتطوير وكسر روتين العمل اليومي.
- تفريغ المنسق الإعلامي في المدرسة بحيث يكون دورة بارز في نشر ثقافة دور المعلم الفعال المؤثر في محيط المدرسة والمجتمع كما تكون من أدواره تشكيل حلقة وصل مع ورسائل الإعلام بكافة أنواعها لإبراز دور المعلم ودور الحياة المدرسية وتأثيرها على والمجتمع .
- تقليل الكثافة الطلابية داخل القاعات الدراسية بحيث يكون هناك متسعا من الوقت لدى المعلم لتوصيل المادة العلمية بشكل صحيح بالإضافة إلى توظيف المهارات والمعلومات التي يكتسبها الطالب ليس في الورقة الامتحانية فقط وإنما في كافة جوانب حياته.
- التقليل من كثافة المناهج الدراسية والاهتمام بالنوع وليس بالكم؛ من أجل تحقيق الأهداف المرسومة في غرس القيم والمبادئ وحب العلم لأجل العلم.
- إعطاء المعلم بعض الصلاحيات التربوية تساعده على تنفيذ جوانب مهنته بالشكل المطلوب وبالتالي زيادة دافعيته لها مما يؤدي إلى زيادة إنتاجيته.
- على المعلم أن يسعى جاهدا إلى عدم تكرار نفس المنهج الدراسي لأربع أو خمس سنوات متتالية فهذا يشعره بالملل وقلة الدافعية، وبالتالي عدم التجديد والتطوير في ذاته وفي مادته الدراسية.

- **المراجع** :

- **أولا : المراجع العربية** :

- أبو جويج ، مروان وأبو مغلي ، سمير (٢٠٠٤) الدخل الى علم نفس التربوي – دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع – الأردن.
- الأسطل ، إبراهيم حامد والخالدي ، فرريال يونس (٢٠٠٥) مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل – دار الكتاب الجامعي العين
- البراشدي ، حنان بنت سليمان بن احمد (٢٠٠٦) مصادر الدعم الاجتماعي وإسهاماتها في التخفيف من ضغوط العمل لدى معلمي التعليم الأساسي في منطقة الباطنة جنوب جامعة السلطان قابوس – قسم علم النفس – سلطنة عمان.

- الحمادي ، عيسى بن صالح بن على (٢٠٠٨) الأداء الوظيفي للمعلمين وعلاقته بالنمط القيادي لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة الباطنة جنوب / سلطنة عمان معهد البحوث والدراسات العربية – قسم البحوث والدراسات التربوية – القاهرة
- الشعيلي ، علي بن طالب (٢٠٠٧) الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان – كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
- الشيادي (٢٠٠٥) الاعتماد الاستقلالية عن المجال ودافعية الإنجاز والجنس وتأثيرها في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان
- عدس ، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦) المعلم الفاعل والتدريس الفعال – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمان)
- عياصرة ، علي أحمد عبدالرحمن (٢٠٠٦)القيادة والدافعية في الإدارة التربوية – دار الحامد للنشر والتوزيع – الأردن – الطبعة الأولى.
- اللحبة ، الحسن (٢٠٠٨) دليل المدرسة التكويني والمهني دار الحرف للنشر والتوزيع – المغرب – المطبعة الأولى.
- المعمري ، علية بنت علي بن راشد (٢٠٠١) ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان – جامعة السلطان قابوس قسم الأصول الإدارية التربوية – سلطنة عمان.
- الوحشي ، سلوى بنت خليفة بن حمد (٢٠٠٨) العلاقة بين الضغوط المهنية والاحتراف النفسي والأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم الأساسي في سلطنة عمان) معهد البحوث والدراسات العربية – قسم علم النفس – القاهرة.

- **ثانيا/ المراجع الأجنبية** :

- Billah, MD. M. (2010).Motivating teachers to become professional, Financial Express, VOL 18 NO -69, Retrieved from http://www.thefinancialexpress-bd.com/more.php?news_id= 109917

البحث الرابع :

" المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد"دراسة ميدانية "

إعداد :

د / فرج مصطفى محمد الشافعي

مدرس الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة

كلية التربية جامعتي الأزهر والملك خالد

" المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبرالدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد " دراسة ميدانية "

د / فرج مصطفى محمد الشافعي

- **أولا : الإطار العام للدراسة :**
- **مقدمة الدراسة وأهميتها :**

شهد التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الثلاث عقود الأخيرة، العديد من التطورات أهمها، التوسع والانتشار في جميع مناطق المملكة، واستخدام التقنيات الحديثة، وفتح أبواب التعليم أمام الفتاة، فضلا عن التجديدات التربوية التي مازال يشهدها في كافة جوانبه، والتي تجعل منه نظاما تعليميا مرنا ومنفتحا وملبيا لحاجات المجتمع السعودي، ومحققا لطموحاته وأهدافه(١).

وإذا كان التعليم في المملكة العربية السعودية قد أصبح يسير بخطى سريعة كما وكيفا في الآونة الأخيرة، فإن تعليم الفتاة – بوجه خاص – يعد أحد الجوانب التي أولتها الحكومة السعودية بالعناية والرعاية، فعملت على النهوض بتعليم المرأة، وإعطائها حقها في التعليم بما يتناسب مع طبيعتها، ويعينها على تحقيق رسالتها، ويعدها لمهمتها في الحياة(٢).

غير أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية قد جعلت لتعليم المرأة سمات خاصة، فوضعت له ضوابط منبثقة من شريعة الإسلام وتعاليمه، وأيضا من عادات وتقاليد المجتمع السعودي لاسيما فيما يتعلق بالتزامها الحشمة والوقار، وعدم الاختلاط في التعليم(٣).

ونظرا لعدم وجود التعليم المختلط في جميع مراحل التعليم بالمملكة، تستخدم الجامعات السعودية، الدوائر التليفزيونية المغلقة في تعليم البنات، وذلك لسد العجز في عضوات هيئة التدريس الإناث، والمحافظة على السمات والخصائص المميزة لنظام التعليم.

وعلى الرغم من أهمية وجود الدوائر التليفزيونية المغلقة، كوسيلة هامة تستخدم في تعليم البنات بالمملكة، وإتاحتها الفرصة للاستعانة بأعضاء هيئة التدريس - من العنصر الرجالي- خاصة في بعض التخصصات التي لا يتوفر لها العدد الكافي من العنصر النسائي، إلا أن الواقع يشير إلى أنها تواجه الكثير من المشكلات، خاصة فيما يتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية، والتي تتطلب إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها(٤).

من هذا المنطلق تأتي أهمية الدراسة الراهنة من عدة جوانب:

- خصوصية تعليم الفتاة في البيئة السعودية، واعتباره نموذجا فريدا بين الأنظمة التعليمية، الإسلامية والعربية، وبالتالي إمكانية قيام الدوائر التليفزيونية المغلقة بدور كبير في المحافظة على خصوصية هذا النوع من التعليم.

- صعوبة الوفاء بما تحتاج إليه كليات البنات السعودية من أعضاء هيئة التدريس من العنصر النسائي، في جميع التخصصات، وأهمية إيجاد الحلول المناسبة لذلك، وفي مقدمتها تطوير تقنية الدوائر التليفزيونية بهذه الكليات.
- حاجة الدوائر التليفزيونية المغلقة بكليات البنات إلى القيام بدراسة علمية تساعد المسئولين على تطويرها، بما يمكنها من أداء الدور المنوط بها، وتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها.
- ندرة الدراسات التربوية المتخصصة التي تتناول الدوائر التليفزيونية المغلقة بكليات البنات في جامعات المملكة.
- قد تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول جوانب أخرى في مجال تعليم البنات بالجامعات السعودية.

- **مشكلة الدراسة** :

يواجه تعليم الفتاة في الجامعات السعودية كثيرا من التحديات، كالإقبال المتزايد على الجامعات، وقلة عدد عضوات هيئة التدريس المتخصصات في المجالات المختلفة، مما جعل الجامعات تستعين بأعضاء هيئة التدريس عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، حفاظا على خصوصية تعليم الفتاة في البيئة السعودية. وعلى الرغم من أن الدوائر التليفزيونية المغلقة تعد من الوسائل الفعالة في تعليم الطالبات، ويمكن أن تؤدي دورا مهما في العملية التعليمية، واعتبارها حلا لمشكلة النقص في عضوات هيئة التدريس، إلا أن هناك العديد من المشكلات والمعوقات المرتبطة باستخدام هذه التقنية في تعليم البنات بالجامعات السعودية، وفي ذلك تشير إحدى الدراسات(٥) إلى وجود بعض هذه المشكلات، كتدني مستوى أداء الدوائر المغلقة، وقلة اهتمام الطالبات بما يقدم من خلالها، كما أشارت دراسة أخرى(٦) إلى وجود مشكلات إدارية وتنظيمية مرتبطة بتعليم البنات عبر هذه الدوائر، كقلة توفير الإشراف الدقيق داخل قاعات الدراسة، وضعف التواصل والتفاعل بين الطالبات وبين عضو هيئة التدريس عبر الدائرة التليفزيونية.

وفي مقابلة شخصية (*) قام بها الباحث مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية المغلقة للتعرف على أهم المشكلات المرتبطة بتعليم البنات عبر هذه الدوائر، توصل الباحث إلى أن من أهم المشكلات ما يلي:

- قلة توافر المهارات اللازمة لعضو هيئة التدريس للتعامل مع الدوائر التليفزيونية المغلقة.
- قلة الاهتمام بتحديث الدوائر التليفزيونية المغلقة، وصيانتها.
- ضعف التعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية المغلقة، وبين المشرفات بالقاعات الدراسية.
- قلة التزام بعض الطالبات في قاعة الدراسة أثناء شرح المحاضرات، عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.

(*) مقابلة شخصية مفتوحة مع بعض أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والإدارة، والعلوم والاقتصاد المنزلي في بيشة، بتاريخ ٢٦/١٢/٢٠١١م.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس : ماأهم المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد ؟

ويتفرع من هذا التساؤل، الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع تنظيم تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة بجامعة الملك خالد في ضوء التشريعات الجامعية؟
- ما أهم المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تعوق تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات محاور الاستبانة: المشكلات- مقترحات التطوير؟
- ما أهم الأساليب التي يمكن إتباعها لعلاج تلك المشكلات، وتفعيل دور الدوائر التليفزيونية المغلقة في تعليم البنات بالكليات المعنية بالدراسة؟

- **أهداف الدراسة** :

استهدفت الدراسة، الكشف عن المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة بكليات البنات، وتوضيح الصورة أمام المسئولين بالجامعة عن تلك المشكلات، ومدى تأثيرها على فاعلية العملية التعليمية بتلك الكليات، وصولا إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في التغلب على تلك المشكلات، وبالتالي النهوض بالتعليم عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، وزيادة فاعليته.

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، لرصد واقع تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد، بهدف إبراز المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بهذا التعليم، من وجهة نظر كل من الطالبات وأعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات، كما يتيح هذا المنهج، استخدام المقابلات الشخصية، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن موضوع الدراسة، وليس ذلك فقط، بل يسعى هذا المنهج – أيضا - إلى تحليل وتفسير هذه البيانات والمعلومات التي يمكن أن تفيد في التوصل إلى حلول واقعية لمشكلة الدراسة(٧).

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على :

- التعرف على أبرز المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد.
- بعض كليات الجامعة، بفروع (أبها، بيشة، بلقرن) وهي كليات: الآداب في أبها، الآداب والإدارة في بيشة، العلوم والاقتصاد المنزلي في بيشة، العلوم والآداب في بلقرن.
- جميع أعضاء هيئة التدريس . العنصر الرجالي . في الكليات المشار إليها، على اعتبار أنهم يقومون بالتدريس للطالبات عبر الدوائر التليفزيونية بكليات البنات، وأكثر دراية بالمشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بهذا التعليم.
- بعض الطالبات، في الكليات المشار إليها.

◄◄ تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢م.

- **أدوات الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة الراهنة، تم إعداد استبانة موجهة إلى الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، بهدف التعرف على آرائهم حول المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، وأهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في التغلب عليها من وجهة نظرهم.

- **مصطلحات الدراسة** :

١- المشكلات الإدارية والتنظيمية :

يقصد بها، في هذه الدراسة " تلك المعوقات والصعوبات التي تواجه تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، والمرتبطة بالجوانب البشرية والمادية والتقنية، أو بإدارة هذا التعليم وتنظيمه، والتي تؤثر. سلبا. على سير العملية التعليمية بالدوائر، وتحول دون قيامها بالدور المنوط بها في تعليم البنات بالمملكة

٢- الدوائر التليفزيونية المغلقة : Closed- Circuit Television

هي" تلك الشبكات التي تستخدم تقنية نقل الصوت والصورة / Audio Video من خلال أجهزة متعددة (كاميرا فيديو، تليفزيون، توصيلات كهربائية ميكروفون، وحدة إضاءة...الخ)، وتتصل فيما بينها بوصلات سلكية، والتي يمكن من خلالها بث برامج متخصصة أو محاضرات أو اجتماعات لفئة معينة، في قاعات دراسية متعددة، بمبنى واحد أو عدة مبان مجاورة، ومن ثم فهي تخدم مجتمعا تعليميا محددا من خلال البث المباشر، لتحقيق الأهداف المرجوة ". وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة الراهنة إجرائيا.

٣- التعليم عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة :

يعتبر التعليم عبر الدوائر التليفزيونية نوعا من التعليم الإلكتروني عبر الشبكات، والذي يقدم الخدمة التعليمية من بعد، حيث تتباعد المسافات بين المعلم والطالب، ويعرف البعض التعليم الإلكتروني عبر الشبكات بأنه: " نظام تفاعلي للتعليم من بعد، يقدم للمتعلم وفقا للطلب، ويعتمد على بيئة إلكترونية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية، والإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات، وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها "(٨). وفي هذا السياق، يمكن تعريف "تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة" إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: نظام يتم من خلاله التقاء طرفي العملية التعليمية- المعلم والطالبة- بواسطة شبكات الدوائر التليفزيونية للاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس(الرجال)، بما يسهم في تطوير تعليم الفتاة السعودية، وبما لا يتعارض مع أهداف السياسة التعليمية في المملكة.

- **الدراسات السابقة** :

- **أولا : دراسات تناولت تعليم البنات في المملكة العربية السعودية بوجه عام** :

١- دراسة سهام مهدي ١٩٨٩م(٩).

استهدفت الدراسة التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه منسوبات كلية التربية للبنات بجدة، من وجهة نظر الطالبات، وعضوات هيئة التدريس فيها وإيجاد الفروق بين وجهات نظرهن، سعيا لاقتراح أنسب الحلول، وقد اعتمدت

الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة تم تطبيقها على أفراد العينة من الطالبات وعضوات هيئة التدريس، للتعرف على وجهات نظرهن حول المشكلات التي تعانين منها في حياتهن الدراسية. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، منها: المعاناة الشديدة من الموقع، وتصميم المباني، وصغر مساحة قاعات الدراسة، كذلك الاعتماد على الطرق القديمة في تدريس المقررات، والشكوى من الأنظمة الإدارية وطرق التسجيل، و وقد أوصت الدراسة ببعض التوصيات التي تساعد على تلافي تلك المشكلات عن طريق توفير كافة الإمكانات، وتطوير الأساليب، والطرائق، والأنظمة، وتحديثها لتحقيق المرونة للعملية التعليمية.

٢- دراسة نجاة الصائغ ١٩٩٧م(١٠).

استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات التي تعاني منها إدارة تعليم البنات، والكشف عن معوقات العمل التنفيذي في إدارات المدارس بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما قامت بتطبيق استبانتين على عينة من مديرات ومعلمات مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، منها: الانفصال الإداري بين إدارة التعليم، التي تمثلها هيئة رجالية، وبين إدارات المدارس، التي تمثلها هيئة نسائية، وكذا صعوبة الاتصال، وعدم التنسيق بين الإدارتين، كما أشارت النتائج إلى أن رئاسة تعليم البنات لا توفر التقنية الحديثة للمعلمات بالمدارس، وقد أوصت الدراسة بإعطاء المزيد من الصلاحيات للقيادات الإدارية ومديرات المدارس، وتيسير الاتصال بين الإدارات المدرسية التي تقودها هيئة نسائية، وبين الإدارات العليا التي ترأسها هيئة من الرجال، كذلك ضرورة إدخال الوسائل التقنية الحديثة سواء في الإدارات العليا أو على مستوى الإدارات التنفيذية.

٣- دراسة رشاد محمد حسن ٢٠٠٩م(١١).

استهدفت الدراسة الكشف عن المشكلات التي تعاني منها كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية، وسبل التغلب عليها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما قامت بتطبيق استبانة على عينة من الطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات بمنطقة القصيم بالمملكة. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة في التدريس لعدم توافرها، وتدني مستوى أداء الشبكات الصوتية والمرئية، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وتوفير حاسبات آلية مرتبطة بشبكات الإنترنت تستخدمها الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

٤- دراسة سلطانة إبراهيم ٢٠١٠م(١٢).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع المشكلات التي تواجهها طالبات جامعة طيبة، والوقوف على العلاقة بين تلك المشكلات ومستوى الأداء، ووضع تصور مقترح لدور الجامعة لمواجهتها والارتقاء بأداء الطالبات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحديد أهم المشكلات التي تعاني منها الطالبات، وكذلك علاقة هذه المشكلات بالأداء الأكاديمي لهن، كما طبقت استبانة على عينة عشوائية من طالبات الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن

المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات، تليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالإمكانيات المادية ثم المتعلقة بالدوائر التليفزيونية، كما أوضحت النتائج أن أهم المتغيرات المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالبات تتمثل في الدائرة التليفزيونية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها، ضرورة وضع إستراتيجية شاملة لحل ومنع حدوث المشكلات التي تواجه الطالبات بالجامعة، حتى يتحسن المستوي الدراسي لهن.

- **ثانيا : دراسات تناولت التعليم عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة :**

١-دراسة : (Barron, D. 1987) (١٣).

استهدفت الدراسة التعرف على آراء وتصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب في جامعة "ساوث كارولينا" South Carolinaحول مدى فاعلية التعليم عن بعد باستخدام التليفزيون، وقد أجريت الدراسة على مجموعتين من الطلاب إحداهما درست من خلال التعليم عن بعد، والأخرى درست بالطريقة العادية. وأظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق بين المجموعتين في المستوى التحصيلي، تعني تفوق الطلاب الذين درسوا باستخدام طريقة التعليم عن بعد، عن غيرهم ممن درسوا بالطريقة العادية.

٢- دراسة: (Abdullah, A & Elhami, A. 1990) (١٤).

هدفت الدراسة تحديد مدى فاعلية التدريس عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة لدي طالبات جامعة الملك فيصل، كإحدى الجامعات التي تفصل بين الجنسين. وقد طبقت الدراسة على عينة من طالبات الجامعة، بلغت(١٢٠) طالبة، في تخصص اللغة الإنجليزية. وخلصت نتائج الدراسة إلى مساهمة الدائرة التليفزيونية، في التغلب على مشكلة النقص في أعضاء هيئة التدريس من الإناث، كما أنها أتاحت الفرصة لتقييم مخرجات التعليم بين فئتي الذكور والإناث، والتي أظهرت عدم الاختلاف بين الجنسين في مستوى التحصيل الأكاديمي.

٣- دراسة : (Bofey, M.1996) (١٥).

تناولت الدراسة مدى فاعلية الدائرة التليفزيونية المغلقة كوسيلة لتدريب معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، وقد حاولت الدراسة الإجابة على تساؤل رئيسي، وهو: **ما مدى فاعلية استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة في تدريب المعلمين؟** . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن جدوى استخدام الدوائر في عملية التدريب، وإن كانت هناك بعض العيوب الفنية المرتبطة بها، كما أسفرت النتائج عن انخفاض التكاليف إلى حد كبير، فضلا عن أنها لا تحتاج إلى مهارات عالية في التشغيل.

٤- دراسة: (Huang & Eskey 2000) (١٦).

هدفت الدراسة إلى بحث أثر الدائرة التليفزيونية المغلقة في تحسين مهارتي الاستماع والفهم لدى طلاب المدارس، واقتصرت على الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ولمعرفة ذلك طبقت الدراسة على ثلاثين طالبا في إحدى المدارس الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدوائر التليفزيونية المغلقة ساعدت الطلاب على الاستماع والفهم واكتساب

المفردات، حيث يعتمد نجاح او فشل الفهم والاكتساب على نجاح أو فشل الإدراك السمعي موضوع الدراسة.

٥- دراسة: لطيفة السميري ٢٠٠٥م(١٧).

استهدفت الدراسة التعرف على دور تقنية الشبكات في العملية التعليمية والمقارنة بين الدوائر التليفزيونية المغلقة والمؤتمرات الفيديوفونية في تلك العملية لدى طالبات جامعة الملك سعود، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لوصف دور الشبكات التعليمية في تعليم الفتاة، وتحليل معطيات هذا الدور، كما قامت بتطبيق استفتاء موجه للطالبات للكشف عن دور هذه التقنية في العملية التعليمية لدى طالبات الجامعة. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها: أنه بالرغم من مساهمة الشبكات التعليمية في تعليم الفتاة السعودية، وفي حل مشكلة نقص عضوات هيئة التدريس، إلا أن هذه التقنية مازالت في حاجة إلى مزيد من الاهتمام، سواء فيما يتعلق بتدريب عضو هيئة التدريس على التعامل معها، أو بتحسين الظروف الفنية والمالية والتعليمية المحيطة بها.

٦- دراسة: نادية سندي٢٠٠٨م (١٨).

استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح في ضوء المهارات اللازمة لعضو هيئة التدريس لتلبية متطلبات التعليم عبر الشبكات في كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لبناء البرنامج المقترح، كما قامت بتطبيق استبانة تم التعامل معها بأسلوب Delphi بغرض التوصل إلى مجموعة المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لتقديم برامج التعليم عبر الشبكات. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها، التوصل إلى قائمة بالمهارات التربوية اللازمة لعضو هيئة التدريس للتدريس عبر الشبكات، وتصميم برنامج مقترح يستند - في محتواه - على تلك المهارات، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات حول الصعوبات التي تواجه التعليم عبر الشبكات في مرحلة التعليم الجامعي.

٧- دراسة: (Keval, H,2009) (١٩).

استهدفت الدراسة التحقق من فاعلية الدوائر التليفزيونية المغلقة في تحسين التعليم، وزيادة الفهم، ولتحقيق ذلك قامت الدراسة بتطبيق استبانة على عينة من طلاب الجامعة بلغت(٨٠) طالبا، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن تساؤل رئيسي، وهو: كيف يمكن جعل الدوائر التليفزيونية أكثر فاعلية في تحسين التعليم؟ . وأسفرت الدراسة عن وجود عدد من العوامل التي تؤثر في أداء الدوائر التليفزيونية منها، موقع المبنى، وكفاءة الأجهزة، وصعوبة المشاهدة من بعد كما أشارت النتائج إلى أهمية إدخال الوسائل التقنية الحديثة، واستبعاد الأجهزة القديمة ذات الكفاءة المنخفضة، والتي تؤثر سلبا على أداء الدوائر التليفزيونية.

- **تعليق على الدراسات السابقة :**

باستعراض الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

- أن معظم هذه الدراسات تكاد تجمع على أهمية الدوائر التليفزيونية، والدور الذي يمكن أن تساهم به في قطاع التعليم، كما أنها أكدت على ضرورة تطويرها بما يتلاءم والتطورات الحديثة.

- ندرة وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت موضوع الدراسة الراهن بشكل مباشر، باستثناء دراسة لطيفة السميري(٢٠٠٥م)، التي ركزت على المقارنة بين الدوائر التليفزيونية المغلقة والمؤتمرات الفيديوفونية في العملية التعليمية لدى طالبات جامعة الملك سعود، وهو ما لم تركز عليه الدراسة الحالية.
- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها بعض محاور الدراسة مثل، دراسة نادية سندي(٢٠٠٨م)، والتي اقتصرت فقط على تناول أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على الجوانب الإدارية والتنظيمية لتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في بعض كليات جامعة الملك خالد، والتوصل لمجموعة من الأساليب المقترحة لتطوير هذا التعليم، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة، وبوجه عام أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة سواء في تحديد المشكلة، أو الإطار النظري، أو في بناء أداة الدراسة الميدانية.

- **ثانيا : الإطار النظري للدراسة ، ويتضمن :**

- **أ- أهمية وجود الدوائر التليفزيونية المغلقة في كليات البنات بالمملكة :**

بداية تجدر الإشارة إلى أن الدوائر التلفزيونية المغلقة، نظام يستخدم لبث البرامج التليفزيونية، عبر شبكة يتم من خلالها نقل المادة التعليمية (محاضرات- تدريبات) عن طريق الاتصال المباشر بين المصدر(استوديو التليفزيون)، والمستقبل(جهاز العرض في قاعة الدراسة)، بواسطة خطوط توصيل سلكية Cable إلى قاعة دراسية أو أكثر.

ويشير كل من "Wilson, &Webster," (٢٠، ٢١)إلى أن الدوائر التليفزيونية المغلقة وسيلة يتم استخدامها في مجموعة واسعة من المنظمات الحكومية والخاصة، بل يتم تعميمها في أغلب التنظيمات الإدارية بالمؤسسات المختلفة لتكون ضمن الإطار المؤسسي من أجل تحقيق مجموعة من الأغراض مثل الرقابة وتحقيق الأمن، والتي من شأنها أن تعزز نظم التعليم والصناعة ويرى Genensky, أنه تستخدم كوسيلة إيضاحية، تلعب دورا مهما في تشويق الطلاب، وإشباع حاجاتهم من التعليم، وتساعدهم أيضا على التركيز أثناء التعلم، وجذب انتباههم(٢٢)، كما أنها تستخدم في تلبية الاحتياجات التعليمية لذوي الإعاقة، كمساعدة الطلاب من ذوي الإعاقات البصرية الشديدة، على القراءة والكتابة (٢٣).

وبالإضافة إلى ما سبق فإن استخدام الدوائر التليفزيونية المغلقة في التعليم يحقق العديد من المزايا أهمها ما يلي(٢٤):

- المساهمة في حل مشكلة النقص في الكفاءات المتخصصة.
- المساهمة في حل مشكلة الاختلاط بين الطلاب والطالبات، خاصة في البلدان الإسلامية المحافظة مثل السعودية وغيرها.
- تساعد في سرعة عرض المعلومات الجديدة في المقررات أو محتوى المنهج.
- المساهمة في تنفيذ برامج تدريب للمعلمين أثناء الخدمة، ووصولها إلى أماكن عملهم.

وفي ظل التوسع المستمر في قبول الطالبات، وصعوبة توفير العدد الكافي من عضوات هيئة التدريس في بعض التخصصات، تبدو أهمية وجود الدوائر التليفزيونية في تعليم البنات، في أنها تتيح الفرصة للاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من الرجال، والاستفادة من خبراتهم في تدريس المقررات الدراسية التي لا يتوفر لها أعضاء من العنصر النسائي، ومن ثم تلجأ إليها الجامعات ومعاهد التعليم كوسيلة تلبي احتياجات تعليمية، خصوصا عند تعدد قاعات التدريس أو كثرة عدد المتعلمين، أو وجود بعض الطالبات ضمن برامج التعليم.

ولعل الكشف عن واقع تنظيم تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة يعد أمرا ضروريا لتطويره، ومن ثم تحقيق أهدافه، وهو ما تتضمنه الجزئية التالية:

- **ب- نشأة وتطور تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة** :

من الثابت تاريخيا أن جذور النظم التعليمية في المملكة العربية السعودية تمتد إلى أعماق بعيدة في التاريخ الإسلامي، فقد بدأت منذ نزول القرآن الكريم على رسول الله "صلى الله عليه وسلم"، وتركزت الأنشطة التعليمية – قديما- بالمساجد، ثم الكتاتيب أو دور تحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة، وبعض المدارس القديمة التي تأسست في فترات متعاقبة قبل قيام الدولة السعودية، وظلت تلك المؤسسات تؤدي دورها التقليدي في التربية والتعليم إلى أن بدأ نظام التعليم الحديث في المملكة(٢٥).

ويمكن القول أن البداية الحقيقية للتعليم النظامي الرسمي في المملكة العربية السعودية كانت منذ إنشاء مديرية المعارف في عام١٣٤٤ه (١٩٢٦م)، والتي تعتبر بمثابة إرساء حجر الأساس لنظام التعليم الحديث في المملكة، فقد كانت منوطة بالإشراف على جميع شئون التعليم ، وحققت العديد من الإنجازات من أهمها، إصدار أول نظام للمدارس(المعروف حاليا باللائحة التنظيمية)، وإصدار أول منهج دراسي يطبق في العهد السعودي(٢٦).

وبعد توحيد المملكة، وتطور النظام السياسي وما صاحبه من إنشاء نظام الوزارات، كان إنشاء وزارة المعارف في عام١٣٧٣ه(١٩٥٣م) لتحل محل مديرية المعارف، وأصبحت سلطة رئيسية مسئولة عن إدارة وتنظيم التعليم بكل مراحله، غير أنها لم تظل السلطة الوحيدة المسئولة عن التعليم في البلاد، فقد أنشئت سلطات أخرى تباعا من أهمها، الرئاسة العامة لتعليم البنات كسلطة رئيسية ثانية مستقلة عن وزارة المعارف- وإن كانت وثيقة الصلة بها- لتقوم بمهمة الإشراف على تعليم البنات في المملكة(٢٧).

وقد جاء إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات بعد صدور مرسوم ملكي في عام١٣٨٠ه(١٩٦٠م)، كأول تنظيم حكومي لتعليم البنات في المملكة، وتتولى مسئولية وضع الخطط ورسم السياسات التي يسير عليها تعليم البنات، وظلت تلك المؤسسة تشرف على هذا التعليم بجميع مراحله- بما فيها مرحلة التعليم العالي - حتى تم دمجها مع وزارة التربية والتعليم في عام١٤٢٣ه(٢٠٠٢م)(٢٨)، وبالتالي يعد صدور هذا المرسوم الملكي البداية الحقيقية للتعليم الرسمي للبنات في المملكة.

وإذا كانت بداية التعليم الرسمي للبنات في المملكة قد ارتبطت بإنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات في عام ١٣٨٠ه، فليس معنى ذلك أنه لم يكن هناك تعليم للفتاة السعودية قبل هذا التاريخ - صحيح أنه لم يكن هناك جهاز يتولى إدارة هذا التعليم والإشراف عليه، ولم تكن هناك مؤسسات تعليمية منظمة خاصة بتعليمهن - وإنما كانت هناك بعض المبادرات الخيرية الأهلية التي اهتمت بتعليم المرأة على نطاق ضيق، تمثلت في الكتاتيب النسائية، التي يقوم على رعايتها بعض النساء المتعلمات، لتعليم بنات جنسهن القراءة والكتابة وتلاوة القرآن الكريم، ثم تطور الأمر قليلا بتطوير هذه الكتاتيب لتصبح مدارس أهلية للبنات، واستمر إنشاء هذه المدارس الأهلية في جهات عدة بالمملكة بعيدا عن تدخل الدولة حتى إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات(٢٩).

وتشير بداية التعليم الرسمي للبنات في المملكة إلى أنه قد تأخر نسبيا عن بدايات تعليم البنين، وليس ذلك راجعا إلى عدم إدراك المسئولين لأهمية تعليم الفتاة، وإنما تأخر بسبب بعض الصعوبات الاجتماعية من قبل المجتمع الذي عارض تعليم البنات في بداية الأمر، وتحفظ على تعليم المرأة بشكل عام، خوفا من الآثار الاجتماعية السيئة التي أحدثها التعليم المختلط في كثير من البلدان(٣٠).

وفي ذات السياق تعلل الرئاسة العامة لتعليم البنات في دليلها الإحصائي لتعليم الفتاة السعودية ذلك بقولها: إن تأخر تعليم البنات يرجع إلى أن بعض أفراد المجتمع كانوا يعدون العلم للمرأة مفسدة، وخشية أن يكون تعليمها وسيلة للاختلاط (٣١)، ولكن بعد أن بذلت الدولة جهودا كبيرة في تصحيح هذه المفاهيم، وإعداد الرأي العام لتقبل فكرة حق الفتاة في التعليم، صدر المرسوم الملكي . المشار إليه . والذي يتضمن فتح مدارس لتعليم البنات في جميع أنحاء المملكة(٣٢)، ومن ثم كان لصدور هذا المرسوم صدى كبيرا في البلاد باعتباره نقطة تحول فتحت الطريق إلى تطور سريع ونمو متلاحق لتعليم الفتاة السعودية.

وحرصا من الحكومة السعودية على توفير كافة الفرص أمام الفتاة لاستكمال دراستها الجامعية حتى تكون لها إسهامات في خطط التنمية، كان هناك اهتمام آخر بتوفير التعليم العالي للبنات، فقد أنشئت أول كلية للبنات في الرياض عام ١٣٩٠ه، تتبع الرئاسة العامة لتعليم البنات، ثم تلاها إنشاء العديد من الكليات في معظم مناطق المملكة(٣٣)، واستمرت تلك الكليات تابعة لرئاسة تعليم البنات حتى عام١٤٢٨ه(٢٠٠٧م)، لتنتقل تبعيتها بعد ذلك إلى وزارة التعليم العالي وتصبح تحت مظلة الجامعات، على أن تقوم كل جامعة بإعادة هيكلة الكليات التابعة لها، وتحديد الأعداد والتخصصات المطلوبة منها، وإيجاد الآليات التنظيمية المناسبة التي تضمن توافق مخرجات هذه الكليات مع احتياجات الجهات المستفيدة(٣٤)، ولعل هذا يشير إلى حرص ولاة الأمر والمسئولين عن التعليم في المملكة، على أن تنال الفتاة السعودية نصيبها كاملا من هذا التعليم.

أما فيما يتعلق بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة ، فإن بداياته الأولى يرجعها البعض إلي عام ١٣٩٠هـ، عندما تم إنشاء أول كلية للبنات بالرياض كبداية للتعليم العالي للبنات في المملكة العربية السعودية، فمنذ هذا التاريخ وحتى الآن يتم الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس . من الرجال . عبر

الدوائر التليفزيونية، خاصة في بعض التخصصات التي يقل تخصص النساء فيها، وقد حققت كليات البنات منذ ذلك الوقت معظم الأهداف التي وضعت من أجلها، حيث زودت البلاد بحاجتها من معلمات التعليم العام(٣٥).

وعلى صعيد جامعة الملك خالد بوجه خاص، يرجع اهتمامها بالدوائر التليفزيونية المغلقة منذ إنشاء المركز الجامعي لدراسة الطالبات في عام١٤٢٣هـ، والذي يضم عددا من الكليات النظرية والعملية، وقد زاد هذا الاهتمام، بشكل كبير، بعد قيام الجامعة بضم عدد من كليات البنات إليها.

ولما كانت السياسة التعليمية بجامعة الملك خالد، تقوم على عدم الاختلاط في التعليم- كشأن الجامعات الأخرى في المملكة- التزاما بمقتضى الشريعة الإسلامية، وتعميقا للتقاليد الأصيلة والأعراف السائدة في البلاد، اجتهد المسئولون في العمل على توفير عضوات هيئة التدريس بمختلف كليات البنات إلا أنه نظرا لصعوبة توفير العدد الكافي من العنصر النسائي، مقابل التوسع المستمر في قبول الطالبات، تم إنشاء العديد من الدوائر التليفزيونية المغلقة بكليات البنات، حتى يمكن الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس . الرجال . والاستفادة من خبراتهم.

مما سبق يتضح أن الدوائر التليفزيونية المغلقة تؤدي دورا مهما في تعليم البنات، لاسيما في مرحلة التعليم الجامعي، بما لا يتعارض مع أهداف السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، الأمر الذي يتطلب تطويرها، وتوفير ماتحتاج إليه من إمكانات، باعتبارها جزءا مهما في منظومة التعليم بالجامعة.

- **ج- تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة في إطار التشريعات الجامعية** :

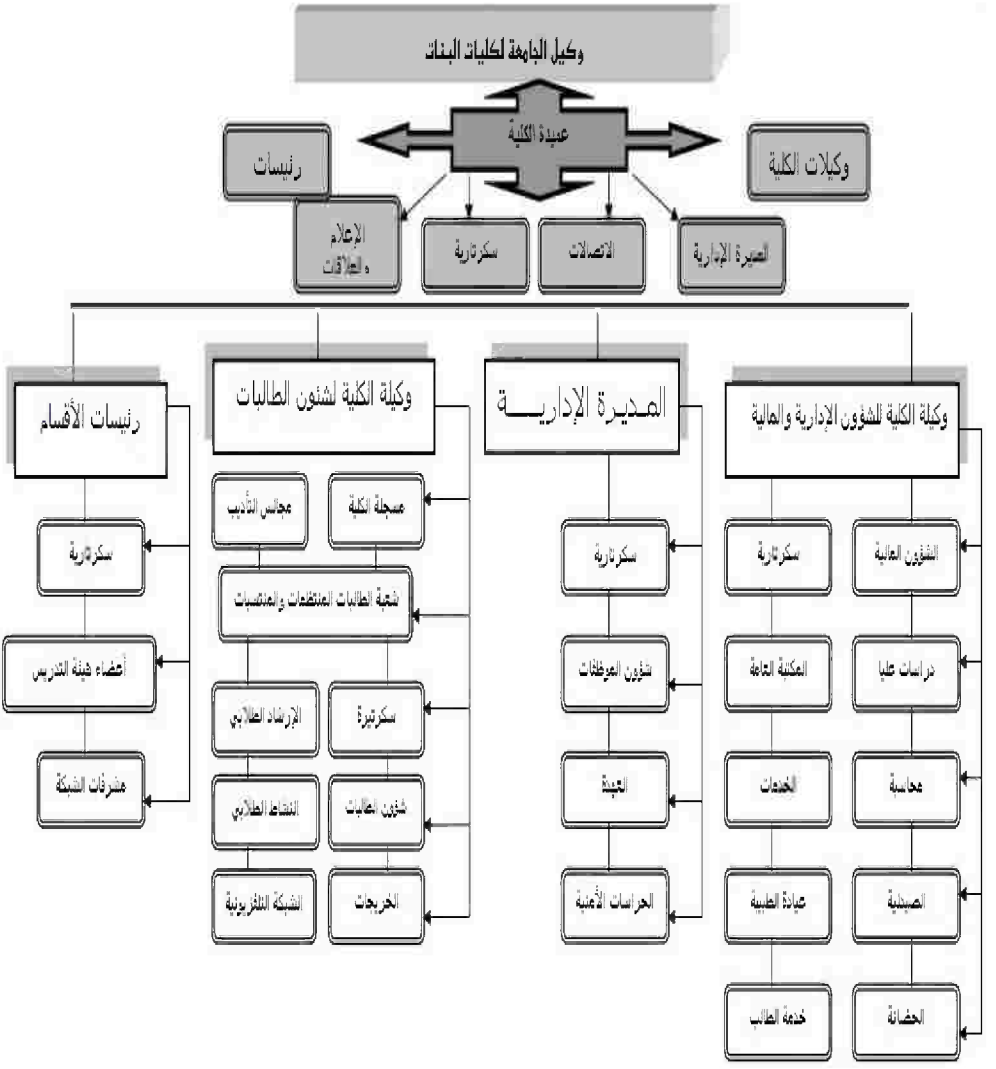
الواقع أن التشريعات المنظمة لتعليم البنات بالجامعات السعودية لم تغفل أهمية الدوائر التليفزيونية المغلقة، كجزء مهم في منظومة التعليم الجامعي، ويأتي ذلك من منطلق حرص الحكومة السعودية، وإيمانا منها بأن تعليم المرأة حق أصيل من حقوقها.

وقد ظهر هذا الاهتمام جليا في وثيقة السياسة التعليمية، والتي تضمنت الأسس والأهداف التي يقوم عليها تعليم البنات في المملكة، وكان من أهم ما ورد في هذه الوثيقة من تلك الأسس " تقرير حق الفتاة في التعليم بما يلاءم فطرتها، ويعدها لمهمتها في الحياة، على أن يتم هذا بحشمة ووقار، وفي ضوء شريعة الإسلام، فإن النساء شقائق الرجال "(٣٦).

وفي الوقت ذاته حددت الوثيقة المشار إليها، مجموعة من الضوابط الشرعية التي تحكم تعليم الفتاة السعودية، من أهمها " منع الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال "(٣٧).

ولعل إصلاح وتطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية في الجامعات السعودية بوجه عام، وفي جامعة الملك خالد بوجه خاص، يتوقف جزء كبير منه على مدى اهتمام المسئولين به من حيث إدارته وتنظيمه، وتوفير متطلباته والوقوف على المعوقات التنظيمية المرتبطة به، وإتباع الأساليب الإيجابية في التغلب على تلك المعوقات.

ويوضح الشكل التالي الدوائر التليفزيونية في الهيكل التنظيمي لكليات البنات بالجامعة.



شكل رقم (١) يوضح الدوائر التليفزيونية في الهيكل التنظيمي لكليات البنات

يتضح من الشكل السابق أن شبكات الدوائر التليفزيونية المغلقة، تمثل مكونا هاما في الهيكل التنظيمي لكليات البنات، وتتبع وكالة الكلية لشئون الطالبات والتي تتولى بدورها عمليات الإشراف والمتابعة، كما يتم اختيار مشرفات الدوائر من بين الإداريات بالأقسام العلمية المختلفة.

بالإضافة إلى ما سبق، هناك بعض القواعد المنظمة لسير العمل بالدوائر التليفزيونية المغلقة، وهي كما يلي(٣٨):

- إعداد جداول المواد الدراسية الخاصة بالدوائر التليفزيونية المغلقة.
- إعداد جداول المشرفات على القاعات الدراسية المرتبطة بالدوائر التليفزيونية.
- إعداد تقارير نصف سنوية عن جودة الدوائر التليفزيونية.
- رصد حضور وغياب الطالبات.
- إبلاغ المسئول عن أي خلل أو مشكلة في أي دائرة تليفزيونية.
- استلام وتسليم الأنشطة الطلابية المكلف بها الطالبات، لأعضاء هيئة التدريس.
- تسليم أعذار الطالبات عن عدم حضور المحاضرات لرئيسات الأقسام لاتخاذ اللازم.

وبالرغم من أهمية تلك القواعد التي تنظم عمل الدوائر التليفزيونية، إلا أن الواقع يشير إلى أنها لا تنفذ بالقدر الكافي، حيث ندرة وجود خطط لتطوير الدوائر، وقلة الاهتمام بمتابعة سير العمل فيها، وعدم تأهيل المشرفات، وندرة عقد الاجتماعات مع الأعضاء بالدوائر، وذلك رغم الفوائد التي يمكن أن تعود على تعليم البنات بوجه عام، والدوائر التليفزيونية بوجه خاص حال تنفيذها(*).

كما تشير بعض الدراسات(٣٩) إلى وجود أوجه قصور عديدة تواجه تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية منها، ما يرتبط بالنواحي التنظيمية كضعف عمليات الإشراف والمتابعة للدوائر التليفزيونية، ومنها ما يرتبط بأعضاء هيئة التدريس كقلة خبراتهم الفنية والتربوية في مجال التدريس عبر الدوائر، مما انعكس سلبا على مناخ العمل فيها، وعلى كفاءة العملية التعليمية، والتحصيل الدراسي للطالبات.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن القواعد المنظمة - المشار إليها - لم تشر من قريب أو من بعيد إلى أسس العلاقة بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس والمشرفات، أو استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، ولعل الدراسة الميدانية تكشف عن العديد من المشكلات التي تواجه تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية.

- **ثالثا : الدراسة الميدانية :**

وتتناول جانبين علي النحو التالي:

- **الجانب الأول: إجراءات الدراسة الميدانية :**

١- أهداف الدراسة الميدانية :

هدفت الدراسة الميدانية إلى:

- التعرف على المشكلات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة بكليات البنات بجامعة الملك خالد، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتحديد درجة حدة تلك المشكلات على فاعلية العملية التعليمية بتلك الكليات، وذلك في عدد من الجوانب، منها مايرتبط بالطالبات، ومنها ما يرتبط بأعضاء هيئة التدريس، ومنها ما يرتبط بالتنظيم الجامعي القائم...الخ.

(*) مقابلة شخصية مفتوحة مع بعض أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والإدارة، والعلوم والاقتصاد المنزلي في بيشة، بتاريخ ٢٠١١/١٢/٢٦م.

- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة المستفتاة حول عبارات الاستبانة.
- التوصل إلى مجموعة من المقترحات اللازمة لتطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.

٢- أداة الدراسة الميدانية – الاستبانة :

تمثلت أداة الدراسة الميدانية في الاستبانة، كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة من أفراد العينة، وفيما يلي تحديد للخطوات التي اتبعت في بناء الاستبانة، والتأكد من صدقها وثباتها.

أ- بناء الاستبانة :

في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، والأهداف التي تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيقها، وبعد الاطلاع على كثير من الاستبانات التي استخدمت في دراسات متشابهة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة الميدانية . الاستبانة . محددا محاورها الأساسية، حيث تم تقسيمها إلى محورين هما:

المحور الأول: المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تعوق تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، ويشتمل على (٣٦) فقرة، ويتضمن هذا المحور خمسة جوانب فرعية، هي:

- أولا: مشكلات تتعلق بإدارة تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، ويتضمن (٨) فقرات من ١- ٨.
- ثانيا: مشكلات تتعلق بالطالبات- الدارسات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، ويتضمن (٧)
- فقرات من ٩- ١٥.
- ثالثا: مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية المغلقة ويتضمن (٧) فقرات من ١٦- ٢٢
- رابعا: مشكلات تتعلق بمشرفات الدوائر التليفزيونية المغلقة، ويتضمن (٧) فقرات من٢٣- ٢٩.
- خامسا: مشكلات تتعلق بالإمكانات المادية والتقنية المتاحة بالدوائر التليفزيونية ، ويتضمن(٧) فقرات من٣٠- ٣٦ فقرة

المحور الثاني: مقترحات لتطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، ويتضمن (١٨) فقرة.

وقد تضمنت الاستبانة سؤالا مفتوحا في نهاية كل محور، وذلك لإتاحة الفرصة أمام المستفتي للتعبير عن وجهة نظره، بذكر ما لم يرد ذكره في الاستبانة، كما تم استخدام مقياس الاستجابات ذي الثلاث درجات هي (بدرجة كبيرة- بدرجة قليلة- بدرجة لا توجد/غير موافق)، كي يتمكن المستفتي من الاستجابة أمام كل فقرة بما يتفق ورأيه.

- **ب- صدق الاستبانة :**

اعتمد الباحث على صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانة، وذلك بعرضها . في صورتها الأولية . على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمعلمين، بلغ عددهم (١٢) عضوا، بغرض الحكم على مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقد أبدوا بعض الملاحظات، كحذف وإضافة بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها الآخر، والتي تم أخذها في الاعتبار عند الصياغة النهائية للاستبانة.

- **ج- ثبات الاستبانة** :

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والطالبات، بلغت (٣٢) فردا، ثم أعيد تطبيقها عليهم مرة أخرى بعد مضي أسبوعين تقريبا على التطبيق الأول، وبحساب معامل الثبات بين درجات أفراد العينة على التطبيقين وفقا لمعامل الارتباط لـ" بيرسون " وجد أن قيمة معامل الثبات بلغت (٠,٧٩٦ ٪) وهو معامل ثبات مقبول إحصائيا، مما يمكن معه الاطمئنان إلى النتائج التي تكشف عنها أداة الدراسة.

٣- مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات، وأعضاء هيئة التدريس . من العنصر الرجالي. بالكليات المحددة سلفا في حدود الدراسة، وهي كليات: الآداب في أبها، الآداب والإدارة في بيشة، العلوم والاقتصاد المنزلي في بيشة، العلوم والآداب في بلقرن. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٤٥٩) فردا، من بين أعضاء هيئة التدريس، والطالبات، وذلك على النحو التالي:

- (٤٢٢) طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من إجمالي الطالبات بالكليات المشار إليها في مجتمع الدراسة.
- (٣٧) عضو هيئة تدريس، يمثلون جميع أعضاء هيئة التدريس، من العنصر الرجالي، وقد تم التطبيق عليهم جميعا، نظرا لقلة عددهم.

والجدول (١) يوضح مجتمع وعينة الدراسة الميدانية:

جدول رقم (١) يبين إجمالي مجتمع الدراسة، والعينة المختارة

م	الفئات	مجتمع الدراسة	العينة المختارة	%
١	أعضاء هيئة التدريس	٤٢	٣٧	٨٨,٠٩
٢	الطالبات	١١٣٥١	٤٢٢	٣,٧٢
	الإجمالي	١١٣٩٣	٤٥٩	%٤,٠٣

- **٤- المعالجة الإحصائية للبيانات** :

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية (٪) .
- الوزن النسبي – المتوسط الوزني: وذلك بغرض التعرف على مستوى الاستجابة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{مجـــ و} \times \text{ك}}{\text{ن}} \quad (٤٠).$$

حيث تشير (ك) إلى عدد التكرارات المقابلة لكل وزن، بينما تشير (و) إلى الوزن المقابل لكل استجابة، وتشير (ن) إلى عدد أفراد العينة.

ولتحديد مدى الاستجابات استخدم الباحث مقياس الاستجابات الثلاثي كما هو موضح بالجدول (٢):

جدول رقم (٢) يوضح المقياس ذي الثلاث درجات

مستوى الاستجابة	درجة الاستجابة
بدرجة كبيرة	٣,٠٠ ـ ٢,٣٤
بدرجة قليلة	٢,٣٣ ـ ١,٦٧
بدرجة غير موافق/ لاتوجد	١,٦٦ - ١,٠٠

- كما تم استخدام اختبار (ت) : T-Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة التي طبقت عليها الدراسة، باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية (SPSS) إصدار رقم ١٧.

- **الجانب الثاني : عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.**
- **المحور الأول: المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تعوق تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة:**

ويتم تناول نتائج هذا المحور على النحو التالي:

- **أولا: مشكلات تتعلق بإدارة تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.**

وتتضمن الفقرات الآتية:

م	المشكلات
١	قلة الاعتماد على التخطيط الجيد لتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.
٢	تصميم مبنى الدوائر التليفزيونية المغلقة، والقاعات الدراسية المرتبطة بها، لا يتناسب وطبيعة الدراسة فيها.
٣	ضعف التنسيق بين التنظيم الداخلي بكليات البنات، وبين أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.
٤	ندرة اتخاذ القرارات التي تسهم في تطوير تعليم البنات عبر الدوائر، من جانب المسئولين بالكليات/الجامعة.
٥	افتقار كليات البنات إلى إدارة متخصصة، تتولى الإشراف على الدوائر التليفزيونية المغلقة.
٦	قلة توافر لقاءات منظمة بين الطالبات وعضو هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية، خلال الساعات المكتبية.
٧	قلة المتابعة الجيدة لتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة بالكليات المختلفة.
٨	ضعف العلاقات الإنسانية بين الطالبات وعضو هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.

جدول رقم (٣) يوضح استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بإدارة تعليم البنات الدوائر التليفزيونية المغلقة.

م	المتغير	الاستجابات						المتوسط	قيمة ت	الدلالة
		كبيرة		قليلة		لا توجد				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	أعضاء	١٩	٥١,٣٥	٦	١٦,٢٢	١٢	٣٢,٤٣	٢,١٩	١,٦٣٨	٠,١٠٢ غير دالة
	طالبات	١٨٣	٤٣,٣٦	٢١١	٥٠,٠٠	٢٨	٦,٦٤	٢,٣٧		
	مجموع	٢٠٢	٤٤,٠١	٢١٧	٤٧,٢٨	٤٠	٨,٧١	٢,٣٥		
٢	أعضاء	١٧	٤٥,٩٥	٩	٢٤,٣٢	١١	٢٩,٧٣	٢,١٦	٢,٢٣٥	٠,٠٣١ دالة
	طالبات	٢١٢	٥٠,٢٤	٢٠٣	٤٨,١٠	٧	١,٦٦	٢,٤٩		
	مجموع	٢٢٩	٤٩,٨٩	٢١٢	٤٦,١٩	١٨	٣,٩٢	٢,٤٦		
٣	أعضاء	٣٣	٨٩,١٩	٤	١٠,٨١	-	-	٢,٨٩	٦,٠٤٤	٠,٠٠٠ دالة
	طالبات	١٥٣	٣٦,٢٦	١٦٩	٤٠,٠٥	١٠٠	٢٣,٧٠	٢,١٣		
	مجموع	١٨٦	٤٠,٥٢	١٧٣	٣٧,٦٩	١٠٠	٢١,٧٩	٢,١٩		
٤	أعضاء	٢٢	٥٩,٤٦	٩	٢٤,٣٢	٦	١٦,٢٢	٢,٤٣	٠,١٠١	٠,٩٢٠ غير دالة
	طالبات	٢٠٥	٤٨,٥٨	١٨٩	٤٤,٧٩	٢٨	٦,٦٣	٢,٤٢		
	مجموع	٢٢٧	٤٩,٤٥	١٩٨	٤٣,١٤	٣٤	٧,٤١	٢,٤٢		
٥	أعضاء	١٩	٥١,٣٥	١٢	٣٢,٤٣	٦	١٦,٢٢	٢,٣٥	٠,٤٩٩	٠,٦٢٠ غير دالة
	طالبات	٢٠٥	٤٨,٥٨	١٣٣	٣١,٥٢	٨٤	١٩,٩٠	٢,٢٩		
	مجموع	٢٢٤	٤٨,٨٠	١٤٥	٣١,٥٩	٩٠	١٩,٦١	٢,٢٩		
٦	أعضاء	١٣	٣٥,١٤	١٢	٣٢,٤٣	١٢	٣٢,٤٣	٢,٠٣	٣,٣٩٧	٠,٠٠٢ دالة
	طالبات	٢٣٣	٥٥,٢١	٢٦٨	٣٩,٨١	٢١	٤,٩٨	٢,٥٠		
	مجموع	٢٤٦	٥٣,٥٩	١٨٠	٣٩,٢٢	٣٣	٧,١٩	٢,٤٦		
٧	أعضاء	١٤	٣٧,٨٤	١٢	٣٢,٤٣	١١	٢٩,٧٣	٢,٠٨	١,٩٣١	٠,٠٦٠ غير دالة
	طالبات	٢١٢	٥٠,٢٤	١٤٧	٣٤,٨٣	٦٣	١٤,٩٣	٢,٣٥		
	مجموع	٢٢٦	٤٩,٢٤	١٥٩	٣٤,٦٤	٧٤	١٦,١٢	٢,٣٣		
٨	أعضاء	١٦	٤٣,٢٤	١٥	٤٠,٥٤	٦	١٦,٢٢	٢,٢٧	٠,٨٤٧	٠,٤٠٢ غير دالة
	طالبات	٢٢٨	٥٤,٠٣	١٢٥	٢٩,٦٢	٦٩	١٦,٣٥	٢,٣٨		
	مجموع	٢٤٤	٥٣,١٦	١٤٠	٣٠,٥٠	٧٥	١٦,٣٤	٢,٣٧		

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

تشير نتائج الوزن النسبي إلى أن في مقدمة المشكلات المتعلقة بإدارة تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، من وجهة نظر أفراد العينة، المشكلات رقم(٢، ٦ ، ٤ ، ٨ ، ١) ، والخاصة بتصميم مبنى الدوائر، وقلة توفير لقاءات منظمة وندرة اتخاذ القرارات، وضعف العلاقات الإنسانية، وقلة الاعتماد على التخطيط الجيد. ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم(٢، ٦) في الترتيب الأول بوزن نسبي(٢.٤٦) لكل منهما، كما جاءت العبارة رقم(٤) في الترتيب الثاني بوزن نسبي(٢.٤٢)، والعبارة رقم(٨) في الترتيب الثالث بوزن نسبي(٢.٣٧)، والعبارة رقم(١) في الترتيب الرابع بوزن نسبي(٢.٣٥)، ومستوى وجود " كبيرة " على العبارات.
- وتكشف استجابات أفراد العينة حول وجود تلك المشكلات، بدرجة " كبيرة " عن أهمية مراعاة المواصفات والشروط اللازمة في المبنى التعليمي، وتوفير المناخ المشجع على التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات، والتخطيط الجيد، حتى يمكن إحداث التطوير اللازم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، في العبارات رقم (١، ٤، ٥، ٧، ٨)، وهذا يعني وجود اتفاق عام بين أفراد العينة من الفئتين حول الإجابة على هذه العبارات، مما يؤكد على وجود معوقات تنظيمية، تتعلق بطبيعة وظروف الدوائر التليفزيونية المغلقة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، حول العبارة رقم(٢)، لصالح الطالبات، ربما لشعورهن أكثر من أعضاء هيئة التدريس، بمشكلات القاعات الدراسية وعدم صلاحيتها للدراسة عبر الدوائر التليفزيونية.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس- الطالبات)، حول العبارة رقم(٦)، لصالح الطالبات، وربما يرجع ذلك إلى حاجتهن للتواصل مع أعضاء هيئة التدريس، لمساعدتهن في التغلب على كثير من المشكلات المرتبطة بالتعليم عبر الدوائر التليفزيونية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، حول العبارة رقم(٣)، لصالح أعضاء هيئة التدريس، ربما يرجع ذلك إلى عدم إشراك أعضاء هيئة التدريس بالدوائر، في بعض جوانب العملية الإدارية، كحضور مجالس الأقسام والكليات، واتخاذ القرارات.

- **ثانيا : مشكلات تتعلق بالطالبات- الدارسات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.**

وتتضمن الفقرات الآتية:

م	المشكلات
٩	زيادة عدد الطالبات في قاعة الدراسة، مما يضعف التواصل مع اعضاء هيئة التدريس عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.
١٠	ضعف الانتباه لدى بعض الطالبات، أثناء التدريس عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.
١١	قلة التزام بعض الطالبات بالوقت المحدد للحضور والانصراف من المحاضرات، التي تبث عبر الدوائر التليفزيونية.
١٢	عدم إتاحة الفرص الكافية امام الطالبات للمشاركة أثناء التدريس عبر الدوائر التليفزيونية.
١٣	فقدان بعض الأنشطة البحثية، والواجبات المقدمة إلى اعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.
١٤	ضعف الاستجابة لمشكلات الطالبات، المرتبطة بالتعليم عبر الدوائر التليفزيونية.
١٥	ضعف تعاون بعض الطالبات مع مشرفات الدوائر التليفزيونية في قاعات الدراسة.

جدول رقم (٤) يوضح استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بالطالبات- الدارسات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.

م	المتغير	الاستجابات						المتوسط	قيمة ت	الدلالة
		كبيرة		قليلة		لا توجد				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٩	أعضاء	٢١	٥٦,٧٦	١٠	٢٧,٠٣	٦	١٦,٢١	٢,٤١	٠,٧٦٦	٠,٤٤٨ غير دالة
	طالبات	٢٥٨	٦١,١٤	١١٩	٢٨,٢٠	٤٥	١٠,٦٦	٢,٥٠		
	مجموع	٢٧٩	٦٠,٧٨	١٢٩	٢٨,١١	٥١	١١,١١	٢,٥٠		
١٠	أعضاء	١٨	٤٨,٦٥	١٥	٤٠,٥٤	٤	١٠,٨١	٢,٣٨	١,٢٣٠	٠,٢٢٦ غير دالة
	طالبات	٢٥٤	٦٠,١٩	١٣٤	٣١,٧٥	٣٤	٨,٠٦	٢,٥٢		
	مجموع	٢٧٢	٥٩,٢٦	١٤٩	٣٢,٤٦	٣٨	٨,٢٨	٢,٥١		
١١	أعضاء	١٧	٤٥,٩٥	١٦	٤٣,٢٤	٤	١٠,٨١	٢,٣٥	٠,٠٣٥	٠,٩٧٢ غير دالة
	طالبات	٢٠٣	٤٨,١٠	١٦٦	٣٩,٣٤	٥٣	١٢,٥٦	٢,٣٦		
	مجموع	٢٢٠	٤٧,٩٣	١٨٢	٣٩,٦٥	٥٧	١٢,٤٢	٢,٣٦		
١٢	أعضاء	١٠	٢٧,٠٣	١٩	٥١,٣٥	٨	٢١,٦٢	٢,٠٥	٣,٢٥٠	٠,٠٠١ دالة
	طالبات	٢٤٩	٥٩,٠٠	١١٦	٢٧,٤٩	٥٧	١٣,٥١	٢,٤٥		
	مجموع	٢٥٩	٥٦,٤٣	١٣٥	٢٩,٤١	٦٥	١٤,١٦	٢,٤٢		
١٣	أعضاء	٣٢	٨٦,٤٩	٤	١٠,٨١	١	٢,٧٠	٢,٨٤	٥,٥٨٣	٠,٠٠٠ دالة
	طالبات	١٥٢	٣٦,٠٢	١٧٥	٤١,٤٧	٩٥	٢٢,٥١	٢,١٤		
	مجموع	١٨٤	٤٠,٠٩	١٧٩	٣٩,٠٠	٩٦	٢٠,٩١	٢,١٩		
١٤	أعضاء	١٤	٣٧,٨٤	١٥	٤٠,٥٤	٨	٢١,٦٢	٢,١٦	٢,٤٦٣	٠,٠١٨ دالة
	طالبات	٢٣٧	٥٦,١٦	١٥١	٣٥,٧٨	٣٤	٨,٠٦	٢,٤٨		
	مجموع	٢٥١	٥٤,٦٨	١٦٦	٣٦,١٧	٤٢	٩,١٥	٢,٤٦		
١٥	أعضاء	١٨	٤٨,٦٥	١٤	٣٧,٨٤	٥	١٣,٥١	٢,٣٥	٠,٦٧٤	٠,٥٠٤ غير دالة
	طالبات	٢٢٥	٥٣,٣٢	١٥٥	٣٦,٧٣	٤٢	٩,٩٥	٢,٤٣		
	مجموع	٢٤٣	٥٢,٩٤	١٦٩	٣٦,٨٢	٤٧	١٠,٢٤	٢,٤٣		

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

تشير نتائج الوزن النسبي إلى أن في مقدمة المشكلات المتعلقة بالطالبات . الدراسات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة من وجهة نظر أفراد العينة، المشكلات رقم(١٠، ٩، ١٤)، والخاصة بزيادة عدد الطالبات في قاعات الدراسة، وضعف الانتباه لدى بعضهن أثناء التدريس، وضعف الاستجابة لمشكلاتهن. ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم(١٠) في الترتيب الأول بوزن نسبي(٢,٥١)، كما جاءت العبارة رقم(٩)
- في الترتيب الثاني بوزن نسبي(٢,٥٠)، والعبارة رقم(١٤) في الترتيب الثالث بوزن نسبي(٢,٤٦)، والعبارة رقم(١٥) في الترتيب الرابع بوزن نسبي(٢,٤٣)، ومستوى وجود " كبيرة " على العبارات، بينما جاءت العبارة رقم(١٣) في الترتيب الأخير بوزن نسبي(٢,١٩)، بمستوي موافقة قليلة.
- ويمكن تفسير الموافقة الكبيرة من أفراد العينة على وجود تلك المشكلات المشار إليها، بأن ذلك يرجع إلى افتقار الدوائر التليفزيونية للعديد من المقومات الضرورية، فضلا عن الاتجاه السلبي تجاه الدوائر، وتدني النظرة إليها من جانب المسئولين، واعتبار أنها . فقط . لسد العجز في أعضاء هيئة التدريس من الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، في العبارات رقم(٩، ١٠، ١١، ١٥)، وهذا يعني وجود اتفاق عام بين أفراد العينة من الفئتين حول الإجابة على هذه العبارات، من حيث وجود تلك المشكلات، إضافة إلى ما قد يوجد من شعور سلبي لدى أفراد العينة تجاه الدوائر التليفزيونية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس - الطالبات)، حول العبارتين رقم(١٢، ١٤)، لصالح الطالبات نظرا لوجود صعوبة لديهن في إمكانية المشاركة مع عضو هيئة التدريس عبر الدوائر التليفزيونية، خاصة في ظل الزيادة في أعداد الطالبات بالقاعات الدراسية، فضلا عن كثرة المشكلات التي تبحث عن حلول، ولا تجد استجابة من المسئولين.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس- الطالبات)، حول العبارة رقم(١٣)، لصالح أعضاء هيئة التدريس، وربما يرجع ذلك إلى تحمل عضو هيئة التدريس بالدوائر، لقدر كبير من المسئولية في حال عدم وصول الواجبات والبحوث المقدمة من الطالبات.

- **ثالثا : مشكلات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية المغلقة.**

وتتضمن الفقرات الآتية:

م	المشكلات
١٦	اعتماد بعض اعضاء هيئة التدريس على خبراتهم الشخصية، في تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.
١٧	عدم الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام الدوائر التليفزيونية، والتعامل معها.
١٨	قلة مراعاة التخصص الدقيق، في توزيع المهام التدريسية على بعض أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.
١٩	قلة استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس للوسائل التعليمية المتاحة، في تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية.
٢٠	صعوبة التواصل مع الطالبات في ظل الأعداد الكبيرة لهن في قاعة الدراسة.
٢١	عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية على التعامل مع مشكلات الطالبات، ومساعدتهن في التغلب عليها.
٢٢	قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بإشراك الطالبات أثناء التدريس عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.

جدول رقم (٥) يوضح استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية المغلقة

م	المتغير	الاستجابات: كبيرة ك	كبيرة %	قليلة ك	قليلة %	لا توجد ك	لا توجد %	المتوسط	قيمة ت	الدلالة
١٦	اعضاء	١٠	٢٧,٠٣	١٧	٤٥,٩٤	١٠	٢٧,٠٣	٢,٠٠	٠,٦٣٢	٠,٥٣٠ غير دالة
	طالبات	٩٢	٢١,٨٠	٢٠٤	٤٨,٣٤	١٢٦	٢٩,٨٦	١,٩٢		
	مجموع	١٠٢	٢٢,٢٢	٢٢١	٤٨,١٥	١٣٦	٢٩,٦٣	١,٩٣		
١٧	اعضاء	١٥	٤٠,٥٤	١٠	٢٧,٠٣	١٢	٣٢,٤٣	٢,٠٨	٠,٥٨٩	٠,٥٥٦ غير دالة
	طالبات	١٢٧	٣٠,١٠	٢١١	٥٠,٠٠	٨٤	١٩,٩٠	٢,٠١		
	مجموع	١٤٢	٣٠,٩٤	٢٢١	٤٨,١٥	٩٦	٢٠,٩١	٢,١٠		
١٨	اعضاء	١٦	٤٣,٢٤	١٦	٤٣,٢٤	٥	١٣,٥١	٢,٣٠	٢,٠٣٩	٠,٠٤٨ دالة
	طالبات	١١٣	٢٦,٧٨	٢١٨	٥١,٦٦	٩١	٢١,٥٦	٢,٠٥		
	مجموع	١٢٩	٢٨,١٠	٢٣٤	٥٠,٩٨	٩٦	٢٠,٩٢	٢,٠٧		
١٩	اعضاء	١٣	٣٥,١٤	١٦	٤٣,٢٤	٨	٢١,٦٢	٢,١٤	٢,١٦٠	٠,٠٣٧ دالة
	طالبات	٢٣٠	٥٤,٥٠	١٣٦	٣٢,٢٣	٥٦	١٣,٢٧	٢,٤١		
	مجموع	٢٤٣	٥٢,٩٤	١٥٢	٣٣,١٢	٦٤	١٣,٩٤	٢,٣٩		
٢٠	اعضاء	١٤	٣٧,٨٤	١٥	٤٠,٥٤	٨	٢١,٦٢	٢,١٦	١,٤٥١	٠,١٥٤ غير دالة
	طالبات	١٩٧	٤٦,٦٨	١٧٦	٤١,٧١	٤٩	١١,٦١	٢,٣٥		
	مجموع	٢١١	٤٥,٩٧	١٩١	٤١,٦١	٥٧	١٢,٤٣	٢,٣٤		
٢١	اعضاء	١٣	٣٥,١٤	١٩	٥١,٣٥	٥	١٣,٥١	٢,٢٢	١٤٧٣	١٤٨٠ غير دالة
	طالبات	٢١٢	٥٠,٢٤	١٦١	٣٨,١٥	٤٩	١١,٦١	٢,٣٩		
	مجموع	٢٢٥	٤٩,٠٢	١٨٠	٣٩,٢٢	٥٤	١١,٧٦	٢,٣٧		
٢٢	اعضاء	٩	٢٤,٣٢	٢٠	٥٤,٠٥	٨	٢١,٦٢	٢,٠٣	٢,١٩٦	٠,٠٢٩ دالة
	طالبات	١٩٨	٤٦,٩٢	١٥٤	٣٦,٤٩	٧٠	١٦,٥٩	٢,٣٠		
	مجموع	٢٠٧	٤٥,١٠	١٧٤	٣٧,٩١	٧٨	١٦,٩٩	٢,٢٨		

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي: تشير نتائج الوزن النسبي إلى أن في مقدمة المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية المغلقة

من وجهة نظر أفراد العينة، المشكلات رقم(١٩، ٢١، ٢٠)، والخاصة بقلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائل التعليمية، وعدم القدرة على التعامل مع مشاكل الطالبات، وصعوبة التواصل معهن. ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم(١٩) في الترتيب الأول بوزن نسبي(٢.٣٩)، كما جاءت العبارة رقم(٢١) في الترتيب الثاني بوزن نسبي(٢.٣٧)، والعبارة رقم(٢٠) في الترتيب الثالث بوزن نسبي(٢.٣٤)، وقد تحققت هذه المشكلات بدرجة كبيرة، بينما جاءت العبارة رقم(١٦) في الترتيب الأخير، بوزن نسبي(١.٩٣)، ومستوي وجود قليلة.
- ولعل الموافقة الكبيرة من أفراد العينة على وجود تلك المشكلات المشار إليها يرجع إلى عدم صلاحية الوسائل المتاحة بالدوائر للاستخدام، ، كما أن الزيادة الكبيرة في أعداد الطالبات تمثل عائقا أمام تحقيق التواصل معهن والقدرة على حل مشكلاتهن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من (أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، في العبارات رقم(١٦، ١٧، ٢٠، ٢١)، وهذا يعني وجود اتفاق عام بين أفراد العينة من الفئتين حول الإجابة على هذه العبارات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، حول العبارتين رقم(١٩، ٢٢)، لصالح الطالبات نظرا لما تسببه الدوائر، بوضعها الحالي من الملل، بدلا من تشويق الطالبات وإشباع حاجاتهم من التعليم.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، حول العبارة رقم(١٨)، لصالح أعضاء هيئة التدريس، وربما يرجع ذلك إلى ما يعانونه من مشكلات، بسبب ما يسند إليهم من مقررات دراسية مغايرة لتخصصاتهم. .

- **رابعا : مشكلات تتعلق بمشرفات الدوائر التليفزيونية المغلقة.**

وتتضمن الفقرات الآتية:

م	المشكلات
٢٣	قلة توافر العدد الكافي من مشرفات الدوائر التليفزيونية المغلقة.
٢٤	عدم وجود معايير موضوعية لاختيار مشرفات الدوائر التليفزيونية.
٢٥	ضعف التأهيل المهني لمشرفات الدوائر التليفزيونية المغلقة.
٢٦	قلة التزام بعض مشرفات الدوائر بواجباتهن الإشرافية (مثل، توفير المناخ المناسب في قاعة الدراسة، ضبط الطالبات أثناء المحاضرة،...الخ).
٢٧	قلة اهتمام بعض مشرفات الدوائر، بالتسجيل الدقيق لغياب الطالبات.
٢٨	قلة التزام بعض مشرفات الدوائر التليفزيونية، بالوقت المحدد للحضور والانصراف من قاعة الدراسة.
٢٩	ضعف تعاون بعض المشرفات مع أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.

جدول رقم (٦) يوضح استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بمشرفات الدوائر التليفزيونية المغلقة

م	المتغير	الاستجابات						المتوسط	قيمة ت	الدلالة
		كبيرة		قليلة		لا توجد				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٣	أعضاء	١٩	٥١,٣٥	١٠	٢٧,٠٣	٨	٢١,٦٢	٢,٣٠	١,٠٥٥	٠,٢٩٨ غير دالة
	طالبات	١٤٨	٣٥,٠٧	١٩٠	٤٥,٠٢	٨٤	١٩,٩١	٢,١٥		
	مجموع	١٦٧	٣٦,٣٨	٢٠٠	٤٣,٥٧	٩٢	٢٠,٠٤	٢,١٦٣		
٢٤	أعضاء	١٦	٤٣,٢٤	١٦	٤٣,٢٤	٥	١٣,٥١	٢,٣٠	٠,٧٤١	٠,٤٦٣ غير دالة
	طالبات	٢١٢	٥٠,٢٤	١٦١	٣٨,١٥	٤٩	١١,٦١	٢,٣٩		
	مجموع	٢٢٨	٤٩,٦٧	١٧٧	٣٨,٥٦	٥٤	١١,٧٧	٢,٣٨		
٢٥	أعضاء	٢٠	٥٤,٠٥	٩	٢٤,٣٢	٨	٢١,٦٢	٢,٣٢	٠,٢٣٦	٠,٨١٥ غير دالة
	طالبات	١٩٣	٤٥,٧٣	١٥٩	٣٧,٦٨	٧٠	١٦,٥٩	٢,٢٩		
	مجموع	٢١٣	٤٦,٤١	١٦٨	٣٦,٦٠	٧٨	١٦,٩٩	٢,٢٩		
٢٦	أعضاء	٢٣	٦٢,١٦	٩	٢٤,٣٢	٥	١٣,٥١	٢,٤٩	٠,٨٠١	٠,٤٢٧ غير دالة
	طالبات	٢١٩	٥١,٩٠	١٤٧	٣٤,٨٣	٥٦	١٣,٢٧	٢,٣٩		
	مجموع	٢٤٢	٥٢,٧٢	١٥٦	٣٣,٩٩	٦١	١٣,٢٩	٢,٣٩		
٢٧	أعضاء	١٧	٤٥,٩٤	١٤	٣٧,٨٤	٦	١٦,٢٢	٢,٣٠	١,٠٦٧	٠,٢٩٢ غير دالة
	طالبات	١٧١	٤٠,٥٢	١٤٨	٣٥,٠٧	١٠٣	٢٤,٤١	٢,١٦		
	مجموع	١٨٨	٤٠,٩٦	١٦٢	٣٥,٢٩	١٠٩	٢٣,٧٥	٢,١٧		
٢٨	أعضاء	٣٢	٨٦,٤٩	٥	١٣,٥١	-	-	٢,٨٦	٦,١٣٦	٠,٠٠٠ دالة
	طالبات	١٤٢	٣٣,٦٥	١٧٩	٤٢,٤٢	١٠١	٢٣,٩٣	٢,١٠		
	مجموع	١٧٤	٣٧,٩١	١٨٤	٤٠,٠٩	١٠١	٢٢,٠٠	٢,١٥٩		
٢٩	أعضاء	١١	٢٩,٧٣	٢٠	٥٤,٠٥	٦	١٦,٢٢	٢,١٤	٠,٦٩٦	٠,٤٩٠ غير دالة
	طالبات	١٥٥	٣٦,٧٣	٢٠٣	٤٨,١٠	٦٤	١٥,١٧	٢,٢٢		
	مجموع	١٦٦	٣٦,١٧	٢٢٣	٤٨,٥٨	٧٠	١٥,٢٥	٢,٢١		

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

تشير نتائج الوزن النسبي إلى أن في مقدمة المشكلات المتعلقة بمشرفات الدوائر التليفزيونية المغلقة من وجهة نظر أفراد العينة، المشكلات رقم(٢٦، ٢٤)، والخاصة بقلة التزام بعض المشرفات بواجباتهن الإشرافية، وعدم وجود معايير موضوعية لاختيار مشرفات الدوائر. ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم(٢٦) في الترتيب الأول بوزن نسبي٢,٣٩)، ومستوى وجود" كبيرة "، كما جاءت العبارة رقم(٢٤) في الترتيب الثاني بوزن نسبي(٢,٣٨)، ومستوى وجود" كبيرة "، بينما جاءت العبارة رقم(٢٨) في الترتيب الأخير، بوزن نسبي(٢,١٥٩)، ومستوي وجود" قليلة ".
- ويمكن تفسير وجود تلك المشكلات المشار إليها، بدرجة " كبيرة "، بأن المشرفات يتم اختيارهن من بين الإداريات العاملات بالأقسام العلمية، دون الاستناد إلى أية معايير، فضلا عن قلة المتابعة، وعدم محاسبة المقصرات منهن في أعمالهن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس- الطالبات)، في العبارات رقم(٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩)، وهذا يعني وجود اتفاق عام بين أفراد العينة من الفئتين حول الإجابة على هذه العبارات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس- الطالبات)، حول العبارة رقم(٢٨) لصالح أعضاء هيئة التدريس، ربما للصعوبة البالغة التي يجدونها، بسبب عدم انضباط الطالبات في ظل غياب المشرفة، مما يصعب عليهم مواصلة المحاضرة.

- **خامسا : مشكلات تتعلق بالإمكانات المادية والتقنية المتاحة بالدوائر التليفزيونية المغلقة.**

وتتضمن الفقرات الآتية:

م	المشكلات
٣٠	نقص الإمكانات المادية المتاحة بالدوائر التليفزيونية المغلقة (قاعات، أجهزة/صوت وصورة – شاشات عرض... الخ).
٣١	قدم بعض الأجهزة المتاحة، مما يعوق التعليم الجيد عبر الدوائر التلفزيونية المغلقة.
٣٢	عدم توافر عمليات الصيانة الدورية للأجهزة المرتبطة بالدوائر التليفزيونية.
٣٣	صغر حجم الشاشة التليفزيونية في قاعة الدراسة.
٣٤	عدم توافر أكثر من جهاز " ديكتافون " في قاعة الدراسة.
٣٥	عدم استخدام أجهزة الحاسب الآلي بالدوائر التليفزيونية، لإثراء عملية التدريس.
٣٦	قلة توافر التقنيات الحديثة اللازمة لتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.

جدول رقم (٧) يوضح استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بالإمكانات المادية والتقنية المتاحة بالدوائر التليفزيونية المغلقة

م	المتغير	الاستجابات						المتوسط	قيمة ت	الدلالة
		كبيرة		قليلة		لا توجد				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٣٠	أعضاء	٢٢	٥٩,٤٦	١٢	٣٢,٤٣	٣	٨,١١	٢,٥١	١,٢٤٦	٠,٢١٣ غير دالة
	طالبات	٢٢٨	٥٤,٠٣	١١٣	٢٦,٧٨	٨١	١٩,١٩	٢,٣٥		
	مجموع	٢٥٠	٥٤,٤٧	١٢٥	٢٧,٢٣	٨٤	١٨,٣٠	٢,٣٦		
٣١	أعضاء	٢٣	٦٢,١٦	٦	١٦,٢٢	٨	٢١,٦٢	٢,٤١	١,٦٧٥	٠,٠٩٥ غير دالة
	طالبات	٢٨٠	٦٦,٣٥	١١١	٢٦,٣٠	٣١	٧,٣٥	٢,٥٩		
	مجموع	٣٠٣	٦٦,٠١	١١٧	٢٥,٤٩	٣٩	٨,٥٠	٢,٥٨		
٣٢	أعضاء	٢٣	٦٢,١٦	١٠	٢٧,٠٣	٤	١٠,٨١	٢,٥١	٠,٨٧٢	٠,٣٨٨ غير دالة
	طالبات	٢٨٩	٦٨,٤٨	١٠٤	٢٤,٦٥	٢٩	٦,٨٧	٢,٦٢		
	مجموع	٣١٢	٦٧,٩٧	١١٤	٢٤,٨٤	٣٣	٧,١٩	٢,٦١		
٣٣	أعضاء	١٨	٤٨,٦٥	١٤	٣٧,٨٤	٥	١٣,٥١	٢,٣٥	٢,٨١٤	٠,٠٠٥ دالة
	طالبات	٣٠٩	٧٣,٢٢	٨٠	١٨,٩٦	٣٣	٧,٨٢	٢,٦٥		
	مجموع	٣٢٧	٧١,٢٤	٩٤	٢٠,٤٨	٣٨	٨,٢٨	٢,٦٣		
٣٤	أعضاء	٢٤	٦٤,٨٦	٦	١٦,٢٢	٧	١٨,٩٢	٢,٤٦	٣,٢٨٤	٠,٠٠١ دالة
	طالبات	٣٤١	٨٠,٨١	٦٣	١٤,٩٣	١٨	٤,٢٦	٢,٧٧		
	مجموع	٣٦٥	٧٩,٥٢	٦٩	١٥,٠٣	٢٥	٥,٤٥	٢,٧٤		
٣٥	أعضاء	٢٥	٦٧,٥٧	٧	١٨,٩٢	٥	١٣,٥١	٢,٥٤	٠,٥٩	٠,٩٥٣ غير دالة
	طالبات	٢٦٠	٦١,٦١	١٢٧	٣٠,١٠	٣٥	٨,٢٩	٢,٥٣		
	مجموع	٢٨٥	٦٢,٠٩	١٣٤	٢٩,١٩	٤٠	٨,٧١	٢,٥٣		
٣٦	أعضاء	١٨	٤٨,٦٥	١٢	٣٢,٤٣	٧	١٨,٩٢	٢,٣٠	١,٥١٧	٠,١٣٧ غير دالة
	طالبات	١٥٥	٣٦,٧٣	١٥٢	٣٦,٠٢	١١٥	٢٧,٢٥	٢,٠٩		
	مجموع	١٧٣	٣٧,٦٩	١٦٤	٣٥,٧٣	١٢٢	٢٦,٥٨	٢,١١		

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي: تشير نتائج الوزن النسبي إلى أن في مقدمة المشكلات المتعلقة بالإمكانات المادية والتقنية، بالدوائر التليفزيونية المغلقة من وجهة نظر أفراد العينة المشكلات رقم(٣٤، ٣٣، ٣٢)، والخاصة بعدم توفير أجهزة "الديكتافون" Dictaphone، وصغر حجم الشاشة التليفزيونية، وعدم توافر عمليات الصيانة لأجهزة الدوائر. ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم(٣٤) في الترتيب الأول بوزن نسبي(٢.٧٤)، ومستوى وجود " كبيرة "، كما جاءت العبارة رقم(٣٣) في الترتيب الثاني بوزن نسبي(٢.٦٣)

ومستوى وجود" كبيرة""، والعبارة رقم(٣٢) في الترتيب الثالث بوزن نسبي(٢.٦١)، ومستوى وجود " كبيرة ".

- ويمكن تفسير وجود تلك المشكلات بدرجة " كبيرة "، عن مدى الصعوبات التي تواجه الطالبات، نتيجة تجمعهن أمام جهاز "ديكتافون" واحد، وعدم وضوح الرؤية لدى كثير منهن، لاسيما المصابات بقصر النظر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس - الطالبات)، في العبارات(٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦)، وهذا يعني وجود اتفاق عام بين أفراد العينة من الفئتين حول الإجابة على هذه العبارات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس - الطالبات)، حول العبارتين رقم(٣٣، ٣٤) لصالح الطالبات، ربما لشعورهن أكثر من أعضاء هيئة التدريس، بأوجه النقص الموجودة في قاعات الدراسة، وبما يترتب على ذلك من مشكلات مثل، صعوبة المشاركة، وعدم وضوح الرؤية، فضلا عن بعد الشاشة عن أنظار الطالبات.

- **نتائج السؤال المفتوح**:

من المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تعوق تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، التي أوردها أفراد العينة، ولم ترد في الاستبانة، ما يلي:

- قلة فاعلية الجهات المختصة بالجامعة في تطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية.
- قلة خبرة بعض أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم عبر الدوائر التليفزيونية.
- اقتصار دور بعض مشرفات الدوائر على بعض الأعمال الروتينية، كتسجيل غياب الطالبات.
- عدم توافر مشرف فني متخصص، ومتفرغ لإجراء عمليات الصيانة الدورية المتطلبة لأجهزة الدوائر التليفزيونية.
- قلة وضوح الاختصاصات لدى بعض أفراد الجهاز الإداري، مما يعوق سير العمل بالدوائر التليفزيونية المغلقة.
- الاعتماد على الكاميرات الثابتة بالدوائر التليفزيونية، مما يسبب ضيقا للمحاضر، وملالا لدى الطالبات.

- **المحور الثاني: مقترحات لتطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة** :

ويتضمن الفقرات الآتية:

م	المقترحات
١	إنشاء إدارة مستقلة بوكالة الجامعة لشئون تعليم البنات، يناط بها مهمة وضع الخطط اللازمة لتطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، ومتابعة تنفيذها.
٢	وضوح أهداف التعليم عبر الدوائر التليفزيونية، لدى أعضاء الجهاز الإداري والتعليمي في الكلية.
٣	تشكيل لجنة مشتركة داخل الكلية لمتابعة وتقييم أداء الدوائر التليفزيونية المغلقة، ودراسة جوانب القصور لمعالجتها.
٤	إدراج القواعد المنظمة لتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، ضمن اللائحة المنظمة لكليات البنات، تكون ملزمة لجميع الأطراف المعنية.
٥	وضع معايير محددة لشغل الوظائف التعليمية والإدارية بالدوائر التليفزيونية (أعضاء هيئة تدريس- مشرفات) ، على أن تمثل الكفاءة جانبا مهما من تلك المعايير.
٦	إشراك أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية، في عملية صنع القرارات بمجالس الأقسام والكليات.
٧	تخصيص جزء من ميزانية الجامعة ، لتطوير الدوائر التليفزيونية بكليات البنات .
٨	توفير الجامعة للإمكانات (البشرية – المادية – التقنية ... الخ) اللازمة لتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية بالكليات

	المختلفة.
٩	عقد إجتماع دوري، يضم القيادات النسائية وأعضاء هيئة التدريس والمشرفات، لتوطيد العلاقات، وتوفير المناخ الذي يساعد على الأداء الجيد.
١٠	ضرورة الأخذ بأسلوب الإدارة التشاركية في كليات البنات، (هيئات التدريس بالأقسام والدوائر – المشرفات – الطالبات – الجهاز الإداري).
١١	استخدام برامج الحاسوب والإنترنت في (عرض المواد التعليمية – تسجيل البيانات – رصد غياب الطالبات – تسليم وتسلم الأنشطة والواجبات ...الخ).
١٢	عقد دورات تدريبية لـ (أعضاء هيئة التدريس – المشرفات..الخ) لرفع كفاءتهم في مجال التعامل مع الدوائر التليفزيونية المغلقة.
١٣	التوسع في إنشاء الدوائر التليفزيونية المغلقة بكليات البنات، بما يتناسب مع أعداد الطالبات.
١٤	مراعاة الشروط والمواصفات اللازمة، في تصميم مبنى الدوائر المغلقة، والقاعات الدراسية المرتبطة بها.
١٥	توفير أكثر من جهاز " دكتافون " في قاعة الدراسة، لتوسيع دائرة المشاركة، ومنع تزاحم الطالبات أمام جهاز واحد.
١٦	استخدام جهاز البصمة الإلكترونية، في تسجيل حضور وانصراف الطالبات من المحاضرة، تجنبا للمشكلات التي تنشأ من تسجيله بالطريقة التقليدية عبر الدوائر.
١٧	توافر مشرفة فنية مؤهلة، ومتفرغة للإشراف على القاعات الدراسية المرتبطة بالدوائر ، ومعالجة مشكلاتها العاجلة.
١٨	إجراء عمليات الصيانة الدورية للدوائر التليفزيونية، والأجهزة المرتبطة بها في قاعات الدراسة.

وبسؤال أفراد العينة المستفتاة (أعضاء هيئة التدريس – الطالبات) عن أهم المقترحات اللازمة لتطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، جاءت استجاباتهم على النحو التالي:

جدول رقم (٩) يوضح استجابات أفراد العينة حول مقترحات تطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة

م	المتغير	الاستجابات						المتوسط	قيمة ت	الدلالة
		كبيرة		قليلة		لا توجد				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	أعضاء	٢٨	٧٥,٦٨	٩	٢٤,٣٢	٠	٠,٠٠	٢,٧٦	١,٠٠٩	٠,٣١٩ غير دالة
	طالبات	٣٥٨	٨٤,٨٣	٥٧	١٣,٥١	٧	١,٦٦	٢,٨٣		
	مجموع	٣٨٦	٨٤,١٠	٦٦	١٤,٣٨	٧	١,٥٢	٢,٨٣		
٢	أعضاء	٢٣	٦٢,١٦	١٤	٣٧,٨٤	٠	٠,٠٠	٢,٦٢	٠,٢٣٢	٠,٨١٨ غير دالة
	طالبات	٢٦٨	٦٣,٥١	١٤٠	٣٣,١٧	١٤	٣,٣٢	٢,٦٠		
	مجموع	٢٩١	٦٣,٤٠	١٥٤	٣٣,٥٥	١٤	٣,٠٥	٢,٦٠		
٣	أعضاء	٣٤	٩١,٨٩	٢	٥,٤١	١	٢,٧٠	٢,٨٩	١,١٢٠	٠,٢٦٣ غير دالة
	طالبات	٣٤٥	٨١,٧٥	٧٧	١٨,٢٥	٠	٠,٠٠	٢,٨٢		
	مجموع	٣٧٩	٨٢,٥٧	٧٩	١٧,٢١	١	٠,٢٢	٢,٨٢		
٤	أعضاء	٣٠	٨١,٠٨	٦	١٦,٢٢	١	٢,٧٠	٢,٧٨	١,٣٢٤	٠,١٨٦ غير دالة
	طالبات	٣٠٢	٧١,٥٦	٩٢	٢١,٨٠	٢٨	٦,٦٤	٢,٦٥		
	مجموع	٣٣٢	٧٢,٣٣	٩٨	٢١,٣٥	٢٩	٦,٣٢	٢,٦٦		
٥	أعضاء	٢٨	٧٥,٦٧	٦	١٦,٢٢	٣	٨,١١	٢,٦٨	٠,٠٩٣	٠,٩٢٦ غير دالة
	طالبات	٢٨١	٦٦,٥٩	١٤١	٣٣,٤١	٠	٠,٠٠	٢,٦٧		
	مجموع	٣٠٩	٦٧,٣٢	١٤٧	٣٢,٠٣	٣	٠,٦٥	٢,٦٧		
٦	أعضاء	٢٨	٧٥,٦٨	٩	٢٤,٣٢	٠	٠,٠٠	٢,٧٦	٠,٧٣٤	٠,٤٦٧ غير دالة
	طالبات	٣٠٣	٧١,٨٠	١١٢	٢٦,٥٤	٧	١,٦٦	٢,٧٠		
	مجموع	٣٣١	٧٢,١١	١٢١	٢٦,٣٦	٧	١,٥٣	٢,٧١		
٧	أعضاء	٢٩	٧٨,٣٨	٨	٢١,٦٢	٠	٠,٠٠	٢,٧٨	٠,٤٥١	٠,٦٥٤ غير دالة
	طالبات	٣٢٤	٧٦,٧٨	٩١	٢١,٥٦	٧	١,٦٦	٢,٧٥		
	مجموع	٣٥٣	٧٦,٩١	٩٩	٢١,٥٧	٧	١,٥٢	٢,٧٥		
٨	أعضاء	٣١	٨٣,٧٨	٦	١٦,٢٢	٠	٠,٠٠	٢,٨٤	٢,٢١٠	٠,٠٢٨ دالة
	طالبات	٢٨٢	٦٦,٨٢	١٢٦	٢٩,٨٦	١٤	٣,٣٢	٢,٦٤		
	مجموع	٣١٣	٦٨,١٩	١٣٢	٢٨,٧٦	١٤	٣,٠٥	٢,٦٥		
٩	أعضاء	٢٧	٧٢,٩٧	٩	٢٤,٣٢	١	٢,٧٠	٢,٧٠	٠,١٤٧	٠,٨٨٤ غير دالة
	طالبات	٣٠٢	٧١,٥٦	١٢٠	٢٨,٤٤	٠	٠,٠٠	٢,٧٢		
	مجموع	٣٢٩	٧١,٦٨	١٢٩	٢٨,١٠	١	٠,٢٢	٢,٧١		
١٠	أعضاء	٢٧	٧٢,٩٧	١٠	٢٧,٠٣	٠	٠,٠٠	٢,٧٣	١,٣٢٨	٠,١٨٥ غير دالة
	طالبات	٢٨٨	٦٨,٢٥	٩١	٢١,٥٦	٤٣	١٠,١٩	٢,٥٨		
	مجموع	٣١٥	٦٨,٦٣	١٠١	٢٢,٠٠	٤٣	٩,٣٧	٢,٥٩		
١١	أعضاء	٣٢	٨٦,٤٩	٥	١٣,٥١	٠	٠,٠٠	٢,٨٦	٣,٢١٩	٠,٠٠١ دالة
	طالبات	٢٥٣	٥٩,٩٥	١٤٠	٣٣,١٨	٢٩	٦,٨٧	٢,٥٣		
	مجموع	٢٨٥	٦٢,٠٩	١٤٥	٣١,٥٩	٢٩	٦,٣٢	٢,٥٦		
١٢	أعضاء	٢٩	٧٨,٣٨	٨	٢١,٦٢	٠	٠,٠٠	٢,٧٨		

	طالبات	٢٨٢	٦٦,٨٢	١٤٠	٣٣,١٨	٠	٠,٠٠	٢,٦٧	١,٤٤٢	٠,١٥٠ غير دالة
	مجموع	٣١١	٦٧,٧٦	١٤٨	٣٢,٢٤	٠	٠,٠٠	٢,٦٨		
١٣	أعضاء	٣٣	٨٩,١٩	٣	٨,١١	١	٢,٧٠	٢,٨٦	١,٦٢٩	٠,١٠٤ غير دالة
	طالبات	٣١٦	٧٤,٨٨	٩٩	٢٣,٤٦	٧	١,٦٦	٢,٧٣		
	مجموع	٣٤٩	٧٦,٠٤	١٠٢	٢٢,٢٢	٨	١,٧٤	٢,٧٤		
١٤	أعضاء	٣٤	٩١,٨٩	٣	٨,١١	٠	٠,٠٠	٢,٩٢	١,٨١٣	٠,٠٧١ غير دالة
	طالبات	٣٣٧	٧٩,٨٦	٧٨	١٨,٤٨	٧	١,٦٦	٢,٧٨		
	مجموع	٣٧١	٨٠,٨٣	٨١	١٧,٦٥	٧	١,٥٢	٢,٧٩		
١٥	أعضاء	٣٥	٩٤,٥٩	١	٢,٧٠	١	٢,٧٠	٢,٩٢	٠,٥٦٧	٠,٥٧٤ غير دالة
	طالبات	٣٧٣	٨٨,٣٩	٤٩	١١,٦١	٠	٠,٠٠	٢,٨٨		
	مجموع	٤٠٨	٨٨,٨٩	٥٠	١٠,٨٩	١	٠,٢٢	٢,٨٩		
١٦	أعضاء	٣٠	٨١,٠٨	٦	١٦,٢٢	١	٢,٧٠	٢,٧٨	٤,٨٠٦	٠,٠٠٠ دالة
	طالبات	١٧٦	٤١,٧١	١١٣	٢٦,٧٨	١٣٣	٣١,٥٢	٢,١٠		
	مجموع	٢٠٦	٤٤,٨٨	١١٩	٢٥,٩٣	١٣٤	٢٩,١٩	٢,١٦		
١٧	أعضاء	٣٤	٩١,٨٩	٢	٥,٤١	١	٢,٧٠	٢,٨٩	٢,٦٢٦	٠,٠٠٩ دالة
	طالبات	٢٨٩	٦٨,٤٨	١٣٣	٣١,٥٢	٠	٠,٠٠	٢,٦٨		
	مجموع	٣٢٣	٧٠,٣٧	١٣٥	٢٩,٤١	١	٠,٢٢	٢,٧٠		
١٨	أعضاء	٣٥	٩٤,٥٩	١	٢,٧٠	١	٢,٧٠	٢,٩٢	٠,٨٣٣	٠,٤١٠ غير دالة
	طالبات	٣٦٦	٨٦,٧٣	٥٦	١٣,٢٧	٠	٠,٠٠	٢,٨٧		
	مجموع	٤٠١	٨٧,٣٦	٥٧	١٢,٤٢	١	٠,٢٢	٢,٨٧		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تشير إجمالي استجابات أفراد العينة من الفئتين (أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، إلى وجود اتفاق فيما بينهم على أهمية مقترحات التطوير المذكورة بالجدول، حيث جاءت استجاباتهم بدرجة " كبيرة " على جميع العبارات باستثناء عبارة واحدة . بنسب تتراوح بين(٨٨.٨٩٪ : ٦٢.٠٩٪)، وقد تراوحت الأوزان النسبية الإجمالية لاستجابات أفراد العينة على هذا المحور بين(٢.٨٩ : ٢.١٦)، مما يدل على أهمية تحقيق هذه المقترحات، وتنفيذها وصولا إلى تعليم أفضل للبنات في المملكة العربية السعودية.

- جاءت العبارات رقم(١٥،١٨،١) في الترتيب الأول والثاني والثالث على التوالي بين استجابات أفراد العينة، بوزن نسبي(٢.٨٩،٢.٨٧،٢.٨٣)، ومستوى موافقة " كبيرة ". وهذه العبارات هي،"توفير أكثر من جهاز " ديكتافون "، إجراء عمليات الصيانة الدورية للدوائر، إنشاء إدارة يناط بها مهمة وضع الخطط اللازمة لتطوير التعليم عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.
- ويمكن تفسير الموافقة الكبيرة من أفراد العينة على تلك المقترحات، بأنها من الأمور المنطقية التي تؤكدها أدبيات الفكر الإداري المعاصر، والتي تشير إلى أن توفير الموارد المادية والتقنية، ووضع خطط جيدة لتطوير التعليم، يعد الطريق الرئيسي لتمكين المؤسسة التعليمية من تحقيق أهدافها.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس- الطالبات)، في غالبية فقرات هذا المحور، وهذا يعني وجود اتفاق عام بين أفراد العينة من الفئتين حول الإجابة على هذه المقترحات، ومدى مناسبتها في تطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس- الطالبات)، حول العبارات رقم(١١،٨)، لصالح أعضاء هيئة التدريس، ربما لشعورهم بوجود نقص حاد في الإمكانات المتاحة، واعتمادهم على الوسائل التقليدية في تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من(أعضاء هيئة التدريس . الطالبات)، حول العبارات رقم(١٧،١٦)، لصالح

أعضاء هيئة التدريس، وربما يرجع ذلك إلى المشكلات التي تواجههم من جراء تسجيل غياب الطالبات عبر الدائرة التليفزيونية.

وبوجه عام ، فإن المقترحات المشار إليها في الجدول السابق تكشف بشكل أو بآخر، عن حاجة تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة إلى التطوير، وأن أفراد العينة يكادون يجمعون على ضرورتها.

- **نتائج السؤال المفتوح**:

من مقترحات تطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، التي أوردها أفراد العينة، ولم ترد في الاستبانة، ما يلي:

- إعادة النظر في التشريعات المنظمة للتعليم الجامعي ، وتعديلها بما يحقق تطوير التعليم عبر الدوائر التليفزيونية، ووضوح أهدافها.
- المتابعة الدقيقة – من جانب المسئولين – لسير العمل بالدوائر ، ومعرفة جوانب القصور والتغلب عليها.
- توفير شاشات عرض حديثة، (ثلاثية الأبعاد)، بحجم مناسب، يتم وضعها في مكان مناسب لجميع الطالبات في قاعة الدراسة.
- تزويد المقاعد الدراسية في قاعات الدراسة بأجهزة إرسال واستقبال، لتسهيل الاتصال بعضو هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.
- استخدام كاميرات حديثة، ومتحركة، بما يساعد على فاعلية المحاضرات.

- **النتائج والتوصيات** :

- **أولا: نتائج الدراسة النظرية** :

اتضح من الدراسة النظرية ما يلي:

- اهتمام الحكومة السعودية بتعليم الفتاه بما يلاءم فطرتها، ويعدها لمهمتها في الحياة، ولما يمكن أن تؤديه من دور هام في تنمية المجتمع في كافة المجالات ومن أجل ذلك تم إنشاء العديد من كليات البنات في جميع أنحاء المملكة غير أن السياسة التعليمية قد وضعت لتعليم المرأة ضوابط ، ورسمت له حدودا واضحة منبثقة من الشريعة الإسلامية.
- أن الدوائر التليفزيونية المغلقة تمثل إحدى الوسائل الهامة المستخدمة في التعليم بكليات البنات، وتؤدي دورا مهما في ذلك بما لا يتعارض مع أهداف السياسة التعليمية، ومن ثم فالأمر يقتضي من المسئولين تقديم الدعم اللازم لتطويرها.
- ندرة وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت موضوع الدراسة الراهن بشكل مباشر.
- يعاني تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة من أوجه قصور عديدة، منها ما يرتبط بالنواحي التنظيمية، ومنها ما يرتبط بأعضاء هيئة التدريس أو المشرفات، ومنها ما يرتبط بالنواحي المادية والتقنية وغيرها.

- **ثانيا : نتائج الدراسة الميدانية** :

أسفرت نتائج التطبيق الميداني لهذه الدراسة، عن أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطالبات، يؤكدون بدرجة كبيرة على وجود مجموعة من المشكلات التنظيمية المرتبطة بتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة حيث جاءت استجاباتهم من حيث درجة وجودها على النحو التالي:

- فيما يتعلق بأهم المشكلات المرتبطة بالإدارة، والتي جاءت بدرجة كبيرة من حيث وجودها، أكد أفراد العينة على وجود المشكلات رقم(١، ٢، ٤، ٦، ٨)، بوزن نسبي(٢,٣٥، ٢,٤٦، ٢,٤٢، ٢,٤٦، ٢,٣٧).
- وفيما يتعلق بأهم المشكلات المرتبطة بالطالبات، والتي جاءت بدرجة كبيرة من حيث وجودها، أكد أفراد العينة على وجود المشكلات رقم(٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥)، بوزن نسبي(٢,٥٠، ٢,٥١، ٢,٣٦، ٢,٤٢، ٢,٤٦، ٢,٤٣).
- وفيما يتعلق بأهم المشكلات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس، والتي جاءت بدرجة كبيرة من حيث وجودها، أكد أفراد العينة على وجود المشكلات رقم(١٩، ٢٠، ٢١)، بوزن نسبي(٢,٣٩، ٢,٣٤، ٢,٣٧).
- وفيما يتعلق بأهم المشكلات المرتبطة بالمشرفات، والتي جاءت بدرجة كبيرة من حيث وجودها، أكد أفراد العينة على وجود المشكلات رقم(٢٤، ٢٦)، بوزن نسبي(٢,٣٨، ٢,٣٩).
- أما أهم المشكلات المرتبطة بالإمكانات المادية والتقنية المتاحة، والتي جاءت بدرجة كبيرة من حيث وجودها، أكد أفراد العينة على وجود المشكلات رقم(٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥)، بوزن نسبي(٢,٣٦، ٢,٥٨، ٢,٦١، ٢,٦٣، ٢,٧٤، ٢,٥٣).

كما أسفرت نتائج التطبيق الميداني لهذه الدراسة، عن أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطالبات، يؤكدون موافقتهم على جميع مقترحات تطوير تعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة. حيث جاءت استجاباتهم بدرجة " كبيرة " على جميع العبارات- باستثناء عبارة واحدة- بنسب تتراوح بين(٨٨,٨٩٪ : ٦٢,٠٩٪)، وقد تراوحت الأوزان النسبية الإجمالية لاستجابات أفراد العينة على هذا المحور بين(٢,٨٩ : ٢,١٦)، مما يدل على أهمية تنفيذ هذه المقترحات، وصولا إلى تعليم أفضل للبنات في المملكة العربية السعودية.

- **ثالثا : التوصيات والمقترحات :**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة النظرية والميدانية يقترح الباحث ما يلي:

- إنشاء إدارة مستقلة للتعليم عبر الشبكات بالجامعة، يندرج تحتها جميع الكيات التي يوجد بها دوائر تليفزيونية، وتقوم بالآتي:
  - ✓ إعداد خطة لتطوير الدوائر التليفزيونية المغلقة بكليات البنات.
  - ✓ تخصيص ميزانية مستقلة لشبكات الدوائر التليفزيونية ضمن الميزانية العامة لكليات البنات.
  - ✓ إعداد دورات تدريبية في شبكات الدوائر التليفزيونية لأعضاء هيئة التدريس والمشرفات على الدوائر التليفزيونية.
- تطوير القواعد المنظمة لتعليم البنات عبر الدوائر التليفزيونية المغلقة، على أن تدرج ضمن اللائحة المنظمة للدراسة بكليات البنات، وبحيث تكون متناسبة مع خصوصية تعليم الفتاة السعودية، وخصائص المجتمع السعودي.
- ضرورة قيام إدارة كليات البنات بما يلي:
  - ✓ وضوح الاختصاصات والمهام لدى بعض أفراد الجهاز الإداري- العاملين بالدوائر التليفزيونية.
  - ✓ عقد اجتماعات دورية مع أعضاء هيئة التدريس، والمشرفات عبر الدوائر التليفزيونية، لمناقشة مشكلات سير العمل فيها، والتوصل إلى أفضل الحلول لمواجهتها.

- ✓ المتابعة الدقيقة لسير العملية التعليمية عبر الدوائر التليفزيونية.
- ✓ تعيين موظفات مؤهلات، يكون من مهامهن توجيه الطالبات- الدارسات عبر الدوائر التليفزيونية، وإرشادهن والإجابة عن استفساراتهن.
- ◄◄ التحول من الإدارة التقليدية التي تعتمد على المعاملات الورقية وتداولها يدويا، إلى الإدارة الإلكترونية التي تستخدم التقنيات الحديثة في جميع الأعمال الأكاديمية والإدارية المتعلقة بالدوائر التليفزيونية.
- ◄◄ توفير العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية ، لمواجهة الزيادة في أعداد الطالبات بالقاعات الدراسية المرتبطة بالدوائر.
- ◄◄ إشراك أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية، في اتخاذ القرارات بمجالس الأقسام والكليات، على أن يكون تمثيلهم فعليا وليس شكليا في تلك المجالس.
- ◄◄ تخصيص جزء من مواقع الجامعة على الإنترنت، واستخدامها في عرض محاضرات أعضاء هيئة التدريس بالدوائر التليفزيونية.
- ◄◄ ضرورة تدريب المشرفات على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة في كيفية إدارة القاعة الدراسية، والتحكم في سلوكيات الطالبات بالقرارات الرشيدة، ويتحقق ذلك من خلال عقد دورات تدريبية لهن في كليات التربية.
- ◄◄ مراعاة الشروط والمواصفات اللازمة، في تصميم مبنى الدوائر التليفزيونية المغلقة، والقاعات الدراسية المرتبطة بها، بحيث يحتوي المبنى على مداخل خاصة للرجال، و في هذا الصدد يمكن استخدام الزجاج العاكس بين عضو هيئة التدريس والطالبات.
- ◄◄ توفير شاشات عرض كبيرة وواضحة، وكاميرات متقدمة، وقاعات دراسية مجهزة، يتوافر فيها ميكروفونات ووسائل تقنية وماسحات ضوئية، لنقل جميع ما يقدمه المحاضر من شرائح وعروض وأفلام...الخ.

- **دراسات مستقبلية مقترحة** :

- ◄◄ التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات السعودية في ضوء معايير الجودة والاعتماد.
- ◄◄ تصور مقترح لتطوير التعليم عبر الشبكات التليفزيونية بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول.

- **مراجع الدراسة** :

١- عبد الله بن عقيل العقيل: سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية، ط١ (الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٥م)، ص٢٢٦- ٢٢٩.

٢- أحمد الحمد: التربية الإسلامية، ط١، (الرياض، دار أشبيليا للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م) ص٢٣٣.

٣- المرجع السابق، ص ٢٧١، ٢٧٢.

٤- سلطانة إبراهيم الدمياطي: المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء- دراسة ميدانية، دراسة مقدمة لندوة بعنوان "التعليم العالي للفتاة- الأبعاد والتطلعات"، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، يناير ٢٠١٠م، ص٩٦.

٥- رشاد محمد حسن: دراسة لبعض المشكلات التربوية بكليات البنات بمنطقة القصيم، مجلة جامعة القصيم، العدد٢٢، جامعة القصيم، أكتوبر، ٢٠٠٩م، ص٢٨.

٦- لطيفة صالح السميري: دور الشبكات التعليمية في تعليم الفتاة بالجامعات السعودية، بحث منشور، المؤتمر الأول للإعلام والتربية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥م، ص١٢٤.

٧- محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة، ط٢، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥م)، ص٤٨.

٨- محمد عبد الحميد: منظومة التعليم عبر الشبكات، ط٢، (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م)، ص٥.

٩- سهام محمود مهدي: أبرز المشكلات التي تواجه كلية التربية للبنات بجدة من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى،١٩٨٩م.

١٠- نجاة محمد الصائغ: دراسة ميدانية لبعض مشكلات إدارة تعليم البنات في المملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.

١١- رشاد محمد حسن: دراسة لبعض المشكلات التربوية بكليات البنات بمنطقة القصيم، مرجع سابق.

١٢- سلطانة إبراهيم الدمياطي: المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء- دراسة ميدانية، بحث منشور، مؤتمر "التعليم العالي للفتاة...الأبعاد والتطلعات"، ٤-٦ /١/ ٢٠١٠م، جامعة طيبة، المدينة المنورة،٢٠١٠م.

13 - Barron, D. (1987) Faculty and student perceptions of distance education using television. University of South Carolina, College of Library and Information Science, Colombia, Sc 29208.

14- Abdullah, A & Elhami, A. (1990) Teaching English via Closed-Circuit Television in a Sex-Segregated Community. British Journal of Educational Technology, Vol.21 No.3.

15- Boffey, M.(1996) Closed- Circuit Television: one Answer to Pressing Problems Which Now Confront The Nation's Universities, Research Project, Harvard Training Center .

16-Huang, H. & Eskey, D. (2000). The Effects Of Closed- Captioned Television on The Listening Comprehension Of Intermediate English As a Second Language (ESL) Students. Journal of Educational Technology Systems, vol. 28, No 1, p 75.

١٧- لطيفة صالح السميري: مرجع سابق.

١٨- نادية أحمد إبراهيم سندي: برنامج مقترح في ضوء المهارات اللازمة لعضو هيئة التدريس لتلبية متطلبات التعليم عبر الشبكات في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى،٢٠٠٨م.

19- Keval, H. (2009). Effective Design, Configuration, and Use of Digital CCTV, Ph.D. Thesis ,University College London,. Department of Computer Science.

20- Wilson, D. & Sutton, A. (2003) Open-Street CCTV in Australia: A comparative study of establishment and operation. A report presented to the Criminology Research Council University of Melbourne. P. 16

21- Webster, R. (2004). The Diffusion, Regulation and Governance of Closed-Circuit Television in the UK. Educational Technology,Vol.12, No.3,pp.77-79

22- Genensky, S.M.(1972) Advances in Closed Circuit TV systems for the Partially-Sighted. California: Rand Corporation.p25

23- ..... (1998). Closed Circuit TV and the Education of the Partially Sighted. London: RAND Corporation. p.27

٢٤- عبد الحافظ محمد سلامة: تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة،الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م، ص١٨٧.

٢٥- سليمان بن عبد الرحمن الحقيل: نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط١٠،(الرياض، مطابع التقنية، ١٩٩٦م)، ص٥- ١٢.

٢٦- المرجع السابق، ص١٣- ١٩.

٢٧- محمد منير مرسي: التعليم في دول الخليج العربية، ط٣،(القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٥م) ص٢٧٥- ٢٧٧.

٢٨- حمدان أحمد الغامدي، نور الدين محمد عبد الجواد: تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٢، (الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٥م)، ص٥٩.

٢٩- عبد الله بن عقيل العقيل: سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية، ط١،(الرياض مكتبة الرشد، ٢٠٠٥م)، ص١٠٨.

٣٠- الحسن محمد المغيدي: تطور النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، ط١،(الرياض مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م)، ص١١٠،١٣٢.

٣١- الرئاسة العامة لتعليم البنات: تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال اثنين وثلاثين عاما١٣٨٠- ١٤١١ه، (الدليل الإحصائي، الرئاسة العامة لتعليم البنات، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٢)، ص٢٠.

٣٢- سليمان بن عبد الرحمن الحقيل: مرجع سابق، ص٤٢.

٣٣- عبد الله علي الحصين: مستقبل التعليم العالي للبنات في المملكة العربية السعودية "رؤية مع بداية القرن الواحد والعشرين"، مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام،(الرياض،٢٤- ٢٨يناير١٩٩٩م)، ص١٠.

٣٤- وزارة التعليم العالي: التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تقرير موجز، صادر عن إدارة المعلومات، وزارة التعليم العالي ،١٤٢٨هـ، ص ٢.

أيضا: جريدة الرياض الإلكترونية، العدد١٤١٧١، ١٢/ إبريل ٢٠٠٧م.

http://www.alriyadh.com/2007/04/12/article241130.html :

٣٥- فاطمة محمد العبودي: التعليم عن طريق الشبكة التليفزيونية، صحيفة عكاظ، العدد٢٥٢٢، ١٣/مايو/٢٠٠٨م.

٣٦- المملكة العربية السعودية: سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٤، (الرياض، مطابع البيان، وزارة المعارف، ١٩٩٥م)، ص٧.

٣٧- المرجع السابق، مادة ١٥٥، ص٢٩.

٣٨- وزارة التعليم العالي، جامعة الملك خالد: القواعد المنظمة لشبكات الدوائر التليفزيونية بكليات البنات، وكالة الجامعة لكليات البنات، جامعة الملك خالد، ٢٠٠٨م.

٣٩- انظر:
- سارة عبد الله سعد المنقاش: التنظيم الإداري لمراكز الطالبات في الجامعات السعودية: المشكلات والحلول المقترحة، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد ١٧، العدد ٢، الجزء الأول، إبريل ٢٠٠٩م، ص٣.
- أيضا: نادية أحمد إبراهيم سندي: مرجع سابق، ص٩

٤٠- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٦م)، ص٩٦.

البحث الخامس :

" دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري و مديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد "

إعداد :

د / ماهر محمد صالح حسن
أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة الطائف

" دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري و مديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد "

د / ماهر محمد صالح حسن

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد للعام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢) من حيث متغير الجنس والمؤهل العلمي ،وسنوات الخبرة . وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس مدينة اربد الأساسية البالغ عددهم (١١٠) مدير ومديرة ،وهم يمثلون عينة الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من (٧١) فقرة موزعة على (٦) مجالات هي: تطوير رؤية مشتركة للمدرسة وهيكلة التغير ،وتقديم نموذج سلوكي يحتذي به، وتحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجات المجتمع المحلي ،وبناء ثقافة مشتركة للعاملين في المدرسة داعمة للتطوير والتغير والاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين . تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للثبات ، وكذلك اختبار (T test) للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، واختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة والمؤهل العلمي . وقد توصلت الدراسة إلى انه توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية مدينة في اربد بنسبة اقل من (٦٠٪) وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنى مستوى دلالة (٠.٠٥) في تقديرات المديرين والمديرات لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس و المؤهل العلمي وسنوات الخبرة . وبناء على هذه النتائج تم وضع توصيات يمكن الاستفادة منها لتفعيل دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات مدارس مدينة اربد الأساسية .

كلمات مفتاحيه : القيادة التحويلية مدير المدرسة تطوير أداء المدارس الأساسية

"The role of the Transformational leadership in the developing of the principals performance at basic schools in Irbid city "

Abstract

The research aims to identify the role of the transformational leadership in developing of basic schools principals performance in Irbid city(2011-20120)with the relevance of the three variables sex, academic qualification, and experience. The population of the research consists of (110) principals The research questionnaire consists of (71) items distributed to (6) domains. The Person coefficient used for reliability .T test ,and One Way Anova used for measuring the significant differences at (0.05) level. The research results reveals that the principals are practicing the transformational leadership in Irbid basic schools with less than (60%),there are not statistical significant differences at (0.05) level according to sex, academic qualification ,and experience. Some recommendations have been suggested for making the role of the transformational leadership in developing of principals performance at basic schools in Irbid city more active ,and effective..

Keywords: transformational leadership, principals performance, basic schools.

- **المقدمة** :

لقد شهد علم الإدارة في الآونة الأخيرة توسعاً وتطوراً كبيراً في دراساته ومفاهيمه التطبيقية ،بحكم ما أملته الظروف والمتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية . وما تطلبه من إدارة علمية مرضية و واعية لكي تلتقي المنظمات والمؤسسات الإدارية عاملة بكفاءة وفاعلية لتحقيق الأهداف التي أنشأت من اجلها ،فالتطورات العلمية تتسابق في تحقيق الأهداف التي أنشأت من اجلها فالتطورات العلمية تتسابق لتحل مشاكل العالم وتوفير قدرات هائلة لتقديم خدمات جديدة ومتطورة . (الداعور ،٢٠٠٧) .

ومن هنا جاءت أهمية القيادة كعمليه تتألف من الإرشاد والإدارة لمجموعة من الأفراد في المؤسسة ليتحركوا في اتجاه الأهداف المرسومة .فالقيادة الإدارية أصبحت المعيار والمقياس الذي يحدد نجاح أي مؤسسة .

إن القيادة التحويلية نمط قيادي يبني الالتزام وخلق الحماس والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التعليمية للتغيير ، ويزرع لديهم الأمل والمستقبل ، والإيمان بإمكانية التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها .ويمكن للعمل التعاوني الذي تسعى القيادة التحويلية إلى تعميمه على المشاركين في العملية من إتقان عملهم واستشراف مستقبلهم، ويزرع لديهم إحساسا بالأمل والتفاؤل والطاقة للعمل . القيادة التحويلية في هذه المجال هي القيادة التي تساعد على النظر في الرؤية المتعلقة بالأفراد ومهماتهم وأدوارهم، وتعمل على تجديد التزامهم ، وتسعى لإعادة بناء النظم والقواعد العامة التي تسهم في تحقيق غاياتهم .(Roberts ,1988)

- **مشكلة الدراسة** :

أن الطموح للوصول للأفضل دائما وتحسين المخرجات دفعت الباحث إلى إجراء هذه الدراسة على مديري ومديرات مدارس مدينة اربد الأساسية لما للمدارس الأساسية من دور بارز في تشكيل شخصية الفرد وما للقائد التربوي الناجح في هذه المؤسسات من دور مهم وبارز في انجاز ذلك كله وتبرز مشكلة الدراسة في دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات مدارس مدينة اربد الأساسية .

- **أهمية الدراسة** :

تبينت أهمية هذه الدراسة في أنها تناولت نمط قيادي جديد هو نمط القيادة التحويلية وأثرها الفعال في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد. وتفيد هذه الدراسة العاملين في التعليم من مشرفين تربويين أو باحثين في مجال الإدارة والمخططين التربويين،إذ تضع بين أيديهم مؤشرات موضوعية تخدم خططهم المستقبلية الهادفة لرفع كفاءة وأداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد .

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد من وجهة نظر المديرين أنفسهم.
- التوصل إلى معرفة دلالة الفروق في استجابات مديري ومديرات المدارس الأساسية لمدى ممارستهم للقيادة التحويلية التي تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)في تقديرات مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)في تقديرات مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تقديرات مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **تعريف المصطلحات** :

القيادة التحويلية: هي قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمة .(مؤتمن،١٩٩٥). وقد عرفها (Bass,1998) أنها نمط قيادي يصف عملية تفاعل أنساني مدير المدرسة والمعلمين يرفع من خلالها كل منهما الأخر إلى مستويات عليا من الأخلاق والحفز لتجاوز اهتماماتهم الفردية إلى أهداف مدرسية مشتركة . وهي عملية يسعى من خلالها كل من القائد والتابعين إلى رفع كل منهما الأخر إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق.(مصطفى ٢٠٠٢). ويعرفها الباحث بأنها: القيادة التي تسعى إلى الارتقاء وتطوير أداء ومديري المدارس الأساسية والعاملين فيها إلى وضع أفضل.

الدور: هو العمل الذي يتوقع من مدير المدرسة القيام به وذلك لأنه يشغل مكانة أو منصبا معينا يكشف من خلاله عن مدى قدراته وإمكاناته في تحقيق الأهداف المنشودة.

المرحلة الأساسية : هي إحدى مراحل التعليم العام في الأردن وتضم الصفوف من الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي .

مدينة اربد: هي منطقة جغرافية تقع شمال المملكة الأردنية الهاشمية.
الأداء: هي مجموعة الأنشطة والسلوكيات اللفظية و المهارية التي يمارسها مدير المدرسة يتبين من خلالها قدرته على التغير في المدرسة من اجل تحقيق الأهداف المرجوة.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر هذه الدراسة على مجتمع مديري ومديرات المدارس الأساسية (٢٠١١- ٢٠١٢)في دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

- **الدراسات السابقة** :

تضمن هذا الجزء عرضا لبعض الدراسات التي تناولت أنماط القيادة وخاصة القيادة التحويلية سواء الدراسات العربية أو الأجنبية.

- **الدراسات العربية** :

وأجرت (الخلايله ،وسعادة،٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وسلوك المواطنة

التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها ، حيث تكونت عينة الدراسة (٢٥٦)معلما ومعلمة . وقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ومتوسطة . ودالة إحصائيا بين القيادة التحويلية بأنماطها الأربعة متفرقة ومجتمعة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وأربعة إبعاد منها التعاون ،والوعي والاهتمام ، والسلوك الحضاري ، والكياسة.وعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية لأثر بعدي الاعتبارية ، والاستثارة الفكري.

أجرى (عياصرة،٢٠٠٦)دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن عام (٢٠٠٢ _٢٠٠٣)وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤١)معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ،وتوصلت الدراسة إلى إن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية ثم يليه الاتوقراطي ، ثم النمط التسيبي .وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي تبين أن المديرين الحاملين لمؤهل الماجستير فأكثر يمارسون النمط الديمقراطي.

وأجرى (مصطفى،٢٠٠٢)دراسة بعنوان أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر.حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الوضع الراهن لأداء مدير المدرسة والوقوف على ابرز نظريات القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وبيان مفهوم القيادة التحويلية ومتطلبات تطبيقاتها في البيئة المدرسية. واعتمد الباحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من الاعتبارات والمتطلبات التي تساعد على تطوير أداء مدير المدرسة في ضوء التحديات الحاضرة والمستقبلية .

وأجرت (الطبعوني.١٩٩٧) دراسة هدفت إلى إظهار أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية ومشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات وبيان اثر كل الجنس والخدمة والمؤهل العلمي في النمط القيادي ،وأظهرت النتائج النمط القيادي الديمقراطي هو النمط السائد بين مديري المدارس وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

- **الدراسات الأجنبية** :

وأجرى (Lucks,2002) دراسة بعنوان القيادة التحويلية وتحفيز المعلم في المدارس الثانوية في نيويورك . هدفت إلى تحديد أي مدى يمكن للقيادة التحويلية أن تؤثر في الدافعية ، حيث تم استخدام أداة القيادة والإدارة في المدارس وأداة مسح الرضا الوظيفي لجمع البيانات من عينة الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية لي لها اثر على دافعية المعلمين نحو العمل ، وتم رفض الفرضية الصفرية. حيث أن القائد التحويلي لا يختلف عن غيره من القادة الذين يستخدمون أنماط قيادية أخرى في التأثير على دافعية المعلمين نحو العمل.

وفي دراسة (Barnett Mccormick,Conners,1999) حيث هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين القيادة التحويلية والإجرائية والمتسيبة بين مخرجات المعلم وانتاجاته من خلال عينة عشوائية بلغت (١٤٢)معلما .وتوصلت الدراسة إلى أن ارتباط القيادة التحويلية ايجابيا بإنتاجية المعلم ومخرجاته ،وجهوده الإضافية والرضا الوظيفي ،والدافعية نحو العمل .

وأجرى (Woodard,D,1994) دراسة هدفت إلى تحديد و الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى وعلاقتها بدافعية المعلم نحو العمل بولاية جورجيا الأمريكية . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودافعية المعلم للعمل . و كشفت الدراسة على أن هناك دلالة إحصائية بان المعلمين يوجد لديهم دافعية أكثر للعمل عندما يعملون لدى مدير له قدرة عالية من مهارات السلوك القيادي.

لقد شكلت الأدبيات والدراسات السابقة في تحديد أبعاد ومجالات الدراسة وهي دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الأساسية التي ركزت عليها الدراسات السابقة . وكذلك لتحديد متغيرات الدراسة والمتمثلة في متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة) حيث أكدت الدراسات أنها ذات علاقة دالة معنويا.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية في قصبة اربد للعام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢) والبالغ عددهم (١١٠) مديرا ومديرة وهم يمثلون مجتمع الدراسة وعينتها .

- **متغيرات الدراسة** :

هي الجنس ،والمؤهل العلمي ،وسنوات الخبرة، والجداول التالية:(١، ٢ ،٣) تبين توزع عينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول رقم (١): توزع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد
ذكر	٤٩
انثى	٦١
المجموع	١١٠

جدول رقم (٢): توزع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد
بكالوريوس+دبلوم	٤٥
ماجستير فاعلى	٦٥
المجموع	١١٠

جدول رقم(٣): توزع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد
اقل من ٦ سنوات	١١
من ٦ إلى ١٢ سنة	٤٧
١٢ سنة فاكثر	٥٢
المجموع	١١٠

- **أداة الدراسة** :

في ضوء الهدف الأساسي لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانه (أداة الدراسة) اعتمادا على الأدب التربوي والدراسات السابقة حتى تكونت من(٧١) فقرة موزعة على(٦) مجالات.

- **صدق الأداة** :

لقد تم قياس صدق الأداة ، بعرضها على خبراء مختصين بغرض الحكم على صلاحية هذه الأداة حيث اعتمدت نسبة الاتفاق(٨٥٪)

بهذا الخصوص وقد اخذ الباحث بملاحظات المحكمين من حذف أو تعديل أو إضافة حتى أصبحت الاستبانة بالشكل النهائي.

- **الثبات** :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون وذلك على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وذلك بفارق أسبوعين بين كل تطبيق وتم استخراج معامل الارتباط حيث بلغ(٠,٨٨) وهذا كاف لإغراض الدراسة.

- **الوسائل الإحصائية** :

استخدمت الاختبارات الإحصائية التالية :

- معامل الارتباط بيرسون لقياس معامل الثبات.
- اختبار (t test)للفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد (٣)أي (٦٠٪).
- اختبار(t test)لاختبار الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
- اختبار One Way Anova لاختبار الفروق بين متوسط ثلاث عينات فأكثر

- **تحليل النتائج وتفسيرها** :

توصلت الدراسة بعد جمع وإدخال البيانات وإجراء التحليل الإحصائي المناسب إلى النتائج التالية:

إجابة السؤال الأول: ما دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد، من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

تم استخدام اختبار(t)للفروق بين متوسط فقرات كل مجال والمتوسط المحايد (٣)والنتائج مبينة في جدول رقم (٤)والذي يبن أراء عينة الدراسة في جميع المجالات أنها كانت سلبية حيث أن مستوى الدلالة لكل منها اقل من(٠,٠٥) والوزن النسبي لكل منها اقل من (٦٠٪). أي أن ممارسة المديرين في مدارس مدينة اربد الأساسية للقيادة التحويلية هي اقل من (٦٠٪)في تطوير أدائهم من وجهة نظرهم.

كذلك يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع مجالات الدراسة تساوي(٢,٢٦)وبوزن نسبي بلغ (٢١,٤٥)وهذا اقل من الوزن النسبي المحايد (٦٠٪) وقيمة (t)المحسوبة تساوي(- ٩,٨٣) وهي اقل من قيمة(t)الجد ولية والتي تساوي (- ٩,٩٨) وهي اقل من مستوى الدلالة(٠,٠٥) مما يدل على أن ممارسة القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية بمدينة اربد دون المستوى المطلوب.

ويرى الباحث سبب ذلك هو جهل المديرين بالأساليب التربوية الحديثة مثل القيادة التحويلية التي لها دور مهم وفاعل في تطوير أداء المديرين لقلة اطلاعهم أو بحثهم أو تطوير أنفسهم وإتباعهم أساليب تقليدية اعتادوا عليها.

جدول رقم(٤) نتائج مجالات الدراسة الستة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمه T	مستوى الدلالة	الترتيب
الاول	تطوير رؤيه مشتركه للمدرسه	٢,٢٠	٤٤,٠٢	١٠,٤٧-	٠٠٠	٤
الثاني	هيكله التغيير	٢,٣٥	٤٦,٩١	٧,٨٧-	٠٠٠	٢
الثالث	تقديم نموذج سلوكي يحتذي به	٢,١١	٤٢,٢٤	١٠,٤٩-	٠٠٠	٦
الرابع	تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجات المجتمع المحلي	٢,٢٥	٤٥,٠١	٩,٧٠-	٠٠٠	٣
الخامس	بناء ثقافه مشتركه للعاملين في المدرسة داعمة للتطوير والتغير	٢,١٩	٤٣,٨٢	٨,٥٤-	٠٠٠	٥
السادس	الاستثارة الفكريه وتوقع مستويات اداء عليا من العاملين	٢,٤٤	٤٨,٨٢	٧,٠-	٠٠٠	١
	جميع المجالات	٢,٢٦	٤٥,٢١	٩,٨٣-	٠٠٠	

- **تحليل فقرات المجال الأول (تطوير رؤية مشتركة للمدرسة)**

تم استخدام اختبار (t) للفروق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد (٦٠٪)كما يبين جدول رقم(٥) حيث حصلت الفقرة رقم(٧) "يعين المدير حوافز مادية لمن يساهم في وضع رؤية مستقبلية للمدرسة" على اعلي وزن نسبي حسب أراء إفراد العينة بلغ (٦٦,٣٦٪) واحتلت المرتبة الأولى.

جدول رقم (٥) : نتائج تحليل فقرات المجال الأول (تطوير رؤيا مشتركة للمدرسة)

الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمه t	مستوى الدلالة	الرتبه
١	المدير العاملين معه يشارك في بناء رؤيه مشتركة للمدرسة	٢,٠٥	٤٠,٩١	١١,٩-	٠٠٠	٧
٢	يحث العاملين على إبتكار افكار جديدة تجدد رسالة المدرسة ورؤيتها	١,٩٤	٣٨,٨٣	١١,٥-	٠٠٠	٩
٣	يستثمر المدير الفرص المتاحه لتوضيح الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها للعاملين	١,٩٦	٤١,٨٢	٩٣,١٠-	٠٠٠	٨
٤	يساعد المديرين العاملين معهم على إدراك الوظيفة الأساسية للمدرسة	٢,٠٩	٤٤,٨٢	١٠,٩٢-	٠٠٠	٦
٥	يوضح المدير للعاملين معهم مضمون الرؤية العامة المشتركة للمدرسة	٢,١٣	٤٢,٥٥	٩,٤٥-	٠٠٠	٥
٦	يراعي مدير المدرسة ظروف البيئه الداخليه والخارجية عند صياغة برامج المدرسة	١,٨٣	٣٦,٥٥	١٢,٧٣-	٠٠٠	١٠
٧	يعين المدير حوافز مادية لمن يساهم في وضع رؤية مستقبلية للمدرسة	٣,٣٢	٦٦,٣٦	٢,١٦	,٠٣٣	١
٨	يأخذ المدير بعين الاعتبار خطط المدرسه السابقة عند تطوير الخطط والبرامج المستقبلية	٢,٢٥	٤٥,٠٩	٦,٧٤-	٠٠٠	٣
٩	يحرص المدير على تعرف وجهات نظر مختلف الإطراف المساهمة في العملية التربوية	٢,١٧	٤٣,٤٥	٨,٨٩-	٠٠٠	٤
١٠	يوضح المدير للعاملين معه طبيعه التكامل والتنسيق بين المبادرات التطويرية على مستوى الوزارة	٢,٢٧	٤٥,٤٥	٧,٣٤-	٠٠٠	٢
	جميع الفقرات	٢,٢٠	٤٤,٠٢	١٠,٤٧-	٠٠٠	

بينما احتلت الفقرة رقم(٦) "يراعي مدير المدرسة ظروف البيئة الداخلية والخارجية عند صياغة برامج المدرسة " بلغ الوزن النسبي لها (٣٦,٥٥٪) حسب أراء العينة واحتلت المرتبة العاشرة و الأخيرة. وتبين ان المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الاول "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة" يساوي (٢,٢٠٪) والوزن النسبي (٤٤,٠٢٪) وهي اقل من الوزن النسبي المحايد (٦٠٪) وقيمة (t) المحسوبة (- ١٠,٤٧) وهي اقل من قيمة (t) الجد ولية .

ونستنتج من ذلك انه لا يتم تطوير رؤية مشتركة للمدرسة بصورة جيدة. ويفسر ذلك بأن مديري المدارس الأساسية في مدينة اربد عندهم ضعف في احدث التغير في السياسات التربوية ،وقلة في الاطلاع في الأبحاث المستجدة من اجل تخطيط جيد وفاعل ، وعدم اهتمام في مشاركة العاملين في عملية التطوير

- **تحليل فقرات المجال الثاني (هيكلة التغيير)**

تم استخدام (t) للفروق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد(٦٠٪) والنتائج مبينة حسب الجدول رقم(٦) والذي يبن أراء العينة حيث كانت اعلي فقرة حصلت على وزن نسبي (٥٢,٩١٪) واحتلت المرتبة الأولى هي الفقرة رقم(٢) "تشجيع المقترحات التطويرية للعمل المدرسي ".

بينما حصلت الفقرة رقم(٤) والفقرة رقم(٧) على نفس الوزن النسبي وبلغ (٤٢,١٨) واحتلتا المرتبة الثامنة والأخيرة .

تبين إن المتوسط الحسابي لهذا المجال "هيكلة التغيير " بلغ (٢,٣٥) والوزن النسبي (٤٦,٩١٪) وهي اقل من الوزن النسبي المحايد (٦٠٪) وقيمة (t) المحسوبة هي اقل من قيمة (t) الجد ولية. مما يدل على ان المدير يزود العاملين معه بالمعلومات الهامة والضرورية التي تساعدهم في التخطيط وصنع القرارات التربوية والبرامج الجديدة . ويرجع ذلك إلى إن المديرين في مدارس اربد الأساسية يتبعون الأساليب التقليدية والروتينية في صنع القرار ويبتعدون عن التغيير والتطوير ويستخدمون نمط تسلطي في القيادة، مما يترتب على ذلك عدم وجود حماس ودافعية لدى العاملين للتغيير والتطوير.

جدول رقم (٦): نتائج تحليل فقرات المجال الثاني (هيكلة التغيير)

الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة	الرتبة
١	يوزع المدير الادوار والمهمات القيادية بين العاملين في المدرسة مما يشعرهم بانهم قياديون فعلا	٢,٢٦	٤٥,٢٧	٦, ٤٧-	٠٠٠	٧
٢	تشجيع المقترحات التطويرية للعمل المدرسي	٢,٦٥	٥٢,٩١	٢,٨٧-	٠,٠٠٥	١
٣	يهيئ المدير الأساس والبنية الداعمة للمبادرات التجديدية والتطويرية في المدرسة	٢,٣٨	٤٥,٦٤	٦,٣٣-	٠٠٠	٦
٤	يشرك المدير العاملين في المدرسة في عملية صنع القرارات والبرامج الجديدة	٢,١١	٤٢,١٨	٧,٤٢-	٠٠٠	٨
٥	يفوض المدير الصلاحيات الإدارية للعاملين في المدرسة	٢,٤٦	٤٩,٢٧	٥,٠٩-	٠٠٠	٢
٦	يمنح المدير العاملين معه درجة مناسبة من الاستقلالية والحرية تمكنهم من صنع القرارات الخاصة بهم	٢,٤٥	٤٩,٠٩	٤,٩٩-	٠٠٠	٣
٧	يحرص المدير على حل المشكلات بطريقة عملية وعلمية فاعلة	٢,١١	٤٢,١٨	٨,٦٧-	٠٠٠	٨
٨	يوفر المدير للعاملين المعلومات الضرورية التي تساعدهم في التخطيط وصنع القرارات التربوية	٢,٣٦	٤٧,٢٧	٦,١٢-	٠٠٠	٥
٩	يشجع المدير المعلمين على تفعيل التعاون مع المدارس المجاورة	٢,٤٢	٤٨,٣٦	٤,٨٢-	٠٠٠	٤
	جميع الفقرات	٢,٣٥	٤٦,٩١	٧,٨٧-	٠٠٠	

- **تحليل فقرات المجال الثالث** :(**تقديم نموذج يحتذي به**)

تم تحليل المجال الثالث "تقديم نموذج يحتذي به" وقد استخدم الباحث اختبار (t) للفروق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد (٦٠٪) والنتائج مبينة حسب الجدول (٧) والذي يبين أراء العينة حيث كانت اعلي فقرة رقم (٩) "يشاور المدير العاملين في شؤون المدرسة" حيث بلغ الوزن النسبي لها(٤٨,٥٥) واحتلت المرتبة الأولى.

في حين احتلت الفقرة رقم(٣) "يتسم المدير بالمرونة وتعديل ممارساته القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين في المدرسة"المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٣٧,٠٩) لأراء العينة.

وتشير هذه نتائج المجال إلى أن المدير لا يقوم بتقديم نموذج سلوكي يحتذى به من قبل المدرسين ، وذلك لان بعض المديرين يفرض حل المشاكل على العاملين دون استشارتهم ولا يعترفون بالأداء الجيد والمتميز للعاملين معهم ولا يمتدحهم علنيا .

جدول رقم (٧): نتائج تحليل فقرات المجال الثالث (تقديم نموذج سلوكي يحتذى به)

الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة	الرتبة
١	يحرص المدير على راحة العاملين في المدرسة	٢,٠٢	٤٠,٣٦	٩,٣٦-	٠,٠٠٠	١١
٢	يوثق المدير الصلات بين المعلمين والطلبة التسامح والجدية في العمل لحفز الإبداع	١,٩٤	٣٨,٧٣	٩,٩٧-	٠,٠٠٠	١٣
٣	يتسم المدير بالمرونة وتعديل ممارساته القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين في المدرسة	١,٨٥	٣٧,٠٩	١٢,٤٤-	٠,٠٠٠	١٥
٤	يعد المدير مصدر الهام حقيقي في المدرسة مما يعزز روح الانتماء لديهم تجاه عملهم ومدرستهم	١,٨٦	٣٢,٢٧	٩,٥٢-	٠,٠٠٠	١٤
٥	يحرص المدير على الوضوح في سلوكه وممارساته	٢,٠٨	٤١,٦٤	٩,٠٢-	٠,٠٠٠	١٠
٦	يعمل المدير كقدوة ونموذجا يحتذى به	٢,٠٠	٤٠,٠٠	٩,١٩-	٠,٠٠٠	١٢
٧	يمارس المدير مظاهر سلوكية تدل على تميز أسلوبه ونمطه القيادي	١,٩٦	٣٩,٢٧	٩,٩٦-	٠,٠٠٠	١٢
٨	يحرص المدير على إن يكون عضوا فاعلا في الفريق الجماعي في المدرسة	٢,١٢	٤٢,٣٦	٧,٦٥-	٠,٠٠٠	٨
٩	يشاور المدير العاملين في شؤون المدرسة	٢,٤٣	٤٨,٥٥	٥,٤٨-	٠,٠٠٠	١
١٠	يدرس المدير المشكلات من جميع إبعادها ويحفز العاملين على انتهاج نفس الأسلوب	٢,١٠	٤٢,٠٠	٧,٩٤-	٠,٠٠٠	٩
١١	يمارس المدير قيادة التغيير قولا وفعلا	٢,١٨	٤٣,٦٤	٧,٤٦-	٠,٠٠٠	٥
١٢	يحث المدير على توطيد العلاقة بين المعلم وطلابه	٢,٤٠	٤٨,٠٠	٤,٩٧-	٠,٠٠٠	٢
١٣	يظهر المدير حماسا حقيقيا إثناء قيامه بمهامه القيادية وإدارته للعمل	٢,٢٩	٤٥,٨٢	٥,٨١-	٠,٠٠٠	٤
١٤	يظهر المدير قدرته على التواصل مع الآخرين	٢,٣١	٤٦,١٨	٥,٨١-	٠,٠٠٠	٣
١٥	يكسب المدير احترام وتقدير الآخرين بانتهاجه السلوك القيادي المناسب	٢,١٤	٤٢,٧٣	٩,٢٣-	٠,٠٠٠	٧
	جميع الفقرات	٢,١١	٤٢,٢٤	١٠,٤٩-	٠,٠٠٠	

- **تحليل فقرات المجال الرابع :(تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجات المجتمع المحلي).**

لقد تم استخدام (t) للفروق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد (٣) .حيث يشتمل هذا المجال على (١٦) فقرة ،وتبين أن الفقرة رقم(١٣) "يحرص المدير على تحديد الأهداف التعليمية وفقا لحاجات المجتمع المحلي " بلغ وزنها النسبي (٥١,٤٥٪) واحتلت المرتبة الأولى . بينما احتلت الفقرة رقم(٢) "يشجع المدير العاملين معه على العمل معا باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة والمتفق عليها"المرتبة الأخيرة وبلغ الوزن النسبي لها (٣٧,٢٧٪). وقد تبين أن المتوسط الحسابي لهذا المجال "تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي" يساوي (٢,٢٥)والوزن النسبي (٥٤,٠١٪) وهي اقل من الوزن النسبي المحايد (٦٠٪) وقيمة (t) المحسوبة (٩,٧٠.) وهي اقل من القيمة (t) الجد ولية مما يدل على أن أهداف المدرسة وأولوياتها لا تحدد حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي وذلك يرجع إلى إن المديرين يستفردون بوضع أهداف المدرسة وأولوياتها ولا يشركون العاملين معمولا المجتمع المحلي في ذلك ،مما يعيق تحقيق أهداف المدرسة. ويبين الجدول رقم (٨) تفصيلا لذلك .

جدول رقم (٨): نتائج تحليل فقرات المجال الرابع (تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي).

الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة	الرتبة
١	يسعى المدير للتوصل إلى اتفاق جماعي فيما يتعلق بتحديد هداف المدرسة و أولوياتها	٢,١٧	٤٣,٤٥	٧,٤٥-	٠,٠٠٠	١٠
٢	يشجع المدير هيئه العاملين معه على العمل معا باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة والمتفق عليها	١,٨٦	٣٧,٢٧	١٢,٠٣-	٠,٠٠٠	١٦
٣	يوضح المدير الغايات الرئيسيه والاهداف الحيوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة لتحقيقها	١,٩٩	٣٩,٨٢	١٢,٥٩-	٠,٠٠٠	١٤
٤	يحرص المدير على مشاركة هيئه العاملين في متابعة التقدم الذي يتم إحرازه في سبيل تحقيق أهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها	٢,١٦	٤٣,٢٧	٨,٩٤-	٠,٠٠٠	١١
٥	يظهر المدير التزاما حقيقيا بمصلحه الطلبه	١,٩٣	٣٨,٥٥	٩,٣٦-	٠,٠٠٠	١٥
٦	يضع المدير اهدافا تربويه لتوعيه الطلبه في مجال خدمة البيئة المحلية	٢,٤٩	٤٩,٨٢	٥,٢٨-	٠,٠٠٠	٣
٧	يراعي المدير اهداف المدرسه واولوياتها إثناء صنع القرارات المتصلة باحداث التغير في البرامج والممارسات التربوية	٢,٠٢	٤٠,٣٦	٨,٦١-	٠,٠٠٠	١٣
٨	يضع المدير اهدافا تربويه لتوعيه الطلبه في مجال خدمة البيئة المحلية	٢,١٠	٤٢,٠٠	٩,٩٦-	٠,٠٠٠	١٢
٩	يشجع المدير المرشد التربوي على زيارة اولياء الأمور للتعرف على الاحوال الاسرية للتلاميذ	٢,٤١	٤٨,١٨	٦,١٥-	٠,٠٠٠	٥
١٠	يشجع المدير هيئه العاملين معه على تحديد أهداف واضحة فيما يتعلق بنموهم المهني	٢,٢٣	٤٤,٥٥	٦,٩٦-	٠,٠٠٠	٩
١١	يساعد المدير هيئه العاملين معه في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها وأهدافهم إفرادا وجماعات	٢,٤٢	٤٨,٣٦	٥,٤١-	٠,٠٠٠	٤
١٢	يتعاون المدير مع المؤسسات والهيئات الخيريه لتحديد الخدمات للمدرسة	٢,٥٣	٥٠,٥٥	٣,٨٢-	٠,٠٠٠	٢
١٣	يحرص المدير على تحديد الاهداف التعليميه وفقا لحاجات المجتمع المحلي	٢,٥٧	٥١,٤٥	٣,٩٧-	٠,٠٠٠	١
١٤	يسعى المدير إلى التعرف على حاجات المعلمين واولياء الأمور وتحديد الأهداف وفقا لها	٢,٣٩	٤٧,٨٢	٦,٠٣-	٠,٠٠٠	٦
١٥	يشرف المدير على البرامج والانشطه التي ينفذها الطلبة في البيئة المحلية	٢,٣٧	٤٧,٤٥	٥,٨١-	٠,٠٠٠	٧
١٦	يتنبا المدير بالمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة مع وضع حلول لها	٢,٣٦	٤٧,٢٧	٦,٦٦-	٠,٠٠٠	٨
	جميع الفقرات	٢,٢٥	٤٥,٠١	٩,٧٠-	٠,٠٠٠	

- **تحليل فقرات المجال الخامس (بناء ثقافة مشتركة للعاملين في المدرسة داعمة للتطوير والتغير).**

لقد تم استخدام اختيار (t) للفروق بين متوسط الفقرة والمتوسط المحايد (٦٠ ٪) والنتائج مبينة حسب الجدول رقم (٨) والذي يبين أراء العينة حيث كانت اعلي فقرة رقم(١) "يعطي المدير أولوية لبناء منظومة من القيم وتعزيزها داخل المدرسة وبخاصة ما يتصل بالتجديد والتطوير "، حيث حصلت على وزن نسبي بلغ (٤٦,٩١٪) وعلى المرتبة الأولى . كما حصلت الفقرة رقم (٤) "يشجع المدير العلاقات الإنسانية بين العاملين" على وزن نسبي بلغ (٤٠,٧٣) واحتلت المرتبة الأخيرة . ويتبين من خلال نتائج هذا المجال إن عملية بناء ثقافة مشتركة للعاملين في المدرسة داعمة للتطوير والتغيير قليلة،

وذلك يرجع إلى إن المدير لا يشجع العلاقات الإنسانية بين العاملين ،ولا ينمي قدراتهم الإبداعية من اجل التطوير والارتقاء بوضع المدرسة.

جدول رقم (٨): نتائج تحليل المجال الخامس (بناء ثقافة مشتركة للعاملين في المدرسة داعمة للتطوير للتغيير).

الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة	الرتبة
١	يعطي المدير أولوية لبناء منظومة من القيم وتعزيزها داخل المدرسة وبخاصة ما يتصل بالتجديد والتطوير	٢,٣٥	٤٦,٩١	٥,٦٥-	٠,٠٠٠	١
٢	يوضح المدير للعاملين معه عناصر الثقافة المشتركة للمدرسة بما فيها القناعات والقيم للعمل بموجبها لإحداث التطوير المنشود في المدرسة	٢,٢٦	٤٥,٢٧	٦,٤٣-	٠,٠٠٠	٢
٣	يتصرف المدير بطريقة تنسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ المدرسي	٢,٢٥	٤٤,٩١	٦,٥٢-	٠,٠٠٠	٣
٤	يشجع العلاقات الإنسانية بين العاملين	٢,٠٤	٤٠,٧٣	٧,٦٢-	٠,٠٠٠	٦
٥	ينمي المدير القيادات الرسمية وغير الرسمية بين العاملين في المدرسة بما يدعم الإبداع والابتكار	٢,١٤	٤٢,٧٣	٧,٥٥-	٠,٠٠٠	٤
	يساهم المدير في تخفيض حدة الصراع الثقافي بين الأجيال	٢,٢٦	٤٥,٢٧	٦,٥١-	٠,٠٠٠	٢
٧	يؤكد المدير على العلاقات التعاونية والاحترام المتبادل بين العاملين من خلال ترسيخ ثقافة مدرسية مشتركة داعمة للتغيير	٢,٠٥	٤٠,٩١	٨,٩٤-	٠,٠٠٠	٥
	جميع الفقرات	٢,١٩	٤٣,٨٢	٨,٥٤-	٠,٠٠٠	

- **تحليل فقرات المجال السادس (الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين).**

وقد استخدام اختبار (t)للفروق بين متوسط لفقرة والمتوسط المحايد (٦٠٪) والنتائج مبينة حسب الجدول رقم (٩) والذي يبين أراء العينة حيث كانت أعلى فقرة رقم(١٢) "يتابع المدير سعي المعلمين لتحقيق النمو المهني لديهم "،وبلغ الوزن النسبي لها (٥٣,٦٤٪) واحتلت المرتبة الأولى. بينما احتلت الفقرة رقم (١) "يطلب المدير من العاملين تبرير أرائهم ومقترحاتهم " المرتبة الأخيرة بوزن نسبي بلغ (٤٢,٩١٪). وتدل نتائج هذا المجال على أن المدير لا يعمل على تعزيز الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة ولا يشجع التنافس الشريف

بين العاملين ،وذلك لضعف اهتمام مديري المدارس بتحديث أساليب التدريس عند المعلمين والعمل على رفع مستواهم المهني ،وندرة السعي من قبل المديرين نحو أفكار جديدة ومتطورة تعين المعلمين على الارتقاء بمستوى المدرسة إلى مستوى أفضل.

جدول رقم(٩): نتائج تحليل المجال السادس (الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات اداء عليا من العاملين).

الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة	الرتبة
١	يطلب المدير من العاملين تبرير آرائهم ومقترحاتهم	٢,١٥	٤٢,٩١	٧,٨٦-	٠,٠٠٠	١٥
٢	يتابع المدير تحقيق الأهداف المرتبطة بالنمو المهني التربوي للمعلمين	٢,١٨	٤٣,٦٤	٨,٠٣-	٠,٠٠٠	١٤
٣	يستفيد المدير من التغذية الراجعة الخاصة بأساليب وممارسات العاملين لتقويمها دوريا وتطويرها	٢,٢٦	٤٥,٢٧	,620-	٠,٠٠٠	١٣
٤	يشجع المدير العاملين على المشاركة في المؤتمرات والاجتماعات التربوية وزيارة المدارس الرائدة	٢,٣٨	٤٧,٦٤	٥,٧٦-	٠,٠٠٠	١١
٥	يعزز المدير الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين	٢,٤٩	٤٩,٨٢	٤,١٤-	٠,٠٠٠	٦
٦	يتعاون المدير مع المعلمين لوضع المعايير المستخدمة في تقويم انجازاتهم	٢,٦٥	٥٣,٠٩	٣,١٠-	٠,٠٠٢	٢
٧	يطلع المدير المعلمين على انجازات المبدعين منهم للاستفادة من خبراتهم	٢,٥١	٥٠,١٨	٣,٨٤-	٠,٠٠٠	٥
٨	يطلع المدير العاملين معه على الأداء المتوقع منهم تحقيقه كتربويين ومهنيين مختصين	٢,٤٩	٤٩,٨٢	٤,٩٨-	٠,٠٠٠	٧
٩	يحفز المدير العاملين على إعداد البحوث الإجرائية والدراسات التربوية	٢,٦٤	٥٢,٧٣	٣,٠١-	٠,٠٠٣	٣
١٠	يعمل المدير على تنمية الإبداع لدى المعلمين بتزويدهم بالمعرفة والمعلومات المناسبة	٢,٤٣	٤٨,٥٥	٥,٧٥-	٠,٠٠٠	٩
١١	يشارك المدير المعلمين في صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بتنمية الإبداع في خططهم التدريسية اليومية	٢,٢٩	٤٥,٨٢	٥,٩١-	٠,٠٠٠	١٢
١٢	يتابع المدير سعي المعلمين لتحقيق النمو المهني لديهم	٢,٦٨	٥٣,٦٤	٢,٧٤-	٠,٠٠٧	١
١٣	يشجع المدير المعلمين لابتكار أساليب لمعالجة المشكلات السلوكية التي تعيق القدرات الإبداعية لدى الطلبة	٢,٥٧	٥١,٤٥	٣,٧٨-	٠,٠٠٠	٤
١٤	يحرص المدير على اطلاع العاملين على مستوى أدائهم ودرجة تقدمهم في عملهم	٢,٤١	٤٨,١٨	٥,٤٦-	٠,٠٠٠	١٠
١٥	يشجع المدير المعلمين على تحليل المقررات الدراسية وإثرائها بأنشطة إبداعية	٢,٤٨	٤٩,٦٤	٤,١٤-	٠,٠٠٠	٨
	مجموع الفقرات	٢,٤٤	٤٨,٨٢	٧,٠٠-	٠,٠٠٠	

إجابة السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقديرات المتوقعة لاستخدام النمط التحويلي من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية بمدينة اربد تعزى لمتغير الجنس، ، والمؤهل العلمي ،وسنوات الخبرة؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تقديرات مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس .

تم استخدام اختبار (t) للفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين والنتائج مبينة في جدول رقم(١٠)والذي يبين ان قيمة (t) المحسوبة لكل مجال اقل من قيمة (t) الجد ولية والتي تساوي(١,٩٨-) وهي اقل من (٠,٠٥). مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

ويعزى ذلك إلى إن المديرات يستعين دائما الى منافسة المديرين في حسن قيادة المدرسة وإتباع النمط الجيد في الإدارة المدرسية،وان المديرين والمديرات يخضعوا لنفس القرارات والتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعليم، ولنفس الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

جدول رقم(١٠): اختبار (t) لقياس الفروق طبقا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه t	مستوى الدلالة
تطوير رؤيه مشتركه للمدرسه	ذكر	٤٩	٢,٣١٦	٠,٩١٠٥٦	,٣٨٢٤	٠,١٧٠
	انثى	٦١	٢,١٠٥	٠,٦٨٨٧٥	١	
هيكله التغيير	ذكر	٤٩	٢,٣٩١١	٠,٩٧٦٩٩	,٤٩٩٥	٠,٦١٨
	انثى	٦١	٢,٣٠٧٤	٠,٧٨٠٤٣	٠	
تقديم نموذج سلوكي يحتذى به	ذكر	٤٩	٢,٢٠١٣	٠,٠٠٣٩٨	,٩٦١٧	٠,٣٣٨
	انثى	٦١	٠,٣٧٨	٠,٧٧٩٠٤	٠	
تحديد اهداف المدرسه واولوياتها حسب حاجات المجتمع المحلي	ذكر	٤٩	٢,٣٤٨٨	٠,٨٩٩	,١٦١٨	٠,٢٤٨
	انثى	٦١	٢,١٦٨٨	٠,٧٢٦٠٧	١	
بناء ثقافه مشتركه للعاملين في المدرسة داعمة للتطوير والتغيير	ذكر	٤٩	٢,٣٢٢٩	١,٠٤٧٧٢	,٢٧٤٩	٠,٢٠٥
	انثى	٦١	٢,٠٨١	٠,٩٤١١٥	١	
الاستثارة الفكريه وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين	ذكر	٤٩	٢,٥١٢	٠,٨٨٤٠٧	,٨٠٨٧	٠,٤٢٠
	انثى	٦١	٢,٣٨٢٢	٠,٧٩٧٩١	٠	
جميع المجالات	ذكر	٤٩	٢,٣٥٠٣	٠,٨٨٢٩١	,٠٨٩٨	٠,٢٧٨
	انثى	٦١	٢,١٨٥٩	٠,٦٩٩٠٨	١	

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تقديرات مديري ومديرات مدارس اربد الأساسية لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخدام اختبارt للفروق بين متوسطين عينتين مستقلتين ونتائج مبينة في جدول رقم (١١)الذي يبين ان قيمة t المحسوبة لكل مجال اقل من قيمةt الجد ولية والتي تساوي (- ١,٩٨)وكذلك قيمة مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥)،مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المؤهل العلمي . وذلك يرجع إلى أن المديرين والمديرات الذين يحملون البكالوريوس + الدبلوم ، وماجستير فأعلى يتبعون جهة رسمية واحدة ترسم لهم سياسات التعليم العام وهي وزارة التربية والتعليم. وإنهم يحصلون جميعا على نفس الدورات التدريبية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم .

جدول رقم (١١): اختبار t لقياس الفروق طبقا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه t	مستوى الدالة
تطوير رؤيا مشتركه للمدرسة	بكالوريوس +دبلوم	٩٠	٢,٢٤٥	,٨٢٥	١,٢٦٩٥	,٢٠٧
	ماجستير فاعلى	٢٠	١,٩٨٩	,٦٤٦		
هيكله التغيير	بكالوريوس+دبلوم	٩٠	٢,٣٨٣	,٨٤٦	,٩٦٦١	,٣٣٦
	ماجستير فاعلى	٢٠	٢,١٦٩	,٩٩٢		
تقديم نموذج يحتذى به	بكالوريوس+دبلوم	٩٠	٢,١٣٠	,٨٩٢	,٤٧٠٩	,٦٣٩
	ماجستير فاعلى	٢٠	٢,٠٢٤	,٨٨٢		
تحديد اهداف المدرسه وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي	بكالوريوس+دبلوم	٩٠	٢,٢٦١	,٨٢٣	,٣١٣٣	,٧٥٥
	ماجستير فاعلى	٢٠	٢,١٩٧	,٧٦٣		
بناء ثقافه مشتركه داخل المدرسة داعمة للتغيير والتطوير	بكالوريوس+دبلوم	٩٠	٢,٢٠٠	,٩٨٩	,٢٣٠٧	,٨٨٨
	ماجستير فاعلى	٢٠	٢,١٤٩	١,٠٤١١		
الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين	بكالوريوس+دبلوم	٩٠	٢,٤٥٤	,٨١٤	,٣٧٥	,٧٠٨
	ماجستير فاعلى	٢٠	٢,٣٧٥	,٩٥٩		
جميع الفقرات	بكالوريوس+دبلوم	٩٠	٢,٢٨١	,٧٩٢	,٦٠٤٧	,٥٤٧
	ماجستير فاعلى	٢٠	٢,١٦٠	,٧٨٤		

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥)في تقديرات مديري ومديرات مدارس مدينة اربد الأساسية لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات ثلاث عينات مستقلة والنتائج مبينة في الجدول رقم (١٢) والذي يبن إن قيمة (f) المحسوبة لكل مجال اقل من قيمة (f) الجد ولية والتي تساوي (٣,٠٩) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة . وذلك يرجع إلى أن المديرين والمديرات غالبا ما يتم اختيارهم من مساعدو المدراء ،وان الدورات التي تعقد لهم عادة ما تكون في الأمور المالية والإدارية .

جول (١٢): تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لقياس الفروق في استجابات إفراد عينة الدراسة حول (واقع ممارسة القيادة التحويلية) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	بين المجموعات	٠,٥٦٨	٢	٠,٢٨٤	٠,٤٢٨	٠,٦٤٦
	داخل المجموعات	٦٩,٢٦٢	١٠٧	٠,٦٤٧		
	المجموع	٦٩,٨٣٠	١٠٩			
هيكلة التغيير	بين المجموعات	٠,٠٦٩	٢	٠,٠٣٥	٠,٠٤٥	,٠٩٥٦ ٠
	داخل المجموعات	٨٢,٨٢٨	١٠٧	٠,٧٧٤		
	المجموع	٨٢,٨٩٧	١٠٩			
تقديم نموذج سلوكي يحتذى به	بين المجموعات	٠,٠٩٢	٢	٠,٠٤٦	٠,٠٥٧	٠,٩٤٤
	داخل المجموعات	٨٥,٨٣٦	١٠٧	٠,٨٠٢		
	المجموع	٨٥,٩٢٨	١٠٩			
تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجات المجتمع المحلي	بين المجموعات	٠,٠٦١	٢	٠,٠٣١	٠,٠٤٦	٠,٩٥٥
	داخل المجموعات	٧١,٥٢٨	١٠٧	٠,٦٦٨		
	المجموع	٧١,٥٩٠	١٠٩			
بناء ثقافة مشتركة للعاملين في المدرسة داعمة للتطوير والتغيير	بين المجموعات	٠,٥٠٩	٢	٠,٢٥٥	٠,٢٥٤	٠,٧٧٦
	داخل المجموعات	١٠٧,١٣٥	١٠٧	١,٠٠١		
	المجموع	١٠٧,٦٤٤	١٠٩			
الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين	بين المجموعات	٠,٠٦٢	٢	٠,٠٣١	٠,٠٤٤	٠,٩٥٧
	داخل المجموعات	٢٦,٢٥٨	١٠٧	٠,٧١٣		
	المجموع	٧٦,٣٢٠	١٠٩			
جميع المجالات	بين المجموعات	٠,٠٠٣	٢	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٩٩٧
	اخل المجموعات	٦٧,٧٦٥	١٠٧	٠,٦٣٣		
	المجموع	٦٧,٧٦٨	١٠٩			

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بما يلي :

- عقد دورات تدريبية لمديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة اربد للتدريب على الكفايات الفنية الخاصة بهم كقادة تربويين .
- العمل على ترسيخ رؤية مشتركة للمدرسة يشارك فيها العاملين من اجل مساعدتهم في تنفيذها .
- أن يقوم مدير المدرسة بمتابعة كل ما هو جديد في علم الإدارة المدرسية وذلك بالاطلاع على الكتب التربوية الحديثة ،وتوظيف التقنيات الحديثة في الإدارة المدرسية .

- ضرورة تحسين شروط اختيار مدير المدرسة .
- محالة توفير التسهيلات المادية والفنية والتقنية للمساعدة في عملية التغيير وتنفيذها.
- أن يهتم مديري المدارس بالعلاقات الإنسانية الطيبة بينهم وبين العاملين معهم ما يزيد الانتماء للعمل
- إجراء مثل هذه الدراسة على المرحلة الثانوية في مدارس مدينة اربد .

- **المراجع** :

١. الداعور ، سعيد (٢٠٠٧)دور مدير المدرسة كقائد تربوي في محافظة غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة ، جامعة الأزهر .

٢. مؤتمن ، منى (١٩٩٥) إدارة التغيير: جوهر عملية التنمية الإدارية ، رسالة المعلم ، مجلد ٣٦ ، عدد ٤ .

٣. مصطفى يوسف (٢٠٠٢) أسلوب القيادة التحويلية لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، العدد ٧ ، مصر .

٤. عياصرة ، علي (٢٠٠٦)القيادة والدافعية في الإدارة التربوية ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، رسالة ماجستير منشورة ، عمان .

٥. الخلايلة ، هدى ، سعادة ، تيسير (٢٠١٠)درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها ، مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد ١٢ العدد

٦. الطبعوني،هالة (١٩٩٧) نمط القيادة لدى مديري المدارس الأساسية،ومشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات في محافظات الضفة الغربية،رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس،جامعة النجاح .

7 .Barnett, K., Mcorimick, J. & Conners, R. (1999): A study of the relationship behavior of principles and school learning culture in selected New south Wales state secondary school, A paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual conference, Melbourne,(29 Nov.–2des 1999).

8 .Bass, Bernard & Avolio, B.J. (1994): Improving Organizational Effectiveness Through Transformational leadership,London SAGE publication, Inc .

9. Kelley Uldrick 2002 : leadership styles of Female Superintendents in the 21st century Testing Feminist Assumptions, DAI, Vol. 63,No6.

10.Lucks, Howard Jay (2002): Transformation leadership through amyers–Briggs analysis: personality styles of principals and teachers at the secondary level ,DAI , Vol. 62 , No11.

11. Roberts, N. (1988): Transforming Leadership: A process of collective Action. Relation, 38 (11) .

****

البحث السادس :

" التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة "

إعـــداد :

أ . م . د / عفراء ابراهيم خليل العبيدي
كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد

" التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة "

د / عفراء ابراهيم خليل العبيدي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة فضلا عن التعرف على الفروق بين الطلبة في التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة وفقا لمتغيري النوع (الذكور- الإناث) والتخصص الدراسي (علمي – إنساني) ، تألفت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبا وطالبة ، وتم تطبيق مقياسا الدراسة وهما مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس جودة الحياة (من إعداد الباحثة) ، وقد اسفرت نتائج الدراسة عن: إن طلبة الجامعة اظهروا مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي ومستوى متدني من جودة الحياة. وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة. وعدم وجود فروق بين طلبة التخصص الدراسي العلمي وطلبة التخصص الدراسي الانساني في التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة. ووجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة. وفي ضوء نتائج الدراسة اوصت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، جودة الحياة

Lag and academic relationship with the perceived quality of life at the university students

Abstract

This study aimed to reveal the relationship between the lag academic and quality of life of university students as well as to identify the differences between students in the reluctance of academic and quality of life according to the variables of type (male - female) and specialization courses (Science - a human), study sample consisted of (300) students The student, was applied as a benchmark study and two academic scale lag and measure the quality of life and two (prepared by the researcher), has resulted in the results of the study: The university students showed a high level of academic lag and a low level of quality of life.- There are no differences between males and females in the academic lag and quality of life.- There are no differences between the scientific area of study students and students of academic specialization in academic lag humanitarian and quality of life.- And there is a negative correlation statistically significant between academic lag and quality of life.- In light of the results of the study researcher recommended some of the recommendations and proposals.

Keywords: academic lag, the quality of life

• **مشكلة الدراسة** :

إن لكل فرد منا هدف يسعى إليه وهذا الهدف يتطلب العمل المستمر والسعي من اجل تحقيقه ولكن يختلف الأفراد في طرق إتمام وانجاز هذا الهدف فمنهم من يحاول انجازه بشكل فوري ومنهم من يتباطأ ويؤجل أو يرجئ تحقيقه حتى أخر لحظة ممكنة وهو ما يطلق عليه بالتلكؤ .وقد يكون التلكؤ أو التأجيل عرضي للمهام المطلوب انجازها ويمكن إن يكون مقبولا عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينما يكون

هناك العديد من المهام التي تتطلب إن نقوم بها وغالبا ما لايكون هناك خيار إلا إن ندع أداء بعضها لنعمله في وقت لاحق وهذا النوع من التلكؤ هو ما يمكن إن نطلق عليه بـ"تلكؤ الوظيفي "طالما انه يتضمن إعطاء الألوية لبعض الأنشطة دون غيرها مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام، وعلى العكس من ذلك عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر الاعتيادي للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام ذلك ما يمكن عده تلكؤ غير وظيفي. إذ يعد التلكؤ غير الوظيفي عندما يعطل هذا السلوك الأداء اليومي من خلال مساسه بقدرة الفرد على العمل وعندما يؤدي ذلك الشعور بعدم الارتياح النفسي والجسدي .(احمد،٢٠٠٨: ٢)

والذي يهمنا في هذه الدراسة التلكؤ غير الوظيفي والذي قد يلجا إليه عدد غير قليل من طلبة الجامعة إذ إن في دراسة مسحية قامت بها الباحثة شملت (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة تبين إن (٦٢٪) من الطلبة أشاروا إلى وجود تلكؤ دائم أو شبه دائم في دراستهم أوالاختبارات أو ما يكلفون به من مهام وأنشطة دراسية .

إن تأجيل الأعمال والتراخي في تنفيذها، له دلالة سلبية، فالتلكؤ هي الحالة التي تتصل اتصالا وثيقا بكيفية إدارة الإنسان لوقته وإنجازه للمهام أو المسئوليات المطلوبة منه بشكل فعال. وقد يرجع هذا التلكؤ الأكاديمي لكيفية ادراك الطالب للحياة التي يعيشها إذ إن جودة الحياة تكمن داخل الخبرة الذاتية للشخص. ويشير" دينير وديـنير" إلى أن جودة الحياة "ببساطة شديدة تقويم الشخص لرد فعله للحياة، سواء تجسد في الرضا عن الحياة (التقويمات المعرفية) أو الوجدان (رد الفعل الانفعالي المستمر) بظروف الحياة ولمدى توافر فرص إشباع وتحقيق الاحتياجات" (Diener&Diener,1995,PP.653-663).

ويعد الشعور بجودة الحياة امرا نسبياً لانه يرتبط ببعض العوامل الذاتية كالسعادة ومفهوم الذات الايجابي والرضا عن العمل ، كما يرتبط ببعض العوامل الموضوعية كالامكانات المادية المتاحة والدخل ونظافة البيئة والحالة الصحية وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد ، وهذه العوامل الذاتية والموضوعية تجعل أمر تقدير درجة جودة الحياة لدى الفرد أمرا ضروريا لان الفرد الذي يتفاعل مع أفراد مجتمعه يحاول دائما إن يحقق مستوى معيشة أفضل والحصول على خدمات اجود .(منسي و كاظم، ٢٠٠٦ : ٦٤) اي إن جودة الحياة هي وعي الفرد بتحقق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الإيجابي. فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعبر عنه بالسعادة والرضا عن الحياة كناتج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة، اذ ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي للحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية .

انطلاقاً مما سبق ذكره في أعلاه فان التلكؤ الأكاديمي يظهر في مجال الدراسة عندما يؤجل الطلاب وبدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى أخر لحظة ممكنة وهو ما يطلق عليه التلكؤ في الإعمال الدراسية مما يؤدي

ذلك إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة ، وعلى الرغم من التأثير السلبي للتلكؤ الأكاديمي على العملية التعليمية إلا إن الباحثين لم يعطوا هذه الظاهرة الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة ، مما دفع الباحثة إلى دراسة هذه الظاهرة وعلاقتها بادراك الطلبة لجودة الحياة والتي تعد شعور الفرد بالكفاءة وإجادة التعامل مع التحديات للسعي إلى تحقيق الرضا الذاتي.

- **أهمية الدراسة** :

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- أهمية العينة التي تتناولها الدراسة وهي فئة طلبة الجامعة بما لها من دور هام وحيوي في منظومة التنمية المستقبلية في المجتمع الأمر الذي يتطلب الاهتمام بها ودراسة إحتياجاتهم النفسية والنمائية، وبحث سبل تحسين نوعية حياتهم.
- قلة الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي سواء الدراسات العراقية أو العربية على السواء على - حد علم الباحثة- .
- أهمية موضوع جودة الحياة الذي تتناوله الدراسة إذ أنه يمكن القول أن جودة الحياة أصبحت موضوع العصر نظرا لتعقد الحياة وإزدياد الضغوط والتوترات والصراعات ، وبحث المجتمعات والأفراد على حد سواء عن وسائل تحسين نوعية الحياة التي يعيشونها ولذلك تعد هذه الدراسة إثراء للمكتبة النفسية العراقية والعربية في هذا المجال.
- إن مرحلة الجامعة تعد من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في نظرة الطلبة لجودة الحياة إذ أنهم يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة والزواج والاستقرار الأسري ومن ثم فان نظرتهم لجودة حياتهم تؤثر في ادائهم الأكاديمي وفي تحقيق النجاح والاهداف التي يصبون إلى تحقيقها.
- أهمية النتائج التي قد تسفر عنها الدراسة من نتائج ترتبط بمستوى جودة الحياة المدركة لطلبة الجامعة ، والتلكؤ الأكاديمي مما يؤكد ضرورة توفير الخدمات النفسية والاجتماعية لهذة الفئة قدر الإمكان في حالة تدني جودة الحياة وارتفاع التلكؤ الاكاديمي حتى يتسنى لطلبة الجامعة مواصلة مسيرة حياتهم بفاعلية وحتى يستطيعون المشاركة في تنمية المجتمع وتطويره ،أو الاستمرار في تقديم الدعم على كافة المستويات في حالة ظهور العكس.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية (في حالة ظهور مستوى متدني من ادراك جودة الحياة وارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي) في مجال الإرشاد النفسي والأسري لطلبة الجامعة وفي مجال عمل البرامج الإرشادية اللازمة لتنمية قوة مواجهة الضغوط الحياتية التي قد يتعرض لها الطلبة والتي من الممكن إن تؤثر على مستواهم الأكاديمي وتدفعهم إلى التردد والمماطلة في أداء مهماتهم الأكاديمية.

- **اهداف الدراسة** :

تستهدف الدراسة الحالية الاتي :

- التعرف على التلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- التعرف على دلالة الفرق في التلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكور- اناث) .

- التعرف على دلالة الفرق في التلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي. انساني).
- التعرف على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
- التعرف على دلالة الفرق في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكور. اناث)
- التعرف على دلالة الفرق في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي. انساني).
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التلكؤ الاكاديمي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة .

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة بغداد / مجمع الجادرية من الذكور والاناث والاختصاصات الانسانية والعلمية وللعام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢)م.

- **تحديد المصطلحات** :
- **أولا : التلكؤ الأكاديمي** :

- عرفه (احمد،٢٠٠٨) بأنه : إرجاء أو تأجيل لمهمة بدون مبرر وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها و إن هذه المهمة تكون مصاحبه بمشاعر القلق . (احمد،٢٠٠٨: ٦)
- وعرف (مصيلحي والحسيني ، ٢٠٠٤) التلكؤ الأكاديمي بأنه: تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة وتأخره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع شعوره بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في إتمامها.(مصيلحي والحسيني،٢٠٠٤)
- إما (والترز Wolters,2003) والذي عرف التلكؤ الأكاديمي بأنه: الفشل في أداء نشاط في اطار الزمن المرغوب أو تأجيله حتى أخر دقيقة لنشاطات يقصدِ الفرد أساسا إن ينتهي منها خصوصا عندما تؤدي إلى عدم الارتياح انفعاليا. (Wolters,2003)
- ويعرفه Eerd"2000" بأنه يعني تجنب انجاز أو تنفيذ غاية أو غرض وهذا الغرض بشان السلوك يشعر الفرد بأنه غير ذات جاذبية من الناحية الانفعالية ولكنه هام من الناحية المعرفية لانه يؤدي إلى نواتج ايجابية في المستقبل.(Eerd,2000)

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ إن :

- التلكؤ اختياري للمهام.
- عدم وجود مبرر لهذا التلكؤ في انجاز المهام فضلا عن أهمية المهام.
- شعور الفرد بعدم الارتياح (جسدي ومعنوي).

وتعرفه الباحثة بأنه : التأخير المتعمد من قبل الطالب في بدء أو إنهاء مهمة دراسية في الوقت المحدد لها لدرجة يشعر فيها بعدم الارتياح ، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب "الطالب" عند إجابته على مقياس التلكؤ الأكاديمي المعد في الدراسة الحالية.

- **ثانيا :جودة الحياة** :

- تعريف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٥) " إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته.(WHOQOL ,CROUP,1995)
- إما (محمود و الجمالي ، ٢٠١٠) فقد عرفاها بأنها: مجموع تقييمات الفرد لجوانب حياته المختلفة والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة ورضاه عن حياته وعن علاقاته الأسرية والاجتماعية وشعوره بالسعادة أثناء ممارساته الدينية واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته .(محمود والجمالي،٢٠١٠)
- ويعرفها (عبد المعطي ،٢٠٠٥) : بأنها التعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية والنفسية التي تقدم لأفراد المجتمع. (عبد المعطي، ٢٠٠٥ : ١٤)
- ويعرفها كل من (عبد الفتاح وحسين ، ٢٠٠٦) : الاستمتاع بالظروف المادية في البيئةِ الخارجية والاحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة فضلا عن ادراك الفرد لجوانب حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية وتوافقه مع القيم السائدة في المجتمع.(عبد الفتاح وحسين ، ٢٠٠٦: ١٨٩)
- وتعرفها الباحثة بأنها :- توافر مقومات الحياة المادية بحيث تلبي حاجات الفرد الأساسية والشعور بها مع تمتعه بالصحة النفسية والبدنية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها على السواء وشغل اوقات الفراغ بما هو ممتع ومفيد . و تقاس اجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب " الطالب" عند اجابته على فقرات المقياس المعد للدراسة الحالية.

- **الإطار النظري** :

- **أولا : التلكؤ الأكاديمي** :

التأجيل اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية وان إحدى هذه المعتقدات غير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى التأجيل هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مفادها (إنني يجب إن أقدم أداء جيدا لأثبت إنني شخص له قيمته) وعندما يفشل الفرد في إن يقدم أداء جيدا فان هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى إن يفقد الفرد تقديره لذاته وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضا كنوع من الدافع إلى التأجيل وبالتالي فانه يكون عنده الدافع في إن يتجنب وضع تقدير ذاته موضع الاختبار مرة ثانية. (Beswick& Mann,1988,P: 208)

وللتلكؤ الأكاديمي عدة اسباب من أهمها صعوبة اتخاذ القرارات والتمرد ضد التوجيه والخوف من عواقب النجاح والنفور من المهمة ، ويرجع الخوف من الفشل إلى إن الطالب لا يستطيع إن يصل إلى ما يتوقعه الاخرون عنه أو توقعاته

عن نفسه أو بسبب الخوف من الاداء السيء ويرجع النفور من المهمة إلى إن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه.

ومن خصائص الشخص الذي يؤجل انه عندما يقترب موعد الامتحان تراوده احلام اليقظة والسرحان ويقوم بعمل اشياء أخرى غير ضرورية ويتجنب الجلوس للاستذكار .

- **ثانيا : جودة الحياة :**

يستخدم مفهوم جودة الحياة أحيانا للتعبير عن الرقى في مستوى الخدمات المادية الاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع ، كما يستخدم أحيانا أخرى للتعبير عن إدراك الأفراد لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة. و يركز على إدراك الفرد كمحدد أساسي لجودة الحياة وعلاقته بالمفاهيم النفسية الأخرى، وأهمها القيم والحاجات النفسية وإشباعها، وتحقيق الذات ومستوى الطموح لدى الأفراد، وبالتالي فالعنصر الأساسي لجودة الحياة يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته ، هذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته، فالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية تمثل المخرجات التي تظهر من خلالها نوعية حياة الفرد .

كما ينظر إلى مفهوم جودة الحياة على أنه " البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة ، إذ يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية". وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات وحاجات جديدة لهذه المرحلة تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة فيظهر الرضا في حالة الإشباع أو عدم الرضا في حالة عدم الإشباع نتيجة لتوافر مستوى مناسب من جودة الحياة.

ومن هنا نستطيع أن نقول أن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال ، وإشباع الحاجات ، والرضا عن الحياة ، وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة ، إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية ، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى العيش حياة متناغمة متوافقة مع جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع. وفي جودة الحياة يتطلب الاستمتاع بالأشياء بشكل تراكمي أن يفهم الإنسان ذاته وقدراته، ويحقق اهتماماته وطموحاته في تفاعل وانهماك يمكنه من التغلب على مشكلات الحياة وتحديد معنى وهدف يسعى دوما لبلوغه ولا يألو جهدا في الاندفاع التام باتجاهه والاستغراق التام في مضامينه.

ويرى" تيلور وبوجدان" إن جودة الحياة موضوع للخبرة الذاتية Quality of life is a matter of subjective experience، إذ لا يكون لهذا المفهوم وجود أو معنى إلا من خلال إدراكات الفرد ومشاعره وتقييماته لخبراته الحياتية.(TOYLOR&BOGDAN,1996) بينما يشير "فريكي، ١٩٩٧" إلى أن "وجود المعايير والقيم الخارجية لا يكون لها معنى إلا في سياق ما تمثله من أهمية وقيمة بالنسبة للفرد نفسه، بمعنى آخر أن المؤشرات الخارجية لجودة

الحياة لا قيمة ولا أهمية لها في ذاتها، بل تكتسب أهميتها من خلال إدراك الفرد وتقييمه لها. (vreeke,atel,1997,P:280) إما " كاريبج,2012" فيرى ان جودة الحياة تتمثل في المجالات الاتية والتي اطلق عليها الثلاثة بي The 3 B's :

- الكينونة
- الانتماء
- الصيرورة

ويوضح جدول (١) تفاصيل المكونات الفرعية لهذه المجالات:-

جدول (١): مجالات وابعاد جودة الحياة

المجال	الأبعاد الفرعية	الأمثلة
الكينونة (الوجود) Being	الوجود البدني Physical Being	(أ) القدرة البدنية على التحرك وممارسة الأنشطة الحركية. (ب) أساليب التغذية وأنواع المأكولات المتاحة.
	الوجود النفسي Psychological Being	(أ) التحرر من القلق والضغوط. (ب) الحالة المزاجية العامة للفرد (ارتياح /عدم ارتياح).
	الوجود الروحي Spiritual Being	(أ) وجود أمل في المستقبل (الاستبشار). (ب) أفكار الفرد الذاتية عن الصواب والخطأ.
الانتماء Belonging	الانتماء المكاني (البدني) Physical Belonging	(أ) المنزل أو الشقة التي أعيش فيها. (ب) نطاق الجيرة التي تحتوى الفرد.
	الانتماء الاجتماعي Social Belonging.	(أ) القرب من أعضاء الأسرة التي أعيش معها. (ب) وجود أشخاص مقربين أو أصدقاء (شبكة علاقات اجتماعية قوية).
	الانتماء المجتمعي Community Belonging	(أ) توافر فرص الحصول على الخدمات المهنية المتخصصة (طبية، اجتماعية،...الخ). (ب) الأمان المالي.
الصيرورة Becoming	الصيرورة العملية Practical Becoming	(أ) القيام بأشياء حول منزلي. (ب) العمل في وظيفة أو الذهاب إلى الجامعة.
	الصيرورة الترفيهية Leisure Becoming	(أ) الأنشطة الترفيهية الخارجية (التنزه، التريض). (ب) الأنشطة الترفيهية داخل المنزل (وسائل الإعلام والترفيه).
	الصيرورة التطورية (الارتقائية) Growth Becoming	(أ) تحسين الكفاءة البدنية والنفسية. (ب) القدرة على التوافق مع تغيرات وتحديات الحياة.

- **ثانيًا : أبعاد مفهوم جودة الحياة :**

يتكون مفهوم جودة الحياة، من ثلاث مكونات رئيسية تتمثل فيما يلي:

- الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها المرء (يرتبط الإحساس بحسن الحال: بالانفعالات، بالرضا بالقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس؛ وكليهما مفاهيم نفسية ذاتية، أي ذات علاقة برؤية وإدراك وتقييم المرء).
- القدرة على رعاية الذات والالتزام والوفاء بالأدوار الاجتماعية (اذ تمثل الإعاقة المنظور المناقض لهذه القدرة، وترتبط بعجز المرء عن الالتزام أو الوفاء بالأدوار الاجتماعية).
- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئة المتاحة الاجتماعية منها (المساندة الاجتماعية)، والمادية (معيار الحياة) وتوظيفها بشكل إيجابي.

وطرح "فيلسي وبيري" Felce & Perry (١٩٩٥) نموذج ثلاثي العناصر لجودة الحياة يعكس التفاعل بين: ظروف الحياة، الرضا عن الحياة، والقيم الشخصية. وقدما تعريفات محددة لهذه العناصر وعلى النحو التالي :

- ظروف الحياة : Life conditions

- وتتضمن الوصف الموضوعي للأفراد وللظروف المعيشية لهم.
- الرضا الشخصي عن الحياة personal satisfaction
- ويتضمن ما يعرف بالإحساس بحسن الحال والرضا عن ظروف الحياة أو أسلوب الحياة.
- القيم والطموح الشخصي Personal values and aspiration :
- وتتضمن القيمة أو الأهمية النسبية التي يسقطها الفرد على مختلف ظروف الحياة الموضوعية أو جودة الحياة الذاتية. (Felce&Perry,1995P:16)

اما جودة الحياة وفقاً لرؤية فينتيجودت وآخرون (٢٠٠٣) تتضمن بعدين:

- البعد الذاتي Subjective Quality of Life ويتضمن أبعاد فرعية تتمثل في: الرفاهية الشخصية والإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، الحياة ذات المعنى.
- البعد الموضوعي Objective Quality of Life : ويتضمن أبعاد فرعية تتمثل في: عوامل موضوعية (مثل المعايير الثقافية، إشباع الاحتياجات، تحقيق الإمكانيات، السلامة البدنية. (Ventgodt atel,2003,P:1164-1175)

كما وتلعب الحياة والخبرات المتباينة التي نتعرض لها في كل مرحلة من مراحل حياتنا دوراً شديد الأهمية في واقع الأمر في ثبات أو تغير رؤيتنا لجودة الحياة الشخصية وعلى الرغم من إن لكل شخص توقعاته الكيفية الخاصة يوجد نمط يمكن في ضوئه تحديد ثماني أبعاد عامة تؤدي إلى إمكانية تقييم جودة الحياة الشخصية لكل إنسان بغض النظر عن تصوراته ورؤاه الشخصية. وهذه الأبعاد هي:

- السلامة البدنية والتكامل البدني العام.
- الشعور بالسلامة والأمن.
- الشعور بالقيمة والجدارة الشخصية.
- الحياة المنظمة المقننة.
- الإحساس بالانتماء إلى الآخرين.
- المشاركة الاجتماعية.
- أنشطة الحياة اليومية الهادفة.
- الرضا والسعادة الداخلية.

ولا يوجد لهذه الأبعاد تنظيم هرمي محدد أو ثابت. بل ينظم كل فرد هذه الأبعاد في بناء هرمي خاص وفق أولوياته ورؤاه الذاتية لأهمية كل قيمة بالنسبة لجودة حياته الشخصية. ومع ذلك يمكن القول بأن ترتيب هذه الأبعاد حسب أولوياتها يعتمد على الخبرات الذاتية بكل فرد وعلى الثقافة التي يعيش في إطارها. ومن هنا يمكن رؤية نوع من التشابه في الترتيب الهرمي لهذه الأبعاد لدى غالبية الأفراد الذين يعيشون في ثقافات أو جماعات اجتماعية واحدة إذ يتعرض مثل هؤلاء الأشخاص إلى ظروف حياة مشتركة وبالتالي خبرات حياتية متشابهة إلي حد بعيد.

يمكن النظر إلى كل بعد من الأبعاد الثمانية الأساسية باستخدام مصطلحات الجودة كنوع من العلاقة أو التوازن بين الجودة والواقع، بمعنى إذا تجاوز الواقع التوقعات سيخبر الفرد الجودة المرتبطة بهذه القيمة أو تلك

بصورة شديدة الإيجابية. وإذا كان هناك نوعاً من التوازن بين الواقع والتوقعات يخبر الشخص جودة حياته الشخصية بصورة محايدة. وتقل جودة الحياة الشخصية إلى أدنى مستوياتها إذا فاقت أو تجاوزت الأهداف والتوقعات الشخصية الواقع بكثير.

ويجب أن يناضل الناس بكل ما أوتوا من قدرات وإمكانيات للتوصل على الأقل إلى نقطة التوازن بين أهدافهم وتوقعاتهم والواقع الذي يعيشون فيه. ولسوء الحظ لا يصل بعض الناس إلى نقطة التوازن هذه وتظل الفجوة بين طموحاتهم وأهدافهم وتوقعاتهم والواقع كبيرة بل قد تزداد اتساعا مما يضر بطبيعة الحال بنوعية وجودة الحياة الشخصية لمثل هؤلاء الناس.

وتوجد في الحقيقة الكثير من العقبات أو عوامل الخطورة التي قد تحول دون تحقيق أهدافنا وتوقعاتنا وطموحاتنا المتعلقة ببعد أو أكثر من أبعاد القيم الثماني الأساسية تلك مما يدعو إلى التفكير في الحقيقة التي مفادها أن نوعية وجودة الحياة الشخصية للإنسان لا تتوقف فقط على بعد أو آخر من أبعاد هذه القيم بل هي في واقع الأمر محصلة أو ناتج التفاعل بين الإنجازات والعثرات المتعلقة بها كافة. (ابو حلاوة ،ب ت: ٢٢)

- **دراسات سابقة** :
- **أولا** : **دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات** :
- **دراسة** (**سير** Sayer,2004) :

أستهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الكمالية والقلق والطموح لدى طلاب الدراسات العليا ، تكونت العينة من (٣٠٤) طالبا وبعد استخدام أدوات الدراسة ومعالجة البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج إن القلق يمكن إن يؤثر في بداية التلكؤ الأكاديمي بينما الميل نحو الكمالية يمكن إن يؤثر على تكملة أو الانتهاء من أداء المهمة. (Sayer,2004)

- **دراسة** (**مصيلحي والحسيني**،٢٠٠٤) :

استهدفت الدراسة إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ بصفة عامة والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة وعلاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات (الرضا عن الدراسة . القلق . وجهة الضبط الأكاديمي) تألفت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وبعد استخدام أدوات الدراسة ومعالجة البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أوضحت نتائج الدراسة إن هناك فروق جوهرية بين طلاب وطالبات الجامعة في التلكؤ الأكاديمي وجميع جوانبه ، كما بينت النتائج فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وان هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي فضلا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق . (مصيلحي والحسيني،٢٠٠٤)

- **دراسة** (**برونلو وريسنجر** Bronlow & Reasinger,2001) :

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد وتفضيل العمل الناتج عن الرضا

الداخلي عن أداء المهمة والتقدير الخارجي من الآخرين بسبب أداء المهمة تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبا وطالبة جامعية وبعد استخدام أدوات الدراسة واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج إن أسباب التلكؤ ترجع إلى النفور من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات وان الإناث أعلى من الذكور في درجة التلكؤ الأكاديمي الذي يرجع إلى الخوف من الفشل والإتكالية وصعوبة اتخاذ القرار وأظهرت النتائج أيضا إن الكمالية والميل لعمل تعزيزات خارجية للحظ ووجهة الضبط الخارجي وكون المفحوص ذكرا كلها تنبأت بالتلكؤ الأكاديمي كما وجد إن ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاء لهم عن ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع. (Bronlow & Reasinger,2001)

- **دراسة (عبادة، ١٩٩٣)**

استهدفت الدراسة معرفة ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان وعادات الدراسة وقلق الامتحان ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الإرجاء الأكاديمي وعادات الدراسة وقلق الامتحان على عينة مكونة من (٢١٠) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة وبينت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا بين تأجيل الاستعداد للامتحان ومتغيرات قلق الامتحان (الاضطراب والانفعالية وقلق الامتحان) كما وجد ارتباط دال إحصائيا بين تأجيل الاستعداد للامتحان وكل من عادات الدراسة الاتية: التوتر عند تأدية الامتحان في مكان مختلف عن القاعة الدراسية . حشو العقل بالمعلومات قبيل ليلة الامتحان - الدراسة مع وجود المذياع أو التلفاز . الدراسة مع الأقران، كما وجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين متغير الاضطراب كأحد مكونات قلق الامتحان وعادات الاستذكار السابقة.(عبادة، ١٩٩٣)

- **ثانيا- دراسات تناولت جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات** :

- **دراسة (سليمان ، ٢٠١١)**

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة وتأثير بعض المتغيرات عليها، تكونت عينة الدراسة من (٦٤٩) طالبا وطالبة وبعد تطبيق مقياس جودة الحياة وتحليل البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أشارت النتائج إلى إن مستوى جودة الحياة كان مرتفع في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة النفسية ومنخفض في بعدين هما جودة الحياة التعليمية وجودة ادارة الوقت ومتوسط في جودة الصحة العامة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طلبة التخصصات العلمية في ابعاد مقياس الجودة باستثناء بعد جودة ادارة الوقت.(سليمان، ٢٠١١)

- **دراسة (البهادلي وكاظم، ٢٠٠٧)**

استهدفت الدراسة معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية ، ودور متغير البلد (ليبيا ، عمان) والنوع (ذكر ، انثى) والتخصص (إنساني ، علمي) في جودة الحياة . تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبا وطالبة (١٨٢ من ليبيا و ٢١٨ من سلطنة عمان) وبعد تطبيق مقياس الدراسة وتحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية

وجودة التعليم والدراسة ومتوسط في بعدين هما: جودة الصحة العامة وجودة شغل وقت الفراغ ومنخفض في بعدين هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي، كما أشارت النتائج إلى إن الطلبة اللبيين اعلى في جودة الصحة العامة وجودة العواطف في حين كان الطلبة العمانيين اعلى في جودة شغل وقت الفراغ ، كما بينت النتائج إن الذكور اعلى في جودة الصحة العامة وجودة العواطف وجودة شغل وقت الفراغ من الإناث.(البهادلي وكاظم،٢٠٠٧)

- **دراسة (محمود والجمالي،٢٠١٠)**

استهدفت الدراسة التعرف على فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا وتاثيرها على جودة الحياة لديهم، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالبا وطالبة وبعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة بين المتفوقين والمتعثرين دراسيا لصالح المتفوقين دراسيا فضلا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة بين طلبة الأقسام الادبية وطلبة الأقسام العلمية.(محمود و الجمالي،٢٠١٠: ٦١)

- **دراسة (نعيسة، ٢٠١٢)**

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي تشرين ودمشق تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا وطالبة وبعد تطبيق أداة الدراسة وتحليل البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود مستوى متدن من جودة الحياة لدى الطلبة، وان الذكور أدنى من الإناث في ابعاد جودة الحياة وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين دخل الأسرة وجودة الحياة .(نعيسة، ٢٠١٢: ١٤٥)

- **منهجية الدراسة واجراءاتها :**

- **منهجية الدراسة :**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

- **عينة الدراسة :**

تم اختيار عينة طبقية حجمها (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة- مجمع الجادرية / للعام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢) م، وقد روعي في اختيارها تمثيلها لمتغيري الدراسة (النوع والتخصص الدراسي) وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): عينة الدراسة موزعة حسب النوع والتخصص الدراسي

النوع	التخصص	المجموع
ذكور	علمي	٦٦
	انساني	٨٤
اناث	علمي	٧٤
	انساني	٧٦
المجـــوع		٣٠٠

- **أداتا الدراسة :**

تحقيقا لأهداف الدراسة قامت الباحثة باعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس جودة الحياة، وفيما يأتي استعراض للإجراءات التي اعتمدت:

- **اولاً : مقياس التلكؤ الاكاديمي :**

بعد الاطلاع على الادبيات وبعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم كدراسة (مصيلحي والحسيني، ٢٠٠٤)، ودراسة (sayer,2004)، اعدت الباحثة مقياسا للتلكؤ الأكاديمي للطالب الجامعي ، تكون بصورته الاولية من (٢٥) فقرة وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس وعددهم (١٠) محكمين (ملحق ١) للتاكد من الصدق الظاهري للمقياس وطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات لقياس التلكؤ الأكاديمي للطالب الجامعي وإجراء مايرونه مناسب من اعادة صياغة أو دمج أو اضافة لبعض الفقرات ، وفي ضوء اراء الخبراء وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات وحذفت اربع فقرات وتم قبول باقي الفقرات إذ كانت نسبة الاتفاق عليها أكثر من (٨٠٪) وبذلك اصبح المقياس متكون من (٢١) فقرة .

- **إعداد تعليمات المقياس :**

ومن أجل التأكد من وضوح تعليمات المقياس ووضوح الفقرات والبدائل والكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيب لتلافيها، والوقت الذي تستغرقه الاستجابة على المقياس، فقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٣٠) طالبا وطالبة ، اختيروا بشكل عشوائي من مجتمع البحث من غير عينة البناء أو العينة الأساسية ، وقد اتضح أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة لدى العينة وأن متوسط الوقت المستغرق في استجاباتهم على المقياس كان (١٥) دقيقة.

- **تصحيح المقياس :**

بعد إعداد فقرات المقياس تم وضع مدرج خماسي أمام كل فقرة ويقابل هذا المدرج الفقرات الإيجابية والسلبية ووزعت الأوزان على بدائل الإجابة وكالآتي [ينطبق عليَّ دائما (٥) درجة ، ينطبق عليَّ غالبا (٤) درجة، ينطبق عليَّ احيانا (٣) درجة، ينطبق عليَّ قليلا(٢) درجة، لا ينطبق عليَّ أبدا (١) درجة]، وتعكس الأوزان في حالة الفقرات الايجابية.

- **التحليل الإحصائي للفقرات :**

- **القوة التمييزية للفقرات :**

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية، لفقراتها بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم ، إذ يشير جيزل وآخرون (Ghisell et al, 1981) إلى ضرورة اختيار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته النهائية (Ghisell et al, 1981:434)،لأن هنالك علاقة قوية ما بين دقة المقياس والقوة التمييزية لفقراته (ولتحقيق ذلك طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم الأسلوب العشوائي من خمسة كليات هي : الهندسة وكلية العلوم وكلية التربية ، وكلية العلوم السياسية و كلية الاعلام، ولاستخراج القوة التمييزية للفقرات طبق المقياس على العينة ورتبت الإستجابات تنازليا من أعلى درجة إلى أدناها وباستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Contrasted Groups) فقد أخذت نسبة (٢٧٪) من المجموعة العليا ومثلها من المجموعة الدنيا، إذ تشير انستازي Anastasi إلى إن النقطة المثلى لكل

من حالتي التوازن هي التي تبلغ من العليا والدنيا (٢٧٪) (Anastasi,1988:213)، وبهذا أصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) فردا وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس لتمثل القيمة التائية المحسوبة القيمة التمييزية للفقرة . اتضح أن كافة الفقرات دالة مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) عند موازنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) وبذلك فان المقياس بصيغته النهائية يتكون من (٢١) فقرة (ملحق ٢) ، وجدول (٤) يوضح ذلك:-

جدول (٤): القوة التمييزية لفقرات مقياس التلكؤ الاكاديمي باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤.٧٧	٠.٤٣	٤.٥٥	٠.٦٤	٢.٩٥	دالة
٢	٤.٨٢	٠.٢٦	٤.٥٥	٠.٥٦	٣.٩١	دالة
٣	٤.٧٤	٠.٤٦	٤.٤٧	٠.٥٨	٣.٧٣	دالة
٤	٤.٦٨	٠.٥٢	٤.٤٨	٠.٥٣	٢.٨٢	دالة
٥	٤.٥٩	٠.٥٦	٤.٣١	٠.٦٧	٣.٢٧	دالة
٦	٤.٥٨	٠.٥٤	٤.٣٩	٠.٧٠	٢.١٤	دالة
٧	٤,٦٣	٠.٦٣	٤.٢٣	٠.٧٨	٤.٢١	دالة
٨	٤.٦٢	٠.٥٧	٤.١١	٠.٨١	٥.٣١	دالة
٩	٤.٦٥	٠.٥٤	٤.١٦	٠.٨١	٥.١٩	دالة
١٠	٤.٦٦	٠.٥٤	٤.٢٤	٠.٧٧	٤.٦٧	دالة
١١	٤.٧٥	٠.٤٧	٤.٢٨	٠.٧٧	٥.٤١	دالة
١٢	٤.٧٠	٠.٤٩	٤.١٩	٠.٨٠	٥.٦٠	دالة
١٣	٤.٧٥	٠.٤٣	٤,٠٩	٠,٨٤	٧.١٦	دالة
١٤	٤.٦٢	٠.٥٣	٤.١٣	٠.٧٧	٥.٣٨	دالة
١٥	٤.٧٠	٠.٥١	٤.٢٤	٠.٧٢	٥.٤٢	دالة
١٦	٤.٥٦	٠.٥٨	٤.٠٨	٠.٨٤	٤.٨٧	دالة
١٧	٤.٧٦	٠.٤٤	٤.٢٣	٠.٧٠	٦.٦٩	دالة
١٨	٤.٦٤	٠.٥٨	٤.٠٥	٠.٨٢	٦.٠٦	دالة
١٩	٤.٦٣	٠.٦٠	٤.٣١	٠,٧١	٣.٥٨	دالة
٢٠	٤.٦١	٠.٦٠	٤.٣٧	٠.٦٩	٢.٦٠	دالة
٢١	٤.٦٦	٠.٥٦	٤.١٥	٠.٧٣	٥.٦٩	دالة

** القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤)*

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**:

إن صدق الفقرة يُعدّ دليلاً على صدق المقياس وأن حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أكثر دقة من صدقها الظاهري، لأنه يكشف عن قياس الفقرة للمفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، مما يشير إلى تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه، وحينئذٍ يشير إلى صدق المقياس .

لذا فإن الفقرة التي ترتبط ارتباطاً منخفضاً أو سالباً مع الدرجة الكلية للمقياس، يجب استبعادها لأنها غالبا ما تقيس وظيفة تختلف عن تلك التي تقيسها بقية فقرات المقياس. ويعدّ هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، لذلك استخرج مقدار العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بواسطة معامل ارتباط بيرسون باستعمال عينة التحليل ذاتها فاتضح أن جميع الفقرات حققت ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) و جدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٢٨	١٢	٠,٣٧
٢	٠,٣٥	١٣	٠,٣٦
٣	٠,٣٦	١٤	٠,٤٤
٤	٠,٣٣	١٥	٠,٣٦
٥	٠,٢٧	١٦	٠,٣٧
٦	٠,٢٨	١٧	٠,٣٠
٧	٠,٣١	١٨	٠,٢٦
٨	٠,٣٤	١٩	٠,٣٤
٩	٠,٢٢	٢٠	٠,٣١
١٠	٠,٣٦	٢١	٠,٢٩
١١	٠,٣٧		

- **الثبات** Reliability :

تم التحقق من ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة ١- الاختبار إعادة الاختبار إذ طبقّ المقياس على عينة بلغت (٥٠) طالبا وطالبة ، اختيروا بطريقة عشوائية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (أسبوعين) من التطبيق الأول ، ثم حسبت العلاقة بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استقرار إجابات الأفراد على المقياس الحالي عبر الزمن ٢- كما تم استخدام معادلة الفا كرونباخ لقياس الثبات إذ تم تطبيق معادلة الفا كرونباخ على درجات أفراد عينة الثبات وبلغ معامل ثبات الفا (٠,٨٧) وهومعامل ثبات جيد وهذا يعني أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد.

- **ثانيا : مقياس جودة الحياة** :

- **صياغة فقرات المقياس** :

بعد الإطلاع على الادبيات وبعض الدراسات السابقة للاستفادة منها في تحديد الفقرات وتحديد البدائل المناسبة للاجابة عن الفقرات كدراسة (منسي وكاظم،٢٠٠٧) ودراسة (محمود والجمالي،٢٠١٠) وبهذا قامت الباحثة باعداد فقرات المقياس و قد روعي في صياغة فقرات المقياس أن تكون مفهومة، وقابلة لتفسير واحد، ولا تجمع بين فكرتين، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به المشكلة المدروسة، ولا تثير تأثيرات انفعالية لدى المستجيب تدفع به إلى إعطاء معلومات غير صادقة ،على وفق ذلك فقد صِيغت فقرات المقياس، وكانت (٥٦) فقرة بصيغتها الاولية.

- **صدق المقياس وصلاحيته** :

يُعدّ الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، ومن أجل تعرّف مدى صلاحية المقياس (الصدق الظاهري) عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس (ملحق ١) . وفي ضوء آراء الخبراء، أبقيت على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر، وبناءً على ذلك حذفت (٥) فقرات، ودمجت فقرتين وأبقيَ على (٥٠) فقرة.

- **إعداد تعليمات المقياس** :

من أجل التأكد من وضوح تعليمات المقياس ووضوح الفقرات والبدائل والكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيب لتلافيها، والوقت الذي تستغرقه

الاستجابة على المقياس، فقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٣٠) طالب وطالبة ، اختيروا بشكل عشوائي من مجتمع البحث من غير عينة البناء أو العينة الاساسية، وقد اتضح أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة لدى العينة وأن متوسط الوقت المستغرق في استجاباتهم على المقياس كان (٢٠) دقيقة.

- **تصحيح المقياس** :

بعد إعداد فقرات المقياس تم اعتماد طريقة ليكرت (Likert) وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة ووضع الدرجة المناسبة لكل فقرة بموجب إجابة المستجيب، إذ وزعت الأوزان على بدائل الإجابة الخمسة كالآتي: [موافق بشدة (٥) درجة ، موافق (٤) درجة، محايد (٣) درجة ، غير موافق (٢) درجة، غير موافق بشدة (١) درجة] وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية.

- **التحليل الإحصائي للفقرات** :

جرى تحليل الفقرات بأسلوبين؛ هما:

- **القوة التمييزية للفقرات** Discrminating Power of Items

القوة التمييزية للفقرة تعني قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا من الأفراد المستجيبين للمقياس، إذ إن معامل التمييز العالي الموجب للفقرة يعني أنها تميز بين الفئتين المتطرفتين (العليا والدنيا) وهذا يدل على أن الفقرة تسهم إسهاما فاعلا في قدرة المقياس على كشف الفروق الفردية بين المستجيبين (عودة والخليلي، ١٩٨٨: ٢٩٣).

إذ يشير جيزل وآخرون (Ghisell et al, 1981) إلى ضرورة اختيار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته النهائية (Ghisell et al,1981:434)،لأن هنالك علاقة قوية ما بين دقة المقياس والقوة التمييزية لفقراته ، ولتحقيق ذلك طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي (من خمسة كليات هي : كلية الهندسة وكلية العلوم وكلية التربية ، وكلية العلوم السياسية، وكلية الاعلام) ، وتم ذلك باختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناءً على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس، ولاستخراج القوة التمييزية للفقرات رتبت الإستجابات تنازليا من أعلى درجة إلى أدناها وباستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Contrasted Groups) فقد أخذت نسبة (٢٧٪) من المجموعة العليا ومثلها من المجموعة الدنيا، اذ تشير انستازي Anastasi إلى إن النقطة المثلى لكل من حالتي التوازن هي التي تبلغ من العليا والدنيا (٢٧٪) (Anastasi,1988:213)، وبهذا أصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) فردا واستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس لتمثل القيمة التائية المحسوبة القيمة التمييزية للفقرة ، اتضح أن كافة فقرات مقياس جودة الحياة دالة مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) عند موازنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وجدول (٦) يوضح ذلك ، وبذلك أصبح المقياس في صيغته النهائية يتكون من (٥٠) فقرة (ملحق ٣).

جدول (٦): القوة التمييزية لفقرات مقياس جودة الحياة باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
١	٤,٧٦	٠,٤٦	٤,٥٤	٠,٦٨	٢,٧٧	دالة
٢	٤,٧٥	٠,٤٩	٤,٤٣	٠,٧١	٣,٨٨	دالة
٣	٤,٧٧	٠,٤٩	٤,٣٨	٠,٨١	٤,٢١	دالة
٤	٤,٦٩	٠,٦٤	٤,٣٢	٠,٨٨	٣,٥١	دالة
٥	٤,٧١	٠,٤٧	٤,٢٨	٠,٩١	٤,٢٨	دالة
٦	٤,٧٧	٠,٤٣	٤,١٢	١,٠٨	٥,٧٥	دالة
٧	٤,٥٩	٠,٥٩	٣,٨٤	١,١٧	٥,٩٠	دالة
٨	٤,٧٥	٠,٥٦	٤,١٧	١,٠٤	٥,٠٩	دالة
٩	٤,٥٦	٠,٨٤	٣,٥٠	١,٤٥	٦,٥٧	دالة
١٠	٤,٧٥	٠,٤٩	٤,٢٤	٠,٩١	٥,١٨	دالة
١١	٤,٧١	٠,٥٣	٤,٠٣	١,٠٤	٥,٩٧	دالة
١٢	٤,٥٦	٠,٨٩	٣,٧٥	١,٤٢	٤,٩٦	دالة
١٣	٤,٧١	٠,٦١	٤,٢٤	٠,٨٧	٤,٥٩	دالة
١٤	٤,٦٣	٠,٧٥	٣,٨٧	١,١٥	٥,٧١	دالة
١٥	٤,٧٨	٠,٥١	٤,٣٢	٠,٨٨	٤,٧٠	دالة
١٦	٤,٧٣	٠,٥٤	٤,٣٧	٠,٩٩	٣,٣٢	دالة
١٧	٤,٦٥	٠,٦٥	٣,٨٣	١,٢٤	٦,٠٩	دالة
١٨	٤,٧٧	٠,٤٨	٤,٤١	٠,٧٨	٤,٠٧	دالة
١٩	٤,٦٩	٠,٦٦	٤,١٢	١,٠٥	٤,٦٩	دالة
٢٠	٤,٧٢	٠,٥٢	٤,٤٧	٠,٧١	٢,٩٢	دالة
٢١	٤,٧٦	٠,٥٥	٣,٨٤	١,١٥	٧,٥١	دالة
٢٢	٤,٨٠	٠,٤٦	٣,٩٧	١,٠٨	٧,٣٦	دالة
٢٣	٤,٦٧	٠,٧٠	٤,٤٢	٠,٨٢	٢,٣٩	دالة
٢٤	٤,٥٩	٠,٧٨	٤,٢٩	١,٠٣	٢,٣٧	دالة
٢٥	٤,٧٥	٠,٤٧	٤,٢٢	٠,٩٦	٥,٢١	دالة
٢٦	٤,٧٧	٠,٤٩	٤,١٤	٠,٩٨	٥,٩٣	دالة
٢٧	٤,٦٥	٠,٧١	٤,٠٠	١,١٢	٥,٠٦	دالة
٢٨	٤,٧١	٠,٥٩	٤,١٦	٠,٩٣	٥,١٢	دالة
٢٩	٤,٦٦	٠,٦٦	٤,٠٢	١,٠٠	٥,٤٨	دالة
٣٠	٤,٦٤	٠,٦٧	٤,١٩	١,٠٤	٣,٧٩	دالة
٣١	٤,٦٧	٠,٦٢	٣,٩٥	١,٠٨	٥,٩٨	دالة
٣٢	٤,٦٦	٠,٥٩	٤,٢٧	٠,٩٥	٣,٥٨	دالة
٣٣	٤,٥٤	٠,٩٤	٣,٧٥	١,١٢	٥,٥٧	دالة
٣٤	٤,٦٣	٠,٦١	٣,٩٥	١,٢٠	٥,٢٦	دالة
٣٥	٤,٦١	٠,٧٢	٣,٥٣	١,٤٩	٦,٧٢	دالة
٣٦	٤,٦٢	٠,٦٤	٤,٢١	١,١١	٣,٣٤	دالة
٣٧	٤,٦٥	٠,٦٢	٤,٢٠	٠,٩٩	٤,٠١	دالة
٣٨	٤,٦٤	٠,٦٣	٤,٣١	٠,٩٣	٣,٠٧	دالة
٣٩	٤,٦٣	٠,٦٣	٤,٠٠	١,٠٥	٥,٤١	دالة
٤٠	٤,٧١	٠,٤٩	٤,٣٥	٠,٧٥	٤,١٦	دالة
٤١	٤,٦٨	٠,٥٢	٤,٤٦	٠,٦٦	٢,٧٣	دالة
٤٢	٤,٦٥	٠,٥١	٤,٣٦	٠,٥٨	٣,٩٤	دالة
٤٣	٤,٦٧	٠,٥٠	٤,٢٦	٠,٦٥	٥,١٣	دالة
٤٤	٤,٦٢	٠,٥٠	٤,٠٦	٠,٧٣	٦,٤٤	دالة
٤٥	٤,٧٠	٠,٥٦	٤,٢٣	٠,٧٦	٥,١٣	دالة
٤٦	٤,٦٣	٠,٥٨	٤,١٥	٠,٧٨	٥,٠٩	دالة
٤٧	٤,٧٤	٠,٤٩	٤,٢٥	٠,٧٢	٥,٦٦	دالة
٤٨	٤,٥٦	٠,٥٦	٤,٢٨	٠,٧٢	٣,١٣	دالة
٤٩	٤,٦٥	٠,٥١	٤,٣٨	٠,٧٣	٣,١١	دالة
٥٠	٤,٦٤	٠,٥٥	٤,٢٧	٠,٦٨	٤,٣٨	دالة

*القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤)

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**:

إن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس، إذ يُعد هذا المؤشر أحد مؤشرات صدق البناء . استخرج مقدار العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة باستعمال عينة التحليل ذاتها، وقد حققت جميع الفقرات ارتباطا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) عند موازنتها مع القيمة التائية الجدولية وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٢٨	١١	٠,٣٧	٢١	٠,٤٢	٣١	٠,٤٤	٤١	٠,٢٩
٢	٠,٢١	١٢	٠,٣٢	٢٢	٠,٣٥	٣٢	٠,٢١	٤٢	٠,٤٢
٣	٠,٢٦	١٣	٠,٢٥	٢٣	٠,٢١	٣٣	٠,٣٢	٤٣	٠,٣٢
٤	٠,٢٤	١٤	٠,٣٠	٢٤	٠,١٤	٣٤	٠,٣٥	٤٤	٠,٤٠
٥	٠,٢٧	١٥	٠,١٧	٢٥	٠,٣٠	٣٥	٠,٤٢	٤٥	٠,٣٢
٦	٠,٣٢	١٦	٠,٢٥	٢٦	٠,٣٤	٣٦	٠,٢٥	٤٦	٠,٤٧
٧	٠,٤٠	١٧	٠,٣٣	٢٧	٠,٣٣	٣٧	٠,٤٧	٤٧	٠,٣٥
٨	٠,٢٥	١٨	٠,٢٧	٢٨	٠,٢٩	٣٨	٠,٢٧	٤٨	٠,٢٣
٩	٠,٤٣	١٩	٠,٣٢	٢٩	٠,٣٥	٣٩	٠,٣٢	٤٩	٠,٢٦
١٠	٠,٢٦	٢٠	٠,٣٨	٣٠	٠,١٩	٤٠	٠,٢٣	٥٠	٠,٤٤

- **الثبات** Reliability:

يقصد بالثبات مدى الاتساق Consistency، والتكرارية Repeatabiljty في قياسات الظاهرة ذاتها، والقياسات العالية للثبات تتضمن مقدارا أقل من خطأ المقياس (GoodWin,1995:455).

وتُعد طريقتا إعادة الاختبار، ومعادلة ألفا كرونباخ من أكثر الطرق استعمالا للدلالة على مؤشر ثبات المقاييس، والاختبارات (سليم، ١٩٩٩: ٢١٣) وقد أعتمدت هاتين الطريقتين وعلى النحو الآتي:

١- **الاختبار- إعادة الاختبار** Test- Re- test:

ولحساب الثبات وفق هذه الطريقة طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالب وطالبة ، وعلى نحو عشوائي، وأعيد التطبيق بعد مرور أسبوعين ، ثم حسبت العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٨) وهو معامل ثبات جيد وفق المعيار المطلق ولانه يدل على استقرار اجابات الافراد على المقياس الحالي عبر الزمن.

٢- **معادلة ألفا كرونباخ** Alfa Cronbch:

تقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات فقرات المقياس كافة على أساس أن الفقرة بحد ذاتها عبارة عن مقياس قائم، ويؤشر معامل الثبات على وفق هذه الطريقة اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس، اذ إن هذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعا، إذ تمتاز بتناسقها، وإمكانية الوثوق بنتائجها ،وقد استعين بمعامل ألفا كرونباخ لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس وكانت النتيجة بعد تطبيق المقياس على عينة الثبات المؤلفة من (٥٠)

طالبا وطالبة ، (٠,٩١) وهو معامل ثبات جيد وهذا يعني ان المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد.

- **الوسائل الاحصائية** : Statistical Means

تمت الاستعانة بالحقيبة الاحصائية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة الحالية.

- **عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها** :
- **اولا : التعرف على التلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة** :

اظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقياس التلكؤ الاكاديمي قد بلغ (٧٦,٧٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٩٠) وعند موازنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٦٣) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٦,٧٦٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩) وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) : الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة الكلية على مقياس التلكؤ الاكاديمي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
٣٠٠	٧٦.٧٣	٨.٩٠	٦٣	٢٦.٧٦٤	١.٩٦	دالة

يتضح من الجدول اعلاه إن عينة الدراسة تعاني من تلكؤ اكاديمي وقد يرجع ذلك إلى الظروف الصعبة التي مر ويمر بها البلد والتي جعلت الطلبة يشعرون بتشاؤم شديد والمبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه لاكمال المهمة أو البدء بها فضلا عن كثرة المهام الدراسية وغير الدراسية المنوطة بهم مما يضطرهم إلى ارجاع بعض منها وعدم اكمالها إلا في أخر لحظة ولا سيما الدراسية منها وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (مصيلحي والحسيني،٢٠٠٤) .

- **ثانيا : التعرف على دلالة الفرق في التلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكور - اناث)**

كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (١٥٠) طالباً على التلكؤ الاكاديمي (٧٧,٣٧٥) درجة وبانحراف معياري قدره(٩,٠٩٢)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددهن (١٥٠) على المقياس نفسه (٧٦,٠٧٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٥٩٢)، وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٩٠٢) بعد إن تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول(٩): الموازنة في التلكؤ الاكاديمي لدى العينة على وفق متغير النوع (ذكور- اناث)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
ذكور	١٥٠	٧٧.٣٧٥	٩.٠٩٢	٠.٩٠٢	١.٩٦
اناث	١٥٠	٧٦.٠٧٥	٨.٥٩٢		

يبين الجدول اعلاه إن التلكؤ الاكاديمي لايتاثر بالجنس وهذا قد يعود اصلا إلى كثرة المهام التي تطلب منهما كطلبة ذكورا واناثا وبالتالي يضطرون إلى

ارجاع بعض المهمات ولاسيما غير المرغوب فيها وغير الممتعة كالمهمات الدراسية ويضطروا إلى اكمالها في اللحظات الأخيرة. وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة (برونلو وريسنجر Bronlow & Reasinger,2001) التي وجدت إن الإناث أكثر تلكؤ اكاديمي من الذكور.

- **ثالثا : التعرف على دلالة الفرق في التلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي - انساني).**

كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة التخصص الدراسي العلمي البالغ عددهم (١٤٠) على مقياس التلكؤ الاكاديمي (٧٦.٠٢١) درجة وبانحراف معياري قدره (٨.٧٩)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة التخصص الدراسي الإنساني البالغ عددهم (١٦٠) على المقياس نفسه (٧٧.٤) درجة وبانحراف معياري قدره (٨.٩٩)، و تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠.٩٥) بعد إن تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وهي غير دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨) وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) : الموازنة في التلكؤ الأكاديمي لدى العينة على وفق متغير التخصص الدراسي(علمي . انساني)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
انساني	١٦٠	٧٧.٤	٨.٩٩	٠.٩٥	١.٩٦
علمي	١٤٠	٧٦.٠٢١	٨.٧٩		

يبين الجدول اعلاه إن التلكؤ الاكاديمي لايتاثر بالتخصص الدراسي فسواء اكان التخصص الدراسي علمي أو انساني فان التلكؤ الأكاديمي قد يظهر لدى الطلبة كسلوك نتيجة نفورهم من الدراسة عندما تكون اتجاهاتهم سلبية نحو الدراسة ولاسيما عندما يواجهون ضغوط مستمرة بسبب المذاكرة وكثرة البحوث والتقارير المطلوبة منهم.

- **رابعا : التعرف على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة :**

اظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقياس جودة الحياة قد بلغ(٩١.٠٥) درجة وبانحراف معياري قدره (١١.٦)، وعند موازنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (١٥٠) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٨٨.١١٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية(٢٩٩) وجدول(١١) يوضح ذلك:

جدول(١١) : الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة الكلية على مقياس جودة الحياة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
٣٠٠	٩١.٠٥	١١.٦	١٥٠	٨٨.١١٦	١.٩٦	دالة

وهذه النتيجة قد تعود لما يعانيه الطلبة من ظروف صعبة اثرت على نظرتهم لحياتهم ومستقبلهم وامكاناتهم بنظرة سلبية - ضبابية المستقبل عدم السيطرة على البيئة وقلة مايوفره المجتمع لهم من امكانات مادية أو خدمية فضلا عن أن مستقبل الطالب الجامعي غير واضح بالنسبة لمعظم طلابنا

فالغالبية العظمى منهم لديهم خوف من المستقبل، وتتملكه فكرة أنه قد لايجد عملاً بعد التخرج، وقد يضطر إلى مزاولة عمل يتطلب مؤهلات وشهادة بعيدة عن شهادته الجامعية إي إن توقعاتهم وطموحاتهم واهدافهم تجاوزت الواقع بكثير وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (نعيسة، ٢٠١٢).

- **خامسا : التعرف على دلالة الفرق في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكور ـ اناث)**

كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم(١٥٠) طالباً على مقياس جودة الحياة (٩١.١٤) درجة وبانحراف معياري قدره (١٠.٢١)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددهن (١٥٠) على المقياس نفسه (٩٠.٩٦) درجة وبانحراف معياري قدره (١١.٦)، وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠.١٠١٠) بعد إن تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول(١٢) : الموازنة في جودة الحياة لدى العينة على وفق متغير النوع (ذكور– اناث)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
ذكور	١٥٠	٩١.١٤	١٠.٢١	٠.١٠١٠	١.٩٦
اناث	١٥٠	٩٠.٩٦	١١.٦		

ويمكن تفسير نتيجة الجدول اعلاه في عدم وجود فروق بين الطلبة الذكور والإناث في جودة الحياة إلى إن الطلبة ذكورا واناثا يعيشون في نفس الظروف ويتاثرون بها بنفس الطريقة وهذا يدلنا على أن الخبرات والمشكلات التي تعترض الشباب الجامعي واحدة والتي تؤثر على نظرتهم لجودة الحياة بنفس الطريقة وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (نعيسة ،٢٠١٢) والتي أظهرت إن الذكور أدنى من الإناث في ادراكهم لجودة الحياة..

- **سادسا : التعرف على دلالة الفرق في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي ـ انساني).**

كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة التخصص الدراسي العلمي البالغ عددهم (١٤٠) على مقياس جودة الحياة (٩١.٠٢) درجة وبانحراف معياري قدره (١٠.٢٦)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة التخصص الدراسي الإنساني البالغ عددهم (١٦٠) على المقياس نفسه (٨٩.٢) درجة وبانحراف معياري قدره(١١.٤٧)، و تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (١.٠٢٢) بعد إن تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وهي غير دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨) وجدول (١٣) يوضح ذلك:-

جدول (١٣): الموازنة في جودة الحياة لدى العينة على وفق متغير التخصص الدراسي(علمي- انساني)

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
انساني	١٦٠	٨٩.٢	١١.٤٧	١.٠٢٢	١.٩٦
علمي	١٤٠	٩١.٠٢	١٠.٢٦		

وهذه النتيجة تدلنا على إن ادراك الطلبة لجودة الحياة واحدة بمعزل عن التخصص الدراسي سواء اكان علمي أو إنساني فالخبرات الذاتية والامكانات ونظرتهم لامكاناتهم هي التي تلعب الدور الاكبر في تحديد مستوى جودة

الحياة لديهم. وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (محمود والجمالي ٢٠١٠) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة بين طلبة الأقسام الأدبية وطلبة الأقسام العلمية، كما وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (سليمان، ٢٠١١) والتي أظهرت إن طلبة التخصص الدراسي العلمي أكثر ادراكا لجودة الحياة موازنة بطلبة التخصص الدراسي الادبي.

- **سابعا : الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التلكؤ الاكاديمي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة .**

تبين إن معامل الارتباط بين (التلكؤ الاكاديمي) وجودة الحياة قد بلغ (- ٠,٦٣٨). وهذا يشير الى وجود علاقة سلبية بين المتغيرين أي كلما ارتفعت درجات التلكؤ الاكاديمي انخفضت درجات جودة الحياة . وعند اختبار دلالته في المجتمع فقد استعمل الاختبار التائي لمعامل الارتباط وتبين أنه دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٢٩٨) إذ ظهر أن القيمة التائية بمقدار (- ١٤,٣) موازنة بالقيمة الجدولية (١,٩٦) ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الاكاديمي وجودة الحياة .

- **التوصيات :**

- اقامة الندوات وورش العمل للطلبة لتحسين ادراك الطلبة لجودة الحياة من خلال برامج للتنمية البشرية تساعد الطلبة على اعادة النظر فيما يعتنقونه من افكار سلبية عن ذواتهم وقدراتهم والتي قد يكون لا اساس لها من الصحة.
- على اولياء الامور والمربين تشجيع الابناء / الطلبة عن امكانياتهم الذاتية المتميزة وتنظيم مسارات تفاعلاتهم اليومية بما يمكن أن يفضي إلي توظيفها بصورة إيجابية وإخراجها من حيز الوجود بالقوة إلي فضاء الوجود الواقعي لتحسين حياتهم.
- عمل برامج ارشادية وتفعيل دور المرشد التربوي لخفض التلكؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة.

- **المقترحات :**

- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على فئات عمرية مختلفة للكشف عن علاقة متغيري الدراسة باختلاف السن .
- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة من الريف وطلبة من المدن وموازنة النتائج.
- اجراء دراسات عبر ثقافية في مجال التلكؤ الاكاديمي وادراك جودة الحياة.

- **المصادرالعربية :**

١- ابو حلاوة ، محمد السعيد(ب ت): جودة الحياة: المفهوم والأبعاد، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، وقائع المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.ص(١- ٣١).

٢- احمد ، عطية عطية محمد سيد (٢٠٠٨): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.www.gulfkids.com

٣- البهادلي عبد الخالق نجم وكاظم ، علي مهدي (٢٠٠٧) جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين واللبيين دراسة ثقافية مقارنة ، ندوة علم النفس –جامعة الملك قابوس ١٧- ١٩ ديسمبر .

٤- سليمان، شاهر خالد (٢٠١١): قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، مجلة رسالة الخليج العربي- العدد١١٧،ص(١١٧- ١٥٥).

٥- سليم، أريج جميل حنا .(١٩٩٩): اضطرابات الشخصية الحدّية على وفق أنموذج العوامل الخمسة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد

٦- عبادة ، احمد عبد اللطيف (١٩٩٣): ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بقلق الامتحان وعادات الدراسة لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي ، مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع ،جامعة المنيا –مصر.

٧- عبد الفتاح، فوقيه احمد السيد و حسين، محمد حسين سعيد(٢٠٠٦): العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف – المؤتمر العلمي الرابع دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المني في الاكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة –كلية التربية –جامعة بني سويف ص(١٨٧- ٢٧٠).

٨- عبد المعطي ، حسن مصطفى (٢٠٠٥): الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر ، وقائع المؤتمر العلمي الثالث –الانماء النفسي والتربوي للانسان العربي في ضوء جودة الحياة،ص(١٣- ٢٣)- جامعة الزقازيق- مصر.

٩- عودة، احمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر، الأردن.

١٠- محمود، هويدة حنفي والجمالي، فوزية عبد الباقي(٢٠١٠): فعالية الذات المدركة ومدى تاثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا ، مجلة امارباك، المجلد الأول العدد الأول ،ص(٦١- ١١٥).

١١- مصلحي ، عبد الرحمن والحسني،نادية (٢٠٠٤): التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ، مجلة كلية التربية –جامعة الازهر، العدد١٢٦ الجزء الأول ديسمبر –القاهرة.

١٢- منسي، محمود عبد الحليم و كاظم ، علي مهدي (٢٠٠٦): مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة- جامعة السلطان قابوس ١٧- ١٩- ديسمبر .ص(٦٣- ٧٨).

١٣- نعيسة ، رغداء علي(٢٠١٢): جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين ، مجلة جامعة دمشق –المجلد ٢٨ العدد الأول،ص(١٤٥- ١٨١).

• المصادر الاجنبية :

1- Anastasi, A. (1988): Psychological testing, New York Mac-Milan 6th ed.

2- Beswick,G &Mann,L (1988):Psychological Antecedents of Student Procrastination Australian Psychologist,23(2),P(207-217).

3- Brownlaw,S &Reosinger ,R (2001): Putting of unit tomorrow what is better done today: Academic Procrastination as a function of Motivation Toward College work .Journal of Social behavior and personality,Vol(16),No(1)P(15-34).

4- Diener,E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self esteem. Journal of Personality and Social Psychology. 68,653-663.

5- Fallowfield , l.(1990).The quality of life: The missing measurement in health care. London: Souvenir press Ltd.

6- Felce D & Perry J. 1995 Quality of life: its definition and measurement. Research in Developmental Disabilities

7- Ghiselli, et al., (1981): Measurement Theory for Behavioral Sciences, San Francisco: W. H. Freeman and Company.

8- GoodWin, C.J.(1995): Research in psychology: Method and design. New York. John Wiley & Sons, Inc.

9- Sayer ,C.R(2004):The psychological Implications of Procrastination, Anxiety perfectionism,and lewered aspirations in college graduate students.

10- Steel, P. and Ones, D.S.: 2002, 'Personality and happiness: a national-level analysis.', Journal of Personality and Social Psychology 83, pp 767-781

11- Taylor, S.J. & Bogdan R. 1996. Quality of life and the individual's perspective. In Quality of Life: Conceptualisation and measurement. Ed. R. Schalock. American Association on Mental Retardation. Washington D.C.

12- Ventegodt, S., Anderson, N.J. & Merrick, J. (2003). Quality of life philosophy I. Quality of life, happiness, and meaning in life. The Scientific World JOURNAL (3), 1164-1175.

13- Vreeke, G.J., Janssen, S., Resnick, S., & Stolk J. (1997): The quality of life of people with mental retardation: in search of an adequate approach. International Journal of rehabilitation Research. 20 pp280-301.

14- WHOQOL Group (1995). The World Health Organisation Quality of Life Assessment.

15- Wolters, C(2003):Understanding procrastination from self regulated learning perspective,AJournal of Educational psychology , Vol(95),No(1).P(179-205).

البحث السابع :

"أثر استخدام العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة "

إعـــداد :

أ / زين عبد العالي عبد الرحمن الهاشمي

كلية التربية للبنات جامعة ام القرى

" أثر استخدام العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة "

أ / زين عبد العالي عبد الرحمن الهاشمي

- **مستخلص الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة،وللتحقق من أهداف الدراسة تمت صياغة الفروض التالية:١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة،الأصالة،المرونة ،قدرات التفكير الابتكاري ككل) بعد ضبط التحصيل القبلي.وتكونت عينة الدراسة من (٧١) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في المدرسة الثانية المتوسطة الحكومية بمكة المكرمة حيث تم اختيار فصلين من مجموعة الفصول الخمسة من المدرسة بطريقة عشوائية بسيطة وبلغ عدد المجموعة التجريبية (٣٦) طالبة وعدد المجموعة الضابطة (٣٥) طالبة ،وبعد تطبيق اختبار التفكير الابتكاري لتورنس صورة الألفاظ(أ) الذي قننه الدكتور محمد حمزة أمير خان على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية،تم التحقق من فرضيات الدراسة باستخدام تحليل التباين المصاحب في تحليل بيانات الدراسة، وقد اتبعت المنهج شبه التجريبي ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : ١- وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التفكير الابتكاري لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة،الأصالة،المرونة ،قدرات التفكير الابتكاري ككل) بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج يمكن القول إن طريقة العصف الذهني في تدريس الاقتصاد المنزلي لها اثر في تنمية قدرات التفكير الابتكارى عند الطالبات لذا توصي الباحثة بضرورة استخدام هذه الطريقة في تدريس الاقتصاد المنزلي والعمل على تنمية قدرات التفكير الابتكارى منذ المراحل المبكرة من التعليم .

the effect of using Brainstorming on developing the creative thinking in Home Economy of the students of third class of preparatory Subject schools in Makkah.

Zain Abd-alaly Abd-alrhman Alhashme

Abstract

The study aims at finding out the effect of using the Brain Storming Method on developing the creative thinking in Home Economy of the students of third class of preparatory Subject schools in Makkah.

Hypothesis of the Study: *There are no statistically significant differences in the post-test between the mean scores of experimental group and control group students in the abilities of creative thinking(fluency, originality flexibility and all abilities of creative thinking) after controlling the pre - test.*

The sample of the study included 71 students from third preparatory school class in the Second preparatory School in Makkah. The experimental group was 36 students and the control group was 35 students.The researcher taught the unit of "social and family relations by using the Brain Storming Method after applying the test of creative thinking for (Torrance) and also applying the pre achievement test Then the researcher applied the two post tests on the two groups to be sure from the(study hypothesis and she used) the covariance analysis (Anacova) to analyze the data of the study.

Results of the Study: *There are statistically significant differences between the average of the degrees the experimental and control groups in*

measuring the abilities of creative thinking (fluency , originality, fluency flexibility and all abilities of creative thinking), for the experimental group.The Brain storming in teaching Home Economy has a great effect on developing the abilities of creative thinking for the students. So, the researcher recommends using this method in teaching Home Economy and trying to develop the abilities of creative thinking in the early stages teaching.

- **المقدمـــة** :

تغيرت النظرة للعملية التعليمية عما كانت عليه من قبل، فقد ازداد الاهتمام في القرن العشرين والحالي ؛ بتوجيه الجهود نحو تحسين التعليم والتعلم ، كما أصبح هناك في الوقت ذاته نزعة قوية نحو الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للطالب ،فلم تعد العملية التربوية تقتصر على اكتساب الطالب المعارف والحقائق المتداولة آنذاك ،بل تتعدها إلى تنمية قدراته على التفكير ،وما من شك في أن طرق وأساليب التعليم والتعلم التي تمارس في المدرسة لها تأثيرها المباشر على خبرات التلاميذ ،واتجاهاتهم نحو عملية التعليم (السرور ، ٢٠٠٢م ص:٢٧٢) .

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي تواجهه العملية التعليمية إلا أنه من الملاحظ أن الطرائق والأساليب المعتادة (الطريقة الإلقائية)ما زالت محور تركيز المعلمين في تدريسهم،والتي تركز على الاهتمام بإكساب الطلاب المعارف ، والمعلومات التي يتضمنها محتوى الكتاب المدرسي .(الزعبي ،٢٠٠٣م ، ص:٣) ،وحشد كمية من المعلومات التي يقدمها المعلم للطلاب ،مما يؤدي إلى سرعة فقد الاهتمام لدى المتعلم .

كما أن إطالة مدة التلقين يهدم روح الابتكارية ، ويكوِّن شعوراً بالإحباط ويضعف درجة الاتصال والتواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم،ويحتاج المعلم إلى كفاءة عالية الجودة ؛للإبقاء على درجة تركيز وانتباه عاليتين للمتعلمين .(الزعبي ، ٢٠٠٣م ، ص:٤٥) .لذا فان المعلم مطالب باتخاذ العديد من القرارات الخاصة بالطرق التي سيستخدمها والوسائل التي يستعين بها في تنفيذ هذه الطرق ،كما أنه ملزم بتوليد الأفكار النوعية والاستجابة للتحديات والاحتياجات والمستجدات. (حسنين ، ١٩٩٩م ، ص:٩).

والاقتصاد المنزلي بطبيعة موضوعاته يلقي الضوء على الحياة الأسرية ؛في جميع جوانبها المليئة بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والصحية والغذائية ، ويعتبر من المواد المهمة للفتاة ؛حيث إنه يعدها لتكون ربة منزل ناجحة، وهذا بدوره يخدم الأسرة؛ باعتبارها الخلية الأولى في المجتمع وموضوعات الاقتصاد المنزلي تركز على جميع الجوانب الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية في مختلف مراحل النمو ،إضافة إلى احتياجات الفرد الغذائية وكيفية تخطيط وجبات تتمشى مع أصول التغذية السليمة ،كذلك ترشيد المستهلك الذي يهتم بتعليم الأفراد الاستغلال السليم للموارد المادية والبشرية المتاحة، وهذه الموضوعات ليست نظريات تلقن ،وإنما هي موضوعات ومشكلات مستمدة من حياة الطالبة ،تستطيع أن تبدي فيها رأيها، وأن تضيف لها حلا (كوثر كوجك ١٩٩٧م ، ص : ٣٧٣)

كما أن خير وسيلة وأفضل طريقة لتدريس مادة الاقتصاد المنزلي وموضوعاته الحيوية هي مواجهة المشكلة ثم إيجاد حل لها تحت إشراف معلمة ماهرة حكيمة، تساعد الطالبات على اجتياح العقبات وتجنب الأخطاء ؛ وهذا يتطلب استخدام أساليب لمعالجة المشكلة بدلا من عرض النتيجة فقط، كما أننا بحاجة إلى استراتيجيات تعليم وتعلم تمدنا بآفاق واسعة متنوعة ومتقدمة؛تساعد الطالبات على إثراء معلوماتهن ،وتنمية مهاراتهن العقلية المختلفة، وتدريبهن على الابتكار ،وإنتاج الجديد المختلف ،وهذا لا يتحقق إلا بوجود المعلمة المتخصصة التي تعطي طالباتها فرصة المساهمة في وضع المفاهيم و استخلاص التعميمات، وصياغتها، وتجربتها ؛من خلال تزويدهن بالمصادر المناسبة ،وإثارة اهتماماتهن ، وحملهن على الاستغراق في التفكير الابتكاري، وقيادتهن نحو الإنتاج الابتكاري. http://www.bahaedu.gov sa\tining\ creative.htm25\09\1419

وهكذا يتبين أهمية الطرق وأساليب التدريس الحديثة؛في تنمية قدرات التفكير الابتكاري ومن هذه الطرق : التعلم بالاكتشاف . والأنشطة الإثرائية والاستقصاء . والعصف الذهني . وحل المشكلات . والأنشطة المفتوحة وغيرها .

ومن تكنيات التدريس الحديثة التي أخذت مكانتها بين الطرق التقليدية هي طريقة العصف الذهني ،والتي تعتبر وسيلة قوية لتوليد الأفكار ،وسرعة التفكير ؛دون الرجوع إلى مراجع أو دراسات ،كما أنها تقلل من الجمود والملل في أثناء الحصة ،وتدفع إلى المشاركة الجماعية بين جميع الطلاب، وغرس روح التعاون والألفة بينهم، ومن ثم حب العمل الجماعي ،كذلك تشد الانتباه ،وتتحدى العقل البشري، وتساعد في حل المشكلات ،كما أنها تنمي مهارة الإصغاء والاستماع بين الطلاب، واحترام آراء الآخرين، والاستفادة منها، وتطويرها، وإثارة دافعيتهم للتعلم ؛ عن طريق مشاركتهم في حل المشكلات ،واقتراح وجهات النظر حول موضوع معين ؛بما يشعر الفرد بأهميته كفرد ينتمي إلى المجتمع، كما أن طريقة العصف تساعد الطالب على أن يكون في حالة يقظة تامة ومستمرة في الحصة ومشاركة جيدة إيجابية ،وليس سلبيا كما في الطريقة التقليدية فيشارك ،ويناقش، ويستنتج ويفكر. (حسنين ١٩٩٩م،ص:١٣)

وعرف السويدان والعدلوني (٢٠٠٤م) العصف الذهني بقولهما " إن العصف يعصف بالمشكلة ،ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول الابتكارية المناسبة لهذه المشكلة، ويمكن اعتبار العصف الذهني وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص؛ خلال فترة زمنية وجيزة". ص: ٩٩

وتمر أن طريقة العصف الذهني بثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى: وفيها يتم توضيح المشكلة ،وتعديلها، وعرض عناصر المشكلة على المشاركين.
- المرحلة الثانية: وهي مرحلة تصور الحلول؛ عن طريق المشاركين بأن يقترحوا أكبر عدد ممكن من الأفكار، وتجميعها وإعادة بنائها.
- المرحلة الثالثة: وفيها يكون تقديم الحلول ، واختيار المناسب منها. الصافي (١٩٩٧م، ص:١٤٧) نقلا عن"روشكا"(١٩٨٩م) . وحدد الأعسر(٢٠٠٠م، ص:١٩٥) أربع قواعد أساسية للعصف الذهني هي :

- ✓ تأخير التقييم.
- ✓ إطلاق الحرية للتفكير.
- ✓ الكم مقدم على الكيف.
- ✓ تطور أفكار الآخرين.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطلاب ومن هذه الدراسات التي أجرتها فاطمة الجاسم (١٩٩٤م)هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في حل المشكلات إبداعيا على تنمية قدرات التفكير الإبداعي باستخدام طريقة العصف الذهني وتوصلت الدراسة إلى أن طريقة العصف الذهني أفضل من الطريقة التقليدية ؛حيث إنها منحت الطلاب خطوات إستراتيجية لحل المشكلات، إلى جانب تنمية قدرات التفكير .

وأكد الصافي (١٩٩٧م) ان طريقة التفاكر (العصف الذهني) مهمة في الاستثارة والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي .

ووجد فريسمان (Freseman,1995) في دراسة هدفت إلي تحسين مهارات التفكير لطلاب المرحلة المتوسطة في مادة الجغرافية باستخدام طريقة العصف الذهني أنها تساعد في تحسين طريقة وقدرة التفكير وزيادة حماس ورغبة الطلاب المشاركين في المناقشات داخل الفصل .

كما ذكر إبراهيم (١٩٩٩م) أن أسلوب التوليد الفكري (العصف الذهني) تطور أساسا بقصد إثارة القدرة الإبداعية؛ وأنه ناجح في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار الأفراد ، ذلك لأن انتقاد الأفكار عند ظهورها يؤدي إلى خوف الشخص .

وتعتبر طريقة العصف الذهني مناسبة لتدريس الاقتصاد المنزلي ؛لأنها تساعد الطالبات علي الطلاقة في التعبير عن الرأي، وتدفعهن إلى التفكير الابتكاري ،والى سرعة البديهة ورؤية العلاقات .....الخ ، وكلها قدرات ومهارات عقلية يلزم التدريب عليها بخلاف الطريقة التقليدية التي تكون فيها الطالبة مستقبلة فقط ، سلبية لا تبدى رأي، ولا تحل مشكلة ، وبالتالي تصبح مواطنة لا تشعر بمشاكل أمتها، ولا تفكر في حالها وما تقدمه من أجلها .

ويؤكد تاسال (Tassal , 1991,317)أن العصف الذهني يستخدم في مجالات كثيرة من ضمنها الاقتصاد المنزلي؛ بغرض تنمية التفكير .

وطريقة العصف الذهني تحث على مساهمة الطالبة في الدرس ، وجعلها أكثر إيجابية ، مشاركة ،طلقة التفكير ؛ وفي جو يسوده الخفة ، والمرح وبالتالي طرد الشرود الذهني ، والملل .

وقد ركزت الدراسة على المرحلة المتوسطة لأهميتها في أن الطالبة تكون في تطور للنمو العقلي فقد وضح زهران (١٩٩٠م) أنه في هذه المرحلة " ينمو التفكير المجرد وتزداد القدرة على الاستدلال ، والاستنتاج ،والحكم على الأشياء ، وحل المشكلات " ص: ٣٤٩ وهذا ما تسعي إليه طريقة العصف الذهني .

- **مشكلة الدراسة** :

ان طرق التدريس التي تتبعها معلمة الاقتصاد المنزلي حالياً في التدريس تعتمد على الطريقة التقليدية والتي تهمل جانب التفكير الابتكارى، ونظرا لطبيعة مادة الاقتصاد المنزلي كونها مادة حيوية مرتبطة بحياة الطالبة ومشكلاتها فقد ظهرت الحاجة ماسة إلى استخدام طريقة تدريس تتناسب مع هذه المتطلبات ؛ من حل للمشكلات، وتنميه للتفكير ،هذا بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تتناول العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري في المملكة العربية السعودية لمادة الاقتصاد المنزلي (على حد علم الباحثة) ؛لذا قررت الباحثة دراسة (أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري ؛ لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة) ويمكن دراسة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال التالي : **ما أثر التدريس باستخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري في مادة الاقتصاد المنزلي ؛لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟**

- **فروض الدراسة** :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ، وفي ضوء مشكلة الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند قدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) بعد ضبط التحصيل القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرة التفكير الابتكاري (المرونة) بعد ضبط التحصيل القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرة التفكير الابتكاري (الاصالة) بعد ضبط التحصيل القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرات التفكير الابتكاري ككل بعد ضبط التحصيل القبلي .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري في مادة الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثالث المتوسط .

- معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية (الطلاقة) كأحدى قدرات التفكير الابتكاري ؛لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي .

- معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية (المرونة) كأحدى قدرات التفكير الابتكاري ؛لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي.
- معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية (الأصالة) كأحدى قدرات التفكير الابتكاري ؛ لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي .
- معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية قدرات التفكير الابتكاري ككل؛ لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي

- **أهمية الدراسة** :

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

- قد تفيد هذه الدراسة المربيات والمعلمات في تحسين أساليب التدريس وذلك باستخدام طريقة العصف الذهني.
- قد تساعد الدراسة بما تقدمه من نتائج وتوصيات ومقترحات في الرفع من مستوى طرق التدريس المستخدمة في المرحلة المتوسطة والمراحل الدراسية الأخرى وخصوصا في مادة الاقتصاد المنزلي.
- تقديم طريقةٍ تدريس تختلف عن الطرق المتبعة في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي حاليا في مدارس المملكة العربية السعودية .
- قد تساهم هذه الدراسة في لفت انتباه المشرفين والتربويين وإرشادهم على تدريب المعلمين على تجريب أسلوب تدريس جديد من خلال طريقة العصف الذهني .

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة ،المرونة ،الأصالة)
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طالبات الصف الثالث المتوسط.
- الحدود المكانية:اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المدرسة المتوسطة الثانية بمكة المكرمة.
- الحدود الزمانية : اقتصر تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٢٦_١٤٢٧)

- **مصطلحات الدراسة** :

١- **العصف الذهني**. Brainstorming

في اللغة : ورد في الوافي معجم الوسيط في اللغة العربية ، للبستاني (١٩٩٠م) " العصف :بالفتح مصدر- ورق الزرع – حطام التين ودقاقهُ . العُصافة . العصيفة (جعلهم كعصف مأكول) أي كورق ما فيه من الحب وبقي هو لا حب فيه " ص: ٤١١ . الذهن : الفهم –حفظ القلب – العقل –النفس –الفطنة –القوة " ص: ٢١٦

في الاصطلاح : عرفه الزهراني (٢٠٠٣م) بأنه : " تصور حل المشكلة؛ على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما العقل البشري (المخ) من جانب ،والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر ، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة ،والنظر

إليها من جانب ،ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة ،أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة " ص : ٣٣١ .

- التعريف الإجرائي للعصف الذهني :

يقصد به في هذه الدراسة :بأنه أسلوب تعليمي وتدريسي يستخدم لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول موضوع معين في (وحدة العلاقات الأسرية والاجتماعية) وتكون هذه الأفكار ناتجة في هذه اللحظة ؛ دون إعداد مسبق لها ،مع الأخذ في الاعتبار تأجيل الحكم على هذه الأفكار إلى نهاية الحصة.

- ٢- **التفكير** :Thinking

في اللغة : جاء في المعجم الوسيط فكر في الأمر - فكراً، أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول. و (أفكرَ) في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر، و (فكر) في الأمر: مبالغة في فكر ،وهو أشيع في الاستعمال من فكر - وفي المشكلة : أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر. (موقع عجيب/المعاجم العربية) :2003http://lexicons.ajeeb.com

في الاصطلاح : عرفه مصطفى (٢٠٠٢م) بأنه : "عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول مؤقتة لمشكلة ما ، وهو عملية مستمرة في الذهن، لا تتوقف أو تنتهي مادام الإنسان في حالة يقظة . وهو أرقى العمليات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة" ص:٢٧

التعريف الإجرائي للتفكير : يقصد به في هذه الدراسة :عمليات النشاط العقلي التي تقوم بها الطالبة في المرحلة الثالثة المتوسطة ؛من اجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما في مادة الاقتصاد المنزلي ، وهو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي مادامت الطالبة في حالة يقظة .

- ٣- **التفكير الابتكاري** .Creative thinking

في اللغة : ورد في الوافي الوسيط للغة العربية، لِلبستاني،(١٩٩٠م)" ابتَكَر: الرجل الفاكهة أكل باكورتها - والمرأة ولدت ذكرا في الأول". ص:٤٧

في الاصطلاح : هو إعادة ترتيب أشياء تعرفها لكي تتعرف على أشياء لم تكن تعرفها. (جروان،١٩٩٩م، ص:١٠٢)

التعريف الإجرائي للتفكير الابتكاري : هو قدرة الطالبة على إنتاج أفكار وحلول متنوعة تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة وتدل على مدى تفاعل الطالبة مع البيئة أو الجماعة في حل إحدى المشكلات التي تواجهها نتيجة لجهد عقلي موجه ومقصود ، يبتعد عن العشوائية ، ويمكن أن ينعكس أثره في أسلوب الطالبة وإنتاجها .

- **أولاً : الإطار النظري** :

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بمجال وطبيعة الدراسة الحالية وحيث أن الهدف من هذه الدراسة هو: التعرف على أثر طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري ؛ لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة، لذا تعرض الباحثة في هذا الفصل وبشيء من التفصيل للمحاور الرئيسة التي ترتكز عليها هذه الدراسة المتمثلة في :

- **المبحث الأول : العصف الذهني :**
- **تعريف العصف الذهني :**

تعتبر طريقة العصف الذهني من طرق التدريس الحديثة التي تتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تقوم بها المعلمة والطالبات وتظهر أثرها على منتج التعلم الذي تحققه الطالبات معا والتي بدورها تنمي التفكير الابتكاري ولها عدة مصطلحات منها:

المفاكرة ، إمطار الدماغ ، تدفق الأفكار، استمطار الدماغ، العاصفة الذهنية ويعتبر مصطلح العصف الذهني أكثر المصطلحات شيوعاً؛ وذلك لقربه من المعنى إذ إن العقل يعصف بالمشكلة ،ويفحصها إلى أن يصل إلى الحل الأمثل. (الطيطي ، ٢٠٠١م ، ص: ١٦٥)

ويسمى أحياناً خلية النحل، وترجع هذه المسميات الغريبة لطبيعة تنظيم هذا النوع من المناقشات؛ حيث تعتمد العاصفة الذهنية على التفكير السريع، دون إعداد سابق وإبداء أكبر عدد من الآراء حول موضوع معين " (كوثر كوجك ،١٩٩٧م،ص:١٤٣)

وعرفه السويدان والعدلوني (٢٠٠٤م) بقولهما : " إن العصف يعصف بالمشكلة ويمحصها ؛ بهدف التوصل إلى الحلول الابتكارية المناسبة لهذه المشكلة، ويمكن اعتبار العصف الذهني وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص؛ خلال فترة زمنية وجيزة". ص:٩٩

ويشير الزهراني (٢٠٠٣م) أنه : " أسلوب تعليمي وتدريبي يستخدم من أجل توليد استمطار أكبر كم من الأفكار؛ لمعالجة موضوعٍ ،خلال فترة زمنية قصيرة ،في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار ؛ بعيداً عن المصادرة والتقويم". ص:٤٠٦

ويعرفه منصور و التويجري (٢٠٠٠م) " بأنه طريقة للتفكير الجماعي،حيث يشارك أفراد الجماعة في التفكير من خلال تنمية القدرات والعمليات الذهنية ،عبر برامج التدريب على استخراج الأفكار المتعاقبة المتنوعة، حول قضية ومشكلة تطرح على الجماعة في جلسة العصف الذهني".ص: ٢١٨

مما سبق يتضح أن جميع التعاريف اتفقت على مضمون واحد أن العصف الذهني عبارة عن توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار والآراء حول مشكلة أو موضوع معين ؛ مع تأجيل الحكم على الآراء والأفكار إلى نهاية الجلسة.

- **مراحل طريقة العصف الذهني :**

يرى بعض العلماء أن طريقة العصف الذهني تمر بثلاث مراحل هي :

- المرحلة الأولى: وفيها يتم توضيح المشكلة وتعديلها وعرض عناصرها على المشاركين.
- المرحلة الثانية: تصور الحلول عن طريق المشاركين؛ بأن يقترحوا أكبر عدد ممكن من الأفكار ، وتجميعها ، وإعادة بنائها.
- المرحلة الثالثةٍ: وفيها تقديم الحلول، واختيار المناسب منها. الصافي (١٩٩٧م ص : ١٤٧) نقلا عن"روشكا"(١٩٨٩م) .

في حين يرى البعض الآخر أن طريقة العصف الذهني تنقسم إلى أربعة مراحل:

- المرحلة التي يتم فيها صياغة المشكلة ؛وذلك عن طريق الشرح والتحليل من قبل المعلم؛ باعتباره المسئول عن جلسات العصف الذهني، فهو يقوم بطرح المشكلة على الطلاب؛ بغرض تقديم المشكلة للطلاب ؛مستعينا في ذلك بالوسائل السمعية والمرئية أو المقروءة، وعمل مناقشة عن المشكلة ؛للتأكد من أن الطلاب تمكنوا من فهمها.
- المرحلة التي يتم فيها إعادة صياغة المشكلة بعدة أساليب ؛بغرض استمطار الأفكار حول المشكلة، وقد يكون في هذه المرحلة حلول مقبولة ،دون الحاجة إلى المزيد من عمليات العصف الذهني.
- المرحلة التي يتم فيها العصف لعبارة أو أكثر من العبارات التي تم إعادة صياغتها.
- المرحلة التي يتم فيها تقييم الحلول والأفكار التي يجب أن يتم تقييمها؛ وفقاً لمجموعة من المعايير المتعلقة بالمشكلة ومنها :الجدة،و الأصالة،والحداثة، والمنفعة، ومنطقية الحل والتكلفة،ومدى القبول، والمدة الزمنية اللازمة للتنفيذ. (الحربي،٢٠٠٢م، ص:٥٥) (والطيطي،٢٠٠١م، ص:١٦٩- ١٧٠)

يتضح مما سبق أن (روشكا، ١٩٩٨م) قسم المراحل إلى ثلاثة مراحل، وهو دمج في المرحلة الأولى بين مرحلتين، وهي كما ذكر الحربي(٢٠٠٢م) "تم الدمج بين مرحلة صياغة المشكلة وبين مرحلة إعادة الصياغة". ص:٥٤

ولذلك تتفق الباحثة مع (روشكا، ١٩٩٨م) في تصنيف مراحل العصف الذهني إلى ثلاثة مراحل ؛لتكون أوضح وأسهل في التطبيق أثناء الدرس.

- **المبحث الثاني : التفكير :**

يعتبر التفكير من الموضوعات التي فرضت نفسها في ظل الثورة المعلوماتيه؛ إذا أصبح هذا الموضوع يشغل بال كثير من التربويين وغير التربويين ،وفي جميع مجالات الحياة؛ فالإنسان لا يستطيع أن يعيش دونما تفكير ،وفي هذا الصدد يجدر بنا تعريف التفكير لغة واصطلحا :

- **تعريف التفكير :**

عرفه السرور(٢٠٠٢م) نقلاً عن كوستا (Costa, 1985) بأنه" المعالجة العقلية للمدخلات الحسية ،وذلك لتشكيل الأفكار، وبالتالي قيام الفرد من خلال هذه المعالجة بإدراك الأمور والحكم عليها". ص:٢٧٢ ، كما عرفه سعادة (٢٠٠٣م) بأنه : " عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر ؛ تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة على رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع ؛مع توفر الاستعدادات ،والعوامل الشخصية المختلفة ،ولا سيما الاتجاهات والميول". ص:٤٠

وذكر الزهراني (٢٠٠٣ م) نقلاً عن(كلنتين وآخرون) "بأنه عملية عقلية ذهنية تمر في مراحل وخطوات؛ تهدف إلى إيجاد حل للمشكلة بدأت عملية التفكير من أجلها". ص : ٣٨٢

- **أنواع التفكير** :

للتفكير عدة أنواع منها التفكير المحسوس والتفكير المجرد، التفكير الموضوعي والتفكير الذاتي، التفكير النقدي ،والتفكير الابتكاري ،وفيما يلي توضيح مبسط عنها :

- التفكير المحسوس والتفكير المجرد: ويقصد بهما محتويات التفكير،فإن كانت هذه المحتويات ملموسة أي تدرك عن طريق الحواس، مثل: التفكير في تطوير صناعة السيارات أو غيرها تكون أمام التفكير المحسوس ،وإن كانت هذه المحتويات بمثابة مفاهيم كمفهوم الحرية أو العدالة مثلا تكون أمام التفكير المجرد.
- التفكير الموضوعي والتفكير الذاتي: فإن كان موضوع التفكير ينحصر بأشياء موجودة كحقيقة حاصلة تكون أمام التفكير الموضوعي، وإن كان موضوع التفكير يدور حول أشياء منحصرة في ذهن الشخص أو في خياله أو في عالمه الخاص، فإنه تفكير ذاتي.
- التفكير النقدي والتفكير الابتكاري: فالتفكير النقدي أمر لا بد منه من أجل التطوير والتحسين ،غير أنه يعيق التفكير الابتكاري إذا ما استمر صاحبه متقيدا بالأعراف والقوانين المعروفة. (الزهراني، ٢٠٠٣م، ص: ٣٩٤)

- **التفكير الابتكاري** :

سوف يتم تناول التفكير الابتكاري بشئ من التفصيل في عدة جوانب وهي : تعريفه، قدراته ، مراحل العملية الابتكارية ،عوائقه داخل المدرسة ، طرق وأساليب تنميته على النحو التالي:

- **تعريف التفكير الابتكاري** :

عُرف التفكير الابتكاري بأنه :عملية تجعل الفرد حساساً ومدركاً للثغرات ، والاختلال في المعلومات ،والعناصر المفقودة، والبحث عن دلائل ومؤشرات في المواقف وقيما لدى الفرد من معلومات ،ووضع الفروض حول هذه الثغرات ،وفحص الفروض ، والربطِ بين النتائج، وإجراء التعديلات، وإعادة الفروض. (الحيلة،٢٠٠٢م، ص:٤٧) نقلا عن" تورانس " .

كما أن الابتكار هو إعادة ترتيب أشياء تعرفها؛ لكي تتعرف على أشياء لم تكن تعرفها. (جروان،١٩٩٩م، ص:١٠٢)

كما أشار الحيلة (٢٠٠٢م) إلى أن الابتكار بالمفهوم التربوي هو:"عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعلومات واختلال الانسجام، وما شاكل ذلك ،وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن حلول، وتكهن صياغة فرضيات، واختيار هذه الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها؛ من أجل التوصل إلى نتائج ينقلها المتعلم للآخرين". ص:٤٧- ٤٨

وعرف الطيطي (٢٠٠١م) نقلاً عن (Simpeson,1922) التفكير الابتكاري بأنه: "المبادرة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير". ص:٥١

- **قدرات التفكير الابتكاري** :

يتكون التفكير الابتكاري من عدة قدرات هي :

- الطلاقة (Fluency) : وهي القدرة على توليد كم كبير من الأفكار ،والآراء والاستعمالات، عند الاستجابة لمثير معين ،والسرعة ،والسهولة في عملية التوليد، وهي عبارة عن استرجاع لمعلومات تم تعلمها من قبل، أي قدرة الفرد على استدعاء المعلومات المخزونة لديه كلما احتاج إليها، وللطلاقة عدة أنواع منها:
  - ✓ الطلاقة اللفظية (Word Fluency) .
  - ✓ الطلاقة الفكرية (Ideationad Fluency).
- المرونة: (Flexibility): وهي القدرة على توليد أفكار مختلفة ومنوعة غير الأفكار المعتاد عليها ،وتكون مناسبة لمتطلبات الموقف،وللمرونة أشكال منها:
  - ✓ المرونة التلقائية(Spontaneous Flexibility): وهي إصدار كمية من الحلول المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد.
  - ✓ المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility): وهي التوصل إلى مواجهة أي موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من بعد ذلك الموقف.
  - ✓ مرونة إعادة التعريف: أو التخلي عن مفهوم وعلاقة قديمة ؛لمعالجة مشكلة جديدة.
- الأصالة (Orginality) : هي القدرة على توليد الأفكار والحلول غير الشائعة والمنفردة.
- الإفاضة: وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة أو حلول لمشكلة تساعد على تطويرها أو حلها أو تنفيذها.
- الحساسية للمشكلات (Sensitivity for the Problems): ويقصد بها الشعور فعلاً بوجود مشكلة ،وملاحظة آثارها، وهذا بدوره يساعد في إيجاد حلول للمشكلة، ومن ثم إضافة معرفة جديدة ،ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية ،وإعادة توظيفها وإثارة تساؤلات حولها. (الحارثي ،٢٠٠٢م ص:١٠٨)، (الأعسر،٢٠٠٠م، ص:١٩٣- ١٩٤)

- **الدراسات السابقة** :

تناولت الباحثة الدراسات والبحوث التي تفيد موضوعها،وتم عرض الدراسات حسب التسلسل التاريخي لها ، وهي كما يلي :

هدف هوفمان (Hoffman,1990) في الدراسة التي أشار إليها حسن (١٩٩٥م) إلى مقارنة أسلوبي العصف الذهني والتقويم الناقد في حل المشكلات الابتكارية وتكونت العينة من (٤٢) مهندسا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى ضمت (١٣) مهندسا طلب منهم بشكل مستقل توليد قوائم أفكار لتصحيح المشاكل التنظيمية ؛باستخدام أسلوب العصف الذهني، ثم تطوير خطة عمل لتصحيح المشاكل التنظيمية ، والمجموعة الثانية التي تكونت من (١١) مهندسا طلب منهم تقويم ناقد لقائمة توليد الأفكار، ثم تطوير خطة عمل لتصحيح المشاكل التنظيمية السابقة، وبتقييم خطة العمل المقترحة بواسطة شخصين من ذوي الخبرة توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في كم الأفكار التي تم توليدها لحل المشاكل التنظيمية المطروحة .

كما قام كولادو (Collado,1992) بدراسة كان الهدف منها معرفة أثر طريقة العصف الذهني على التفكير الإبداعي (الابتكاري) ،وقد تكونت عينة

دراسته من (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة سان فرنسيسكو ،تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وبعد تطبيقه لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني في تنمية الطلاقة الفكرية والأصالة، على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وبدلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية .

وبعد ذلك بعام واحد فقط أجرى نافل (Naval,1993) دراسة كانت بعنوان : " تنمية التفكير الإبداعي وسط الأطفال الفلبينيين من مجتمعات المدن الفقيرة باستخدام طريقة العصف الذهني وطريقة حل المشكلات " حيث تم تدريب الأطفال سريعو التعلم من ٥- ٦ سنوات؛ فقد تلقوا التدريب لمدة ٤٥ حصة ، وفي نهاية الدراسة أثبت الباحث أن الأطفال الذين يتعرضون للنشاطات التدريبية على فترات أطوال يتفوقون في مستوى الطلاقة ، والمرونة والمهارة في القدرات الإبداعية .

وفي نفس العام قامت نعيمة الخاجة (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى :تحديد أثر بعض استراتيجيات التدريس ،ومنها إستراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري تكونت عينتها من (١١٨) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي، شكلت المجموعتين التجريبية والضابطة، وعند استخدامها لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي (أ،ب) لكل من سليمان وأبو حطب (١٩٧١م) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بطريقة العصف الذهني وبين أداء طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالاستراتيجيات الأخرى في نمو قدرات التفكير الابتكاري :(الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) .

وفي العام نفسه أعدت الضبع (١٩٩٣م) دراستها التي ذكرها الحربي (٢٠٠٢م) والتي تم من خلالها تعميم برنامج أنشطة تربوية يهدف لتنمية التفكير الابتكاري والتكيف النفسي لدى الأطفال باستخدام طريقة العصف الذهني ،وقد تكونت العينة من (٧٧) طفلا من تلميذات الصف الأول للحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؛بلغت فيها المجموعة التجريبية (٤٠) تلميذة، والضابطة (٣٧) تلميذة، وعند استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري توصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين كل من الأصالة والمرونة والطلاقة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الابتكاري، ولصالح المجموعة التجريبية.

كما قام سان فيليبو (Sanfilippo,1993) بدراسته التي ذكرها خصاونة (١٩٩٧م) والتي هدفت إلى : معرفة درجة الزيادة في المهارات الابتكارية لحل المشكلات باستخدام العصف الذهني في الحل الابتكاري للمشكلاتٍ بالنسبة إلى مجموعة من نماذج معالجة المعلومات المتعلقة في وصف علمي؛ وفقا لاختبار بول تورانس للتفكير الابتكاري، وأسفرت النتائج عن تفوق طريقة العصف الذهني في تدريس المهارات الابتكارية لدى المجموعة التجريبية؛ مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .

وبعد ذلك بعام واحد فقط درست فاطمة الجاسم (١٩٩٤م) أثر برنامج تدريبي في حل المشكلات إبداعيا على تنمية قدرات التفكير الإبداعي ؛باستخدام

طريقة العصف الذهني ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالباً متفوقاً من طلاب الصف الثاني ثانوي علمي ،تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست باستخدام طريقة العصف الذهني، وأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، فتوصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) .

ثم أجرى حسن (١٩٩٥م) دراسة لبحث فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لمادة التاريخ الطبيعي في دولة البحرين ، وتكونت عينته من (١٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الثانوي وبلغت المجموعة التجريبية (٦٣) تلميذا والمجموعة الضابطة (٦٧) تلميذا ؛مستخدما الاختبار الابتكاري بصورتيه (أ ، ب) من إعداد سيد خير الله ، إضافة إلى اختبار تحصيلي من إعداد الباحث . وقد اتبع الباحث المهام التجريبية فتوصل في نتائجه إلى ؛وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء المجموعتين ؛ لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني .

كما أجرت سوزان مطالقة (١٩٩٨م) دراسة هدفت إلى: بحث أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ وتلميذات الصف الثامن والتاسع الأساسي في مادة علم النفس، وقد تكونت عينة الدراسة في (٤٥٤) تلميذا وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية درست بطريقة العصف الذهني ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وعند تطبيق الباحثة اختبار التفكير الإبداعي لسيد خير الله ،أثبتت النتائج وجود أثر دال إحصائيا لطريقة العصف الذهني في تنمية التفكير اللفظي والشكلي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدف سليمان (١٩٩٩م) من دراسة إلى : معرفة أثر التدريس بأسلوب العصف الذهني على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفلسفة، واستخدم الباحث اختبار كونيل المستوى (X) للتفكير الناقد، وبلغ عدد العينة (٦٢) طالب وكان عدد المجموعة التجريبية (٣٠) طالبا وعدد المجموعة الضابطة (٣٢) طالبا من مدرسة الخديوية الثانوية العسكرية بالسيدة زينب بمصر ،وتوصلت النتائج إلى أن طلاب المجموعة التجريبية قد حققوا تقدما كبيرا في التفكير الناقد ؛وذلك نتيجة لتدريسهم بأسلوب العصف الذهني مقارنة بالمجموعة الضابطة .

وفي دراسة قام بها لويس (Louis,1999) كانت تهدف إلى : اختبار أثر الفردية والجماعية في الأداء الابتكاري في موقف العصف الذهني؛ حيث مثل الفردية بعينة من الكنديين، بينما الجماعية بعينة من التايوانيين، وبعد استخدام طريقة العصف الذهني في مواقف تدريبية اتضح للباحث تفوق عينة التايوانيين الذين يمثلون الجماعية في الأداء الابتكاري على عينة الكنديين الذين مثلوا الفردية في الأداء الابتكاري في إنتاج الأفكار الابتكارية التي تتميز بدرجة عالية من الأصالة .

وهدف الحربي (٢٠٠٢م) في دراسته إلى :معرفة اثر طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر ، وقد بلغ عدد تلاميذ العينة

(٦٣) تلميذاً من تلاميذ ثانوية أبي بكر الصديق بعرعر ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية متعددة المراحل،كما تم استخدام أداتين اختبار تحصيلي واختبار التفكير الناقد (إعداد الدكتور فاروق عبد السلام والدكتور ممدوح سليمان)، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط التحصيل البعدي للأهداف المعرفية من تصنيف بلوم بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد ضبط التحصيل القبلي؛لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس العام ذكرت وضحى العتيبي (٢٠٠٢م) دراسة تهدف إلى :معرفة فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمادة العلوم بالرياض واستخدم في هذا البحث التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة Pre-Posttest Nonequivalent Control Group Design، وتكونت عينة البحث من (١٠٤) طالبه ،تمثل المجموعة التجريبية(٥٤) طالبة درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، المجموعة الضابطة تمثل(٥٠) طالبة درست باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس، وقد استخدم اختبار تورانس للتفكير الابتكاري ؛لقياس قدرات التفكير الابتكاري لدى الطالبات، كما استخدم اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة ؛لقياس التحصيل الدراسي للطالبات وتم التوصل إلى: انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ،ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي الكلي، وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي الكلي (٢.٥٪) وهي نسبة ضئيلة التأثير .

وبعد ذلك بعام واحد فقط قام الزعبي (٢٠٠٣م) بدراسة هدفت إلى : معرفة أثر طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية ،وتكون عددها من (١٩٩) طالبا وطالبة؛ موزعين على (٨) شعب دراسية،وتم تقسيمهم على النحو الآتي : المجموعة التجريبية إلتي تعلمت بالاكتشاف الموجه ،وتكونت من شعبة ذكور وعددهم (٢٢) طالبا، وشعبة إناث وعددهم (٢٤) طالبة ، والمجموعة التجريبية التي تعلمت بالمناقشة، وتكونت من شعبة ذكور وعددهم (٢٦) طالبا وشعبة إناث وعددهم (٢٦) طالبة ، المجموعة التجريبية التي تعلمت بالطريقة التقليدية وتكونت من شعبة ذكور وعددهم (٢٥) طالبا ، وشعبة إناث وعددهم (٢٧) طالبة ، وطبق الباحث الأدوات التالية : اختبار التفكير الناقد ، واختبار تحصيلي ، وبرنامج تعليمي ، كما استخدم الباحث طرقا إحصائية، تتمثل في المتوسط الحسابي ،والإنحراف المعياري ،وتحليل التباين الثنائي، وأسفرت النتائج إلى أن طرائق الاكتشاف الموجه ، والمناقشة ، والعصف الذهني يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد .

وأجرى العنزي (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى : معرفة اثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مقرر العلوم بعرعر عند مستويات الطلاقة ، والمرونة، والأصالة ، والتفاضل ،والمجموع الكلي

للقدرات ،وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من مدرسة أبي حنيفة المتوسطة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية ،وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وكانت الأداء اختبار تورانس للتفكير الابتكاري نسخة (أ) أما الأساليب التي استخدمت فهي تحليل التباين المصاحب ،و معامل ارتباط بيرسون، و المتوسطات الحسابية ،والانحراف المعيارية ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجوعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في قدرات التفكير قدرات التفكير الابتكاري عند مستويات (الطلاقة، و المرونة والأصالة ، والتفاضل ، والمجموع الكلي للقدرات) لصالح المجوعة التجريبية.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال عرض الباحثة للدراسات السابقة المتعلقة بطريقة العصف الذهني والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الابتكاري العربية والأجنبية ،توصلت إلى :

- عدم وجود دراسة بحثت أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لمادة الاقتصاد المنزلي(على حد علم الباحثة).
- أثبتت معظم الدراسات التي تناولت طريقة العصف الذهني وفاعليتها في تنمية التفكير والتحصيل الدراسي ذلك أمثال دراسة الحربي (٢٠٠٢م) ، ودراسة سليمان (١٩٩٩م) ، وحسن (١٩٩٥م) ، الكيومي (٢٠٠٢م) وسوزان مطالقة (١٩٩٨م) ، الزعبي (٢٠٠٣م)،والعنزي (٢٠٠٦م) ولكن كانت مجالات أخرى في غير الاقتصاد المنزلي ،وهذا ما دفع الباحثة لمعرفة أثرها في تدريس الاقتصاد المنزلي .
- تنوع المراحل التعليمية التي تناولتها الدراسات السابقة في المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة والثانوية؛ كدراسة الضبع (١٩٩٣م)، ودراسة حنان عبد السلام (١٩٩٨م)، والغامدي (٢٠٠٠م) ودراسة الصولي (٢٠٠٣م) ودراسة وضحى العتيبي (٢٠٠٢م) ودراسة فادية الخضراء (٢٠٠٥م) .
- تنوعت الأدوات المستخدمة في إجراء الدراسة ما بين اختبار التفكير الابتكاري واختبار التفكير الناقد ، واختبار تحصيلي ، كما في دراسة الخاجة (١٩٩٣م) ودراسة سان فيليبو (sanfilippo,1993) ودراسة كولادو (Couado,1992) .
- تنوع الأسلوب الإحصائي في الدراسات السابقة بين تحليل التباين ، واختبارات (t-test) ، مثل دراسة العنزي (٢٠٠٦م).
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في كونها دراسة شبه تجريبية ،كما تتفق كل دراسة على حدة مع الدراسة الحالية في بعض كل من: الأهداف والأدوات ومجال المادة العلمية والصف الدراسي والمرحلة التعليمية وجنس ونوع العينية وطريقة التدريس .
- وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها صياغة مشكلة الدراسة ،وتحديد أسئلتها، واختيار الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الاختبار ، كما استفادت من دراسة الخاجة (١٩٩٣م) في أسلوب تصحيح اختبار تورانس Torrance للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) ،واستفادت أيضا من دراسة الحربي (٢٠٠٢م) في طريقة تحضير الدروس بأسلوب العصف الذهني.
- واستفادت الباحثة من تلك الدراسات في إثراء وتأصيل الإطار النظري للدراسة .

- **إجراءات الدراسة** :

في هذا الفصل تم تناول إجراءات الدراسة ؛ من حيث توضيح منهج الدراسة وتحديد مجتمع وحجم عينة الدراسة، وأداة الدراسة، وكيفية بناءها وتطبيقها والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

- **أولاً: منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ الذي يعتمد على تصميم مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ويعد هذا المنهج في مجال البحوث التربوية والنفسية من أكثر الطرق البحثية دقة وعلمية وموضوعية، ويصفه العساف (٢٠٠٠م) بأنه" المنهج الوحيد الذي ترتفع درجة الثقة بنتائجه إلى مستوى أكبر من الثقة بنتائج البحوث التي تطبق المناهج الوصفية التاريخي". ص: ٣٢٦

- **ثانياً : مجتمع الدراسة** :

يتحدد مجتمع الدراسة الحالية بجميع طالبات الصف الثالث المتوسط بمدارس مكة المكرمة في جميع مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.

- **ثالثا : عينة الدراسة** :

اختارت الباحثة المدرسة الثانية المتوسطة بمكة المكرمة من بين (٧٩) مدرسة واستبعدت المدارس المستأجرة، لأنها غير مناسبة لتنفيذ التجربة،وهذا لصغر حجم الفصول وعدم استطاعة الطالبات عمل جلسات العصف الذهني داخله.

وتم اختيار المدرسة بطريقة عشوائية بسيطة،وهذه الطريقة كما ذكرها العساف (٢٠٠٠م) "لا تعني الفوضى ،وإنما تعني أن الفرصة متساوية ،ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع البحث ليتم اختياره أحد أفراد عينة البحث دونما أي تأثر أو تأثير".ص:٩٧

وبلغ عدد فصول الصف الثالث المتوسط في هذه المدرسة (٥) فصول ،اختارت الباحثة منها فصلين، أحدهما تجريبي وهو ٥/٣، وبلغ عدد الطالبات (٣٦) طالبة والآخر ضابط، وهو ١/٣، وعدد الطالبات فيه (٣٥) طالبة.

جدول رقم (١): عدد الطالبات في المدرسة المتوسطة الثانية،عدد طالبات الصف الثالث ،وعدد المجموعة التجريبية والضابطة

عدد طالبات المدرسة المتوسطة الثانية	عدد طالبات الصف الثالث متوسط في المدرسة الثانية	عدد طالبات المجموعة التجريبية	عدد طالبات المجموعة الضابطة
٥٦٤	١٦٧	٣٦	٣٥

- **رابعاً : أدوات الدراسة** :

لقد تم استخدام اختبار تورانس اللفظي للتفكير الابتكاري : النسخة (أ) والذي قننه الدكتور محمد حمزة أمير خان (١٩٨٧م)،وتم استخدامه لانه مقنن في المنطقة الغربية ، ولأنه من أكثر الاختبارات شيوعاً . ويتكون اختبار تورانس Torrance للتفكير الابتكاري من صورة الألفاظ (أ) في سبعة أنشطة، واقتصرت الباحثة على النشاط الرابع والنشاط السابع، وذلك بعد استشارة أصحاب الاختصاص الدكتور محمد حمزة أمير خان . وترى الباحثة في هذا الاقتصار تجنب الملل للطالبات في طول الاختبار ،وتسهيل تصحيح الإجابات.

ويصحح اختبار تورانس Torrance للتفكير الابتكاري في ضوء:

- الطلاقة: وهي: القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، والمترادفات ،أو الأفكار، أو الاستعمالات عن الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها.
- المرونة: وهي: القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من أنواع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه أو تحويل مسار التفكير، مع تغير المثير أو متطلبات الموقف ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع.
- الأصالة : وهي: الجودة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي ترتكز على نواتج الإبداعية؛ كمحك للحكم على مستوى الإبداع. (جروان، ١٩٩٨م،ص: ٩٩)

- **صدق الاختبار** :

قام أمير خان (١٩٩٠م، ص: ١٧٦) بالتحقق من صدق اختبار تورانس Torrance للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، حيث تم حساب الصدق بطريقة صدق التكوين الفرضي ويشمل:

- الاتساق الداخلي.
- معامل الارتباط بالاختبارات الأخرى.
- التحليل العاملي.

- **ثبات الاختبار** :

تم التحقق من ثبات الاختبار وفق أمير خان(١٩٩٠م) بطريقتين:

- الأولى: ثبات التصحيح، وكانت معاملات الثبات كما يلي:
  - ✓ الطلاقة ٠,٩٩.
  - ✓ المرونة ٠,٩٣ .
  - ✓ الأصالة٠,٩١ .
- الثانية: معامل الفاكرونباخ، وكان يساوي ٠,٨٩، من هنا تم التأكد من صدق وثبات اختبار تورانس Torrance للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) وصلاحيته للاستخدام في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.

كما قامت الباحثة بحساب معامل الثبات (معامل الاستقرار) لاختبار التفكير الابتكاري لتورنس ،وكذلك للمقاييس الفرعية داخل الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة)؛ من خلال حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لاختبار التفكير الابتكاري لتورنس على المجموعة الضابطة والتي لم تخضع لأي معالجة تجريبية.والجدول رقم (٢) يوضح معاملات الارتباط لاختبار التفكير الابتكاري لتورنس والمقاييس الفرعية المتضمنة فيه على النحو التالي:

جدول رقم (٢): معاملات الارتباط لاختبار التفكير الابتكاري لتورنس والمقاييس الفرعية المتضمنة فيه

الاختبار	ن	معامل الثبات (الاستقرار)
التفكير الابتكاري (الطلاقة)	٣٢	٠.٧٠
التفكير الابتكاري (المرونة)	٣١	٠.٧٣
التفكير الابتكاري (الأصالة)	٣٢	٠.٧٤
التفكير الابتكاري ككل	٣١	٠.٧٦

يتضح من الجدول رقم (٣) أنّ معامل ثبات اختبار التفكير الابتكاري قد بلغ ٠,٧٦، وهو يشير إلى أنّ التطبيق لهذا الاختبار يتمتع بثبات جيّد. أمّا القدرات الفرعية التي يقيسها الاختبار (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) فهي أيضا تتمتع بقيم متقاربة ومناسبة من الثبات والاستقرار.

- **خامساً : الأساليب الإحصائية التي استخدمت عند تحليل بيانات الدراسة :**

- تحليل التباين المصاحب Analysis of covariance المسمى اختصاراً (ANACOVA) وتذكر رمزية الغريب (١٩٨٧م، ص ٤٣٩) "إن تحليل التباين المصاحب يمكن استخدامه كلما أراد الباحث تصحيح فرق خاص بمتغير تجريبي ،وضُع موضع البحث، بفرق آخر معروف خاص بمتغير غير متحكم فيه ،قد يؤثر في نتائج هذه البحث "
- ألفا كرونباخ في ثبات الاختبارات .
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في درجات الاختبارات .

- **اختبار فروض الدراسة :**

- **الفرضية الأولى :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند قدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) بعد ضبط التحصيل القبلي . ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطي درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية وكذلك الانحراف المعياري لهما والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم(٣) : متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية و الانحراف المعياري لهما.

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	32	4.19	2.99
التجريبية	32	6.19	4.01

يتضح من الجدول رقم (٣) أنّ متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) للمجموعة الضابطة. ولاختبار ما إذا كانت تلك الفروق الظاهرة بين متوسطي القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية لها دلالة إحصائية بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب؛ حيث كانت النتيجة على النحو التالي :

جدول رقم (٤) : تحليل التباين المصاحب لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لقدرة التفكير الابتكاري (للطلاقة)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	383.83	1	383.83	59.74	0.00	**
التأثير الأساسي بين المجموعات (التجريبية–الضابطة)	112.60	1	112.60	17.53	0.00	**
البواقي	391.92	61	6.42			
المجموع	839.75	63				

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل***

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة)، يلاحظ أنّ قيمة اختبار (ف) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) العائدة إلى المعالجة التجريبية قد بلغت ١٧.٥٣ بدرجة حرية واحدة وعند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ . وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية في قياس قدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) في نهاية التجربة وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي لنفس القدرة. كما يظهر الجدول رقم (٦) أنّ ذلك الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والذي بلغ (٦.١٩) والمجموعة الضابطة والذي بلغ (٤.١٩) في درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) هو لصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على ما سبق فإنّ الباحثة ترفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اختبار التفكير الابتكاري البعدي بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وتستخلص الباحثة بأنّ المعالجة التجريبية المتمثلة في استخدام طريقة العصف الذهني كانت فعّالة وإيجابية في تحسين قدرة الطالبات في التفكير الابتكاري (الطلاقة).

- **الفرضية الثانية** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرة التفكير الابتكاري (المرونة) بعد ضبط التحصيل القبلي .

ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطي درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية وكذلك الانحراف المعياري لهما والجدول رقم (٥) يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم (٥): متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية و الانحراف المعياري لهما

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	31	6.00	3.10
التجريبية	31	7.50	4.33

يتضح من الجدول رقم (٥) أنّ متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) للمجموعة الضابطة.

ولاختبار ما إذا كانت تلك الفروق الظاهرة بين متوسطي القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية لها دلالة إحصائية بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب ؛حيث كانت النتيجة على النحو التالي:

جدول رقم (٦) : تحليل التباين المصاحب لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	388.97	1	388.97	48.72	0.00	**
التأثير الأساسي بين المجموعات (التجريبية–الضابطة)	62.70	1	62.70	7.85	0.01	**
البواقي	479.03	60	7.98			
المجموع	903.43	62				

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي: بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة)، يلاحظ أنّ قيمة اختبار (ف) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) العائدة إلى المعالجة التجريبية قد بلغت ٧,٨٥ بدرجة حرية واحدة وعند مستوى دلالة ٠,٠١ . وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية في قياس قدرة التفكير الابتكاري (المرونة) في نهاية التجربة وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي لنفس القدرة. كما يظهر الجدول رقم (٨) أنّ ذلك الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والذي بلغ (٧,٥٠) والمجموعة الضابطة الذي بلغ(٦,٠٠)في درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (المرونة) هو لصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على ما سبق فإنّ الباحثة ترفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اختبار التفكير الابتكاري البعدي بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرة التفكير الابتكاري (المرونة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وتستخلص الباحثة بأنّ المعالجة التجريبية المتمثلة في استخدام طريقة العصف الذهني كانت فعّالة وإيجابية في تحسين قدرة الطالبات في التفكير الابتكاري (المرونة).

- **الفرضية الثالثة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرة التفكير الابتكاري (الاصالة) بعد ضبط التحصيل القبلي . ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطي درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية وكذلك الانحراف المعياري لهما والجدول رقم (٧) يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم (٧) : متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية و الانحراف المعياري لهما

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	32	6.59	4.57
التجريبية	32	8.13	6.33

يتضح من الجدول رقم (٧) أنّ متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) للمجموعة الضابطة.

ولاختبار ما إذا كانت تلك الفروق الظاهرة بين متوسطي القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية لها دلالة إحصائية بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب؛ حيث كانت النتيجة على النحو التالي:

جدول رقم (٨): تحليل التباين المصاحب لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لقدرة التفكير الابتكاري (للأصالة)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	1074.22	1	1074.22	80.20	0.00	**
التأثير الأساسي بين المجموعات (التجريبية-الضابطة)	178.38	1	178.38	13.32	0.00	**
البواقي	817.00	61	13.39			
المجموع	1928.73	63				

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل*

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي: بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة)، يلاحظ أنّ قيمة اختبار (ف) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) العائدة إلى المعالجة التجريبية قد بلغت ١٣,٣٢ بدرجة حرية واحدة وعند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ . وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية في قياس قدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) في نهاية التجربة وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي لنفس القدرة. كما يظهر الجدول رقم (١٠) أنّ ذلك الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والذي بلغ (٨,١٣)والمجموعة الضابطة والذي بلغ (٦,٥٩) في درجات القياس البعدي لقدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) هو لصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على ما سبق فإنّ الباحثة ترفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اختبار التفكير الابتكاري البعدي بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرة التفكير الابتكاري (الأصالة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وتستخلص الباحثة بأنّ المعالجة التجريبية المتمثلة في استخدام طريقة العصف الذهني كانت فعّالة وإيجابية في تحسين قدرة الطالبات في التفكير الابتكاري (الأصالة).

- **الفرضية الرابعة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرات التفكير الابتكاري ككل بعد ضبط التحصيل القبلي .

ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطي درجات القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري (ككل) للمجموعتين الضابطة والتجريبية وكذلك الانحراف المعياري لهما والجدول رقم (٩) يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم (٩) : متوسط درجات القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري ككل للمجموعتين الضابطة والتجريبية والانحراف المعياري لهما

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	31	16.77	10.21
التجريبية	32	21.81	13.87

يتضح من الجدول رقم(٩) أنّ متوسط درجات القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري ككل للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري ككل للمجموعة الضابطة. ولاختبار ما إذا كانت تلك الفروق الظاهرة بين متوسطي القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري ككل للمجموعتين الضابطة والتجريبية لها دلالة إحصائية بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرات التفكير الابتكاري ككل استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب؛ حيث كانت النتيجة على النحو التالي:

جدول رقم (١٠): تحليل التباين المصاحب لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين الظابطة والتجريبية لقدرات التفكير الابتكاري (ككل)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	5672.53	1	5672.53	99.58	0.00	**
التأثير الأساسي بين المجموعات (التجريبية-الضابطة)	1101.57	1	1101.57	19.34	0.00	**
البواقي	3417.76	60	56.96			
المجموع	9490.00	62				

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل*

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي: بعد ضبط أثر القياس القبلي لقدرات التفكير الابتكاري ككل، يلاحظ أنّ قيمة اختبار (ف) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري ككل العائدة إلى المعالجة التجريبية قد بلغت ١٩.٣٤ بدرجة حرية واحدة وعند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ . وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية في قياس قدرات التفكير الابتكاري ككل في نهاية التجربة وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي لنفس القدرة. كما يظهر الجدول رقم (١٢) أنّ ذلك الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والذي بلغ (٢١.٨١) والمجموعة الضابطة والذي بلغ (١٦.٧٧) في درجات القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري ككل هو لصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على ما سبق فإنّ الباحثة ترفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اختبار التفكير الابتكاري البعدي بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرات التفكير الابتكاري ككل بعد ضبط التحصيل القبلي. وتستخلص الباحثة بأنّ المعالجة التجريبية المتمثلة في استخدام طريقة العصف الذهني كانت فعّالة وإيجابية في تحسين قدرات الطالبات في التفكير الابتكاري ككل.

- **تفسير النتائج** :

◄◄ يتضح من خلال النتائج السابقة إن طريقة العصف الذهني أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ،وتتفق هذه النتيجة مع

الدراسة التي أجرها علي (١٩٩٧م) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الأنشطة) وبين المجموعة الضابطة في كل مكونات الاختبار (الطلاقة . المرونة ـ الأصالة) ؛ لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك دراسة كولادو (Collado,1992) والصبغ (١٩٩٣م) إذ ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست بطريقة العصف الذهني على تنمية قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة . المرونة . الأصالة) ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن هذه الطريقة تثير تفكير الطالبات ؛ نظرا لانطلاق الأفكار بحرية، ودون خوف من النقد والانتقاص والسخرية من الآخرين ؛لأن الكل يشارك برأيه دون تحيز (إبراهيم ،١٩٩٩م).

- **ملخص نتائج الدراسة** :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول أثر طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة،كما يحتوي على عدد من التوصيات والمقترحات والدراسات المقترحة ؛بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية ، وفيما يلي عرض للنتائج وفق ترتيب فرضيات الدراسة على النحو التالي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند قدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) بعد ضبط التحصيل القبلي .
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية،لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك ترفض فرضية الدراسة وتصبح الفرضية على النحو التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عند قدرة التفكير الابتكاري (الطلاقة) بعد ضبط التحصيل القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرة التفكير الابتكاري (المرونة) بعد ضبط التحصيل القبلي .
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ؛لصالح المجموعة التجريبية ،وبذلك ترفض فرضية الدراسة وتصبح الفرضية على النحو التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري عند قدرة التفكير الابتكاري (المرونة) بعد ضبط التحصيل القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التفكير الابتكارى البعدي لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرات التفكير الابتكاري (الأصالة) بعد ضبط التحصيل القبلي.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ؛ لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض فرضية الدراسة وتصبح الفرضية على النحو التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التفكير الابتكارى البعدي لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرات التفكير الابتكاري (الأصالة) بعد ضبط التحصيل القبلي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التفكير الابتكارى البعدي لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرات التفكير الابتكاري (ككل) بعد ضبط التحصيل القبلي.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛لصالح المجموعة التجريبية ،وبذلك ترفض فرضية الدراسة وتصبح الفرضية على النحو التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التفكير الابتكارى البعدي لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في قدرات التفكير الابتكاري (ككل) بعد ضبط التحصيل القبلي.

- **ثانياً : التوصيات :**

بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنها تقدم عدداً من التوصيات التالية:

- قد يهم المتخصصون في المناهج وطرق التدريس في تطوير إعداد معلمات متمرسات في استخدام طرق التدريس التي تنمي التفكير الابتكاري .
- عمل دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلمات على استخدام الطرق المستحدثة في التدريس ،والتي من شأنها تنمية التفكير .
- قد تفيد هذه الدراسة في التأكيد على تعلم التفكير من خلال تدريس المواد الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.
- العمل على تقليل محتوي المقررات الدراسية للسماح لمعلمة الاقتصاد المنزلي استخدام طريقة العصف الذهني والطرق الحديثة الأخرى التي تنمي التفكير الابتكاري .
- عمل دليل خاص لمعلمات الاقتصاد المنزلي يرشدهن إلى استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي في مراحل التعليم المختلفة
- بما أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية أثبتت فاعلية طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري فإن الدراسة توصي معلمات الاقتصاد المنزلي بتوظيف طريقة العصف الذهني في التدريس .

- **ثالثاً : المقترحات :**

تقدم الباحثة عدداً من الدراسات المقترحة مشتقة من الدراسة الحالية :

- إجراء دراسات أخرى مماثلة ولكن تختلف من ناحية :
  - ✓ إجراءها على عينة أكبر .
  - ✓ مدة زمنية أطول ؛للحصول على نتائج أكثر دقة .
  - ✓ مواد دراسية أخرى غير الاقتصاد المنزلي .
  - ✓ مراحل تعليم مختلفة تشمل التعليم العالي .
- إجراء دراسة أخرى لمقارنة طريقة العصف الذهني بطريقة التعلم التعاوني ،وأثرهما على التحصيل الدراسي في الاقتصاد المنزلي .
- عمل دراسة لمعرفة أثر طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الاقتصاد المنزلي .
- القيام بدراسة عن برنامج مقترح لتنمية التفكير الابتكاري في الاقتصاد المنزلي .
- عمل دراسة باستخدام أسلوب حل المشكلات لتنمية التفكير الابتكاري في الاقتصاد المنزلي .
- القيام بدراسة تتناول معوقات استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس الاقتصاد المنزلي ،وكيفية التغلب عليها .

• **المراجع** :

١- إبراهيم ،عبد الستار (١٩٩٩م)" الإبداع قضاياه وتطبيقاته " الدار العربية للنشر ،القاهرة
٢- الأعسر ،صفاء يوسف (٢٠٠٠م) " الإبداع في حل المشكلات "دار قباء ،القاهرة .
٣- البستاني ،الشيخ عبد الله (١٩٩٠م) "الوافي المعجم الوسيط للغة العربية "مكتبة لبنان بيروت
٤- الجاسم ،فاطمة احمد (١٩٩٤م) " أثر برنامج تدريبي في إستراتيجية حل المشكلات إبداعياً على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المتفوقين " رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة البحرين .
٥- جروان ،فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩م)"تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات "،ط١، دار الكتاب الجامعي، العين :الإمارات العربية المتحدة.
٦- الحربي ، علي بن سعد (٢٠٠٢م) " أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة أم القرى ،مكة المكرمة.
٧- حسن ،محمد علي (١٩٩٥م) " فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبة الصف الأول الثانوي علمي في دولة البحرين " رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة البحرين .
٨- حسنين ،حسين محمد(١٩٩٩م) " أساليب العصف الذهني دليل تيسير للمدراء والمدربين والميسرين" المطابع التعاونية ، عمان .
٩- الحيلة ، محمد محمود و مرعى ، توفيق أحمد (٢٠٠٢م) "طرائق التدريس العامة" دار السيرة، عمان .
١٠- الخاجة، نعيمة عبد الله احمد (١٩٩٣م) " أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي "رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة البحرين .
١١- خصاونة،وسام حسن (١٩٩٨م) " أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن "رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة اليرموك.
١٢- الزعبي ،إبراهيم احمد (٢٠٠٣م) " أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن " رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية الدراسات التربوية العليا ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان .
١٣- زهران ،حامد عبد السلام (١٩٩٠م)"علم نفس النمو الطفولة والمراهقة " عالم الكتب القاهرة .
١٤- الزهراني ،مسفر بن سعيد(٢٠٠٣م) "استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة " دار طيبة الخضراء مكة المكرمة .
١٥- السرور ، ناديا هايل (٢٠٠٢م) " مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين " دار الفكر، عمان .
١٦- سليمان ، سليم عبد الرحمن (١٩٩٩م) " أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ، القاهرة .
١٧- السويدان، طارق محمد والعدلوني ، محمد أكرم(٢٠٠٤م)" مبادئ الإبداع" قرطبة للنشر والتوزيع ، الرياض. الإبداع الخليجي ،الكويت .

١٨- الطيطي ، محمد حمد (٢٠٠١م) " تنمية قدرات التفكير الإبداعي " دار الميسرة للنشر والتوزيع الطباعة ، عمان .

١٩- الصافي ، عبد الله طه (١٩٩٧م)التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق "دار البلاد، جدة

٢٠- العتيبي ، وضحى بنت حباب (٢٠٠٢م)" فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل ا الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض" رسالة ماجستير،كلية التربية الأقسام الأدبية- الرياض.

٢١- العساف ،صالح حمد (٢٠٠٠م) " المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية "مكتبة العبيكان ،الرياض .

٢٢- العنزي ، مبارك بن غدير (٢٠٠٦م) " فاعلية طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدينة عرعر " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة أم القرى ،مكة المكرمة.

٢٣- الغريب رمزية (١٩٨٥م) "التقويم والقياس النفسي والتربوي "مكتبة الانجلوا المصرية القاهرة .

٢٤- كوجك، كوثر (١٩٩٧م) " اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس "ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٢٥- مطلقة ،سوزن خلف (١٩٩٨م) " أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثامن والتاسع الأساسي في علم النفس " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون ،جامعة اليرموك .

٢٦- منصور ،عبد المجيد والتويجري ،محمد عبد المحسن (٢٠٠٠م) " الموهوبون آفاق الرعاية و التأهيل بين الواقعين العربي والعالمي "مكتبة العبيكان ،الرياض .

24 - http://www.bebaedu.gov.sa\trining\creative.htm

25- http://lexicons.ajeeb.com.المعجم الوسيط: المعاجم العربية، موقع عجيب (٢٠٠٣م).

26- Collado, g.(1992)"Effects Of Brainstorming Criteria – Cued, And Bisociation Instruction On Creative Thinking With Word "Dissertation Abstracts International , 52(12),p.4201-a.

27- Freseman ,Richard .d(1995)"Improving Higher Order Thinking Of Middle School Geography Students By Teaching Skills Directty " AAC.32.842.Broquest-DLSSABS.

28- Ho, Louis(1999)"The Effects Of Individualism Colleetivism On Brainstorming :A Comparison Of Canadian And Taiwanese Samples "MSC MAL 1656P60\37

29- Naval,Seuerino,Teresita(1993)"Developing Creative Thinking Among Intellectually Able Filibino Children From Disadvaged Urban Communities" Ac479445 Broquest- Dissabs.

30- Tassal, Joyce van (1991)"Comprehensive Curriculum for Gifted Learner" Second Editor ,U.S.A

❋❋❋❋❋❋❋

Research:8

Evaluation du manuel scolaire proposé en 1ère année préparatoire (Le Mag.1) à la lueur des standards nationaux égyptiens du fle.

Par Dr. Sami Fahim Hamid
Le centre national des recherches pédagogiques et du développement (CNRPD)

Evaluation du manuel scolaire proposé en 1ère année préparatoire (Le Mag.1) à la lueur des standards nationaux égyptiens du fle.

Par Dr. Sami Fahim Hamid [1]

Le centre national des recherches pédagogiques et du développement (CNRPD)

Résumé :

Un des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et surtout le domaine de la didactique du français , est d'amener les apprenants à acquérir les savoirs , les savoir faire et les savoir être nécessaires pour comprendre ce qu'ils lisent et s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans leur langue enseignée .

Il est donc intéressant d'étudier la question d'usage du manuel scolaire du "FLE " au préparatoire et d'essayer d'évaluer l'expérience du manuel qui a comme support le CD ROM

Le travail effectué a comporté deux parties : La première a permis d'explorer la qualité du manuel scolaire du FLE proposé (Le Mag.1) au cycle préparatoire .

La deuxième partie aborde la question de l'usage de ce manuel scolaire en classe du FLE sous forme électronique à travers l'utilisation du CD ROM par des élèves de la première année .

L'étude a assuré que le manuel favorise la communication orale sans négliger celle de l'écrit . Mais on doit ajouter des activités pour aider les apprenants à l'autonomie en communiquant par l'Internet et en suivant les programmes télévisés et la presse en français.

" تقويم المنهج المقترح لتدريس اللغة الفرنسية بالصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية المصرية "

د . سامي فهيم محمد حميد (*)

● مستخلص الدراسة :

تتعدد أهداف تعليم وتعلم اللغات وخاصة في مجال تطبيق (ديداكتيك) اللغة الفرنسية ،ويأتي المنهج الدراسي كواحد من دعائم التعلم والذي يفترض أن يساعد المعلم في إكساب المتعلمين المهارات المطلوبة وتدريبهم عليها وعلي المستوي التطبيقي ، هل يحقق المنهج الدراسي هذا الدعم المطلوب ، وكيف يتم استخدامه من قبل المعلم والمتعلم ؟

من هنا ، تهدف الدراسة الحالية إلي التعرف علي مدي تحقيق المنهج الدراسي المقترح (Le Mag.) للمؤشرات المعتمدة بالمرجعيات الدولية والقومية المصرية من خلال الاجابة علي التساؤلات التالية:

١ ـ الي أي مدي يعكس المنهج الدراسي المقترح مؤشرات المعايير القومية المصرية للغة الفرنسية الخاصة بالمستوي الأول (مبتدئين) ؟

٢ . ما هو واقع استخدام المنهج الدراسي المقترح في المرحلة الإعدادية المصرية ؟

وتنحصر عينة الدراسة الحالية في بعض المدارس الإعدادية العامة في سبعة محافظات (الجيزة – الإسكندرية – الغربية – الإسماعيلية – بورسعيد – قنا – الأقصر) هي مجمل المحافظات التي يتم تطبيق تجربة المنهج الجديد بها .

وتشتمل أدوات الدراسة علي بطاقة تحليل المحتوي و بطاقة استطلاع رأي الموجهين والمعلمين وبطاقة ملاحظة بالفصل الدراسي بالاضافة لمقابلة مع بعض الطلاب.

وقد توصلت الدراسة أن سمة فجوة واضحة تظهر بين الأهداف والمعايير التي يتبناها المنهج وبين ما يتحقق منها في الميدان لعدة أسباب توضحها الدراسة.وتقدم عدد من المقترحات والتوصيات.

([1]) Vous pouvez communiquer avec le chercheur pour avoir les annexes de cette étude : drsami1969@yahoo.fr .

(*) د . سامي فهيم محمد حميد : باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – شعبة بحوث تطوير المناهج

Introduction :

Un des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et surtout le domaine de la didactique du français , est d'amener les apprenants à acquérir les savoirs , les savoir faire et les savoir être nécessaires pour comprendre ce qu'ils lisent et s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans leur langue enseignée .

Philippe Meirieu (1989), Guy Le Boterf(1994),Philippe Perrenoud (1999) ,Jacques Tardif (2006), Marc Romainville(1998), nous montrent qu'une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets .

C.Puren (1998) démontre l'importance de la communication en admettant qu' apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.

Pour une langue comme le français langue étrangère (FLE) , le manuel scolaire est un support écrit et oral , qui théoriquement doit aider les enseignants à exposer les compétences du cours et à y puiser des exercices susceptibles d'être donnés à leurs apprenants . Mais dans la pratique, ce manuel, comment est – il utilisé par les enseignants et les apprenants ?

Aujourd'hui, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (T.I.C.), le multimédia a fait son entrée dans le monde de l'éducation, apportant ainsi de nouvelles ressources pour l'apprentissage basées sur l'utilisation d'environnement interactif.

Dans cette perspective, Jean – Paul Pinte (2005) defend l'idée que la maîtrise de l'information doit constituer un des enjeux majeurs du XXI e siècle pour tous les acteurs de l'éducation.

Il devient dès lors légitime, grâce à l'attrait qu'exerce l'ordinateur et vu les possibilités du multimédia, de penser à concevoir un manuel scolaire du " FLE " qui aurait comme support le CD ROM. Mais il restera quand même à déterminer à quel type d'usage, il sera destiné.

Il est donc intéressant d'étudier la question d'usage du manuel scolaire du "FLE " et d'essayer d'évaluer l'expérience du manuel qui a comme support le CD ROM

Problématique de la recherche :

L'étude actuelle va essayer de répondre à la question principale suivante ***:" jusqu'à quel point le manuel scolaire du FLE (Le Mag.1) proposé réalise la qualité demandée au niveau théorique et pratique ?"***

Il s'agit donc de répondre aux sous questions suivantes :

1. *jusqu'à quel point le manuel scolaire du FLE (Le Mag.1) reflète les standards nationaux du FLE égyptiens au niveau "A.1 " ?*
2. *quelle est la réalité de l'usage du manuel scolaire proposé (Le Mag. 1) au cycle préparatoire égyptien ?*

Hypothèses de la recherche :

1- les standards nationaux du FLE (Niveau A 1)en Egypte mai être disponible au manuel scolaire du FLE de la première année préparatoire .

2 - il n'y a pas de relation signifiante entre la qualité du manuel et son usage en classe.

Limites de la recherche :

Cette recherche se limite à :

1. *Sept gouvernorats où l'expérience du manuel proposé en 1ère année préparatoire (Le Mag.1) est appliquée en Egypte .*
2. *Appliquer cette étude dans une ou deux écoles préparatoire dans chacun de ces sept gouvernorats expérimentaux.*
3. *Evaluer le contenu du manuel scolaire du fle (Le Mag. 1) en 1ère année préparatoire.*

outils de la recherche :

1– Préparer une fiche analytique : cette fiche d'analyse globale pour le but d'analyser le manuel scolaire proposé à la lumière des standards nationaux égyptiens 2008 .Elle se divise en quatre axes: les quatre compétences de la communication langagière ; la technologie ; les opération d'apprentissage et la culture.

2 - une fiche d'observation en classe du fle : cette grille d'observation ayant pour but de savoir le déroulement du manuel scolaire proposé en classe du fle2 en 1ère année préparatoire. Elle se divise en trois

grands axes qui comprennent 18 tableaux de compétences. Ces axes sont: a . Savoir b. Savoir faire c. Savoir être

3- un questionnaire pour les orienteurs et les enseignants du FLE au cycle préparatoire afin de savoir leurs avis , leur formation et leurs capacités prévues à réaliser les objectifs de ce manuel proposé en classe du fle2 au cycle préparatoire

4 – une interview avec quelques apprenants pour savoir leurs avis.

Importance de la recherche :

La présente étude a pour ambition de :

1. savoir à quel point ce manuel scolaire proposé " Le Mag. 1 " vérifie les critères de la qualité représentées aux standards nationaux égyptiens .
2. aider les enseignants du fle. à savoir les éléments nécessaires pour réaliser le bon usage du manuel en classe du FLE au cycle préparatoire égyptien
3. ouvrir l'horizon vers d'autres recherches pour étudier la qualité des manuels scolaires égyptiens à la lumière des critères internationaux et nationaux.

Terminologie :

Après avoir consulté plusieurs études portées sur le manuel scolaire et surtout l'évaluation du manuel scolaire au domaine des langues étrangères, on peut faire la propre terminologie de l'étude actuelle comme suit:

- **Le Manuel Scolaire:** c'est tout support pédagogique (livre – C.d. – Fiches) qui doit être acquis par l'apprenant ou qui est mis à sa disposition par l'établissement scolaire.
- **L'Evaluation:** c'est un instrument dont le but ultime est de mesurer et d'améliorer la qualité de la sortie pédagogique
- **La Qualité:** C'est un ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites.
- **Les Standards:** C'est le cadre qui indique précieusement ce que l'apprenant doit savoir et être capable de faire comme résultat de l'enseignement.

Cadre Théorique

Le Manuel Scolaire :

Ce qui distingue la didactique des langues des autres didactiques c'est son objet linguistique : les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont donc indispensable à la didactique des langues. Il existe en effet deux paramètres qui fondent le

concept de langue en didactique et qui ne sont pas pris en compte en tant que tels par la linguistique. Le premier est que la didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage. Le second, qui élargit considérablement l'objet lui-même, est l'aspect culturel de la langue. Donc du point de vue didactique il faut définir la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture.

Dans cette perspective, (Rosier, 2002) dit qu' apprendre le français ne signifie pas, pour les élèves, connaître la linguistique ou les théories de l'expertise littéraire mais développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit. Mais (Perrenoud, 1998) a déclaré la notion de la théorie de la transposition didactique en schématisant la chaîne de transposition comme suit:

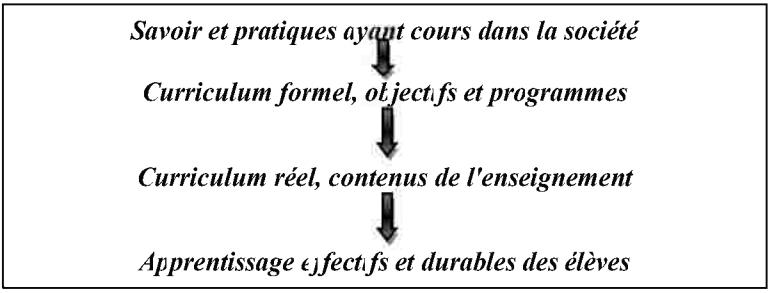
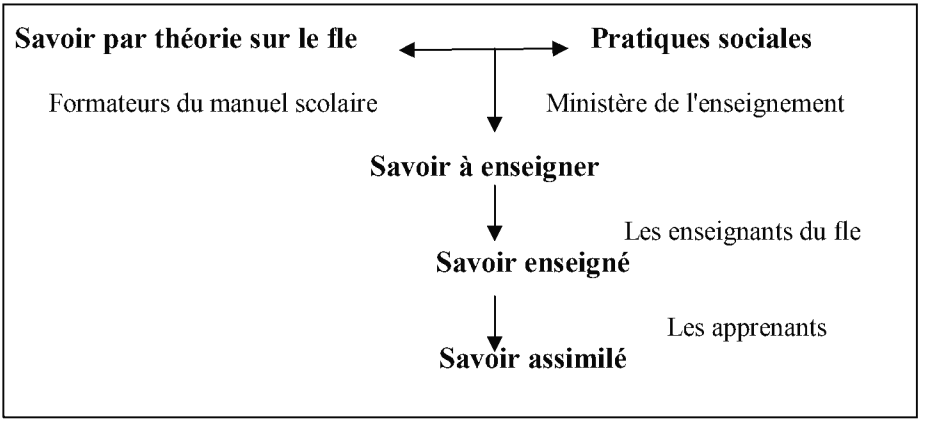


Schéma de la chaîne de transposition didactique (Perrenoud, Philippe – 1998)

Donc, Nous pouvons représenter les degrés de la transposition de la didactique en FLE comme les montre le schéma suivant:



Les différents degrés de la transposition didactique du fle d'après le chercheur (2009)

D'après le schéma , on peut terminer la relation interactive parmi la théorie représentant par les formateurs; la vision sociale représentant par le ministère de l'éducation; les compétences de l'enseignement (l'enseignant) et les sorties d'apprentissage (l'apprenant). Les deux derniers (enseignant – apprenant) représentent une partie intégrante de la communauté éducative. Cette relation doit être respectée lors de l'élaboration du manuel scolaire.

Donc, Le manuel scolaire est l'outil qui peut réaliser ces objectifs de langue dans un environnement scolaire . il est – sans doute – le cadre qui traduit la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage de langue et surtout le français comme langue étrangère à une didactique pratique.

En ce sens , Christine Tagliante (2006) Emilie Morin (2004) Philip G. Altbach (1999) " nous montrent que les manuels scolaires sont l'un des supports éducatifs les plus importants : leurs textes reflètent les concepts clés d'une culture nationale.

André Vandal (1993) a assuré qu' un manuel scolaire, pour être approuvé, devra :

- *traiter l'ensemble d'un programme pour une ou plusieurs classes déterminées et respecter les indications didactiques concernant ce programme ;*
- *utiliser une méthode basée sur une pédagogie appropriée faisant appel à l'engagement de l'élève, à sa réflexion et à sa créativité ;*
- *proposer des activités diversifiées qui mettent à contribution non seulement les connaissances théoriques de l'élève, mais aussi son application ;*
- *proposer des activités et des exemples qui trouvent un écho dans le vécu de l'élève et dans le milieu social , sans pour autant limiter les horizons de la connaissance ;*
- *utiliser une langue correcte, quel que soit le sujet exposé ;*
- *faire preuve d'un souci d'esthétique dans la mise en pages, la présentation graphique et les illustration sans verser dans une présentation inutilement luxueuse qui engendre des coûts abusifs et des prix d'achats élevés ;*
- *respecter les valeurs culturelles, morales et religieuses du milieu ;*
- *éviter de reproduire les schémas sexistes et raciaux et assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux enfants.*

Donc , on doit faire attention à la qualité du manuel scolaire du FLE pour réaliser ce que la société essaie de donner aux apprenants d'aujourd'hui et les citoyens de demain .

La qualité du manuel scolaire et surtout un manuel des langues étrangères peut être évaluée à la lumière de ses références .

Les référentiels de " Le Mag " :

Dans ce contexte , on remarque que le manuel scolaire du fle (Le Mag.1) proposé au cycle préparatoire est pris de l'édition française qui est fondé sur les principes du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) par le(Conseil d'Europe- 2000) .

En Egypte, on a de bonnes tentatives pour mettre des standards nationaux de l'enseignement et l'apprentissage du fle comme le document de 2003, celui de 2006 et enfin le document de 2008.

En ce qui concerne l'édition égyptienne de (Le Mag.1) la commission du ministère de l'enseignement et de l'éducation ont adapté le manuel scolaire proposé à la lumière des standards nationaux égyptiens 2008(Conf. Annexe 4) . pour bien juger sur la qualité du manuel scolaire proposé (Le Mag. 1) , le chercheur va présenter les grandes lignes de ces cadres référentiels et l'état des lieux du Français au cycle préparatoire , en Egypte (Conf. Annexe 5).

DÉROULEMENT DE L'ETUDE :

Le travail effectué a comporté deux parties : La première a permis d'explorer la qualité du manuel scolaire du FLE proposé (Le Mag.1) au cycle préparatoire .

La deuxième partie aborde la question de l'usage de ce manuel scolaire en classe du FLE sous forme électronique à travers l'utilisation du CD ROM par des élèves de la première année.

1- La qualité du manuel scolaire du FLE (Le Mag.1) :

Pour mesurer la qualité du manuel à la lumière des standards nationaux du français en Egypte (Conf. Annexe 4) , le chercheur a analysé le contenu du manuel scolaire (Le Mag.1) proposé à la lumière des indicateurs des standards nationaux du français en Egypte 2008/ 2009 . cet analyse est mis en forme de grille. le chercheur a examiné le contenu pour savoir s'il est adapté ou non aux indicateurs des standards (Conf. Annexe 1).

2- L'usage du manuel scolaire du FLE (Le Mag.1) en classe de la 1ère année préparatoire :

Dans ce contexte , Il s'agissait d'avoir l'avis des enseignants et des apprenants sur l' usage du manuel scolaire du FLE de classe de 1ère année.

*C'est ainsi qu'en ce qui concerne les enseignants, un questionnaire mené par le chercheur à la coopération de Mme Fabienne Gallon (une des formateurs du manuel Le Mag.1) * et Mme F.EL-Bahey* à la période de 15 à 28 février 2009, a permis de recueillir les opinions vers 170 enseignants du cycle de l'enseignement préparatoire dans les sept gouvernorats où l'expérience est appliquée .*

Une fiche d'observation est élaborée pour suivre la réalité de l'enseignement et l'apprentissage du FLE2 en 1ère année préparatoire. Une équipe composée de 8 membres (1 Formateur , 2 specialistes – 3 orienteurs et 2 asssistants pédagogiques) a participé à l'observation de la classe.

*Il aurait été sans aucun doute préférable de s'appuyer sur un questionnaire mené dans plusieurs établissements et auprès d'un grand nombre d'apprenants mais, faute de temps et de moyens, la méthode choisie a été d'effectuer des entretiens avec de petits groupes d'apprenants d'une classe de la 1ère année préparatoire d'une école au Gouvernorat de Gharbeya **

Nous avons donc pris contact au mois de février2009.

Les entretiens se sont déroulés avec une douzaine d'élèves d'une classe de 1ère année préparatoire âgés de 12 à 14 ans et qui ont été répartis en 3 groupes de 4 élèves.

Les entretiens, semi directifs, ont porté sur l'usage du manuel du FLE de classe de la 1ère année préparatoire et se sont déroulés en 3 séances différentes, une pour chaque groupe. Les questions posées aux élèves peuvent être classées en trois catégories:

A) L'usage du manuel en classe.

B) L'usage du manuel à la maison.

C) Le jugement porté sur le manuel.

<u>Contrôle des outils :</u>

<u>La Validité des outils:</u>

Le chercheur a déterminé la validité du contenu de (Fiche d'analyse du contenu scolaire , Fiche d'observation en classe et questionnaire de

---

***Les Formateurs du Manuel Scolaire (Le Mag.1) sont : Céline Himber , Charlotte Rastello et Fabienne Gallon .**

***Mme Fatheya EL-Bahey : Conseiller de la langue française au ministère de l'éducation et de l'enseignement en Egypte**

***Ecole " Sayeda Aîcha des fille à Mahalla "**

enseignants) à la lumière des réponses données par les membres du jury qui comprennent 2 spécialistes au domaine de l'enseignement du fle et la méthodologie française , cinq orienteurs et dix enseignants du ministère de l'éducation et l'enseignement égyptien

Le chercheur a examiné les indications recueillies des spécialistes , des orienteurs et enseignants où on a supprimé les indications non exhaustives.

La fidélité des outils: (Conf. Annexe 19)

Le chercheur suit certaines démarches pour déterminer la fidélité de la fiche d'observation:

- *On applique la fiche d'observation dans une classe par deux observateurs.*
- *On mesure la fidélité statiquement par la mesure du coefficient de rapport entre les résultats de deux observateurs.*
- *Pour chaque axe de la fiche, le chercheur a déterminé le niveau de la fidélité par l'utilisation de l'équation suivante :*

$$C = \frac{N \text{ Total } AB - \text{Total } A \text{ X Total } B}{\sqrt{[n \text{ Total } A^2 - \text{Total } A)^2] [n \text{ Total } B^2 - \text{Total } B)^2]}}$$

N = nombres d'observateurs

A= notes du 1er observateurs B= notes de 2ème observateur

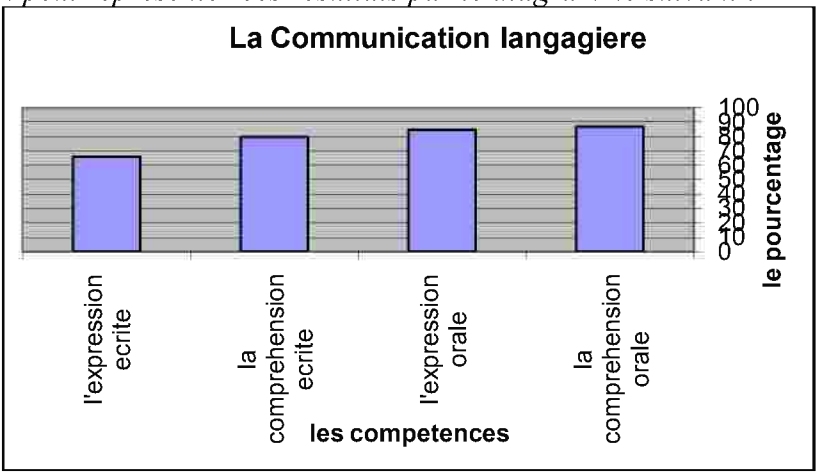
Axe	Fidélité
Savoir	**0.84**
Savoir faire	**0.74**
Savoir être	**0.79**

Résultats de l'analyse du manuel à la lumière des standards nationaux égyptiens (2008) : (Conf. Annexe 1)

L'analyse global du manuel à la lumière des standards nationaux égyptiens (2008) nous a donné quelques conséquences comme suit :

A) Au domaine de la communication langagière , l'analyse du contenu a assuré que l'adaptation du manuel scolaire proposé aux indicateurs des standards nationaux du français en Egypte aux compétences suivantes , est comme suit : la compréhension orale (87 %) , l'expression Orale : (85 %).,la compréhension écrite : (80 %) . et l'expression écrite : (66 %) .

On peut représenter ces résultats par le diagramme suivant :



Commentaire :

En révisant les pourcentage de la communication langagières , on remarque que :

1. ***la communication orale est plus adaptée que la communication écrite dans le manuel scolaire (Le Mag.1) .***
2. ***ce manuel ne donne pas l'occasion de créer un dialogue au niveau de l'orale ou de l'écrit.***

B) La Technologie : on remarque que le pourcentage d'adaptation du manuel au niveau de la technologie est 38 % . ce pourcentage ne présente que le minimum demandé pour supporter le principe de " Apprendre à Apprendre " chez nos apprenants du fle au cycle préparatoire.

C) Les Cpérations d'apprentissage : on remarque que le pourcentage d'adaptation du manuel au niveau des cpérations d'apprentissage est 47%. Ce pourcentage nous montre que le manuel proposé aide l'apprenant à acquérir quelques cpérations d'apprentissage simple comme la répétition, la participation aux tâches simples, le remplissage du portfolio et un peu d'auto –évaluation. mais il a négligé plusieurs indicateurs des cpérations d'apprentissage trouvées aux standards nationaux comme l'auto – planification , l'entraînement sur l'expression non – verbale , la révision , les gestes , les approximations , le résumé , le choix des moyens d'apprentissage , la créativité et l'auto – correction

D) La Culture : on remarque que le pourcentage d'adaptation du manuel au niveau de la culture est 71 %. Ce pourcentage nous montre que le manuel réalise l'occasion aux apprenants de comparer entre les deux cultures en réalisant une nouvelle compréhension soit vers la société, soit vers l'autre.

Résultats de l'usage du manuel scolaire :

D'après le questionnaire des orienteurs et des enseignants (Conf. Annexe 2) , on constate que :

1-a –En ce qui concerne l'évaluation de l'Expérimentation avec Le Mag., les résultats ont montré que 59 % des enseignants a une impression positive vers l'expérimentation (Le Mag.). Ce pourcentage revient que 85% des enseignants estiment que le temps consacré à l'apprentissage de français n'est pas suffisant.(Conf. Annexe 2)

1-b – Les résultats nous montrent que les enseignants observent que 82% des apprenants ont une tendance positive vers l'expérimentation (Le Mag.).(Conf. Annexe 2).

2 – En ce qui concerne l'évaluation (de la part de l'enseignant) du degré de motivation, les résultats ont montré que le degré de motivation chez les apprenants (80%) est plus efficace que chez les parents (60%) mais le degré de la motivation chez les enseignants est le plus (90%). (Conf. Annexe 2)Cela peut revenir au désir des enseignants à développer le fle au cycle préparatoire.

3 – En ce qui concerne l'évaluation du manuel, les résultats ont montré que les enseignants n'ont pas pu découvrir l'approche que le manuel suit. (14% des enseignants ont pu découvrir) Cela peut revenir à leur besoin d'avoir des entraînements au domaine de la méthodologie. du fle.. (Conf. Annexe 2)

D'après les résultats, les enseignants estiment que le manuel a réussi à:

- *Exprimer de la réalité quotidienne de l'apprenant en leur donnant le plaisir de l'apprentissage (78%).*
- *Proposer des activités créatives qui réalisent les désirs et les besoins linguistiques de l'apprenant.(88%)*
- *Aider l'apprenant à s'exprimer librement en favorisant l'interaction et à acquérir une connaissance de la vie quotidienne des pays francophones (90%).(Conf. Annexe 2).*

Fiche d'observation

I : Savoir Faire

Gestion de la pratique pédagogique

1) organisation matérielle de la salle de classe:

D'après les résultats (tableau 1) , on observe que 62 % des classes observées sont ordonnées en colonne . en ce qui concerne la décoration de classe , on observe que 12 % seulement sont décorées . ce pourcentage représente une seule classe de l'échantillon des classes visitées . l'administration de l'école a transporté les élèves de leur classe traditionnelle à une grande salle consacrée aux réunions .

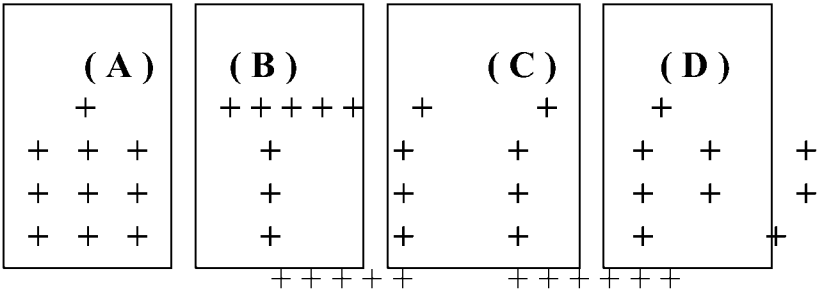
On a observé qu'il n'y a aucun outil collectif sauf l'ordinateur qui , comme l'équipe de l'observation a remarqué , est transporté pour la visite seulement.

On a observé aussi que l'ordinateur est 100% utilisable sous le contrôle de l'enseignant seulement sans aucune participation de la part des apprenants . dans ce cas , l'ordinateur n'est qu'une machine consacré aux C.D.

On peut dire que le rythme du travail est le même en tout temps , il n'y a pas de différentes modalités de travail.

2) organisation de l'espace :

schéma de la disposition du mobilier individuel (table , chaises …), du bureau et du tableau :



colonne 88 % *carrée complet 0 %* *carrée manqué 12 %* *petit groupe 0 %*

l'équipe du travail a observé que la plupart des enseignants favorise l'organisation de l'espace No (A)

En révisant les pourcentages du (tableau 2) , on trouve que la classe du FLE en 1ère année préparatoire est traditionnelle. il n'y a aucune disposition du mobilier individuel.

3) Utilisation des supports technologiques et des équipements des établissements :

Les pourcentages trouvés au (tableau3) ne reflètent pas la réalité de la classe parce que l'utilisation des supports technologiques et des équipements des établissements – d'après le témoignage des enseignants et des apprenants - ne sont pas épargnés toute l'année scolaire .

4) Gestion du temps :

En observant le (tableau 4) , on trouve que l'enseignant travaille traditionnellement en classe : il ne demande pas aux apprenants de se diviser ou de travailler en groupe.; les objectifs de la séance ne sont pas annoncés ou affichés en début de séance. Dans ce contexte , on a observé que 75 % des enseignants n'ont pas la capacité à modifier le rythme au cours de la séance

5) Planification du cours :

En revoyant les pourcentages trouvés au (tableau 5) , on observe que l'enseignant ne comprend pas l'importance des devoirs ou bien les activités domiciles pour supporter l'apprentissage de l'apprenant .

En ce qui concerne l'évaluation, les activités culturelles et les expositions, on remarque que 25% seulement les ont appliqué d'après la Méthode proposé par le manuel (Le Mag.1) mais aucun des enseignants n'ont appliqué d'autres types d'évaluation ou des activités . Cela indique que l'enseignant n'a pas de nouvelles idées ou bien l'âme de créativité.

6) Modalités de travail :

En regardant le (tableau 6) , on trouve que la plupart d' enseignants réalise les activités individuellement (50 %) mais les autres styles d'application (par paire , en petits groupes ...etc.) ne sont pas réalisés comme il faut . c'est peut-être à cause de la faiblesse de leur expérience ou leur formation au domaine de la méthodologie.

7) prises de parole :

En regardant le (tableau 7) On remarque que la participation des apprenants est limité et contrôlée par l'enseignant lui-même. L'enseignant ne donne aucune occasion à l'interaction entre les apprenants .Cela indique que l'apprenant n'est pas l'acteur principal en classe et que l'apprentissage est encore parfaitement traditionnel et centré sur le rôle principale de l'enseignant.

8) emploi de la langue étrangère :

En ce qui concerne l'emploi du français comme une langue étrangère, le (tableau 8) nous indique que l'utilisation du français comme une langue de communication en classe du fle au cycle préparatoire , est plus faible soit de la part de l'enseignant , soit de la part de l'apprenant.

On a observé que la langue arabe comme langue maternelle est souvent utilisée pour le but de déclarer le sens d'un mot ou bien d'une expression en français . dans le cas de l'enseignement et de l'apprentissage du fle au cycle préparatoire , on n'a pas remarqué que l'enseignant utilise aucun moyen comme les illustrations ou les images pour réaliser ce but . il n'essaie pas de déclarer le sens en utilisant une définition ou un exemple en français . cela nous indique que l'emploi de la langue maternelle seulement donne un effet négatif sur l'acte d'apprentissage en classe .

9) Consignes :

En observant le (tableau 9) , on trouve que 12 % seulement des enseignants sont capable de donner des consignes claires et comprises. Cela nous indique que la formation des enseignants au domaine de la gestion de classe n'est pas suffit .

En ce qui concerne la reformulation, on observe que 50 % des enseignants reformule systématiquement sans donner le soin aux cas échéants .on observe aussi que 88 % des enseignants ne demandent jamais aux apprenants d reformuler les consignes .

Cela nous montre que l'enseignant n'a pas une stratégie claire en ce qui concerne l'emploi des consignes en classe du fle au cycle préparatoire.

10) Maîtrise des techniques d'explication: (tableau 10)

D'après l'observation , la plupart des enseignants utilisent la langue maternelle (62 %) systématiquement et (38 %) souvent . mais , en ce qui concerne l'utilisation d'une autre langue étrangère comme l'anglais , on a observé que 12 % des enseignants l'ont parfois utilisé et 88 % ne l'ont jamais utilisé. Cela nous indique que les enseignants prefèrent l'utilisation de la langue maternelle comme une seule moyenne pour déclarer le sens . on a observé que les enseignants ne peuvent pas utiliser les techniques d'explication comme la mimique , les dessins au tableau , les devinettes et la dramatisation de la situation

11) Techniques de correction:

En observant (le tableau 11) , on trouve que 88 % des enseignants corrigent eux – même systématiquement sans donner l'occasion aux apprenants pour corriger le travail de leurs camarades ou de participer à la correction du travail.

On a observé aussi que la correction des erreurs de la part des enseignants est centré plus fort sur le lexique et le syntaxe , moyen sur la

prononciation et faible sur le morphologie et la culture .cela nous indique que les enseignants comprennent l'enseignement d'une langue comme un domaine de lexique et de grammaire en négligeant le domaine de morphologie et de culture . Dans ce cas , l'apprentissage de la langue a perdu son côté culturel qui représente une importance au temps actuel Les enseignants ont pris le rôle de correcteur sans aider les apprenants à s'auto-corriger ou bien se co-corriger leur travail en classe du fle .

12) prise de conscience des stratégies cognitives de l'apprenant:

En observant (le tableau12) , on trouve que les enseignants n'ont pas pris de conscience des stratégies cognitives de l'apprenant. Par exemple , un seul enseignant a pris de conscience des stratégies cognitives de l'apprenant de manière explicite et un autre de manière implicite mais la plupart des enseignants n'a pas pris de conscience . cela nous indique que nos enseignants du fle et surtout ceux du cycle préparatoire ont besoin de stages d'entraînement au domaine des stratégies d'enseignement et d'apprentissage .

13) gestion du tableau :

En ce qui concerne la gestion du (tableau 13) , on a observé que 88 % des enseignants n'utilisent pas le tableau de manière systématique . 63 % d'eux , ils n'écrivent pas clairement au tableau de manière à être lu par toute la classe . la plupart de ces enseignants utilisent l'espace du tableau de manière inadéquate. On a observé aussi que 88 % des enseignants ne demandent jamais aux apprenants de passer au tableau.

Cela nous indique que la plupart des enseignants n'ont pas la compétence de gestion du tableau en classe du fle au cycle préparatoire .

14) évaluation d'une séance :

D'après (le tableau 14) , 88 % des enseignants n'ont pas la compétence de l'évaluation d'une séance. ils n'ont pas la formation demandée pour évaluer une séance par eux-mêmes ou par les apprenants. ils n'ont pas retenu l'importance de l'évaluation.

15) différenciation pédagogique (visant les élèves ayant un rythme d'apprentissage plus lent)

En observant (le tableau 15) , on peut dire que l'enseignant travaille individuellement avec ses apprenants en négligeant les différents rythmes d'apprentissage .

Cela nous indique que l'enseignant du français au cycle préparatoire n'est pas capable de distinguer les différenciations entre ses apprenants soit au niveau de l'explication, soit au niveau de l'évaluation .

II : Savoir

16) savoir :

Le (tableau16) nous indique que les compétences académiques des enseignants ne sont pas au niveau demandé . on observe que 50 % des enseignants seulement ont la compétences de grammaire . les enseignants expliquent la grammaire traditionnelle sans voir ses fonctions au service du manuel . même en ce qui concerne le lexique , 37 % seulement ont le lexique demandé pour communiquer ou bien pour donner les consignes et on a observé que quelques enseignants ne comprennent pas le sens de quelque lexique trouvé au contenu .

En ce qui concerne la prononciation, la plupart des enseignants n'ont pas cette compétence , malgré que ce manuel est centré sur l'oral . pour la partie de la civilisation au manuel scolaire , les enseignants travaillent cette partie comme un texte de traduction car ils n'ont pas les informations suffisantes pour bien expliquer cette partie . on observe qu'aucun enseignant a cette compétence.

III : Savoir être :

17) Manière de mener la classe :

en ce qui concerne le manière de mener la classe , le (tableau 17) nous montre que les enseignants en général ont créé une bonne ambiance en classe , ont encouragé les apprenant sans être autoritaire . ils sont statique sans se déplacer dans la classe , entre les apprenants .

cela indique que les enseignants essaient d'aider leurs apprenants mais ils ont besoin plus de formation en ce qui concerne la gestion de classe .

18) relations enseignant/élève

En observant le (tableau 18) , on trouve que 88 % des enseignants favorisent la relation enseignant / apprenant , c'est une relation individuelle qui ne permet pas à un apprentissage actif . on a observé aussi que la relation apprenant / enseignant et celle de " apprenant / apprenant " ne sont pas représentée en classe du fle au cycle préparatoire. Cela nous indique que la plupart des enseignants ne permet pas aux apprenants d'exprimer librement de leurs avis .

En classe d'apprentissage de langue centré sur l'apprenant , on croit de voir un grand rôle de l'activité par l'apprenant , mais malheureusement , on a observé que 25 % seulement des enseignants ont réservé une place pour les activités appliquées par les apprenants . par

conséquence , ces enseignants autoritaires ont refusé la coopération entre les apprenants . Donc , on ne peut pas voir la créativité , le plaisir d'apprendre et les déplacements des apprenants dans cette sorte de classes . on ajoute que le droit des apprenants à l'erreur n'est pas favorisé par les enseignants du fle au cycle préparatoire .

Résultats des entretiens avec les apprenants :

A l'issue de ces entretiens, j'ai pu tirer les conclusions suivantes concernant les usages des manuels scolaires:

1. *Le manuel est surtout utilisé en classe, essentiellement pour faire des exercices.*
2. *A la maison, les élèves n'utilisent leur manuel que pour faire les exercices donnés par leur enseignant.*
3. *Les enseignants utilisent peu le manuel comme source de référence pour leur cours et lui préfèrent leurs fiches personnelles.*
4. *Les élèves ne comprennent pas tout ce qui est écrit dans leur manuel. Raisons invoquées : un vocabulaire difficile, des questions trop compliquées.*
5. *Les élèves aimeraient trouver dans leur manuel plus de dessins, plus de couleurs et des textes plus simples.*
6. *Ces résultats n'ont pas bien entendu une portée générale car*
7. *l'échantillon d'élèves était réduit. Mais néanmoins, les indications recueillies seront utiles pour la suite de l'étude.*

Conclusion :

Tout d'abord, on remarque que le niveau d'adaptation du manuel scolaire du fle en première année préparatoire (Le Mag.1) est croyable et surtout au domaine de la communication langagière .

Dans ce domaine, on trouve que le manuel favorise la communication orale sans négliger celle de l'écrit .

En ce qui concerne l'enrichissement langagière , le manuel aide l'apprenant à acquérir de lexique , des expressions mais , on a besoin de trouver des exercices qui aident l'apprenant à créer un dialogue simple à l'oral et à l'écrit .Donc, on doit donner plus d'importance au développement des compétences d'expression orale et écrite par dialogue chez les apprenants .

La technologie est devenu plus importante au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères pour aider les apprenants à bien prononcer et pratiquer la langue et surtout à l'oral

dedans ou dehors de la classe scolaire. dans cette perspective, le manuel a réalisé la plupart des indicateurs des standards nationaux mais la faiblesse de possibilités scolaires est un obstacle devant l'utilisation de supports technologiques du manuel.

Dans les classes où on a appliqué l'expérience, on ne trouve pas d'équipements technologiques comme les ordinateurs ou quel outil pour aider les apprenants à la prononciation ou l'expression orale. C'est pourquoi , nous avons interrogé les responsables (directeurs , enseignants ...etc.) comment les enseignants et les apprenants en classe du fle peuvent utiliser les C.D. du manuel . on a répondu que les ordinateurs trouvés à l'école sont à la responsabilité du technicien de la technologie. c'est pourquoi, les enseignants du fle ne peuvent pas utiliser ces ordinateurs aux cours du français. Bien sûr, c'est un grand problème qui peut arrêter la réalisation des objectifs souhaités du manuel.

En ce qui concerne le manuel même , on doit ajouter des activités pour aider les apprenants à l'autonomie en communiquant par l'Internet et en suivant les programmes télévisés et la presse en français.et pour les entraîner à l'auto-planification, la créativité et l'auto-évaluation , etc.

A la lumière de notre analyse globale , on remarque que le manuel proposé n'a pas donné l'occasion de naviguer dans la culture égyptienne qui est – sans doute – plus riche et qui peut aider les apprenants à faire une comparaison juste entre leur culture locale et celle en France . Cette comparaison pourrait être en faveur de construire une culture parallèle chez les apprenants .

Enfin , on a besoin de revoir notre manuel proposé en ajoutant quelques activités qui supportent le personnage égyptien ouvert sur le monde chez les apprenants .

Recommandations :

A- les responsables de la formation et de la réalisation de ce manuel doivent :

1. *ajouter des activités linguistiques à la forme des jeux du rôle pour donner une place plus grande aux apprenants.*
2. *ajouter quelques modèles de projets pour le but d'aider les apprenants à pratiquer des activités linguistiques et culturelles et à comparer la culture égyptienne et celles des pays francophones.*
3. *mettre un cadre souple de l'évaluation qui aide l'enseignant à évaluer le niveau de ses apprenants et aide ces apprenants mêmes de s'évaluer leur niveau . Dans ce contexte , on a remarqué que le manuel comprend des fiches d'auto-évaluation (Port feuille) mais les*

enseignants et les apprenants n'ont jamais eu d'entraînements dans ce domaine .C'est pourquoi , on souhaite de trouver une fiche d'auto-évaluation après chaque unité du manuel .

B – les responsables au ministère de l'éducation et de l'enseignement doivent :

1. *épargner des ordinateurs équipés par des " Lecteurs " pour supporter les activités orales qui représentent la grande place dans le manuel du fle proposé .*
2. *organiser des stages d'entraînement pour le but de :*

a. *développer les compétences linguistiques et surtout l'oral chez les enseignants .*

b. *développer les compétences de la gestion de classe et les stratégies de l'enseignement du fle .*

C – Les administrations des écoles qui appliquent le manuel proposé doivent :

1. *épargner une salle équipée dans chaque école pour recevoir les apprenants pendant le cours du français . cela peut aider à encourager les enseignants à utiliser l'ordinateurs , les fiches pédagogiques et les produits technologiques .*
2. *renforcer la bibliothèque par des outils technologiques et des livres en français pour aider les apprenants à développer leurs compétences de la langue française .*

D – Les enseignants du fle au cycle préparatoire doivent :

1. *suivre les stratégies donnés et les renseignements trouvés dans le guide pédagogique .*
2. *ajouter des activités et des projets langagières et culturels en français pour aider leurs apprenants à pratiquer la langue française .*

E – les Chercheurs pédagogiques au domaine de la méthodologie des langues étrangères et surtout le français doivent :

1. *faire des recherches visées à développer les stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage du fle.*
2. *faire des recherches visées à développer l'évaluation du niveau et l'auto-évaluation chez les partenaires de l'enseignement-apprentissage du fle au cycle préparatoire (enseignant – apprenant).*
3. *mettre des programmes proposés pour le but d'entraînement des enseignants sur les styles modernes au domaine de la gestion de la classe et de la technologie de l'enseignement .*

Références :

1. Tagliante C. (2006). La Classe de langue : Paris - CLE international.
2. Tardif J. (2006 – Avril 27). L'évaluation des compétences ; de la nécessité de documenter un parcours de formation : Québec, Canada. conférence à l'université de Sherbrooke,
3. Pinte J.P. (2005 - Mars) .La relation au savoir et les outils de la veille pédagogique:Québec, Canada. Revue Pédagogie collégiale, vol , 18
4. Morin E. (2004). Le pouvoir du manuel scolaire : Canada. Université Laval. emmorin@hotmail.com
5. Rosier J.M. (2002). La didactique du français, Que sais-je Paris : PUF
6. Puren C. (2002 - 3). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures ; vers une perspective co-actionnelle co-culturelle : Paris, Association française des Professeurs de Langues Vivantes APLV. Université Jean Monnet, Saint-Etienne.
7. Conseil d'Europe (2000). "Un Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues ; Apprendre, Enseigner, Evaluer : Division des politiques linguistiques, Strasbourg. http://www. coe.int /t/dg4/ linguistic /Source/Framework_fr.
8. Pingel F. (1999 – septembre). Guide UNISCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires : France . UNISCO. P.P.5 - 34
9. Perrenoud Ph.(1999).Construire des compétences dès l'école :Paris , ESF
10. Puren C. (1998). Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues Paris , Nathan, Clé International . collection DLE.
11. Perrenoud, ph. (1998 - 3). La transposition didactique à partir de pratiques; des savoirs aux compétences: Montréal. Revue des sciences de l'éducation Vol.XXIV. P.P. 487-488
12. Romainville M.& autres (1998). Guide de l'insertion professionnelle , Réformes à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation : Paris. Université paris 5. www.univ-paris5.fr
13. Le Boterf G. (1994). De la compétence , essai sur un attracteur étrange : Paris – ESF
14. Vandal A. (1993 - 41).L'Edition scolaire au Québec: Canada. Association Française pour la lecture. http://www.lecture.org/revues _livres/actes_lecture/AL/AL41 P.P.28-29
15. Mierieu Ph.(1989). Apprendre …..oui mais comment : Paris , ESF.

✻✻✻✻✻✻✻

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .